no. 3

EDUCAB

Revista de la Escuela de Educación

Revista EDUCAB

ISSN No. 1856-9587
Depósito legal pp. 200802DC3078

Universidad Católica Andrés Bello
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Caracas, 2011

EDUCAB

Revista de la Escuela de Educación

Universidad Católica
Andrés Bello
Caracas, 2011

no. 3

Educa*b*, Revista de la Escuela de Educación. Año 2, Nº 2.
Fundada en 2009.
Revista Arbitrada de Educación
Lucía Raynero Morales
Directora -Editora

Asesores:
Emilio Píriz Pérez. Universidad Católica Andrés Bello. epiriz@ucab.edu.ve
José Luis Da Silva. Universidad Católica Andrés Bello. jdasilva@ucab.edu.ve
Virgilio Armas. IESA. Universidad Católica Andrés Bello. varmas@ucab.edu.ve
Consejo Editorial:
Lucía Raynero (Directora de la Revista Educab)
María Elena Febres-Cordero (Decana de la Facultad de Humanidades y Educación-UCAB)
Ercilia Vásquez (Directora de la Escuela de Educación, UCAB-Caracas)
Rafael Estrada (Vicerrector Académico, UCAB-Guayana)
Alicia Boscán (Directora de la Escuela de Educación, UCAB-Coro)
Virgilio Armas (Profesor de la Escuela de Educación, UCAB-Caracas)
Carlos De Armas (Profesor de la Escuela de Educación, UCAB-Caracas)
Rafael Muñiz (Profesor de la Escuela de Educación, UCAB-Caracas)
Consejo de redacción:
Virgilio Armas
Miguel Marcotrigiano
Lucía Raynero
Comité de Arbitraje

Árbitros externos:
Orlando Álvarez jalvarez@uma.edu.ve
Josefina Bruni Celli jbruni@iesa.edu.ve
José Luis Hernández Huerta
jlhhuerta@mac.com
José Alí Moncada moncadarangel@yahoo.es
Nila Pellegrini pellegri@usb.ve

Árbitros internos:
Zulma Cirigliano Vecchio
zulma.cirigliano@gmail.com
Leornardo Carvajal fifipantin@gmail.com
Carmen Teresa Cristian
carmenteresacristian@gmail.com
José Luis Da Silva jdasilva@ucab.edu.ve
José Gregorio de Llano jdellano@ucab.edu.ve
Eduardo García Peña egarcia@ucab.edu.ve
Hilda Lokpez de George
hlokpezdegeorge@gmail.com
Nieves Oliva García noliva22@gmail.com
Lisette Poggioli lpogiol@ucab.edu.ve
Blanca Rodríguez Barrios blrodrig@ucab.edu.ve
Assaf Yamin ayamin@ucab.edu.ve

Educa***b***, Revista de la Escuela de Educación se edita bajo los auspicios de la:
©Universidad Católica Andrés Bello
Apartado Postal 20332. Caracas, 1020-A
Urb. Montalbán. La Vega.
Escuela de Educación
Teléfonos 0212-4074156. www.ucab.edu.ve
Depósito Legal: pp. 200802DC3070
ISSN: 1856-9587
Correspondencia, aceptación de colaboraciones: UCAB, Escuela de Educación Av. Teherán, Universidad Católica Andrés Bello. Edificio de Aulas, piso 3, módulo 2, Centro de Investigación y Formación Humanística.
Teléfonos: 0058-212-4074156 / 0058-212-4074109
Dirección electrónica:
revista_educab@ucab.edu.ve
lraynero@ucab.edu.ve
Diseño y Producción: Publicaciones UCAB
Diagramación y diseño de portada:
Reyna Contreras M.
Impresión: Switt Print, C.A.
Venta: vfiguera@ucab.edu.ve
Canje y donación: bchacon@ucab.edu.ve

Contenido

Presentación
Lucía Raynero 7

Artículos
La organización del conocimiento como factor clave para el desarrollo de la investigación en el ámbito universitario
Edgar Córdova Jaimes 13

Efectos de la modalidad de presentación de cuentos en la comprensión de lectura en escolares de cuarto grado de educación básica
Ángela García Santana 39

Ensayos y Opinión
Desarrollo sostenible y educación
SI (e) TE.Educ 117

Autonomía universitaria y libertad de cátedra versus control político en la historia venezolana
Leonardo Carvajal 139

La especificidad de las universidades católicas
Agustín Moreno Molina 173

Experiencia docente
Elaboración de compost como estrategia didáctica en educación (Una experiencia docente en el Departamento de Biología y Química de la Escuela de Educación, UCAB, y del colegio Nazaret, Caracas)
María del Carmen Eizaguirre, Lisset Michinel y José Albornoz 187

Reseñas

Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata
Gimeno Sacristán, J. [Comp.] *195*

La educación venezolana del XIX al XXI. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello
Leonardo Carvajal *203*

¿Quién hizo qué en educación? Caracas: Los Libros de El Nacional. Editorial CEC, SA.
Leonardo Carvajal *203*

Normas de publicación 207
Formato de evaluación para los árbitros 213

 ISSN: 1856-9587

Content

Presentation
Lucía Raynero 7

Articles
The organization of knowledge as a key factor for the development of research in universities
Edgar Córdova Jaimes 15

Effects of the presentation modality of short stories in reading comprehension by students of fourth grade of Basic Education
Ángela García Santana 42

The symbolism of life in the art of supervising: a discursive horizon in the 21st century
Elvira Velásquez Zurita 82

Essays and opinion
Sustainable development and education
SI(e)TE. Educ 117

University autonomy and academic freedom versus political control in Venezuelan history
Leonardo Carvajal 139

The specificity of Catholic universities
Agustín Moreno Molina 173

Teaching experiences
Composting as a teaching strategy in education
María del Carmen Eizaguirre, Lisset Michinel y José Albornoz.....187

Book reviews.....195

Rules for publication 211
Evaluation format for the arbitrators.....213

 ISSN: 1856-9587

PRESENTACIÓN

Lucía Raynero

En este tercer número de *Educab* contamos con tres artículos de investigación que abordan desde el problema de la organización del conocimiento para el desarrollo de la investigación a nivel universitaria hasta la importancia de repensar la supervisión educativa como factor de cambio social y educativo.

El primero de los artículos lleva por título *La organización del conocimiento como factor clave para el desarrollo de la investigación en el ámbito universitario* de Edgar Córdova Jaimes, profesor de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, quien se plantea el papel y la importancia de la investigación y de los investigadores en las universidades nacionales, así como también analiza las dimensiones de la problemática para generar conocimiento en esas casas de estudio de educación superior. Además, describe, de manera particular, la organización de la investigación de la UNERMB y de su actual estado en esta área.

Ángela García Santana, profesora de la Universidad Católica Andrés Bello, resume su trabajo en *Efectos de la modalidad de presentación de cuentos en la comprensión de lectura en escolares de cuarto grado de educación básica*. Este estudio es una investigación de campo de tipo experimental, orientado al papel y aprovechamiento del potencial de las computadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La autora ha enfocado el problema sobre el planteamiento de cuál sería el efecto de la modalidad de la presentación de cuentos, en formato impreso y mediado por computadora, en la comprensión de la lectura en escolares de cuarto grado de educación básica.

El simbolismo de la vida en el arte de supervisar: un horizonte discursivo en el siglo XXI de Elvira Velásquez Zurita nos adentra en las complejidades de la supervisión educativa y su papel en Venezuela desde sus comienzos hasta la actualidad. Su propuesta parte de la interrogante de si se puede hablar de la supervisión educativa como un verdadero factor de cambio social y educativo.

La sección "Ensayos y opinión" comprende tres trabajos que reflexionan sobre el quehacer educativo, desde la perspectiva universitaria o del desarrollo sostenible. El primero es un estudio compartido, de equipo, que pertenece a un colectivo formado por siete catedráticos de Teoría de la Educación de varias universidades españolas. Ellos son: José L. Castillejo Brull, Antonio J. Colom Cañellas, Petra Ma. Pérez Alonso-Geta, Teófilo Rodríguez Neira, Jaume Sarramona López, José M. Touriñán López y Gonzalo Vásquez Gómez. Este trabajo lo han titulado *Desarrollo sostenible y educación* y se enfoca en tres premisas: las dimensiones del desarrollo sostenible, el lugar del desarrollo sostenible en la enseñanza, particularmente, en el currículo y la importancia del conocimiento educativo para "determinar las prácticas más ajustadas al concepto de educación para el desarrollo sostenible".

El segundo ensayo es obra de Leonardo Carvajal, profesor investigador de la Universidad Católica Andrés Bello. Su *Autonomía universitaria y libertad de cátedra versus control político en la historia venezolana* plantea la autonomía universitaria para la necesaria libertad de cátedra e investigación, así como también nos lleva a un recorrido histórico que va desde la refundación de la Universidad Central de Venezuela en 1827 hasta nuestros días. Igualmente hace una crítica del papel de los distintos gobiernos venezolanos en las restricciones a la libertad y autonomía de la universidad venezolana a través del tiempo y su relación con los grados de democracia del gobierno de turno.

El tercer ensayo *La especificidad de las universidades católicas* de Agustín Moreno Molino, profesor adscrito al Centro de Investigación y Formación Humanística de la UCAB, analiza el papel de las universidades católicas en América Latina, sus retos y perspectivas futuras.

Por último, la sección "Experiencias docentes" incluye un trabajo realizado por dos profesoras de la Escuela de Educación de la UCAB, María del Carmen Eizaguirre y Lisset Michinel, y el técnico superior en Ciencias Agropecuarias, José Albornoz. El equipo da a conocer su experiencia didáctica que se centra en la *Elaboración de compost como estrategia didáctica en educación*. La describen como "una actividad integradora e interdisciplinaria entre diferentes áreas del conocimiento, que crea condiciones favorables para proporcionar en los alumnos una mayor formación en aspectos sociales, ambientales, científicos, tecnológicos o de salud".

 ISSN: 1856-9587

No puedo cerrar estas líneas sin antes agradecer la invalorable colaboración de los árbitros que han hecho posible la tercera edición de la revista. Igualmente, a los autores y al Consejo Editorial, así como también al personal de Publicaciones de la Universidad Católica Andrés Bello.

Esperamos que esta revista invite al debate, al análisis y a nuevas propuestas en el ámbito educativo, que es al final de cuentas el objetivo central de *Educab*.

Lucía Raynero Morales
Directora de Educab

ARTÍCULOS

Edgar Córdova Jaimes

La organización del conocimiento como factor clave para el desarrollo de la investigación en el ámbito universitario

1

Edgar Córdova Jaimes[1]

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis sobre las características que asume la organización universitaria para el desarrollo de la investigación, las líneas de investigación, los proyectos e investigadores son tres aspectos de interés de este trabajo. El análisis de la data empírica se refiere al caso de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, institución dependiente del Ejecutivo nacional. Los procesos analizados revelan una dinámica surgida desde el interés de los actores del proceso de investigación (los profesores) marcando una orientación que ha determinado alcances y logros. La mayor dificultad organizativa para el desarrollo de la investigación en la universidad está en el modelo auto referenciado y centralizado de los procesos de decisiones, que se distancian y se apartan de los actores que dinamizan y realizan la investigación. El desarrollo de líneas y proyectos de investigación ha estado marcado por la dinámica nacional, en un intento por lograr legitimación de la actividad investigativa y el logro de financiamiento. Los datos se obtuvieron en trabajo de campo mediante la aplicación de instrumentos especialmente diseñados.

Palabras clave: Desarrollo de la investigación, gerencia académica, gerencia educativa, administración pública, UNERMB, Venezuela.

1 Doctor en Ciencia Política por la Universidad del Zulia. Investigador nivel III PPI. Profesor titular de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, cordova_e@cantv.net

Recibido: noviembre de 2010 Aprobado: enero de 2011

The organization of knowledge as a key factor for the development of research in universities

Abstract

This work aims to make an analysis of the characteristics that assume the university organization for the development of research, the research lines, and projects and researchers that are three interesting aspects of this work. The analysis of empirical data referred to the case of the Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, an institution within the national executive. The analyzed processes reveal a dynamic emerged from the interest of actors in the research process (professors) who have made a direction that has given scope and achievements. The greatest organizing difficulty for the development of university research is self-referential model and centralized decision-making process that get distance and apart from the actors who energize and perform research. The development of lines and research projects has been highlighted by national dynamics in an attempt to achieve legitimacy of the research activity and the achievement of funding. Data were obtained from field work by applying specially designed instruments.

Keywords: Research development, academic management, educational management, public administration, UNERMB, Venezuela.

Introducción

Comprender las dimensiones reales de la problemática para la generación de conocimiento en las universidades ha sido un viejo problema en la agenda de la universidad venezolana. Son numerosos los trabajos, análisis y esfuerzos que se han formulado en diversas universidades para establecer las políticas y mecanismos correspondientes tendentes al desarrollo de la actividad investigativa, que más allá de los aspectos legales y normativos constituya el elemento central de la actividad formadora. Así la investigación es una convicción y un proceso académico administrativo favorecedor de la generación de conocimiento e innovación tecnológica.

Es un lugar común el reconocimiento formal por parte de las autoridades universitarias del papel y la importancia de la investigación y los investigadores, suelen con mucha frecuencia estar declarados en las políticas de investigación que promueven los CDCHT u organismos similares, pero en determinados casos esa declaración no se realiza, no se convierte en práctica, por ello la convicción institucional es importante más allá de lo declarativo, de lo meramente formal. Por supuesto, que esta afirmación es más cierta en algunas instituciones (tanto publicas como privadas) que en otras, pues en ellas se observan diferentes niveles de desarrollo y consolidación de la investigación, pero en general es una realidad comprobable en gran parte del sistema nacional de educación universitaria. La investigación y, más concretamente, la organización de esta actividad, es un elemento clave para definir la tipología de las universidades en Venezuela; si se trata de universidades "absorbentes de matrícula" o si se trata de instituciones de producción científica y humanística (Fuenmayor Toro 2003).

Un gran número de universidades son estructuras profesionalizantes, atrapadas en un currículo tendente a la definición y comprobación de

competencias profesionales, los mecanismos de actualización son precarios cuando no existentes, las asignaturas y demás actividades académicas se convierten en una reproducción año tras año de viejos y desactualizados conocimientos, en el peor de los casos organizados en compartimientos estancos.

La reciente creación por parte del Gobierno nacional de universidades experimentales, (se crearon y crearán entre 2007 y 2012, 58 universidades territoriales y especializadas), así como un sistema paralelo con base en la municipalización (Misión Sucre) y la transformación de 29 tecnológicos y colegios universitarios en universidades politécnicas dependientes del Estado, (lo que se ha bautizado como Misión Alma Mater[2]), se ha hecho sin que dentro de estas nuevas instituciones se estructure de manera clara una organización para el desarrollo de la actividad de investigación, como un elemento central de la actividad formadora, más allá de las declaraciones formales.

En la ley de Educación Superior sancionada por la Asamblea Nacional de Venezuela el 26 de diciembre de 2010, y vetada por el presidente de la República, en enero de 2011, se exponía que la investigación a desarrollar en las universidades nacionales tanto aquellas oficiales y privadas, debería estar direccionadas a los planes nacionales de desarrollo que el gobierno nacional ha denominado como socialista, lo que de forma clara centraliza la creación de proyectos de investigación de manera autónoma y representa un control político de la actividad creadora de conocimiento.

La Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)[3] en sus 28 años de funcionamiento ha generado una serie de actividades destinadas

2 La Misión Alma Mater (Educación Universitaria Bolivariana y Socialista), se decreta y se crea el 24 de marzo de 2009 por el Gobierno, con la finalidad de adecuar la institucionalidad universitaria al Plan Nacional de desarrollo Simón Bolívar.

3 La UNERMB se encuentra ubicada en la sub-región costa oriental del lago del estado Zulia, situada al noroeste del lago de Maracaibo. Esta subregión está constituida por los municipios: Cabimas, Simón Bolívar, Lagunillas, Santa Rita, Miranda, Baralt, Valmore Rodríguez; con un área territorial de 8.986 Km.2, representa el 17,89% de la superficie total del estado Zulia. La universidad fue creada el 15 de Marzo de 1982, mediante Decreto Nro. 1.435 por el presidente Luís Herrera Campíns, asignándole personalidad jurídica y patrimonio propio, estableciendo su sede principal en la ciudad de Cabimas, el reglamento de creación la define, a través del articulo 1ro. "Un Instituto de Educación Superior, que como tal, tiene una estructura dinámica, adaptable al ensayo de nuevas orientaciones en los sistemas de enseñanza, investigación y de administración educativa.

 ISSN: 1856-9587

a la investigación a través de diversas formas organizativas. Creó un programa de investigación en 1991 con ciertos proyectos institucionales y presupuesto de funcionamiento, a la par de ello se llevó a cabo la investigación diseminada en cada una de las estructuras en las cuales se desarrollaba la actividad docente, tanto en pregrado como postgrado, esta sin mayor apoyo institucional, por lo que su seguimiento, registro y control no ha respondido a una política decidida ni claramente definida por la institución. Esas primeras ideas nos remiten al tema de la organización de investigación como factor clave para su desarrollo programático, orgánico, integrado e integrador de las diferentes actividades de la universidad, docencia, extensión y la administración académica.

Hoy la universidad se encuentra en una situación especial, ha experimentado un crecimiento tanto cuantitativo como cualitativo mediante la generación de actividades y procesos de investigación. Tres factores estarían relacionados con esta realidad: el crecimiento importante del número de profesores con grado de doctor, la incorporación de un grupo de ellos al Programa de Promoción del Investigador (PPI) y la creación del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT). Todo ello tributa al potencial para el desarrollo de una organización pertinente destinada a la promoción, programación y financiamiento de los esfuerzos de investigación a objeto de lograr coherencia y consistencia institucional. Sin embargo, no ha sido suficiente para establecer una verdadera plataforma que haga posible el logro, de manera significativa, de nuevos conocimientos, innovación y trasferencia a los sujetos, políticos, económicos y sociales.

A partir de la puesta en ejecución de la nueva estructura del Programa Investigación y CDCHT, se crea "la Unidad de Difusión, Negociación y Formación de investigadores", la cual inicia su operatividad en enero 2007: En un primer momento nos propusimos un plan de trabajo mediante el cual se daría cumplimiento a los objetivos de dicha unidad en tres planos: difusión, negociación y formación de investigadores, al detenernos en los análisis iniciales descubrimos que debía realizarse un esfuerzo a nivel interno para determinar entre otros aspectos: ¿Qué se había hecho? ¿Qué se está haciendo? ¿Dónde y Cómo? en materia de investigación, encontrándonos *a priori* con una gran cantidad de actividades más o menos formales y de diferente data, así

Su organización, planes y programas estarán sometidos a procesos permanentes de evaluación". La estructura administrativa de la UNERMB, se conforma en programas, subprogramas y proyectos.

como con resultados disímiles, existiendo productos tangibles que debían ser puestos a la comunidad local, regional y nacional para su aplicación, así como experiencias, actividades y resultados que a lo interno de la universidad no se han estructurado programáticamente, y que no son conocidos a lo interno de la institución, por lo que un esfuerzo por difundirlos internamente resultaba el paso lógico para el desarrollo de la unidad. Más adelante se presentarán las líneas y áreas de desarrollo de las actividades de investigación que la UNERMB ha desarrollado.

Una dificultad importante es que la institución ha presentado serias trabas en la sistematización y registro de la investigación, tanto de las actividades como de los resultados y productos tangibles, es decir de resultados tales como publicaciones de artículos en revistas arbitradas, diseño y ejecución de talleres, procedimientos, cursos etc., lo que revela desde el punto de vista organizativo un débil control y seguimiento de esta actividad, que dicho sea de paso, no es un signo exclusivo de esta universidad. Por lo que un esfuerzo por difundir y promover, así como para desarrollar transferencia de tecnología implicaría, en primer lugar, la recuperación de información, relativa a proyectos y resultados. Por esta razón nos hemos propuesto un trabajo que en una primera fase persigue dar respuesta a los siguientes objetivos: 1) ¿Quiénes son los profesores involucrados en la investigación? 2) ¿Cuáles han sido las líneas, programas y los proyectos de investigación desarrollados? y 3) ¿Cuáles son los productos de esas investigaciones?

Se diseñó un instrumento para la obtención de los datos, el cual se estructuró en dos partes: la primera se refiere a datos propios del investigador, los datos de adscripción institucional de la actividad investigativa, así como la identificación de las líneas de investigación y proyectos a través de los cuales se ha desarrollado el trabajo investigativo. La segunda se refiere a la data de inicio de los proyectos y los productos (artículos en revistas científica, ponencias, patentes, libros, técnicas o procedimientos cursos y o talleres) generados a partir de la investigación.

El instrumento fue autoaplicado, cada investigador lo respondió en un tiempo determinado que se definió para tal registro, su distribución se efectuó a través de las coordinaciones de investigación de cada programa académico[4]

4 Los programas académicos son los equivalentes a las facultades de las universidades venezolanas de estructura tradicional.

 ISSN: 1856-9587

y del CDCHT, por vía electrónica. Como mecanismo de control se solicitó paralelamente a las coordinaciones de investigación de cada programa académico la información sobre líneas y proyectos registrados (centros de investigación, grupos, programas, organismos) con la intención de cruzar la información y datos obtenidos, como mecanismo de control de la data obtenida en el trabajo de campo.

Paralelamente a este esfuerzo, se celebraron reuniones con los coordinadores de investigación y se contactó a investigadores con los cuales se intercambiaron opiniones y datos que dieron mayor precisión a la información obtenida. La revisión de documentos y los trabajos de especialistas fueron de gran importancia a objeto de construir una plataforma teórica que nos permitiera realizar un análisis racional del objeto que nos ocupa.

La universidad se encuentra en estos momentos sometida a diversas presiones: una es la proveniente de la sociedad que requiere que la institución deje de ser una organización autoreferenciada y se convierta en proveedora de soluciones a los problemas sociales, de producción y políticos, es decir que esta debe responder no solo como proveedora de técnicos y profesionales, sino del continuo flujo de información y conocimientos sistematizados, validados que le permitan afrontar los cambios vertiginosos a los cuales asistimos en la actualidad, y a los procesos de reforma universitaria que se están proponiendo en la región latinoamericana. La otra proviene de la comunidad universitaria, profesores y estudiantes, que solicitan la estructuración de manera oportuna de los mecanismos y plataformas necesarias para el desarrollo de las actividades investigativas, políticas concertadas a lo interno de la universidad, recursos presupuestarios, materiales de infraestructura, y de recursos humanos que permitan cumplir con esta tarea trascendental en la vida de una universidad del siglo XXI.

La organización de la investigación

La organización para la actividad investigativa es señalada, por diversos autores, como un eje central de la problemática del desarrollo y consolidación de la investigación en la universidad venezolana. Padrón (2001) lo destaca como un aspecto de mayor atención, incluso, que los problemas de enfoque metodológico y epistemológico, cuando afirma: "ahora estamos cada vez más

conscientes que el asunto metodológico y epistemológico es más bien pequeño en comparación con el asunto organizacional" (p.1).

Desde nuestra concepción consideramos que el tema de organización para la investigación se refiere a un "problema de organización del conocimiento", debido al hecho de que toda la estructuración de la docencia tanto de pregrado como postgrado, extensión e investigación requieren de una visión sistémica que faciliten las diversas formas de producción, aprendizaje, comunicación y difusión del saber y se conecten sistemáticamente a partir de los objetivos institucionales, construidos estos, en gran parte, a partir de las demandas sociales, tanto internas y externas a la universidad, abandonando el clásico modelo "auto-referenciado" que ha caracterizado a parte de la institución universitaria venezolana y, por ende, a la investigación. El tipo y alcance de conocimientos que se logren dependerán de la forma como se estructura su organización.

Chacín (1995) al referirse al problema organizativo de la investigación universitaria señala una serie de aspectos empíricos encontrados a partir de sus investigaciones sobre la organización de la universidad, que han impactado o definido la función investigativa. A pesar de haber transcurrido dieciséis años de ese trabajo son aún reconocibles en muchas universidades esta afirmación: "la universidad como institución hasta ahora no ha podido demostrar su eficiencia dado el limitado impacto social de las investigaciones realizadas" (p.31). La organización universitaria poseía para la fecha de acuerdo a los hallazgos de esta autora las siguientes características:

a) Poca o ninguna relación entre el planteamiento y ejecución de los proyectos.

b) Duplicación de esfuerzos por cuanto, unidades de la misma institución acometían proyectos similares.

c) Poca o ninguna incorporación de docentes y estudiantes en aquellos proyectos que fuesen de su interés y la limitación en cuanto a las difusión de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones, lo cual dificultaba su aprovechamiento y utilidad.

d) Limitación en la posibilidad de acometer proyectos conjuntos, entre varias unidades o departamentos de la misma institución, ya que se actúa sin ninguna coordinación entre ellas.

e) Desvinculación entre la investigación y la docencia.

 ISSN: 1856-9587

A las características señaladas por la autora añadiríamos lo relativo a la precariedad de políticas, programas destinados a incentivos y formación de investigación en ciertas universidades, lo cual ha derivado en dificultades para la consolidación de la investigación. Sin embargo, a la par de ello encontramos declaraciones institucionales que reconocen la importancia de la investigación, pero que no llegan a convertirse en políticas consistentes. Un ejemplo palpable es lo relativo a la adjudicación de los recursos presupuestarios y financieros que elaboran las universidades para el desarrollo de esta función, en muchos casos muy inferiores a la fórmula coeficiente –fijo de 3,00% que debe ser destinada del presupuesto ordinario a la investigación (OPSU–CNU). En términos generales existe una clara diferencia entre los objetivos declarados y los resultados en la organización y administración académica que observamos. En enero 2010 la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) aprobó estudiar unas nuevas directrices para la elaboración del presupuesto universitario, uno de los criterios sobre los cuales los representantes de la OPSU hacen hincapié es en el número de estudiantes como factor central para la distribución presupuestaria, lo que pone en peligro el desarrollo de la investigación como eje articulador de la organización académica universitaria.

La investigadora Hebe Vessuri (2005) señala lo siguiente: "Grupos ubicados en contextos organizacionales e instituciones diferentes, universitaria o industrial, por ejemplo, requieren entender las formas de trabajo en las respectivas organizaciones y su capacidad derivada de encontrar el camino en las divisiones del trabajo, los sistemas supervisorios, los canales comunicacionales e informacionales y los mecanismos para la toma de decisiones (…) El ambiente organizacional –específicamente en términos de sus formatos de organización de proyectos– proporciona la fuente, el medio de captar y las soluciones de los problemas cotidianos de los investigadores (…) cuando se analizan los diferentes grupos académicos, se aprecia que presentan una diversidad de situaciones notables en la división interna del trabajo y, en general, en las formas como el ambiente favorece u obstaculiza su actividad investigativa"(p.76).

Los autores Padrón (2001), Chacín (1995) y Vessuri (2005), desde distintos enfoques, reconocen "la cuestión organizacional" como clave para la comprensión y creación de soluciones de la problemática en materia de investigación en el ámbito universitario. Coinciden en señalar la desarticulación

como un aspecto central del problema, la cual es detalladamente tratada por Padrón (2001) al referirse a tres niveles en los que se manifiesta:

1. Desarticulación con respecto a otras investigaciones: lo que se expresa en la imposibilidad, en palabras del autor, de establecer "algún parentesco" programático entre dos o más de los trabajos de investigación. Es como si cada investigación constituyera un mundo aparte y/o muchas líneas de investigación que, a pesar de encontrarse dentro de la misma área temática se encuentran desarticuladas.
2. Desarticulación con respecto a la propia universidad: cuando la universidad no declara sus prioridades de investigación y se lleva a cabo a través únicamente de los intereses de los actores investigadores y, por otro lado, cuando no se generan programas para el desarrollo de la investigación y la institución se concentra en la docencia.
3. Desarticulación con el entorno social: cuando se llevan a cabo investigaciones con un propósito exclusivamente académico y no responden a condicionamientos del entorno político, económico y social, se obvian las necesidades y demandas de la sociedad, y no se está claro para quién se escribe, es decir, no hay impacto.

Esas reflexiones nos conducen a dos aspectos del problema: unos son "las líneas y proyectos de investigación" (las unidades organizacionales de las primeras) y, por el otro está la necesidad de sistematización secuencial y temporal como principio organizativo contrario a la desarticulación descrita. El problema puede sintetizarse señalando que la investigación universitaria tradicionalmente ha sido un hecho generalmente individualizado generado a partir de la concepción del investigador de sus aspiraciones:

> El investigador selecciona su tema particular, formula su propio problema de estudio, elabora su plan de trabajo, lo canaliza a través de ciertos mecanismos administrativos, lo ejecuta y, finalmente, consigna los resultados en un *paper* publicable. Podemos decir que la máxima aspiración de un investigador o el destino final de un trabajo de investigación está en la publicación del reporte en una revista indexada. Nada más. (Padrón 2001:6-8).

Por lo que una estrategia para la transferencia de conocimiento y tecnología resulta importante a objeto de lograr la conexión necesaria entre la investigación y la realidad que es su objeto, para lograr legitimación y pertinencia social.

 ISSN: 1856-9587

la definición de línea de investigación: "estrategia organizativa que propicia una base sólida a la investigación, generando respuestas a las demandas de conocimiento. (…) como subsistemas estratégicos organizativos, vinculan las necesidades e intereses de los investigadores con contextos sociales donde se generan necesidades de conocimientos suficientemente confiables para la toma de decisiones y para las soluciones a problemas apremiantes. Este enfoque sistémico indica el dinamismo de las acciones que se producirían al interior de la línea mediante la interacción de los participantes integrados en grupos estratégicos y su constante intercambio con las otras líneas de investigación en busca de síntesis multi e interdisciplinarias y de intercambios provechosos" (p.32).

La sistematización secuencial temporal: criterio de organización de las líneas de investigación

La estructura celular de la línea debe responder a una ordenación lógica interna. Esa estructura celular da cuenta de los proyectos de investigación que en su conjunto integran lo que es línea. No puede existir una línea sin proyectos, a pesar de ello encontramos casos en universidades donde existen líneas que resultan meros enunciados en ciertas áreas, es lo que en la cotidianidad se han denominado "líneas de papel". Sin embargo, la sola existencia de proyectos de investigación no resulta suficiente, deben expresar una lógica que defina la relación clara entre los objetivos que integran esos proyectos, permitiendo establecer lo que Padrón (2001) ha dado a llamar "parentesco" y/o complementariedad entre las investigaciones, lo cual se ha planteado desde dos sentidos: dentro del trabajo orgánico de la línea y con el resto de las líneas que conformarían la actividad científica de la universidad.

Esa complementariedad se expresaría en diversos niveles, primero sería importante, por ejemplo, un esfuerzo por lo teórico como objetivo declarado de uno o varios proyectos que integran la línea, para avanzar mediante otros proyectos hacia lo empírico o la intervención de la realidad (transferencia a comunidades, usuarios del conocimiento, innovación en diferentes niveles); es decir, lo temporal como medida del avance. Los proyectos se ejecutan y desarrollan en tiempos que determina la investigación de acuerdo al objeto u objetos tratados, así como al o los métodos que coadyuvan a trazar las cronologías del mismo. Estamos hablando de la programación interna de la

Algunas apreciaciones teóricas: diversidad organizativa

La idea de organización para la investigación se sitúa en primer lugar en la idea de sistema, es decir, en un conjunto de problemas (objetos de la realidad) como son personas, intereses, procedimientos, normativas y recursos, articulados alrededor de un núcleo que identificamos como "líneas de investigación".

No existe un consenso unánime en cuanto a la definición de "líneas de investigación", pues es común encontrar un tratamiento similar del tema con las expresiones: "líneas de acción", "programas de investigación", "núcleos de investigación" y otros, que derivan en la práctica en diversas formas de organización desarrolladas a lo interno de las universidades y la experiencia en esa materia por parte de los propulsores de esa actividad. No existe, entonces, consenso e, incluso, dentro de ciertas universidades se encuentran diversas concepciones que llevan a la coexistencia de varias formas organizativas, como es el caso de la UNERMB.

La línea de Investigación: concepciones y reflexiones

Línea de Investigación es un eje temático monodisciplinario o interdisciplinario en el que confluyen actividades de investigación realizadas por uno o más grupos de investigación que tengan resultados visibles en su producción académica y en la formación de recursos humanos mediante el desarrollo de trabajos de grado, finales o tesis. Las líneas de investigación deben formalizarse como componente curricular en cada programa de Maestría y Doctorado (Universidad Nacional de Colombia 2001)[5]. En Venezuela la existencia de líneas de investigación con proyectos en ejecución es un requisito para la aprobación de creación y acreditación de programas de postgrado.[6]

El concepto de "línea de investigación" hace referencia a una problemática de investigación determinada, alrededor de la cual se articulan personas, proyectos, problemas, metodologías y actividades de investigación que organizados en sublíneas (bien sea por afinidades temáticas o por logros esperados), hacen posible la producción intelectual en un área del saber. Las

5 Según acuerdo 20 de 2001 del Consejo Académico, artículo 19, Universidad Nacional de Colombia.

6 Para ampliar visitar Consejo Consultivo Estudios de Postgrado http://www.ccnpg.gob.ve

 ISSN: 1856-9587

sublíneas, así mismo, constituyen expresiones y segmentos del objeto de estudio de una línea, que se concretan en proyectos afines. La universidad de San Buenaventura (2007), sede Bogotá, ha definido las líneas de investigación de la siguiente manera: "Una línea de investigación es sinónimo de programa; se refiere básicamente a núcleos de problemas sobre temas específicos que intentan generar más conocimiento o dar estrategias de solución a dichos problemas".

Para comprender el sentido de una línea debe existir total articulación, fusión de intereses y continuidad entre los trabajos de los docentes investigadores en función de un programa sistémico desarrollado a corto, mediano y largo plazo. La pertinencia y el sentido de cada proyecto de investigación está en directa relación con un programa de una o varias facultades o programas, sin afectar los objetivos y propósitos del mismo. Así las líneas estarían asociadas a centros, redes, grupos de estudio que trabajan desde o entre sus disciplinas en pro de un programa de investigación que pueden articularse de manera interdisciplinaria, multidisciplinaria o transdisciplinaria.

Desde este punto de vista pudiéramos señalar que la línea de investigación se entendería investigación como un amplio campo de problemas tecnológicos o sociales en torno a un programa. Las líneas deben producir conocimientos y propiciar la constitución tanto de grupos de investigación como de una comunidad académica y científica que articule los conocimientos con la práctica académica, promoviendo espacios de discusión y debate alrededor de los hallazgos. La articulación estaría definida por las actividades; docente, de extensión, difusión y servicio comunitario estudiantil, de tal manera que la investigación ha de cumplir un papel articulador de un flujo constante que alimente la docencia de pregrado y postgrado.

Un elemento para definir la dinámica y pertinencia de la actividad investigativa, estaría en constatar si este elemento se asegura sistémicamente. Es así que una línea de investigación aglutina uno o varios proyectos y grupos de investigación con permanencia del equipo en el tiempo y continuidad en la investigación. Lo anterior significa que la definición lleva implícito el componente de trabajo en equipo alrededor de un proyecto que, a su vez, se encuentra enmarcado en un programa de trabajo institucional.

La discusión sobre las líneas de investigación ha colocado el énfasis en su carácter celular organizativo, veamos lo que señala Chacín (1995) respecto a

línea, la cual debe favorecer un trabajo de complementariedad interna y externa que coadyuve al trabajo en red, mediante enfoques colaborativos basados en la interdisciplinariedad; es decir, asegurar o facilitar su función integradora.

Lo que estamos señalando es que los proyectos que integran una línea de investigación, deben tener un grado de parentesco entre ellos, que cada proyecto diseñado apunte hacia un aspecto de las problemáticas del área que se esté desarrollando en la programación de las actividades de la línea en cuestión, bien sean aspectos teóricos los unos, otros aspectos empíricos o relevantes, es decir que la sumatoria de estos den cuenta del abordaje integral de un objeto o problemática definida como clave para la línea.

A continuación presentamos un cuadro resumen de las características de las líneas de investigación de acuerdo con la visión que hemos manejado en este trabajo y su impacto en la organización y administración académica universitaria.

Características de la líneas de investigación	Implicaciones académico-organizacionales
Las líneas de investigación son el sustrato de los estudios de postgrado	Esencia del currículo de postgrado: Trabajos de grado, de especialización y tesis doctorales, selección de profesores para la docencia en el postgrado y el dictado de las asignaturas/seminarios de formación metodológica-epistemológica y técnica vinculadas al trabajo investigativo de los estudiantes.
Las líneas de investigación deben institucionalizarse, ser parte de la organización declarada de las universidades*.	Documentos programáticos, planes de desarrollo, reglamentos, registro de investigadores y de su producción, programas de estímulo, presupuestos y promoción.

* "Planes estratégicos institucionales El Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030 es un plan de largo plazo que define las políticas y cursos de acción del Sistema Nacional para el desarrollo del país. Para operativizar los objetivos de política y las metas establecidas, es necesario que se piense en una pregunta fundamental: ¿Cuál institucionalidad es la necesaria para ejecutar el Plan Nacional? A este respecto, se requiere iniciar un proceso de definiciones sobre política institucional que recoja las recomendaciones de estructura, perfiles profesionales y mecanismos de gestión requeridos para contar con una institucionalidad acorde con los desafíos del "Plan Nacional". Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005), del mismo modo lo estipulado en la Ley de Ciencia Tecnología e Innovación, reclaman ajustes en la organización interna de las universidades como parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que faciliten entre otras cosas financiamiento por parte de las empresas a través del SIDCAI.

 ISSN: 1856-9587

Las líneas se organizan en proyectos interconectados.	Favorecimiento del trabajo en redes, desarrollo de incentivos a esa forma de trabajo.
Las líneas de investigación deben aportar resultados concretos en lapsos determinados.	Establecimiento de programas de financiamiento, control y seguimiento de la ejecución de proyectos, mecanismos de difusión y transferencia del conocimiento, desarrollo y mantenimiento de publicaciones y reuniones científicas.
Las líneas de investigación se articulan con la práctica académica.	La docencia y la extensión universitaria no pueden verse como obstáculos para el desarrollo de las líneas, los investigadores deben lograr convertir la actividad de la clase como mecanismo asociado a la investigación, sobre todo en postgrado.

La organización de la investigación en la UNERMB

La actividad de investigación en la UNERMB surgió de manera espontánea por interés de aquellos que integran el cuerpo profesoral, y/o de aquellos que de alguna manera establecieron ciertas directrices organizativas institucionales más bien vinculadas a su experiencia, formación profesional o interés intelectual.

La universidad nace formalmente para dar respuesta a los requerimientos de desarrollo de la costa oriental del lago de Maracaibo (COLM) delineados a partir de su vocación económica y condicionantes sociales imperantes para el 15 de marzo de 1982, cuando mediante decreto presidencial se crea la UNERMB[7], para formar profesionales en las áreas de Administración (Gerencia Industrial), Educación (profesionalización docente), que más tarde se completó con el área de Ingeniería (Ingeniería de Mantenimiento), y desde hace poco menos de cuatro años Ingeniería en Gas.

La aspiración era que mediante un enfoque experimental establecido en el documento de creación de la universidad se desarrollaran prácticas y propuestas innovadoras en materia educativa y administrativa. Ello suponía un enfoque investigativo, pero la universidad, como la mayoría de las universidades experimentales, terminó por reproducir un modelo poco flexible y centrado en la docencia, abandonando su carácter experimental, lo que generó en una estructura poco permeable, altamente centralizada y desarticulada en sus partes integrantes.

7 Se creó como UNECOL.

A 28 años de su fundación la UNERMB se ha convertido en una gran universidad absorbedora de población estudiantil; su crecimiento matricular no ha ido acompañado de un adecuado proceso de autoevaluación y actualización de la oferta académica, ni de la consolidación en materia de investigación. El comportamiento de estas universidades se asemeja al de la mayoría de las universidades privadas que ha sido el de atender la matrícula estudiantil que el sector público no ha podido satisfacer. (Fuenmayor Toro 2003)[8].

Con el establecimiento de los estudios de postgrado mediante la creación del Programa de Postgrado, el 30 de octubre de 1984, para el dictado de maestrías en las áreas de Docencia, Administración y Gerencia, se introducen por vez primera, unas "líneas de acción"[9]; las cuales estuvieron vinculadas a las unidades curriculares y como orientación a los estudiantes (participantes) para el desarrollo de los trabajos conducentes al grado de *Magister Scientiarium*, pero no se estructuraron como líneas de investigación mediante proyectos en ejecución, fueron lo que más arriba se ha mencionado como "líneas de papel".

A la par de ello, dentro de la estructura del postgrado se incluyó una unidad denominada "Coordinación de Investigación y Tesis"[10], cuya función en la práctica ha sido el registro y el control de "los trabajos de grado" elaborados por los estudiantes (participantes). En años más recientes se ha intentado organizar líneas de investigación, así como cursos tendentes a organizar este aspecto en el Programa de Postgrado. Como puede observarse la denominación de esa unidad denota una concepción que separa la realización del trabajo de grado por parte del estudiante de postrado y la investigación como dos hechos aislados, lo que conduce a una desarticulación importante. La existencia de centros como el Centro de Estudios Administrativos (CEA), Centro de Investigaciones Educativas (CIE), el Centro de investigaciones de Ingeniería

8 La UNERMB es parte de las instituciones que participan en la Misión Sucre, estructura de educación superior para la formación de médicos integrales, creada por el Gobierno nacional.

9 Se homologan las líneas de investigación por las de acción, véase "Seminario de Inducción" Programa Postgrado, Velásquez, Adalberto.

10 Aclaramos que la denominación de "tesis" para referirse a los trabajos de grado de los estudiantes que cursan los niveles de Maestría o Especialización es incorrecto, debido a la convención existente en la comunidad académica nacional reflejada en la normas nacionales que rigen los postgrados, al considerar solo tesis aquel trabajo que presentan los doctorandos para optar al grado correspondiente.

 ISSN: 1856-9587

(CI) y Centro de Estudios del Lago (CEL) no llegaron a estructurarse en sentido estricto, como tales. En el caso de los dos primeros se limitó su labor a la coordinación de los trabajos especiales de grado de los bachilleres para el cumplimiento de un requisito de graduación en las carreras respectivas.[11]

Sin embargo, la creación de grupos de investigación formalmente institucionalizados, bajo la denominación de "programas de investigación"[12] y el desarrollo de líneas de investigación, creadas y en funcionamiento desde hace algunos años por profesores vinculados a las actividades de docencia del postgrado, han dado lugar a una producción de diversa índole (artículos en revistas arbitradas, ponencias, reflexiones teóricas, talleres, cursos, encuentros científicos, y otros) y a la incorporación de estudiantes para la realización de los trabajos de investigación destinados a la presentación de los trabajos de grado conducentes al grado de *magister*. Toda esta estructura generada a partir del interés de los profesores se ha desarrollado con un modesto apoyo institucional, salvo el reconocimiento de horas académicas destinadas a la función de la investigación.

Estas actividades han presentado un mínimo de conexión con el resto de la estructura académica de la universidad, sobre todo en los primeros años, más allá de la vinculación de profesores pertenecientes a los diferentes programas académicos en pregrado que cursaron el postgrado en la UNERMB en las maestrías: Docencia para la Educación Superior, Gerencia de Recursos Humanos, Administración para la Educación Básica o Gerencia Financiera. A pesar de que los profesores se han unido a estos programas de investigación o líneas para la realización de sus trabajos de grado, no ha habido una relación orgánica de complementariedad con el resto de la estructura universitaria. Sin embargo, la dinamicidad y los aportes del Programa de Postgrado a la construcción de una estructura científica investigativa en la universidad es considerable, muy importante y de clara verificación, sobre todo hasta

11 A partir de 2005 se han venido creando centros destinados a la investigación en la universidad, tales como el Centro de Estudios Socio-históricos, (CESH), El Centro de Investigaciones para el Desarrollo Endógeno (CIEDPE), el Centro de Estudios e Investigaciones Sociales y Políticas (CEISEP), Centro de Estudios Administrativos y Políticas Públicas (CEAP) todos con una mínima estructura y en proceso de formación.

12 El primero de esas iniciativas fue la creación del Programa de Investigación Calidad de la Educación (PICE) por un grupo de profesores dedicados a la docencia de postgrado, se han dedicado fundamentalmente a la reflexión teórica, la extensión formativa y al asesoramiento de trabajos de grado.

mediados de la presente década. Son varios los aspectos que han desacelerado esta tendencia, la una es la jubilación de profesores con alta formación, y otra es la centralización del proceso de decisiones en materia de investigación que ha sido desarrollada por no investigadores ubicados en la burocracia universitaria, lo que ha extrañado tales decisiones de los actores del proceso de investigación.

Con la creación del Programa de Investigación el 30 de abril de 1990, la UNERMB intentó establecer una estructura académico-administrativa para investigar, promover, planificar y coordinar la investigación en cinco áreas que se definieron para ese entonces, las cuales asumieron la figura de proyectos, atendiendo a la estructura académico administrativa. Para la UNERMB, pautada en el libro de creación de la institución, existen tres áreas vinculadas a la oferta académica o áreas de trabajo de la universidad:

- Proyecto investigaciones administrativas gerenciales.
- Proyecto investigación educativa.
- Proyecto investigación en ingeniería.

Dos proyectos fueron definidos a partir del criterio de la UNESCO, para la incorporación de áreas de agroalimentación y ecología en las universidades como objetos de aprendizaje, es así como se incorporan dos proyectos más:

- Proyecto investigación agropecuaria.
- Proyecto investigación ecología.

Estos proyectos han estado funcionando de manera ininterrumpida por espacio de veinte años. En buena parte de esos años, el Programa de Investigación funcionó de manera desarticulada del resto de la estructura universitaria, con mayor o menor desarrollo de las áreas de investigación definidas para esa época. La universidad aseguró la incorporación de un número significativo de profesores a dedicación exclusiva, que durante años tuvieron la tarea exclusiva de investigar, una de las áreas con menor desarrollo correspondió al Proyecto Ingeniería[13]. Desde hace aproximadamente diez años algunos de los investigadores se incorporaron a la docencia lo que ha

13 En el Proyecto Ingeniería no hubo ingreso de investigadores de manera exclusiva como sí ocurrió en el resto de los proyectos.

 ISSN: 1856-9587

significado un mayor acercamiento entre los programas de postgrado y de investigación.

En 2007 se crea un nuevo proyecto denominado "Programa Desarrollo de la Costa Oriental del Lago", destinado a la realización de investigaciones dirigidas al estudio de las potencialidades y oportunidades para el desarrollo económico, político y social de la subregión costa oriental del lago de Maracaibo. El cual se ha integrado por una programación de líneas y proyectos distribuida en áreas de interés.

En 2004 se propone y aprueba una nueva estructura académico-administrativa y se conforma el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (PI-CDCHT), con el propósito de fomentar, coordinar y financiar la investigación en la UNERMB, ello de acuerdo a lo establecido en la vigente Ley de Universidades, iniciándose su funcionamiento en 2006. A diferencia con el antiguo Programa de Investigación, esta nueva estructura pretende la coordinación y el fomento de la investigación en toda la universidad, conservando la ejecución, el control y la adscripción de los proyectos que inicialmente tenía, lo que lo convierte en una estructura *sui generis.* La ejecución investigativa distinta a estos proyectos corresponde a los investigadores, organismos de investigación, centros, líneas, programas y grupos, ubicados en los diferentes programas académicos de pre y postgrado. Es así que se abren mayores posibilidades a la actividad investigativa debido a la estructuración de planes de promoción a los cuales los investigadores puedan acudir en solicitud de apoyo para el desarrollo de proyectos de investigación, podríamos catalogar esta etapa como de "institucionalización de la investigación en la universidad."

Se observa un salto cualitativo positivo a favor de una mejor y mayor organización para la investigación en la universidad, en la promoción de líneas y el establecimiento de iniciativas como el "Foro permanente de Líneas de Investigación" dependiente de la Unidad de difusión, negociación y formación de Investigadores. Sin embargo, y a pesar de estos cambios, la estructura creada aún adolece de problemas por una excesiva centralización administrativa, lo que aleja los procesos de decisión administrativa de la ejecución investigativa. Un esfuerzo por descentralizar los procesos y vincularlos directamente con la tarea investigativa y los investigadores daría una mayor efectividad a los proyectos y las actividades, ello aunado a una política sincera de respeto por los porcentajes legales que deben ser destinados en la investigación en la universidad. Los

recortes a esa actividad atentan contra los planes de consolidación de las funciones y los esfuerzos llevados a cabo tanto institucionales como por parte de los actores centrales se verían frustrados.

La nueva estructura administrativa se establece en medio del interés en profesores pertenecientes a los diferentes programas en desarrollar investigación. Dos elementos podrán explicar este fenómeno, por una parte, la existencia del Programa Promoción del Investigador (PPI) del Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (ONCTI)[14], programa al cual los profesores aspiran a incorporarse y, por el otro, el hecho de que un número significativo ha alcanzado el grado de doctor[15]. Hecho que ha permitido involucrar a éstos con las líneas de investigación y los investigadores de otras instituciones. Sería conveniente señalar que este proceso de formación, en su gran mayoría, respondió a la iniciativa personal del profesor, no ha correspondido a una programación institucional, salvo un pequeño grupo de profesores que pudieron optar al Programa Nacional de Formación de Doctores y Fortalecimiento de las Unidades de Investigación de las Universidades Nacionales *Alma Mater*, establecido por el OPSU [16] .

---

14 El PPI fue creado por el Estado venezolano en 1990 para dar respuesta a las solicitudes de la comunidad científica sobre la necesidad de desarrollar la carrera del investigador, impedir la fuga de cerebros y contribuir al desarrollo de la ciencia y tecnología nacional. Hasta el año 2008, el PPI evidenció un balance positivo: fue el primer mecanismo de autorregulación de la calidad propuesto e implementado por un sector de la sociedad venezolana. Su modelo fue emulado y su funcionamiento contribuyó a que la investigación científica y tecnológica se hiciera más atractiva y apreciada en Venezuela. En enero de 2010, la Asamblea Nacional en primera discusión reformó la Ley de Ciencia Tecnología e Innovación (LOCTI), eliminando el ONCTI, órgano del cual dependía el Programa de Promoción del Investigador quedando en suspenso el destino del mismo. El 13 de enero de 2011 el ONCTI aprueba el nuevo reglamento que elimina el PPI y crea el Programa de Estímulo a la Investigación (PEI).

15 De acuerdo a datos emanados de la dirección de personal de la UNERMB hasta el mes de febrero de 2007 la universidad cuenta con 516 profesores ordinarios y 216 contratados, y un total de 161 profesores con grado de Doctor, la mayoría de los cuales han egresado de la Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE) institución privada.

16 Iniciado en 2002 y concluido en 2008, lo que permitió que un grupo pequeño de profesores realizara el doctorado en las universidades del Zulia, Los Andes y la Centro Occidental Lisandro Alvarado.

 ISSN: 1856-9587

Resultados y conclusiones

A partir de la obtención de los datos mediante el trabajo de campo se obtuvieron los resultados siguientes:

Aspectos generales:

1. El trabajo de análisis de los instrumentos, provenientes de los centros de investigación, coordinaciones de investigación de los programas académicos así como de aquellos respondidos por los investigadores revelaron cierta precariedad en la información, ya que en algunos casos no coincidían los títulos de los proyectos de investigación, ni los nombres de responsables o integrantes de los mismos. Lo que refleja dificultades significativas para el control, seguimiento y estímulo.
2. De acuerdo al trabajo de campo, para julio de 2007, se reportan 106 profesores investigadores. El criterio seguido fue considerar a aquellos que poseían proyectos en ejecución (inscritos) para ese año. El 25,47% se encontraban adscritos al Programa Educación, el 20% al Programa Administración, un 15% al Programa Postgrado, otro 15% al Programa Ingeniería y el 24.53 % al Programa Investigación, a través de sus diferentes proyectos estatuidos.
3. Un aspecto interesante resulta si analizamos los datos anteriores con la población de profesores ordinarios de la universidad, que para febrero de 2007 contabilizaban 516, de los cuales solo el 20 % se dedicaban a actividades de investigación. Del total de los profesores ordinarios el 31% posee el grado de doctor (161 profesores), de los cuales el 65 % realiza investigación, el restante 35% de los doctores no reportan actividad de investigación.
4. La universidad, para marzo 2009, de acuerdo a la página *web* del Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (ONCTI), tenía acreditado 46 profesores ante el Programa de Promoción del Investigador, lo que representa el 28.5% del total de doctores que posee la universidad[17], dato que se compadece con las cifras referidas al porcentaje de doctores que no reporta actividades de investigación.

17 http://www.oncti.gob.ve/

5. De acuerdo con los datos obtenidos para julio de 2007, se habían registrado 37 líneas de investigación en las áreas de ciencias económicas y sociales, educación, agropecuaria, ciencias del agro y ecología. En el área correspondiente a las ciencias económicas y sociales, un porcentaje de las mismas, alrededor de 15%, están dedicadas al estudio del desarrollo endógeno y la economía social. Ello a pesar de que existiendo una carrera en gerencia industrial, solo una línea se dedica a estudiar problemas de producción y para el momento del trabajo de campo no poseían proyectos activos. Estas líneas son de reciente data.[18]
6. Se registraron 139 proyectos de investigación, de los cuales el 73% recibió aprobación de financiamiento, para el año 2007, por parte del Programa –CDCHT de la universidad.
7. Se reveló dificultad en el registro de lo que se ha venido realizando en materia de investigación en la universidad, sobre todo en los proyectos más antiguos. No se cuenta con información respecto a la actividad investigativa que sea de fácil recuperación, lo cual dificulta la difusión, divulgación de lo realizado por más de 10 años.
8. Existe diversidad organizacional en la que se realiza la actividad investigativa: centros de investigación, unos más antiguos (CEL, CEI, CEA) otros de más reciente creación como (CIPDE; CISH, CIESEP), departamentos, organismos de investigación, programas de investigación, líneas de investigación, lo que le da cierta complejidad administrativa, tanto para la promoción como para el control de la actividad investigativa. No se han establecido proyectos transdisciplinarios de investigación entre dichas organizaciones.
9. Se declaran algunas líneas de investigación, sin que se expresen sus proyectos, es decir líneas sin proyectos adscritos, o se declaran proyectos sin que se encuentren adscritos a línea alguna, siendo en la práctica proyectos de investigación libres.
10. Las líneas y proyectos correspondientes a la mayoría de los centros de investigación son de reciente creación, producto de la dinámica que se ha incorporado a partir de la creación del CDCHT.

---

18 Para marzo 2010 el número de líneas de investigación se incrementó a 47. Ver www.unermb.edu.ve

 ISSN: 1856-9587

11. Se reportan gran cantidad de proyectos, que guardan similitudes unos con otros, desarrollados por diferentes centros, organismos o investigadores individuales. En cuanto a las líneas de investigación se reportan dos de igual denominación, una ubicada en el postgrado y la otra en el Programa Educación.
12. Un elemento que se repite en casi todos los programas es que algunos investigadores se encuentran involucrados en más de dos o tres proyectos para un mismo periodo. Unas veces como investigadores principales y en otras como coinvestigadores.
13. Se reportan diferencias notables entre la productividad de ciertos proyectos con otros. Unos más antiguos reportan una productividad menor que otro de menor data y mayor productividad, lo que implicaría estudiar tal situación, para decidir la continuidad de algunos, la redimensión o el fortalecimiento.

Finalmente se aprecia un avance interesante en materia de investigación para el caso estudiado, sobre todo a partir de los cambios organizacionales, pero que han resultado insuficientes. Sin embargo, se requiere dar mayor apoyo a la actividad de investigación y comprometer los recursos necesarios, desconcentrar y descentralizar la administración y ejecución de la actividad administrativa, generando una cultura participativa en la acción y gestión de la investigación en la universidad. Programas como el de ingeniería requieren de planes de acción urgentes por parte de la universidad a los fines de desarrollar acciones investigativas que alimenten la docencia en materia de ingeniería y el diseño de soluciones para el entorno productivo y social de la UNERMB.

Bibliografía

Bozo, Ana Julia (2002). *Líneas, programa y proyectos de Investigación/Formación de Recursos Humanos.* Maracaibo: Universidad del Zulia, Vicerrectorado Académico, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico-Condes.

Chacín, Migdy y Briceño Magaly (1995). *¿Cómo generar líneas de investigación?. Sugerencias prácticas para profesores y estudiantes.* Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, publicaciones del Decanato de Postgrado.

Fuenmayor Toro, Luis (2003) "Diferencias entre universidades privadas y oficiales venezolanas: algunos ajustes necesarios en el sector privado". *Revista*

Venezolana de Gerencia, abril-junio, *8, (22),* Maracaibo: Universidad del Zulia.

Padrón, José (2001). El Problema de organizar la investigación. Disponible en http://www.educar.org/articulos/organizarlainvestigacion.asp) (fecha de consulta 14-02-2007).

Universidad Nacional de Colombia (2001). Reglamento de Postgrado. Disponible en http://www.unalmed.edu.co/~maesinge/Acuerdo%20020%20del%202001.pdf (fecha de consulta 10/02/2007).

Universidad Nacional de San Buenaventura (2007). Las líneas de investigación. disponible en http://www.usbbog.edu.co/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=12&id=126&Itemid=50. USB –sede Bogotá. (fecha de consulta: 03 de marzo de 2007).

Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005). *Plan de Ciencia Tecnología e Innovación: 2005-2030: Construyendo un futuro sustentable*. Caracas: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Vessuri, Hebe (2005*).* Laboratorios y Experimentos. Democracia y política en la investigación industrial. *Cuadernos del Cendes*, enero-abril, *22, (058)*, Caracas: Universidad Central de Venezuela,

 ISSN: 1856-9587

Ángela García Santana

Efectos de la modalidad de presentación de cuentos en la comprensión de lectura en escolares de cuarto grado de educación básica

Ángela García Santana[1]

Resumen

El presente trabajo tuvo como propósito determinar el efecto de la modalidad de presentación de cuentos (formato impreso y mediado por computadora) en la comprensión de lectura de estudiantes de cuarto grado de educación básica en una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas. El estudio fue una investigación de campo de tipo experimental. La variable independiente fue la modalidad de presentación de cuentos con dos valores: mediada por computadora y en formato impreso, y la variable dependiente fue la comprensión de la lectura de los cuentos presentados.

El diseño utilizado fue preprueba – postprueba con dos grupos mediado por computadora y formato impreso. Se aplicó un instrumento elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA) para medir la comprensión de la lectura.

Los resultados indicaron que el grupo mediado por computadora obtuvo un nivel mayor estadísticamente significativo (X = 37.32; DE = 2.48) que el obtenido por el grupo formato impreso (X = 31.11; DE = 2.34) en la postprueba.

Palabras clave: Textos narrativos, cuentos, comprensión de la lectura, educación básica.

1 Magíster en Procesos de Aprendizaje, Universidad Católica Andrés Bello. Licenciada en Educación mención Integral (UCAB). angsanta@gmail.com

Recibido: octubre de 2010 Aprobado: febrero de 2011

Effects of the presentation modality of short stories in reading comprehension by students of fourth grade of basic education

Abstract

The purpose of this study was to determine the effects of the presentation mode (computer mediated and printed text) of short stories on their reading comprehension in students of fourth grade of Basic Education in a private school in Caracas. The study was experimental. The independent variable was the presentation mode of the short stories and the dependent variable was reading comprehension of the short stories presented.

The design was pretest-posttest with two groups: computer mediated and printed text. The instrument to measure reading comprehension was the one designed by the International Association for the Academic Achievement Assessment.

The results indicated that the group computer mediated obtained statistically significant higher scores (X = 37.32; DE = 2.48) in the posttest than the group printed text i (X = 31.11; DE = 2.34).

Keywords: Narratives texts, stories, reading comprehension, basic education.

Introducción

La Asociación Internacional de Lectura (IRA 2001) es una organización dedicada a promocionar altos niveles de alfabetismo mediante el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lectura. La misma se encuentra integrada por profesionales de 99 países, los cuales pertenecen a diversas profesiones y disciplinas: psicólogos, administradores, bibliotecarios, docentes en ejercicio, comunicadores sociales, investigadores, orientadores, entre otros.

La IRA (2001) ha planteado la necesidad de una redefinición de la naturaleza del alfabetismo, y en este sentido, señala que las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) han invadido todos los ámbitos de la vida cotidiana. Para ser alfabeto, las personas deben dominar las competencias exigidas. Agrega, además, que ellas posibilitan nuevas prácticas en la enseñanza. Por su parte, los educadores tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías a las clases, a fin de preparar a los estudiantes en dicho alfabetismo.

En esta vía el presente estudio está orientado al aprovechamiento del potencial de las computadoras en el desarrollo de experiencias significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, Vitgosky (1992) señaló que el aprendizaje se alcanza mediante la interacción de los sujetos con su entorno, en un proceso que intenta articular las nuevas experiencias con el conocimiento previo, en actividades que se desarrollan mediante la interacción social y el uso de los medios, materiales y símbolos, que les proporciona su ambiente sociocultural. Es por ello que los textos narrativos son una herramienta adecuada para que los estudiantes canalicen sus estrategias personales para la comprensión de la lectura, junto con el apoyo del docente, el cual propiciará que el aprendizaje sea realmente constructivo al momento de procesar la

información, abriendo un abanico de estrategias como por ejemplo el *software* educativo.

Fuentes (2003) señaló que el desarrollo del enfoque de línea blanda (constructivismo y evolucionismo postracionalista) y de línea dura (conductual, cibernético y conexionista) ha impactado la cultura del sistema social en general, con énfasis en el subsistema educativo, el cual se ha visto conminado a generar un cambio en los roles tanto del docente como del estudiante. En esta nueva concepción se asume que ambos son aprendices y maestros, lo cual se inscribe en la consideración de los adelantos en las tecnologías de la información y conduce a replantearse el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas del saber.

Especialmente la comprensión de la lectura, es uno de los problemas que desde hace más de dos décadas afecta al sistema educativo venezolano (Cabrera 1999; Fuentes 2000; Oficina de Planificación del Sector Universitario-Consejo Nacional de Universidades- OPSU-CNU 2002; Poggioli 1997) lo que genera inquietudes en los docentes por mejorar en sus alumnos la calidad de su aprendizaje. Propuestas educativas que estimulen la lectura en los estudiantes venezolanos hay muchas pero no se cuenta con un sistema educativo que las apoye, de allí el interés de aplicar pequeños proyectos como el que se presenta en esta oportunidad, que promuevan el debate de ideas y la creatividad del docente al momento de aplicar estrategias en el aula.

Zambrano (1995) señaló que en Venezuela para la década de los ochenta, se introdujo el uso del computador en la educación básica tanto en el sector oficial como en el privado. Pero su aplicación, en la mayoría de los casos, se limitó al entrenamiento de los estudiantes mediante ejercicios de repetición a fin de que alcanzaran las destrezas requeridas para su uso y manejo.

En el año 2001, el gobierno creó la Fundación Bolivariana de Informática y Telemática (FUNDABIT), adscrita al Ministerio de Educación y Deportes con la misión de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso educativo y contribuir a la formación integral del venezolano. A partir del año 2004, el Centro Nacional para la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC) ejecutó el Proyecto uso de manuales instruccionales para el aprendizaje de la informática, dirigido a los alumnos de la I, II, y III etapa de educación básica mediante nueve guías. Su objetivo fue dar a conocer

 ISSN: 1856-9587

las aplicaciones más comunes en el desarrollo de los contenidos de las áreas curriculares.

En este contexto el presente estudio tuvo como finalidad determinar el efecto de un programa fundamentado en la comprensión de la lectura de los alumnos de cuarto grado de educación básica de una unidad educativa privada. La iniciativa se fundamentó en la necesidad de encontrar alternativas de solución a un problema presente en el sistema educativo venezolano, tal y como es el bajo nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de educación básica.

Investigaciones en el campo de la psicología cognitiva – constructivista y cibernética o del procesamiento de la información (Fuentes 2003) reseñan que el desarrollo y el uso de estrategias cognoscitivas y afectivas en el aprendizaje, evidencian aumentos significativos en la adquisición de información y el mejoramiento de su retención y su recuperación (Brown 1980). Estas estrategias enfatizan que los estudiantes no solo aprenden de los contenidos, sino que aprenden también acerca del proceso que utilizaron para comprender y aprender. Asímismo, no solo conocen qué aprende, sino también qué saben, cómo lo aprendieron, lo cual va más allá del mismo contenido. Los estudiantes estarán en capacidad de aplicarlo o generalizarlo a diferentes situaciones, propiciando así la autonomía e independencia en sus diferentes aprendizajes.

Enunciado del problema

¿Cuál es el efecto de la modalidad de presentación de cuentos, en formato impreso y mediado por computadora, en la comprensión de la lectura en escolares de cuarto grado de educación básica?

Objetivos de la investigación

Objetivo General. Determinar el efecto de la modalidad de presentación de cuentos, en formato impreso y mediado por computadora, en la comprensión de la lectura en escolares de cuarto grado de educación básica en una institución educativa privada localizada en el área metropolitana de Caracas.

Objetivos Específicos

1. Establecer la equivalencia en el rendimiento promedio obtenido en una prueba de comprensión de la lectura en los escolares de cuarto grado de educación básica organizados en Grupo Mediado por Computadora (GMC) y Grupo Formato Impreso (GFI) antes del proceso de intervención.
2. Administrar un grupo de cuentos al Grupo Mediado por Computadora utilizando una presentación por computadora y al Grupo Formato Impreso en formato texto impreso.
3. Especificar si existen diferencias significativas en el rendimiento promedio obtenido en una prueba de comprensión de la lectura en los escolares de cuarto grado de Educación Básica organizados en Grupo Mediado por Computadora (GMC) y Grupo Formato Impreso (GFI) al finalizar el proceso de intervención.
4. Precisar si existen diferencias significativas en el rendimiento promedio obtenido en una prueba de comprensión de la lectura en los escolares de cuarto grado de Educación Básica, organizados en GMC y GFI antes y después de la intervención.

Fundamentación teórica

Teoría del Aprendizaje Verbal Significativo. Ausubel (1976) propuso una teoría de la inclusión o del aprendizaje verbal significativo, en el cual el lenguaje parte del significado, las cogniciones y las estructuras cognoscitivas, considerados como representaciones simbólicas de los objetos. Dichas estructuras cognoscitivas forman parte de los conocimientos, utilizados por el sujeto en situaciones específicas, estableciéndolas por conceptos, categorizaciones, principios y generalizaciones. Esta teoría se centra en el aprendizaje de materias escolares fundamentalmente, por ende, los contenidos que se trabajen en las etapas escolares requieren tener un carácter significativo para el estudiante, integrando los conocimientos previos que este presenta para poder hacerlos propios e incorporarlos dentro de una red mental de conocimientos.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) señalaron que el aprendizaje significativo por recepción es importante en la educación porque es el

 ISSN: 1856-9587

mecanismo humano por excelencia utilizado para adquirir y almacenar la cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento; es la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, estos son producto del aprendizaje significativo. De alguna manera, el aprendizaje que ocurre en el ámbito pedagógico en las aulas de clase adquiere relevancia para la obtención de conocimientos, de allí que la concepción de Ausubel sobre el aprendizaje significativo ocupe un lugar importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se genera entre el estudiante, su entorno y la escuela.

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones se refiere a las ideas genéricas representadas por símbolos aislados o de palabras cuyo orden lógico se le puede dar forma con ideas compuestas, así como también, captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones. En este sentido, el hecho que una idea nueva se vuelva significativa después de aprendida, se logra por su condición intrínseca, lo que la hace menos vulnerable a las asociaciones arbitrarias internalizadas (Ausubel, Novak y Hanesian 1983). Sin embargo esta importancia o significatividad tiene un componente interno en cada estudiante que es la motivación, "las características motivacionales, de la personalidad de grupos sociales y del profesor son lo suficientemente importantes en el aprendizaje escolar como para mejorar las variables cognoscitivas de asimilación de significados, sin afectar la retención significativa *per se*" (p. 347).

Ausubel (1976) refiriéndose a la influencia de la instrucción programada, señaló que se trata de medios eficaces sobre todo para proponer situaciones de descubrimiento y simulaciones. Asímismo destaca las posibles aplicaciones del computador en la enseñanza pues posibilitan el control de muchas variables de forma simultánea, haciendo énfasis en la necesidad de utilizar una teoría que valide empíricamente la recepción significativa y el aprendizaje por descubrimiento.

De acuerdo con los planteamientos de Ausubel, el aprendizaje se logra por medio de la integración del aprendiz con la información, sus conocimientos previos y el interés que tenga hacia lo que necesita aprender. Por lo tanto, una instrucción basada en el uso del computador y sustentada en la teoría del aprendizaje significativo, requiere concebir al aprendiz como un sujeto que integra sus conocimientos para enriquecerlos y hacerlos propio, considerándolo como protagonista de un proceso activo del aprendizaje.

Instrucción asistida por computador

Fernández, Server y Carballo (2006) señalaron que en 1912 Thorndike apuntaba la idea de un material auto-guiado o de una enseñanza programada de forma automática, en lo que puede considerarse una visión precursora de lo que más tarde se entendió como instrucción asistida.

Para 1957, señalan Almeida, Febles y Bolaños (1997) el sistema educativo norteamericano y a la larga del mundo occidental se conmocionó por el avance tecnológico del hombre, al colocar en órbita el primer satélite artificial de la Tierra. Como parte de ese suceso, se introdujeron en los sistemas educacionales de Estados Unidos infinidad de dispositivos técnicos, además de una remodelación de los planes y programas de estudio; surgen entonces medios tan novedosos como los laboratorios de idiomas audioactivos comparativos, la televisión en circuito cerrado con video-grabadoras domésticas, las máquinas de enseñar y la enseñanza asistida por computadora.

Alonso, Gutiérrez, López y Torrecilla (1998) indicaron que la enseñanza asistida por computador nació en los años 60 en los Estados Unidos, heredando directamente los métodos de trabajo de la enseñanza programada propuestos y desarrollados por el psicólogo norteamericano Skinner a finales de los años 50. La filosofía de trabajo se basaba en el neoconductismo, el cual consistía en usar máquinas de enseñar con una línea de acción pregunta-respuesta-estímulo, que siempre era igual para que el alumno pudiese ir aprendiendo.

Crowder citado por Alonso, Gutiérrez, López y Torrecilla (1998) diseñó otro tipo de enseñanza programada no lineal, en la que el alumno no sigue un esquema idéntico al de todos los demás alumnos, sino que tiene la posibilidad de seguir caminos ramificados en función de sus respuestas. En los años siguientes a 1960 surgen iniciativas como las realizadas por los investigadores de IBM para la creación de sistemas informáticos para la enseñanza, en lo que ya se empezó a conocer como Computer Assisted Instruction (CAI), término que ha sido utilizado hasta nuestros días (Fernández, Server y Carballo 2006).

Villanueva, citado por Fernández *et al,* (2006) señaló que a partir de 1960 se desarrolló el uso de sistemas para el aprendizaje individual basados en el paradigma de la instrucción programada y se prolongó hasta mediados de 1970. Estos sistemas generaron resultados adversos, ya que se orientaban a contrastar la efectividad de los materiales educativos basados en la enseñanza

 ISSN: 1856-9587

tradicional con los basados en la instrucción programada, obteniendo pocas diferencias entre uno y otro. Esto les llevó a desarrollar otros enfoques pedagógicos orientados hacia el cognitivismo pero basados en los sistemas CAI.

En cuanto al uso del término Computer Assisted Instruction-CAI, Almeida, Febles y Bolaños (1997) precisaron que en un principio se les llamó ICAI (enseñanza inteligente asistida por computador); sin embargo, algunos investigadores no les gustaba que estos sistemas se diferenciasen de los CAI solo por una letra y surgió el nombre de ITS. Otros no deseaban usar el término inteligente y optaron por nombres como sistemas tutores basados en el conocimiento (KBTS), sistemas tutores adaptables (ATS) y sistemas de comunicación del conocimiento. Almeida *et al* puntualiza que los tradicionales programas CAI pueden considerarse como los descendientes evolutivos de los libros, ya que al igual que ellos, están organizados de tal forma que contienen tanto el dominio de conocimiento como el conocimiento tutorial de los maestros como expertos humanos.

A partir de las posturas de Bruner (1963), Ausubel (1976), Gagné y Briggs (1979) y Piaget (1979), con respecto a la enseñanza y el aprendizaje por medio de recursos como el computador, surgió en la década de los años 80 el llamado lenguaje LOGO, creado por Papert (1995). Este autor propuso un cambio sustancial en la escuela y en los objetivos escolares acordes con el elemento innovador que suponía el computador.

En este sentido, Urbina (1999) destacó los aspectos que Papert toma de Piaget para la creación de LOGO, es decir, la necesidad de un análisis genético del contenido, la defensa constructivista del conocimiento, la defensa del aprendizaje espontáneo y por tanto sin instrucción, el sujeto como ser activo que construye sus teorías sobre la realidad interactuando con esta y la confrontación de las teorías con los hechos. Con esta iniciativa que se ha enriquecido en el transcurso de los años, las escuelas han tenido como prioridad, incorporar en sus aulas de clases el trabajo constante con los computadores a partir de una necesidad que favorecerá el aprendizaje de sus estudiantes (Fuentes 2003).

En cuanto a las posibilidades de la enseñanza asistida por computador en la educación primaria, se consideró al computador como una ayuda al profesor y al alumno en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Alonso,

Gutiérrez, López y Torrecilla (1998) señalaron que se han experimentado grandes transformaciones desde sus orígenes hasta hoy, lo que ha dado lugar a un número de usos posibles como lo son: programas lineales (enseñanza programada), programas ramificados (tutoriales), ejercicios y prácticas, simulaciones, juegos, resolución de problemas y evaluaciones.

Alonso, Gutiérrez, López y Torrecilla (1998) señalaron que los programas lineales consistieron en la utilización del computador para presentar información escrita al alumno de modo secuencial. A este se le hacían preguntas para comprobar su rendimiento y si las respuestas eran correctas, se reforzaba con algún mensaje. En caso de respuestas incorrectas, se le suministraba algún tipo de apoyo. Estos programas evolucionaron hasta llegar a los programas ramificados, donde se permitían distintas alternativas en función de las respuestas de los alumnos o de sus intereses. Conforme se fueron flexibilizando estos sistemas, aumentaron sus posibilidades, permitieron registrar las respuestas de los alumnos, su historia de ejecución del programa, vueltas hacia atrás, generación de preguntas aleatorias, de forma que llegaron a hacer del computador un auténtico tutor.

Para De Llano (1999) el uso del computador en educación puede darse como tutora, como herramienta y como aprendiz. Como tutora, transmite al estudiante información que está almacenada en una estructura prediseñada con el fin de enseñar conceptos, estimular la práctica de habilidades y evaluar los aprendizajes. Como herramienta es utilizada por los estudiantes y docentes en el desarrollo de sus actividades. Como aprendiz es instruida por el estudiante para que realice determinadas actividades, donde puede recibir instrucciones a través de botones de acción o con un lenguaje de programación.

Frigerio citado por Martínez, Montero y Pedrosa (2001) señaló que todo currículum educativo deja espacios o intersticios que mantienen abierta la posibilidad de innovación. Esto es un potencial sin el cual, tanto docentes como alumnos, aún viviendo las contradicciones y desajustes evidentes de las prácticas escolares, acabarían reproduciendo las rutinas que genera la cultura escolar. De allí que el uso del computador como herramienta innovadora en el área pedagógica facilite el trabajo de aula, especialmente en aquellos contenidos que suelen ser poco motivadores para la mayoría de los alumnos, tal es el caso de los temas de historia, matemáticas y literatura.

 ISSN: 1856-9587

La Asociación Internacional de Lectura (IRA, 2001) declaró que para ser plenamente alfabetos en el mundo de hoy los estudiantes deben dominar las nuevas competencias de las TICs, por lo tanto, los educadores tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías dentro de la clase de lenguaje, con el fin de preparar a los estudiantes para el dominio del alfabetismo futuro que merecen. Piense en la posibilidad de: digitales, los cuales incorporan hipertexto y ofrecen a los docentes de literatura una herramienta valiosa para atraer a los estudiantes hacia la lectura de obras clásicas. (Caro 2003).

Por su parte, De Corte (2006) argumentó que adicionalmente si se toma en cuenta la tradicional resistencia de la educación al cambio, el rechazo espontáneo a la introducción de instrumentos tecnológicos en el aula de clase por parte de muchos educadores, así como la tendencia del sistema escolar a neutralizar los efectos potenciales de las innovaciones mediante la absorción y adaptación de la situación actual, no es sorprendente que los computadores no hayan afectado la educación de una manera sustancial.

El computador como recurso didáctico

En cuanto a las utilidades del computador como recurso didáctico, Reparaz y Tourón citado por Gallego y Alonso (1999) presentaron una taxonomía donde se distingue entre el empleo del computador como un fin y como un medio del aprendizaje curricular. Como un fin debiera ampliar el contenido del currículum escolar, incorporando la tecnología informática como una disciplina. Como medio para el aprendizaje, engloba el conjunto de aplicaciones de ejercitación y práctica, de tutoriales, de programación, entre otros, y como medio indirecto de aprendizaje sólo en segundo lugar persigue objetivos didácticos.

Lajoie citado por Martínez, Montero y Pedrosa (2001) señaló que la computadora es como una colaboradora del estudiante o en una herramienta cognitiva; implica considerarla como un recurso que puede asistir a los alumnos en la ejecución de tareas cognoscitivas, cumpliendo funciones como: apoyar procesos cognoscitivos y metacognoscitivos, compartir la carga cognoscitiva proveyendo soporte a los estudiantes, o permitir que ellos se comprometan en actividades que de otra forma estarían fuera de su alcance.

Miratía (2004) señaló que usar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC´S) es una necesidad para la educación, debido a que permiten el crecimiento y desarrollo desde el punto de vista nacional e internacional, ya que pueden llegar a un gran número de estudiantes eficientemente.

Incorporar el computador al aula es una labor exhaustiva sobre todo porque el uso del material impreso sigue siendo el recurso principal en el área pedagógica (Galvis 1992). En el computador se pueden combinar estos atributos e interactividad, haciendo una fusión de estas dos herramientas modernizando el trabajo pedagógico. Una buena utilización del medio computacional en la educación, señala Galvis, depende en gran medida, de lo interactivo que sea el material, donde la interactividad puede ser posible con el computador, utilizando diferentes dispositivos de comunicación hombre-máquina (interfaces). A esto se le suma la capacidad de almacenamiento, procesamiento y transmisión de información, así como la posibilidad de crear ambientes multimedia comandados desde o con apoyo del computador.

Software educativo

Pere (1998) definió al *software* como programas educativos y didácticos para designar genéricamente los programas para ordenador, creados con la finalidad específica de ser utilizados como medio didáctico, es decir, para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para Pons (1998), desde un punto de vista técnico, los *softwares* educativos permiten una interacción no lineal, dada la posibilidad de gestionar la información contenida en los discos. El lenguaje específico de los *softwares*, basado en conceptos propios como el de registro, cámaras-paisaje, la manipulación tridimensional entre otros, da pie a que el usuario desarrolle una interacción con el medio tecnológico.

La Corporación Municipal de Educación y Salud Renca (2002) define al *software* como cualquier programa computacional cuyas características estructurales y funcionales sirven de apoyo al proceso de enseñar, aprender y administrar. Igualmente es aquel material de aprendizaje especialmente diseñado para ser usado por un computador en los procesos de enseñar y aprender.

 ISSN: 1856-9587

Gómez citado por Cabero (1996) advierte que la tecnología está influenciando al menos en dos aspectos al mundo educacional, uno relacionado con los intereses pedagógicos, administrativos y de gestión escolar y el segundo con los cambios en las habilidades y competencias requeridas, para lograr una inserción de las personas en la sociedad actual.

Para lograr incorporar al *software* como nueva tecnología en el aula, es necesario evaluar los hallados en el mercado, buscando que sean afines al área en la que se desea trabajar. La necesidad de esto se sustenta en dos factores, la diversidad de ofertas en el mercado de *software* y la funcionalidad de un *software* para el proceso formativo; en este último aspecto, Gros (1997) señala algunos principios importantes para su desarrollo, como por ejemplo que deben estar dirigidos hacia la interactividad, es decir, que inviten al uso y a la exploración, que sean relevantes y sugerentes. Para la metodología, se busca que los *softwares* sean colaborativos para el trabajo grupal, teniendo la versatilidad en grupos geográficamente dispersos y complementarios, donde el *software* no pretenda reemplazar al profesor, sino servirle de apoyo. En cuanto a la funcionalidad del material, debe ser atractivo, que entregue un resultado y que se utilice como herramienta.

Por su parte González (1994) hace un esquema para elegir al *software* educativo desde un punto de vista más técnico, examinando dos aspectos: el equipo requerido o ficha técnica, y la utilización del programa. En cuanto al primero, se refiere a la descripción de los requerimientos de equipo mínimos que exige el programa para funcionar; esta información suele aparecer en los folletos que acompañan al *software*. En la guía de uso, se completan los aspectos que hacen referencia a las condiciones de instalación de las instituciones participantes en el proyecto.

Se presenta la posibilidad que sea el mismo profesor quien elabore el *software* para su clase, esta concepción la trabaja la Fundación Bolivariana de Informática y Telemática (2004) con el apoyo del Ministerio de Educación y Deportes, destacando la producción de *software* educativos que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la configuración de una actividad atractiva para el alumno y que sirva como herramienta de apoyo para el docente, al facilitar el logro de determinados objetivos educativos.

Comprensión de la lectura

Brown (1980) distinguió dos tipos de lectura: leer para comprender y leer para aprender. En lo que respecta al leer para comprender, compromete las acciones metacognoscitiva de supervisión o verificación progresiva de la comprensión. Esta permite al individuo comprobar que el proceso ocurre sin inconvenientes, para así tomar posibles acciones correctivas. Refiriéndose a los aspectos metacognoscitivos de leer para aprender, Brown señala que estos abarcan a la identificación de las ideas importantes, los análisis de las demandas impuestas por los materiales y la tarea de aprendizaje, el desarrollo y el mantenimiento de estrategias apropiadas, al igual que el establecimiento de un horario y de un ambiente de estudio adecuados.

Para Ríos (1999), la comprensión de la lectura es un proceso cognoscitivo complejo, interactivo y dinámico entre el mensaje que presenta el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector. De esta manera entre las destrezas que se identifican con el acto de leer están, comprender el significado de las palabras en su contexto, identificar la idea principal, hacer inferencias, distinguir entre hecho y opinión.

Klinger y Vadillo (1999) definieron la comprensión de la lectura como aquello que involucra una serie de habilidades del significado de las palabras, como una de las principales estrategias y luego el razonamiento verbal. Estos autores han tratado de establecer las variables que llevan a una serie de características como son: razonamiento con inferencia, donde el sujeto puede asimilar, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información, al igual que las experiencias previas en el proceso de comprensión.

Por su parte, Morles (1994) señaló que la comprensión de la lectura de un texto escrito es la reconstrucción de su significado, a partir de la consideración de las pistas contenidas en ese texto. El procesamiento de la información se genera de forma dinámica al crearse conexiones coherentes; sin embargo, hay tres enfoques fundamentales que señaló Morles en este sentido. Primero, los que explican el proceso como la ejecución de un conjunto de pasos que se inicia con la percepción de los estímulos visuales que aparecen en el texto, los llamados modelos ascendentes, los que culminan con la reconstrucción mental que realiza el lector. En segundo lugar, se encuentran los enfoques que explican el proceso como una serie de pasos que parten desde que el lector se

 ISSN: 1856-9587

plantea una hipótesis sobre lo que significará el texto y luego, la confirmación o rechazo como resultado de la lectura del texto (modelos descendentes). Por último se encuentran los modelos interactivos, que asumen una posición ecléctica al plantear que el proceso de la lectura se cumple mediante la interacción analítica y dinámica de la información que posee el lector.

Los modelos interactivos planteados por Barnett (1989) y Stanovich (1980) conciben el proceso de la lectura como cíclico. En él la información contenida en el material escrito y las actividades mentales del lector son piezas fundamentales que influyen sobre la comprensión de lo leído. En los modelos antes descritos se asume que para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación, y aprender las distintas estrategias que conducirán a facilitar el proceso de comprensión de la lectura. Por lo tanto, Morles (1994) asume que el lector es un procesador activo del texto y la lectura es un proceso constante de generación y verificación de hipótesis, que conducirán al lector a la construcción del significado del texto.

En este mismo sentido, Santalla (2000) hizo un análisis de los tres modelos de procesamiento: los ascendentes, descendentes e interactivos. Este autor indica que los modelos ascendentes enfatizan las funciones decodificadoras de la información indispensables para continuar con los procesos siguientes. No dependen exclusivamente de la información que procede de los niveles inferiores, sino que se ve influenciado por la información derivada de los niveles de orden superior.

En cuanto a los modelos descendentes, Santalla (2000) indica que los lectores eficientes no se centran en los procesos de alto nivel, sino en su destreza para decodificar la información, es decir, que los procesos de orden superior complementan a los de orden inferior al reconocer las palabras de forma automática. Asímismo, los modelos interactivos construyen el significado del discurso por medio de la integración de la información expresada en el texto, los provenientes del esquema mental del lector y la información que aporta el texto.

En este mismo orden de ideas, el modelo interactivo de Kintsch y Van Dijk citado por Santalla (2000) supone que los procesos ascendentes y descendentes interactúan en el momento de la lectura para lograr su comprensión. Esta naturaleza interactiva hace que el lector programe su procesamiento mediante el uso de determinadas estrategias de una tarea particular de lectura, así la

diferencia de los lectores más capaces y menos capaces radica en el uso que ellos hacen de estas estrategias.

Otro modelo es el de la gramática de las historias de Mandler y Jonson citado por Santalla (2000). En él se organizan los textos narrativos dentro de un *software* educativo para la comprensión de la lectura. En este esquema se toma como punto de partida el supuesto que las personas elaboran el esquema de la historia a partir de dos fuentes de datos (secuencia de eventos y experiencia de los individuos).

El grupo de estudio sobre lectura RAND citado por Coiro (2003) definió la comprensión de lectura como el proceso simultáneo de extraer y construir conocimiento mediante la interacción y la relación con el lenguaje escrito. Propone un desarrollo heurístico, es decir, descubrir hechos que afectan la comprensión de lectura que incluyan los siguientes tres elementos: el lector, que está realizando el proceso de comprensión; el texto, que se debe comprender y la actividad en la cual está enmarcada el proceso de comprensión. Estos tres elementos se dan en el contexto sociocultural del salón de clase, el hogar y el entorno del lector, y también lo ayudan a interpretar información y crear significado personal.

Por otra parte, Berríos (1991) señaló que existen evidencias que el computador incrementa notablemente las posibilidades educativas de las escuelas en cuanto a la comprensión de la lectura, ya que mediante ellas se desarrollan cursos y materiales de formación básica, formación especializada, intercambios de experiencias con distintos niveles de especialización, entre otros. Todo ello exige asumir nuevos roles, nuevas actividades y funciones tanto de los docentes como de los estudiantes, además de cambiar el sentido y los contenidos del currículum escolar en todos los niveles de enseñanza. De estos cambios se evidencia como más importante la comprensión de la lectura en educación básica.

Textos narrativos

Carretero (1997) señala que en los actuales contextos educativos latinoamericanos, la narrativa es un contenido de base, que contribuye de manera sustantiva para la inclusión de los alumnos en la cultura escrita de la comunidad. La elección de la narrativa como género predominante en la segunda etapa de básica es pertinente, porque se trata de una forma de organizar

 ISSN: 1856-9587

el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de pensar el futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles, una fuente de placer, quizás, junto con la conversación.

Esta universalidad de la narrativa ha sido puesta en duda por otros investigadores como Goody (1999), quien documenta la inexistencia de la narración, como se ha generalizado en Occidente, tanto en culturas africanas como en algunas orientales. Sin embargo, este autor plantea algo fundamental desde el punto de vista de la didáctica de la lengua: la narrativa está fuertemente relacionada con la alfabetización y con las concepciones del tiempo y la acción que deriva de ella.

Bruner (1997) expone modos en que las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean y facilitan la comprensión de los proyectos y acciones humanas: a) la narración propone una estructura de tiempo vivido, una narración segmenta el tiempo a través del desarrollo de acontecimientos cruciales. El tiempo narrativo es tiempo humanamente relevante cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos; b) las narraciones tienen particularidad genérica, se ajustan a géneros que existen como una cierta representación del mundo, como una de las formas culturalmente especializadas que comunican aspectos de la condición humana; c) las narraciones tienen como eje la centralidad de la problemática, el motor de la narración es el conflicto. Las historias que merecen la pena contar y construir nacen de una problemática y sus posibilidades de resolución; d) hay una negociabilidad inherente a la interpretación de la narración, la narrativa permite versiones múltiples. Se acepta que los relatos pueden tener distintas versiones, lo cual favorece la negociación humana en torno de los significados.

Para Gárate (1994) los textos narrativos tienen como función principal divertir y en algunos casos dejar una enseñanza moral al lector, como por ejemplo las fábulas. Plantea que estos tipos de textos tienen como columna vertebral un esquema de solución de problemas, donde el personaje principal le ocurre algo y a través de distintos medios (acciones) pretende solucionarlos.

Díaz y Hernández (1997) indican que entre los textos expositivos están los textos de colección (textos tipo lista), textos de secuencia (ideas con un orden cronológico), textos comparativos-adversativos (comparación de semejanzas o contrastes de diferencias entre las temáticas), texto de covariación (relación

retórica del tipo causa-efecto) y texto de problema-solución (presentación de un determinado problema y posteriormente su posible solución).

En el contexto educativo, los textos narrativos son ampliamente utilizados en la enseñanza primaria, mientras que los textos expositivos, están presentes prácticamente en casi todos los niveles educativos y en los textos de ciencias naturales y sociales, así como en los de humanidades y conocimiento tecnológico. Como hallazgo relevante sobre los textos narrativos y expositivos, Díaz y Hernández (1997) destacan que los niños están más familiarizados con los discursos narrativos desde tempranas edades; todos los cuentos, leyendas y las tiras cómicas que ven por televisión, siguen un patrón similar. Por ello la comprensión y el recuerdo de este tipo de discurso suelen ser mejores, en comparación con otros. Sin embargo insisten que algunos factores pueden influir en forma importante como, por ejemplo, la modalidad (oral o escrita), la complejidad, la canonicidad, el contenido, los conocimientos previos, los aspectos socio-afectivos y los factores socioculturales.

Metodología de la investigación

El presente estudio se ubicó en el paradigma lógico positivista en el cual los métodos cuantitativos se utilizaron para determinar las posibles diferencias en la comprensión de la lectura en estudiantes de cuarto grado de educación básica como efecto de la modalidad de presentación de cuentos: formato impreso y mediado por computadora.

El estudio se apoyó en una investigación de tipo explicativa (Hernández, Fernández y Baptista 1991) dado que buscó determinar el efecto que ejerce una variable independiente (modalidad de presentación de los cuentos) sobre una variable dependiente (comprensión de la lectura).

Se trató de un experimento de campo, ya que se trabajó directamente con una situación real (dos aulas de clase). Una representó al grupo mediado por computadora (GMC) al cual se le presentó los cuentos por computadora. Al otro grupo se le presentaron los cuentos en formato impreso (GFI). Ambos grupos se compararon al finalizar el proceso a través de la aplicación del *post test*, que en este caso fue una prueba de comprensión de lectura.

En cuanto al estudio que aquí se refiere, se aplicó una aleatorización de los sujetos de estudio de manera de controlar el equilibrio entre los pares, de

 ISSN: 1856-9587

forma tal que las medidas y varianzas de los dos grupos fueron tan iguales como fuera posible.

Tabla 1. Distribución de estudiantes de 4º grado de la unidad educativa por sección y número de alumnos

		Género	
Grupo	N	Femenino	Masculino
Sección A	40	11	29
Sección B	39	5	34
Sección C	40	8	32
Total	119	24	95

La población estuvo conformada por un total de 119 alumnos pertenecientes al cuarto grado de educación básica de la unidad educativa privada Colegio Santo Tomás de Aquino. De esta población se conformó la muestra. Esta estuvo constituida por un total de 86 alumnos, seleccionadas por aleatorización. Sus edades estaban comprendidas entre los 10 y los 11 años.

Un grupo se tomó para el Grupo Mediado por Computadora (GMC) conformado por 43 alumnos, y otro grupo se tomó para el Grupo que leyó en Formato Impreso (GFI), integrada igualmente por 43 alumnos. La Tabla 2 ilustra la conformación de la muestra de sujetos que participó en el estudio.

Tabla 2. Distribución de estudiantes de 4º grado de la unidad educativa por Grupo Mediado por Computadora (GMC) y Grupo Formato Impreso (GFI)

		Género	
Grupo	N	Femenino	Masculino
GMC	43	14	29
GFI	43	14	29
Total	86	28	58

Sistema de variables

En la presente investigación se examinaron las siguientes variables:

Variable Independiente. Modalidad de presentación de cuentos con dos valores: mediada por computadora y en formato impreso.

Variable Dependiente: Comprensión de la lectura. Esta variable estuvo representada por la comprensión de la lectura. En ella se observaron los efectos de la manipulación de la variable independiente (modalidades de presentación de cuentos) en la comprensión de la lectura en sujetos de cuarto grado de educación básica. Operacionalmente se definió el nivel de comprensión de la lectura de textos como el promedio de los puntajes obtenidos en una prueba para tal fin.

Instrumento de recolección de la información

Se utilizó una prueba de comprensión de la lectura. Fue extraída de un estudio internacional que midió la comprensión de la lectura en estudiantes venezolanos de cuarto grado entre los años 1988 y 1991 (Anexo 1).

Dicha prueba fue elaborada por un equipo conformado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA) en conjunto con 32 países, entre los cuales participó Venezuela.

Esta prueba se utilizó como *pretest* y *postest* para los grupos de estudio (GMC y GFI). La prueba consta de 41 ítems, generados de 10 textos (tres narrativos, cuatro expositivos y tres documentales) y trata de apreciar la utilización de cinco destrezas específicas por parte del lector: identificación de ideas principales, paráfrasis, respuestas textuales, inferencias y localización de información.

Esta prueba tiene un ítem abierto y el resto es de selección múltiple con cuatro alternativas de las cuales sólo una es correcta. Cada ítem tiene un valor de un punto, por lo tanto, el valor total de la prueba es de 41 puntos. La corrección de las respuestas se realizó de acuerdo con la clave establecida por los autores, donde una respuesta correcta tiene el valor de un punto, mientras que a las respuestas incorrectas o en blanco se les asignó cero puntos.

Validez y confiabilidad del instrumento

La versión definitiva de la prueba de comprensión de la lectura para alumnos de cuarto grado de educación básica presentó una confiabilidad de $\alpha = 0.5042$ calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach. La validez del instrumento utilizado también se estimó con base en los datos obtenidos durante la etapa de la preprueba.

 ISSN: 1856-9587

Materiales

Con respecto a los cuentos que leyeron los grupos (anexo 2) (GMC y GFI) durante la intervención, estos se seleccionaron según el nivel de complejidad para el grado (cuarto grado de educación básica), es decir, textos medianamente largos y variados en cuanto a la trama. Se seleccionaron textos fantasiosos, en los cuales se observa un desarrollo de la historia de tipo secuencial (inicio, desarrollo y final). Igualmente son cuentos internacionales variados donde se incorpora un poco de cultura general de algunos países latinoamericanos, europeos, africanos y asiáticos.

El *software* educativo que su utilizó fue elaborado con varias herramientas; en primer momento los textos narrativos se transcribieron en formato *Professional Word*, seguidamente las imágenes fueron escaneadas del texto original para luego ser sometidas a ajustes y animaciones en los programas *Flash MX* y *Photoshop Cs2*, otras imágenes fueron elaboradas en *Paint* y *Power Point* y luego insertadas en las páginas del texto. La mayoría de las imágenes presentan sutiles detalles, con la intensión de mantener la atención del lector y por ende el interés para continuar la lectura del texto (Anexo 3).

Cada una de las páginas que se presentaron para la lectura tiene detalles específicos según el tema del texto narrativo (indígena, sabana, selva, desierto, entre otros). En la primera página de cada presentación aparece el nombre del texto que se leerá, las imágenes de los protagonistas de la historia y los botones de cambio de páginas (entrar, adelante, atrás y volver).

La pantalla está dividida en dos partes, a la izquierda se ubica el texto con sus respectivos botones de adelante y atrás, a la derecha y en el fondo las imágenes relacionadas con cada parte de la historia. El tamaño de las letras del texto y las imágenes están acorde con el espacio de una pantalla tradicional de computador, de manera que no se resalte más una ni otra, procurando presentar de manera armoniosa y cómoda la lectura de cada texto narrativo.

Al final de cada texto se les presenta un colage de imágenes importantes ubicadas a lo largo de toda la animación y que sirven de cierre de la información para el lector. Allí se ubica la palabra "fin" y un botón que dice "volver", el cual lo lleva al inicio del texto. A estas animaciones no se les incorporó sonido debido a que esto podía ser un distractor para los lectores del grupo mediado por computadora y modificar las variables de este estudio, pues al grupo de formato texto impreso no se le colocaría sonido al leer.

Luego de cada cuento, se le presentó al sujeto un formato con preguntas de selección múltiple que pretendieron medir la comprensión de la lectura de cada cuento. Este formato sirvió para detectar los progresos de los sujetos (GMC y GFI) al finalizar la intervención. Para ambos grupos, la intervención tuvo una duración de dos horas por cada sesión.

Procedimiento

Las sesiones de trabajo se basaron en los pasos para la planificación de una unidad de instrucción señalados por Gallagher (2001). Se administraron ocho sesiones de trabajo tanto para el Grupo Mediado por Computadora (GMC) como para el Grupo Formato Impreso (GFI). Dichas sesiones tuvieron una duración de dos horas cada una, excepto las de aplicación de la preprueba y posprueba, pues solo duraron una hora respectivamente.

Las habilidades que se trabajaron en las ocho sesiones, se ubican dentro de las estrategias cognoscitivas, las cuales señala Poggioli (1997), son un conjunto de operaciones y procedimientos que el estudiante puede utilizar para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento y de ejecución.

Considerando el tipo y diseño de investigación utilizados en este trabajo, se conformaron aleatoriamente dos secciones de cuarto grado de educación básica con 43 alumnos en cada una. Los grupos GMC y GFI fueron evaluados con un formato de preguntas de selección múltiple y de tipo abiertas, el cual se entregaba luego de finalizada la lectura de manera individual. Igualmente se evaluaron los sujetos de ambos grupos, antes y después de la intervención, con el propósito de estimar su comprensión de lectura (preprueba y postprueba).

Resultados

El primer objetivo estaba dirigido a determinar la equivalencia en el rendimiento promedio obtenido en una prueba de comprensión de la lectura en los escolares de cuarto grado de educación básica organizados en Grupo Mediado por Computadora (GMC) y Grupo Formato Impreso (GFI) antes del proceso de intervención. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 3.

 ISSN: 1856-9587

Tabla 3. Medias y desviaciones estándares de los grupos mediado por computadora y formato impreso en el *pretest*

Grupo	X^-	DE	n
GMC	24.11	2.48	43
GFI	24.11	2.48	43

Como puede observarse en la tabla 3, el rendimiento de los sujetos de ambos grupos en el *pretest* de comprensión de la lectura fue equivalente. Por tal razón, no se observaron diferencias significativas entre ellos para el momento inicial de la intervención.

Con el propósito de corroborar esta información, en la tabla 4 se presentan los resultados referidos al *test* de homogeneidad de varianza para estas pruebas durante la fase de *pretest*.

Tabla 4. Homogeneidad de varianza de muestras independientes, para comprensión de textos en la fase de *pretest*

GMC y GFI	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba *t* para la igualdad de medidas				
	F	*Sig.*	*t*	*gl*	*Sig.*	Diferencia de medidas	Error típico de diferencia de medidas
Se han asumido varianzas iguales	,000	1,000	,000	84	1,000	,00000	,53496
No se han asumido varianzas iguales			,000	84,000	1,000	,00000	,53496

A partir de los resultados presentados en la tabla 4, se observa que las varianzas del GMC y del GFI resultaron similares para la prueba de comprensión de la lectura en la fase de *pretest* (Levene *F* = .000; Sig. = 1,000). Con estos resultados, se evidencia la igualdad de condiciones para ambos

grupos antes de la introducción del tratamiento, y en tal sentido, se elimina la influencia de posibles variables extrañas que pudieran confundirse con el efecto del tratamiento sobre el desempeño en la prueba de comprensión de la lectura en textos mediados por computadora y formato impreso.

En cuanto al objetivo que pretendía determinar si había diferencias significativas en el rendimiento promedio obtenido en una prueba de comprensión de la lectura en los escolares de cuarto grado de educación básica organizados en Grupo Mediado por Computadora (GMC) y Grupo Formato Impreso (GFI) al finalizar el proceso de intervención, los resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Medias y desviaciones estándares de los grupos mediados por computadora y el grupo formato impreso en el *postest*

Grupo	$\bar{X}$	DE	n
GMC	37.32	2.48	43
GFI	31.11	2.34	43

En la tabla 5 se aprecia que el desempeño del grupo GMC obtuvo un nivel mayor (X = 37.32; DE = 2.48) que el obtenido por el grupo GFI en el *postest* (X = 31.11; DE = 2.34). La superioridad del grupo GMC, que realizó la lectura de los cuentos mediados por computadora, es estadísticamente significativa en el postest (t = 11,92; gl = 84; p = 0,000; DE = 6,21).

En la tabla 6 se presentan los resultados referidos a los cambios observados luego de la introducción del tratamiento, con el fin de observar la existencia de diferencias significativas en el desempeño de la prueba de comprensión de la lectura para ambos grupos.

 ISSN: 1856-9587

Tabla 6. t de Student para la comprensión de la lectura mediada por computadora y en formato impreso

Variable	Comparación	*X*	*DE*	*n*
Comprensión de la lectura	GMC Pretest	24,11	2,48	43
	Postest	37,32	2,48	43
	GFI Pretest	24,11	2,48	43
	Postest	31,11	2,34	43

A partir de los resultados mostrados en la tabla 6, se observa la existencia de diferencias significativas en el desempeño de comprensión de la lectura mediada por computadora luego de la introducción del tratamiento en el GMC ($X = 37.32$). Tales diferencias son las previstas por la hipótesis tres que establece el aumento en el nivel de rendimiento promedio obtenido por el GMC y el GFI en una prueba de comprensión de la lectura aplicada antes y después de la intervención. Asímismo, llama la atención que el desempeño en comprensión de la lectura para los estudiantes pertenecientes al grupo formato impreso, también llegó a mostrar cambios significativos ($X = 31.11$) de la misma forma que se llegó a observar para los estudiantes pertenecientes al GMC.

Los resultados obtenidos del nivel de comprensión de la lectura que cada grupo presentó durante las seis sesiones de trabajo de los cuentos mediados por computadora y formato impreso, son presentados a continuación con las figuras 1 y 2.

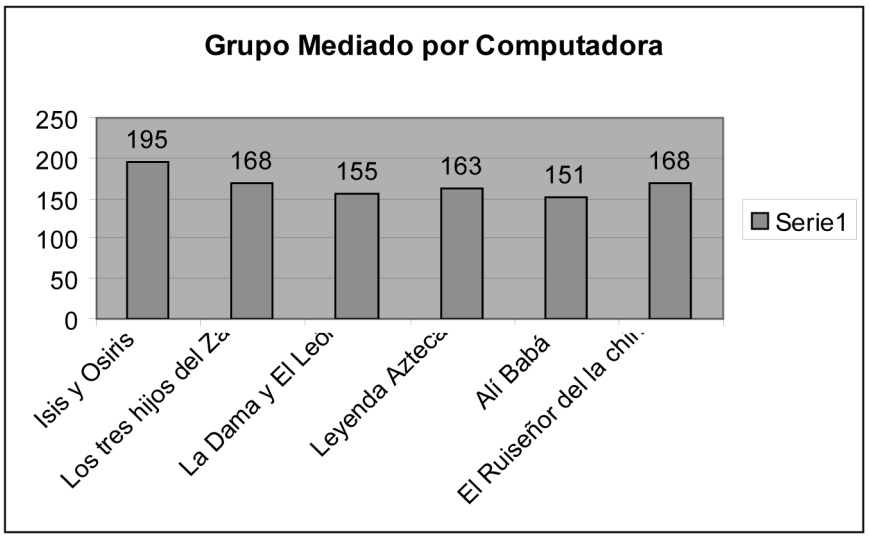

Figura 1. Resultados por cuentos en cada sesión de trabajo del Grupo Mediado por Computadora

Como se puede observar en la figura 1, el rendimiento del grupo que trabajó con la presentación en la computadora (GMC), fue constante, presentándose un mejor desempeño en el primer cuento (Isis y Osiris) con 195 puntos de 200 puntos. Para los otros cinco cuentos, hubo un promedio de 157.8 puntos, lo cual demuestra un buen rendimiento para la comprensión de la lectura en las sesiones de trabajo.

 ISSN: 1856-9587

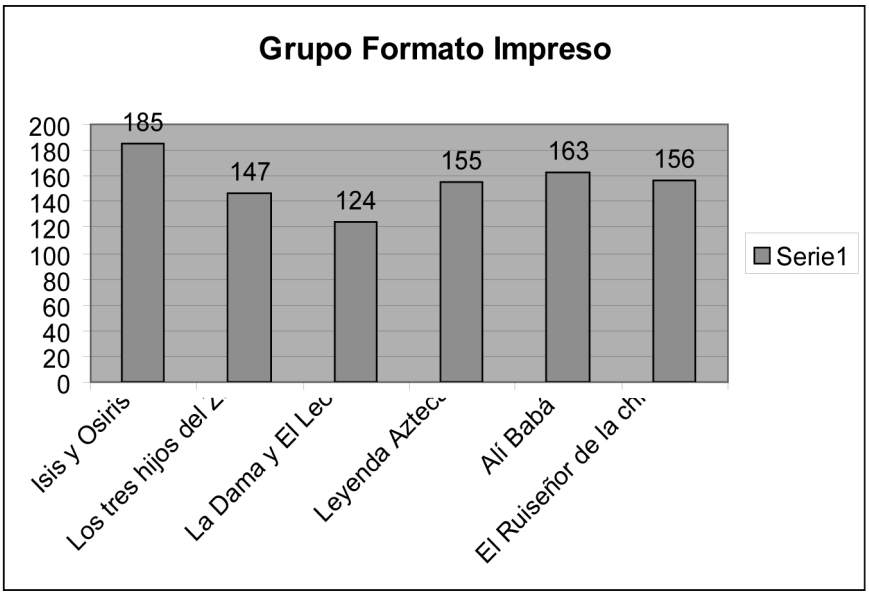

Figura 2. *Resultados por cuentos en cada sesión de trabajo del Grupo Mediado por Computadora*.

La figura 2 permite apreciar que el desempeño en el grupo que trabajó los cuentos en formato impreso (GFI), fue irregular, ya que el primer cuento (Isis y Osiris) tuvo una mejor puntuación (185 sobre 200) a diferencia de los restantes seis cuentos, que tuvieron un promedio de 124 puntos. De esta manera se evidencia que el grupo GMC presentó un mejor desempeño en la comprensión de la lectura durante cada sesión de trabajo.

Con respecto a los cambios ocurridos tanto en el GMC como en el GFI, del primer cuento al último cuento; Ausubel, Novak y Hanesian (1983) indican que de alguna manera el aprendizaje que ocurre en el ámbito pedagógico en las aulas de clase adquiere relevancia para la obtención de conocimientos, dicho aprendizaje refiere a las ideas genéricas representadas por símbolos aislados o de palabras cuyo orden lógico se le puede dar forma con ideas compuestas. En este sentido, el hecho que una idea nueva se vuelva significativa después de aprendida, se logra por su condición intrínseca, lo que la hace menos vulnerable a las asociaciones arbitrarias internalizadas.

Es por ello que se puede considerar la variación de los promedios obtenidos por los grupos GMC y GFI según el aspecto motivacional intrínseco, ya que los alumnos participaron en este estudio de manera voluntaria y como aporte al ámbito educativo, mas no como beneficio personal para sus calificaciones escolares.

El estudio realizado por Kuehnner (1999) reflejó resultados parecidos en la última etapa de trabajo con los estudiantes, ya que estos manifestaron molestias visuales al ver el computador y por ello desmejoraron un poco la velocidad de su lectura.

Por otro lado, los cuentos que ambos grupos GMC y GFI leyeron, tuvieron un incremento en la cantidad de texto, ya que al avanzar en las sesiones de trabajo, debían hacerse expertos en el dominio de la lectura y el mantener el interés en la misma. Como señala Ríos (1999), la comprensión de la lectura es un proceso cognoscitivo complejo, interactivo y dinámico entre el mensaje que presenta el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector.

Morles (1994) reflejó en su estudio que los bajos niveles de comprensión de la lectura en estudiantes de cuarto grado parecían obedecer a que ellos aún no han consolidado las habilidades fundamentales relacionadas con la lectura. A pesar de esto, indica Morles, es muy poca la atención remedial que se presta a los niños durante la educación básica para que puedan superar sus deficiencias en la lectura. De allí la importancia que este estudio ha dejado en la unidad educativa privada Colegio Santo Tomás de Aquino y a todo aquel que le interese aplicarlo en su aula, pues presenta ideas sencillas y prácticas de aplicar con los más de 30 estudiantes que suelen tener las aulas de educación básica en Venezuela, junto con ideas innovadoras y útiles para que los estudiantes desarrollen sus habilidades cognitivas según la edad.

Con respecto al objetivo que indicaba determinar si había diferencias significativas en el rendimiento promedio obtenido en una prueba de comprensión de la lectura en los escolares de cuarto grado de educación básica, organizados en GMC y GFI antes y después de la intervención, los resultados se presentan en la figura 3.

 ISSN: 1856-9587

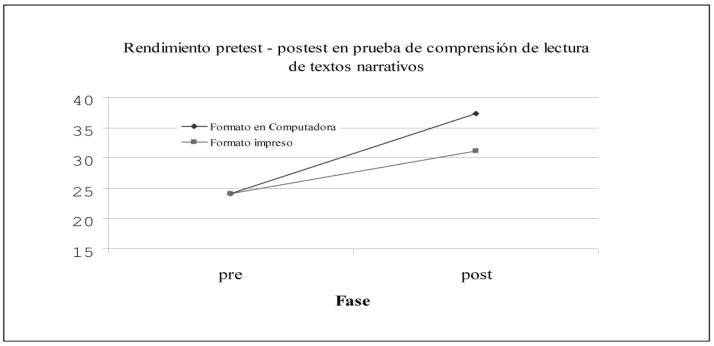

Figura 3. Rendimiento en la prueba de comprensión de la lectura *pretest* y *postest* en los grupos mediado por computadora y formato impreso.

Como puede deducirse a partir de los resultados presentados, el rendimiento de ambos grupos muestra un incremento en la prueba de comprensión de lectura entre el *pretest* y el *postest*. Con el propósito de analizar si dichas diferencias eran significativas, se calculó una *t* de Student para muestras relacionadas.

El grupo que leyó los textos narrativos en formato impreso (GFI) aumentó su rendimiento en siete puntos entre el *pretest* (X= 24.11) y el *postest* (X= 31.11). Dicha diferencia resulta estadísticamente significativa (t = 18.037; gl = 42; p = .000). De igual manera, presentó una correlación media entre los puntajes obtenidos en la fase de *pretest* y la de *postest* (r_{xy} = .444; p = .003).

El grupo GMC que leyó los textos narrativos mediados por computadora, también experimentó un aumento considerable de 13.20 puntos entre el *pretest* (X = 24.11) y el *postest* (X = 37.33). Dicha diferencia no solo resulta estadísticamente significativa (t = 30.943; gl = 42; p = 0.00) sino que llega a mostrar casi el doble de la magnitud de la diferencia obtenida en el grupo GFI. La correlación entre las puntuaciones del *pretest* y el *postest* es media baja pero significativa (r_{xy} = 0.364; p = 0.016).

En síntesis, el efecto de la modalidad de presentación de textos narrativos (mediados por computadora) en la comprensión de la lectura resultó mayor en comparación con el uso de un formato impreso ($d_{computadora}$ = 13.21 > $d_{impreso}$ = 7.00).

Con tales evidencias, se sustenta la idea que promueve la presentación de cuentos mediados por computadora en lugar de presentarlos a través de un formato impreso, para mejorar la comprensión de la lectura de estudiantes de cuarto grado de educación básica.

Discusión

Investigaciones anteriores a esta han obtenido resultados igualmente satisfactorios, permitiendo agregar de ellas aspectos significativos a este trabajo, ya que el uso de un recurso tan innovador en el aula, como es el computador, le permite al docente guiar a sus estudiantes en el mejoramiento de la comprensión de la lectura y otras estrategias cognoscitivas claves para un óptimo proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Tal es el caso de las investigaciones realizadas por Kuehnner (1999), Aguilar (1999) y Butzin (2001), en las cuales se comparó a dos grupos en su nivel de lectura utilizando formatos en computador y texto impreso. Los investigadores concluyeron que la aplicación de estas metodologías incrementan los niveles escolares, ya que se rompe con el ambiente tradicional de estudio y se transforma en activo, en el cual los mismos estudiantes van construyendo su aprendizaje y en conjunto con sus compañeros de clases, promoviendo así el aprendizaje cooperativo.

Igualmente la enseñanza asistida por computador en la educación primaria, puede ser considerada como una ayuda al profesor y al alumno en su proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo indican Alonso, Gutiérrez, López y Torrecilla (1998), ya que se han experimentado grandes transformaciones desde sus orígenes hasta hoy.

Asímismo, los resultados obtenidos de la hipótesis tres permiten visualizar que la muestra de este estudio se asemeja a la utilizada por Pujol (1999), ya que las estrategias utilizadas más frecuentemente por los maestros en las escuelas son la medición de destrezas de bajo nivel, la motivación a leer y énfasis general en la medición, a diferencia de otros docentes que incentivan el alto desempeño en la lectura, como hacer preguntas para evaluar la comprensión, compartir historias, cuentos, poemas, emplear herramientas innovadoras para la lectura. Por ello los estudiantes se acostumbran a un mismo estilo de estrategia y se les hace compleja al inicio poder pasar de una a la otra, de allí

 ISSN: 1856-9587

que la promoción de la lectura deba ir de la mano con la motivación al logro y al uso de estrategias específicas de tipo afectivo y motivacionales.

Limitaciones del estudio

Como limitante a considerar se plantea que los resultados de este trabajo solo pueden ser aplicados a aulas de cuarto grado de educación básica y a diseños de entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura a través de un *software*. De allí que no se responda a interrogantes que pudieran surgir en relación con los efectos de otras estrategias de aprendizaje sobre la comprensión de textos narrativos.

Sin embargo, puede ser considerada esta limitación para estudios posteriores, a los cuales el presente trabajo permita servirles de fuente documental y de desarrollo para intervenciones en el ámbito educativo que incluya entrenamiento con mayores estrategias de aprendizaje como las metacognitivas, cognoscitivas y de elaboración.

Conclusiones y recomendaciones

Uno de los grandes aportes del computador a la educación, según señala Berríos (1991) consiste en que puede emular la interacción humana, estableciendo un diálogo con el estudiante y guiándolo así en su proceso de aprendizaje. El computador puede personalizar el tratamiento hacia el estudiante, analizando las respuestas que este da y presentándole, en forma relativamente instantánea, secuencias de actividades adaptadas a su nivel. De esta manera el computador puede inducir en el alumno una actitud más activa respecto de su formación, que los métodos tradicionales de enseñanza basados en libros o charlas magistrales.

Esta herramienta es considerada aún por algunos docentes venezolanos, según reporta el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia – CENAMEC (1993), como un distractor de la clase y como una herramienta difícil de usar, inquietándole igualmente a otro grupo de maestros, que el computador no sea más que un objeto de moda como lo fue el video y la televisión.

Se deja claro en este trabajo que el *software* educativo es una herramienta, un medio para efectuar cambios, resultando más como el apoyo en el logro

de los objetivos y actividades de los programas de estudio. De la utilización inteligente de este recurso, depende que sirva para ayudar y motivar el aprendizaje y no para dispersarlo y confundirlo (CENAMEC 1993). Es por ello que se pretendió en esta investigación, concebir al *software* educativo como una herramienta en la práctica educativa, permitiendo introducirlo en el aula de clase de forma novedosa, buscando mejorar los niveles de aprendizaje y de rendimiento en el aula objeto de estudio, específicamente en el área de la comprensión de la lectura.

Se ha querido señalar algunas reflexiones y fundamentos teóricos sobre el uso del computador en el aula, pero de forma más concreta se puede considerar a Berríos (1991), pues indica que tanto los avances tecnológicos del entorno, como las habilidades que se requieren de los docentes, son importantes al momento de pensar en las nuevas tecnologías en términos curriculares, especialmente en tres áreas interrelacionadas: como objeto de estudio, como creadoras de escenarios de enseñanza y aprendizaje reales y virtuales, y como fortalecedoras de estrategias metacognitivas.

A tal efecto, los diseños curriculares deben ser flexibilizados, incluyendo a las TIC, tomando en cuenta la posibilidad de nuevas y diferentes interacciones. Dicha flexibilización implica pensar cuidadosamente en la selección de los estudiantes y en la elección y graduación de los contenidos tecnológicos que formen parte del currículum. Dentro de esta concepción innovadora el estudiante es un ser activo, por ello la capacitación de los docentes es esencial, desarrollando sus propios conocimientos y entendimiento de la informática para repensar roles y prácticas, basando su enseñanza en la creatividad de sus estudiantes y en el aprendizaje activo.

Por otro lado no solo se debe trabajar en un aspecto (docentes), sino también en los estudiantes, para facilitar la creación, desarrollo y apropiación de estrategias de aprendizaje, que les permitan sacar el mayor provecho de las nuevas tecnologías, como es el caso de los *softwares* educativos.

Finalmente es necesaria la producción y aplicación de investigaciones que vinculen la comprensión de la lectura junto con estrategias de aprendizaje, a través de herramientas tecnológicas actuales, pues se detectó que existen escasas publicaciones de investigaciones y experiencias en el campo de las NTIC realizadas en Venezuela y en particular en la Universidad Católica Andrés Bello.

 ISSN: 1856-9587

Bibliografía

Aguilar, M. (1999). *Mediador hipertexto: una propuesta para facilitar la comprensión de textos*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Trabajo de Investigación. Recuperado el 10 de junio de 2004, de http://www.uaem.mx

Almeida, S., Febles, J. y Bolaños, O. (1997). "Evolución de la enseñanza asistida por computadoras". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Eduteka.* Matanzas: Cuba. Recuperado el 02 de agosto de 2006, de http://www.eduteka.org

Alonso, J., Gutiérrez, D., López, V. y Torrecilla, J. (1998). *El mundo de la enseñanza asistida por ordenador en Educación Primaria*. La Mancha: Universidad de Castilla. Recuperado el 02 de agosto de 2006, de http://www.uclm.es

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa.* México: Trillas.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Barnett, M. (1989). *More than melts the eye. Foreing language reading: Theory and practice.* New Jersey, USA: Prentice Hall Regents.

Berríos, G. (1991). *La enseñanza asistida por computador y sus implicaciones en la enseñanza de las lenguas.* Trabajo de ascenso. Caracas: Universidad Simón Bolívar.

Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension.* New York, USA: Erlbaum Associate.

Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación.* México: UTEHA.

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Butzin, S. (2001). *Using instructional technology in transformed learning environments: An evaluation of project CHILD*. Recuperado el 10 de mayo de 2004, de http://www.search.epnet.com

Cabero, J. (1996). "Análisis de medios de enseñanza". Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Recuperado el 30 de mayo de 2004, de http://www.edutec.com.es

Cabrera, G. (1999). *Estudio relacional de estrategias cognitivas ejecutadas en la comprensión de la lectura por docentes y estudiantes de la segunda etapa de Educación Básica de la U.E.N. Vicente Emilio Sojo.* Trabajo de grado. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.

Caro, M. (2003). "El libro electrónico como herramienta pedagógica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Eduteka.* Recuperado el 09 de junio de 2004, de http://www.eduteka.org/Hipertexto1.php

Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia - CENAMEC (1993*). La informática desde la perspectiva de los educadores II. Cómo utilizar la informática en el aula*. Recuperado el 30 de mayo de 2004, de http://cenamec.org.ve

Coiro, J. (2003). "Comprensión de la lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Eduteka*. [Versión electrónica] Recuperado el 09 de junio de 2004,: http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php

Consejo Nacional de Universidades-Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU, 2002). Informe Técnico del proceso de admisión para la Educación Superior del Ministerio de Educación. Caracas: Autor.

Corporación Municipal de Educación y Salud Renca (2002). *Clasificación del software educativo.* Recuperado el 20 de marzo de 2004, de http://www.cormuren.cl/ponencias/computacionbasica4.htm

De Llano, J. G. (1999). *Hacia una concepción multidimensional de la informática educativa.* Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

De Corte, E. (2006). *Aprendizaje apoyado en el computador: una perspectiva a partir de investigación acerca del aprendizaje y la instrucción***.** Recuperado el 02 de agosto de 2006, de http://groups.google.com/group/logoes

 ISSN: 1856-9587

Díaz, M. y Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw Hill.

Fernández, R., Server, P. y Carballo, E. (2006). "Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades de aprendizaje?" *Revista Electrónica de Tecnología Educativa Edutec*, *(20).* Recuperado el 02 de agosto de 2006, de http://www.edutec.es

Fuentes, M. (2000). *Las teorías Psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje.* Caracas: [Disponible en http://www.uners.edu.ve]

Fuentes, M. (2003). *La línea blanda del cognitivismo. El constructivismo, aportes a la psicología del aprendizaje y de la personalidad.* Caracas: [Disponible en http://www.unireddrogas.org]

Fundación Bolivariana de Informática y Telemática FUNDABIT. (2004). Producción de *Software* Educativo, *Infobit* , *(2)* 11-12.

Gagné, R. M., & Briggs, L. J. (1979). *Principles of instructional design.* New York: Holt.

Gallagher, J. (2001). *Planning a unit of instruction*. [Disponible en http://www.education.pitt.edu/people/JereGallagher/index.aspx?page=publications]

Gallego, D., & Alonso, C. (1999). *El ordenador como recurso didáctico.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Galvis, A. (1992). *Ingeniería de software educativo*. Bogotá: Uniandes.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños.* Madrid: Siglo XXI.

Goody, J. (1999). *Representaciones y contradicciones.* Buenos Aires: Paidós.

González, M. (1994). *Evaluaciones de software educativo: orientaciones para su uso pedagógico.* Bogotá: Fundación A. Merami.

Gros, B. (1997). Del software educativo a educar con software. *Nuevas Tecnologías y Sociedad, (24)*. Recuperado el 10 de mayo de 2004, de http://www.quadernsdigitals.net

Hernández, S., Fernández, C., y P. Baptista. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

International Reading Association IRA (2001). *Integrating literacy and technology in the curriculum. A position statement*. Recuperado el 09 de junio de 2004, de http://www.reading.org/position/technology.html

Kuehnner, A (1999). *The effects of computer-based vs text-based instruction on remedial college readers*. Recuperado el 10 de mayo de 200, de http://search.epnet.com

Klinger, C., & Vadillo, G. (1999). *Psicología cognitiva.* México: Mc Graw Hill.

Martínez, R., Montero, Y. y Pedrosa, M. (2001). "La computadora y las actividades del aula: Algunas perspectivas en la educación general básica de la provincia de Buenos Aires". *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 3, *(2).* Recuperado el 02 de agosto de 2006, de http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-vidal.html

Ministerio de Educación (1996). *Plan de Acción.* Caracas: Autor.

Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica Dirección General Sectorial de Educación Básica*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación. (2004). *Resultados del Proceso Nacional de Admisión 2003-2004 según el CNU-OPSU*. Caracas: Autor.

Morles, A. (1994). *La comprensión de la lectura del estudiante venezolano en educación básica.* Caracas: FEDUPEL.

Miratía, O. (2004, abril). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. *Infobit. 3 (2)*, 12-13.

Papert, S. (1995). *La máquina de los niños*. Barcelona, España: Paidós.

Pere, M. (1998). *EL software educativo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 01 de julio de 2004, de http://pmarques@pie.xtec.es

Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico.* Buenos Aires: Paidós.

Pons, J. (1998). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Cedecs Editorial. Recuperado el 29 de enero de 2004, de http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it12d.htm

 ISSN: 1856-9587

Poggioli, L. (1997). *Estrategias de estudio y ayudas anexas.* Caracas: Fundación Polar.

Pujol, L. (1999). *Estrategias de enseñanza de lectura utilizadas por maestros de cuarto grado y la relación con el desempeño de los alumnos*. Trabajo de ascenso. Caracas: Universidad Simón Bolívar.

Ríos, P. (1999). *La aventura de aprender.* Caracas: COGNITUS.

Santalla, Z. (2000). *El sistema de memoria humano: memoria episódica y semántica*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Skinner, B. F. (1985). *Aprendizaje y comportamiento.* Barcelona: Martínez –Roca.

Stanovich, K. (1980). *Toward and interctive compensatory model of individual differences in the development of reading proficiency*. *Reading Research Quarterly*, *16 (1).* Recuperado el 10 de mayo de 200, de http://search.epnet.com

Urbina, S. (1999). "Informática y teorías del aprendizaje". *Pixel Bit. Revista de Medios y Enseñanza, (12).* Recuperado el 09 de junio de 2004, de http://gte.uib.es/castella/art8.htm

Vygotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Zambrano, J. (1995). *La enseñanza asistida por computador y método de producción de soportes didácticos.* Trabajo de grado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Elvira Velásquez Zurita

El simbolismo de la vida en el arte de supervisar: un horizonte discursivo en el siglo XXI

Elvira Velásquez Zurita[1]

Resumen

El tema fundamental de esta investigación parte de la siguiente tesis: ¿se puede hablar de la supervisión educativa como un verdadero factor de cambio social? ¿Cuándo se hace necesario buscar un punto de equilibrio para asumir la selección de elementos y contenidos educativos de los distintos aportes de la supervisión educativa en la realidad histórica venezolana, para desarrollar una realidad social sin ser impregnada como agente de poder y control? El papel que desempeña la supervisión consiste en proporcionar puntos de referencia para el mejoramiento del desempeño organizacional, mediante la información sobre el rendimiento del capital intelectual, a la vez que permite un aprendizaje por medio del análisis de conjunto, con visión compartida de los integrantes de la comunidad escolar. Tiene como propósito: realizar un recorrido desde los albores de la génesis de la supervisión educativa en Venezuela, para situarnos en la problemática contemporánea del hecho educativo actual; destacando aspectos tales como: configuraciones históricas y estructurales, abogar por un proceso integral en la supervisión educativa. Cuestionar la supervisión educativa guiándose por una metodología cualitativa asumiendo para ello la modalidad de investigación documental desde una dimensión política y social, para otorgarle otra visión a la supervisión como verdadero factor de ayuda al crecimiento del ser humano.

Palabras clave: supervisión educativa, poder/control, cambio social, formación.

1 Licenciada en Educación. Universidad Central de Venezuela. Especialista en Supervisión y Dirección Educativa, magíster en Supervisión y Gerencia Educativa. elviravelas@hotmail.com

Recibido: octubre de 2010 Aprobado: febrero de 2011

The symbolism of life in the art of supervising: a discursive horizon in the 21st century

Abstract

The fundamental issue of this research starts from the following thesis: is it possible to talk about the educational supervision as a real factor of social change? when it becomes necessary to achieve a balance to assume the selection of educational elements and contents of the different contributions of the educational supervision in the historical Venezuelan reality to develop a social reality, without being pervading as an agent of power and control? The supervision role is to provide reference points for organizational performance improvement through information about the performance of intellectual capital, at the same time it allows a learning by means of a joint analysis, shared vision of the members of the school community. Its purpose: to make a journey from the dawn of the genesis of educational supervision in Venezuela, to place in contemporary problems of current educational events, highlighting aspects such as: historical and structural configurations, to plead for an integral process in educational supervision. Questioning the educational supervision followed by a qualitative methodology assuming for this the form of documentary research from a political and social dimension, to give another view to the supervision as a real factor of help to the growth of human beings.

Keywords: Educational supervision, power/control, social change, training.

Introducción

La necesidad de someter a reflexión la manera de ¿cómo se nos está formando a través del desarrollo de programas educativos, orientados bajo la mirada de una acción supervisora? ¿cómo se deja colar el poder y el control a través de la figura del supervisor educativo? ¿Hacia dónde realmente se orienta la supervisión como mecanismo de cambio social? representan los principales ejes teóricos de discusión de esta investigación. Según Berbesi (1986): "La sociedad venezolana actual, al igual que las anteriores, como agente educativo por excelencia de sus ciudadanos sigue avanzando, a través de sus agentes encargados, en la materialización de sus ideas, propuestas y programas para la optimización del área educativa". (p.3)

Las instituciones educativas no pueden ser percibidas como organizaciones mediante las cuales los conocimientos se van trasmitiendo de generación en generación, sino que tienen una responsabilidad máxima en la formación de recursos humanos comprometidos. Producto de ello surge la supervisión educativa con el objeto de establecer el valor de un proceso, método, actividad, programa, desempeño o teoría.

Según Solis (2006): "los agentes educativos consideran que, para que generen necesidades de autoperfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que este se someta conscientemente y periódicamente a un proceso de supervisión y acompañamiento pedagógico". (p. 2).

Por la función social que realizan los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directamente o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen

en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción de los docentes. Dentro de este contexto en la década de los años 80, Venezuela empezó a sufrir cambios en el área educativa. El Estado protector parecía que no aguantaba más la pesada carga que lo agobiaba y dentro de esta necesidad se nombró la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE), de cuyas recomendaciones surgió el proyecto de descentralización y la transferencia de competencias a las distintas entidades regionales y municipales. Uno de los primeros servicios a transferir era la educación con el ánimo lógico de mejorarla en calidad y para lograrlo el Ministerio de Educación en 1986 puso en vigencia un novedoso modelo curricular, que fue revisado y adaptado a nuevas corrientes pedagógicas, cuya normativa (1997) expresa:

> El Estado Venezolano, en cumplimiento de su misión como ente formador de los ciudadanos, se ha planteado la necesidad de dar respuesta a la sociedad civil, la cual reclama una sustancial mejora del sistema educativo nacional, y exige soluciones concretas a la compleja problemática educativa que confronta el país. En la perspectiva actual, resulta inadecuado responder la demanda de educación de manera puramente cuantitativa. No basta con atender en los planes a un mayor número de estudiantes; no basta con transmitir un volumen cada vez mayor de conocimientos; se trata sobre todo, de formar individuos capaces de adaptarse con éxito a un mundo en constante evolución. Para lograr este fin, el Ministerio de Educación, inició la reforma de la estructura curricular vigente en el sistema educativo en especial, la del nivel de educación básica, donde se concreta el mayor porcentaje de la población en edad escolar (p.3).

Dentro de la justificación del nuevo modelo curricular, la normativa antes citada señala como absolutamente necesario sustituir el paradigma de la supervisión con énfasis en los aspectos administrativos, por una supervisión que privilegie el apoyo académico, la supervisión como acompañamiento pedagógico, una supervisión de carácter formativa que ayude a los docentes a superar dificultades y debilidades en el ejercicio de sus funciones. En este sentido, la supervisión en educación no debe limitarse a ser testigo de lo que ocurre como verificar el cumplimiento de las leyes y reglamentos o que los calendarios se desarrollen normalmente, los docentes observen buena conducta y los alumnos tengan un promedio de asistencia satisfactorio.

 ISSN: 1856-9587

La supervisión debe preocuparse, además, de lo administrativo, de lo pedagógico y estar al servicio del docente para ayudarlo a superarse. Por supuesto, este planteamiento confiere a la supervisión de la educación un perfil determinante, diferente del subalterno que se le ha venido asignando tradicionalmente. Se considera que la supervisión, entendida así es el mecanismo más decisivo para conseguir que el proceso educativo se conduzca con acierto, con prescindencia de la orden ejecutiva o de la interferencia política o de cualquier otro orden.

La supervisión necesita de la crítica de todos los participantes de la organización, y ha de configurarse desde un marco dialógico que estructure mediante el análisis de contenido los criterios propuestos por la administración educativa. Es importante señalar que la misma puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazos expresos del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto de la evaluación y sus consecuencias para los docentes.

Por otra parte, ha de ser opción de reflexión y de mejora de la realidad su oportunidad y sentido de repercusión, tanto en la personalidad del supervisado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, y que ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.

La supervisión educativa en Venezuela y su impacto en el proceso de formación

La palabra supervisión proviene de las voces latinas que significan trabajar, instruir a docentes, observar cómo se desarrolla la vida de todo organismo social. Se le considera un medio de control simbólico, cuyo propósito es transmitir categorías culturales dominantes y de legitimación de relaciones de poder.

La supervisión de la educación aparece al mismo tiempo que el Estado liberal construye su administración. Fueron los hombres del primer liberalismo los que dedicaron sus energías y atenciones a la educación. Conscientes de que la nueva sociedad que promulgaban necesitaba de un sistema de poder del Estado en materia de instrucción pública. A partir del año 1789, durante la Revolución francesa, se sitúa históricamente el momento en el cual se define la

responsabilidad de la educación por parte del Estado. Se pretendía un sistema uniforme, lo que implicaba un concepto de nación homogénea sin realidades políticas intermedias entre el Estado y los individuos, lo que acarreaba un aparato de gobierno centralista y una educación primaria universal compatible con la libre concurrencia. Principios doctrinales que afectarían, y pronto, a un ámbito administrativo de la educación: la supervisión. Y así, como pieza de fomento e impulso de la enseñanza aparece la supervisión. Su formulación quedó impresa, en el título IX de la Constitución de Cádiz (1812), con estas palabras: "Habrá una Dirección General de Estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del gobierno, la supervisión de la enseñanza pública".

Desde antes de finalizar el siglo pasado se ha tenido la preocupación por prepararse para el siglo XXI, por adelantarse a los cambios tecnológicos y climáticos que se avizoraban, por llegar bien equipados a la era de la sociedad del conocimiento y por preparar a las recientes generaciones para afrontar los retos del inicio del milenio. Estamos al comienzo de la segunda década del siglo XXI y continuamos todavía con los programas y orientaciones de siglos atrás.

En la actualidad la supervisión es considerada como un proceso valioso a la hora del desarrollo del quehacer educativo, es tema de preocupación. Hay que preguntarse entonces ¿será pertinente un modelo de supervisión para este siglo? De acuerdo con la situación actual, vemos con preocupación la controvertida cuestión de los modelos educativos más diversos que resultan ser casi una reminiscencia mitológica anclada en un sueño eterno de lo perfecto, vigente; sin embargo, se trata de un "diseño de ideas".

La supervisión educativa no ha podido librarse de la ansiedad de modelar, producto de la concepción de formación que heredamos; tal vez, por encasillar actividades humanas afectadas por lo coyuntural, lo contingente y lo limitado. Buena prueba de ello es que la literatura en uso se escribe con soltura sobre modelos de supervisión. Por ende, nos preguntamos ¿en qué forma la supervisión educativa puede interactuar en el proceso de aprendizaje? Bastaría hablar de una práctica supervisora actual, punitiva, espasmódica, fiscalizadora, incoherente y no subjetiva que enfatiza en lo administrativo más que en lo pedagógico. Las investigaciones sobre mejora de la escuela, factores asociados al aprendizaje, cambio curricular y gestión pedagógica de las instituciones

 ISSN: 1856-9587

escolares coinciden en señalar al supervisor como personaje clave en todos estos procesos.

De igual forma, existe una gran desorientación de los egresados universitarios en Educación. Muchos empiezan a trabajar sin culminar su carrera universitaria, esto quiere decir, empiezan a dar clase y su base profesional, muchas veces, es débil y alejada de la realidad del oficio. La personalidad, preparación, actitudes y habilidades son esenciales para mantener la vida cotidiana de la escuela, motivar al personal hacia el mejoramiento permanente, desarrollar el sentido de pertenencia hacia la institución, promover el alcance progresivo de metas cada vez más altas en el conjunto de la comunidad escolar.

¿La ausencia de planificación continua, la falta de seguimiento, control, sistematización y evaluación del proceso educativo, dificultan el buen desarrollo de los procesos de la función supervisora? Se supone que al ir desarrollando las competencias asignadas al funcionario de supervisión, paralelamente debe ir acompañado por procedimientos donde se destaquen incidencias, reflexiones, anotaciones, conclusiones, recomendaciones, con la firme intención de contribuir al mejoramiento progresivo, sin traumas de situaciones difíciles dentro del proceso educativo, sobretodo aquellos que tengan relación con el docente-discente protagonista. Sin embargo, la ausencia de guías, verificaciones, control, seguimiento, orientaciones y atender un proceso determinado en aspectos académicos-administrativos, perjudican enormemente la gestión educativa.

Desde mediados de los años noventa se ha venido planteando en Venezuela la necesidad de preparar y seleccionar al personal de supervisión educativa. No se cuenta con estadísticas precisas al respecto; sin embargo, ¿sería relevante para mejorar el proceso de supervisión? o ¿que se realicen concursos para estos cargos? La implementación del plan de formación permanente teórico-práctico para los actores del proceso educativo que ejercen función supervisora es indispensable. Es bueno señalar lo planteado por Rodríguez y Polo (2009): "la suspensión de los concursos para los cargos y la asignación de los mismos, atendiendo a lineamientos políticos no son la mejor estrategia, pues hasta ahora, se ha visto que no favorece la selección de los mejores aspirantes" (p.22).

Para ascender a la jerarquía de docente supervisor se exige, entre otros requisitos, la aprobación de curso de cuarto nivel relativo a la naturaleza,

funciones y atribuciones del cargo al cual se va a optar. La oferta del curso de parte del Ministerio ha sido escasa, por lo tanto no se ha iniciado una política de selección y formación de supervisores que permita contar en cada escuela con un personal de conducción y liderazgo capaz de centrarse en mejorar al máximo la calidad de la acción pedagógica de las escuelas, en medio de condiciones pocos favorables como las actuales. Unido a esto el Ministerio del Poder Popular para la Educación le asigna el nombre al personal de supervisión de "funcionarios estratégicos" encargados de ser garantes de políticas públicas, modelo social, pensamiento pedagógico de lineamientos educativos nacionales.

La falta de articulación en los canales de comunicación y en la función supervisora en las instancias centrales, zonales, distritales o municipales, planteles y servicios educativos ¿serían determinantes para que los actores que participan en el proceso de enseñanza puedan dificultar el buen desarrollo del proceso educativo? Reflejan que la visión sistémica del mismo se encuentra fracturada, ofreciendo un personal en condiciones precarias y muchas veces inadecuado para el campo laboral. Sin embargo, los criterios de racionalidad, eficiencia y control, que fundamenta la organización escolar, no han permitido lograr y mantener la calidad del proceso.

Todo lo anterior tiene como consecuencia problemas de cobertura y tasa de escolarización en educación inicial y en secundaria, y una calidad muy poco satisfactoria de la educación, de las condiciones de trabajo y del aprendizaje de los alumnos. La deficiente calidad de la educación venezolana es considerada causa del fracaso escolar y el abandono prematuro de la escuela por parte de los alumnos más desfavorecidos social y económicamente. ¿Será que garantizar la calidad y la equidad educativa debería ser una de las funciones principales del supervisor educativo? Según Rodríguez y Polo (2009):

> La equidad supone dar a cada quien lo que necesita, o dicho de otra manera dar más a los que menos tienen. Vivimos en una sociedad desigual, donde fallar en la atención a la equidad se traduce en la reproducción de las diferencias y la desigualdad. Para que la educación pueda contribuir a disminuir las desigualdades culturales y económicas e incrementar la cohesión social, es indispensable proporcionar educación de alta calidad a los sectores más necesitados, la baja calidad abona la reproducción de la pobreza y las desigualdades (p.18).

 ISSN: 1856-9587

La oferta educativa de las escuelas oficiales debe ser la de mejor calidad, debe representar una verdadera oportunidad de acceso a la cultura para los sectores más pobres de la población. La calidad en educación es un concepto complejo; sin embargo, hay acuerdos en aceptar su carácter sistémico en el sentido de exigir calidad en el personal docente, especialmente, en el supervisor como lo señala el derecho a la educación, establecido en el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), que indica que debe ser "integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades".

Sin embargo el éxodo hacia las escuelas privadas, a pesar de su alto costo para muchos, puede ser un indicador que evidencia la búsqueda de opciones de mejor calidad donde al menos se garantice el cumplimiento del calendario escolar, clases en todas las asignaturas y mayor prosecución.

A pesar de que se crearon las escuelas de jornada completa (Educación Bolivariana), en busca de una mejor calidad en las escuelas públicas, aun así son pocas las evidencias dadas por las autoridades educacionales, en el sentido de conceder la debida importancia a la calidad del funcionamiento de las escuelas y a la calidad de las actividades pedagógicas que en ellas se desarrollan para conducir aprendizajes y logros en los estudiantes. En este sentido, se puede señalar ausencia de investigaciones para mejorar el desempeño de supervisores, docentes y alumnos, y el aumento de docentes interinos y sin título docente.

Entonces nos preguntamos, acompañar permanentemente y de manera integral en lo pedagógico, técnico administrativo y jurídico a los actores para la participación efectiva y colectiva ¿garantiza la calidad de la educación? ¿Convendría una descentralización de las decisiones educativas para mejorar los aspectos señalados anteriormente? Las decisiones en la política educativa, usualmente se toman en el más alto nivel de la estructura. Las decisiones de índole ejecutiva se toman por lo regular en los niveles altos e intermedios y las administrativas, de rutina, se realizan en los niveles más bajos de las jerarquías organizacionales.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), establece que el Estado ejercerá una acción tutelar sobre la educación, tal como lo expresa el artículo 102:

> La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público (p.37)

El sistema educativo venezolano se subdivide en: Educación Nacional, Estadal, Municipal y Autónoma. En términos de su estructura organizativa es el Ministerio del Poder Popular para la Educación el que se encarga de la responsabilidad de las distintas organizaciones y de los asuntos educativos del Estado. Esto significa un control y supervisión de todo el sistema y le corresponde también planificarlo, orientarlo, dirigirlo, coordinarlo, supervisarlo y evaluarlo.

Asimismo, el Decreto sobre Organización y Funcionamiento de la Administración Pública Central publicado en Gaceta Oficial Nº 37.576 (2002), señala en el numeral 1º del artículo 13, que son competencias del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes la "regulación, formulación y seguimiento de políticas, la planificación y realización de las actividades del Ejecutivo nacional en materia de educación inicial, básica y media diversificada", lo cual comprende la orientación, programación, desarrollo, promoción, coordinación, supervisión, control y evaluación del sistema educacional en esos niveles.

Se evidencia que existe un centralismo en la organización del sistema educativo, que concentra la autoridad en los niveles más altos de la jerarquía. Los personeros del Ministerio de Educación siempre han formulado políticas educativas, tomado decisiones ejecutivas y de procedimiento, al igual que muchas decisiones administrativas de rutinas para todos los subsistemas en la organización educativa nacional, reflejando en este sentido el ejercicio del poder.

De igual manera, se ha generado todo tipo de vicios y de distorsiones que hace que haya escuelas fantasmas, docentes con sueldos pero sin alumnos, suplentes que han trabajado años sin cobrar y una proporción de interinos y de personal no graduado intolerable. Para colmo, la ausencia de un buen sistema de evaluación, información y seguimiento impide que los supervisores responsables dispongan de un monitoreo oportuno que permita atender y resolver los problemas más urgentes y, menos aún, favorecer una planificación adecuada.

 ISSN: 1856-9587

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (2000), establece en su artículo 4 que la educación es un servicio público prestado por el Estado o impartido por los particulares dentro de los principios y normas establecidos en la ley, bajo la suprema inspección y vigilancia de aquél y con su estímulo y protección moral y material.

Además, cabe destacar que la ley señalada en el párrafo anterior plantea en el artículo 71 que "El Ejecutivo nacional, por órgano del Ministerio de Educación, ejercerá la supervisión de todos los establecimientos docentes oficiales y privados con el fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos señalados en el ordenamiento jurídico en materia educativa" (p.25).

El ser o deber ser de la acción de la educación supervisora se instituye como el medio para buscar soluciones a los problemas educativos en forma oportuna donde se coordine y estimule elementos interrelacionados para ejecutar la toma de decisiones, liderazgo y hacer efectivos los procesos administrativos.

De igual forma, el artículo 72 expresa: "La supervisión educativa, constituirá un proceso único cuya organización, metodología, régimen técnico y administrativo, deberá estar acorde con los distintos niveles y modalidades del sistema educativo" (p.26). Sin embargo, en la praxis observamos que ese proceso único, pierde esencia objetiva por las incongruencias y falta de conocimiento en los aspectos mencionados en el artículo, en el momento de sintonizar lo que significa el proceso de supervisión educativa.

El artículo 150 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, (2003), en el capítulo VIII, de la Supervisión Educativa, señala que:

> La supervisión educativa es una función pública de carácter docente, mediante la cual el Ejecutivo nacional, por órgano del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, garantiza el logro de los fines previstos en la Constitución, en la Ley Orgánica de Educación y demás instrumentos normativos en materia educativa, así como la correcta aplicación de las políticas de Estado venezolano para el sector educación (p.65)

La fundamentación teórica de los enfoques de Kaufman (1976), la teoría de sistema de Bertalanffy (2000) y Cladwick (1992), sustentan el modelo de supervisión educativa. Actualmente, con los cambios políticos que se están dando en Venezuela, según lo promulgado en las leyes, filosofías y demás praxis que orientan las directrices nacionales, se plantea la necesidad

de implantar modificaciones en el quehacer educativo, especialmente en la función constante, basada en una institución constitucional participativa, que implique el rescate operativo de los órganos escolares más importantes y la construcción de otros nuevos más dinámicos y completos, sustentados en el liderazgo, cuyo objetivo sea el interés común de la actividad escolar.

¿Cómo sería el rediseño de la función supervisora si, en la actualidad, tiene el poder mas no la autoridad? Desde esta óptica, el fenómeno del poder constituye una de las características más sorprendentes de la realidad social. El papel fundamental del poder en la organización está unido a inevitables conflictos de intereses, es el medio por el que esos conflictos se resuelven. Por ello, Galbraith (1984), en su lúcido ensayo, distingue tres clases, según los medio empleados. El coercitivo, consigue sumisión, se refleja en la aceptación de normas, pautas, procedimientos. El compensatorio, ofrece recompensa e incentivos, es usado como método de reducción o eliminación de conducta, sinónimo de castigo. El condicionado, cambia la creencia por medio de persuasión o la educación; este poder se refleja en el acondicionamiento educativo, que consigue la aceptación muy concreta de formas de poder. En el proceso de supervisión se aprecia, según Galbraith (1984), "la aceptación de la autoridad, la sumisión a la voluntad de otros, se convierte en la preferencia superior de quienes se someten (…) se trata del acondicionamiento explícito" (p.47).

¿Cómo el Estado mantiene el poder, utilizando el control en la educación, mediante la figura del supervisor? En las instituciones educativas, el supervisor es el garante del cumplimiento de la norma, en cuanto a sumisión del personal docente en aspectos disciplinarios. En la educación de hoy día reina un desequilibrio o un levantamiento, que se podría llamar irreverencia en contra de todo tipo de norma, y la supervisión es una norma; entonces ¿para qué sirve? Para ¿controlar al maestro? Pero ¿Lo controla realmente? O ¿lo obliga a realizar un proceso administrativo alejado de lo académico? ¿Por qué la supervisión atemoriza al docente y al alumno? ¿Será por la carga de poder, bien permisivo, bien persuasivo?

Como señala Foucault (1999), "saltando por encima de las reglas de derecho que lo organizan y lo delimitan, se extiende más allá de ellas, se inviste en instituciones, adopta la forma de técnicas y proporciona instrumentos de intervención material, eventualmente incluso violentos" (p.142). Las relaciones de poder se hacen complejas, manifestándose de diversas maneras: esclavitud,

 ISSN: 1856-9587

domesticación, vasallaje, disciplina, teniendo esta última, bajo nuestro punto de vista, diferentes tenores. El poder disciplinario "Se organiza como un poder múltiple, automático y anónimo" (Foucault:182).

Justificación

En vista de las consideraciones anteriores, se hace necesario buscar un punto de equilibrio que asuma la selección de elementos y contenidos educativos, de los distintos aportes de la supervisión educativa en la realidad histórica venezolana, para desarrollar una realidad social, la cual significará que se fortalecerá en sus funciones reales, enriqueciendo el quehacer educativo.

Puede ser vista la supervisión educativa como un acompañamiento pedagógico en el desarrollo del proceso de formación del ser humano, basado en la interdisciplinaridad de elementos como crecimiento del docente, discentes, padres y representantes para lograr la integración de los mismos y alcanzar un resultado didáctico dirigido al rescate de valores que orienten a una sana convivencia en sociedad.

Por ello, el presente trabajo tiene como propósito realizar un recorrido desde los albores de la génesis de la supervisión educativa en Venezuela, para luego situarnos en la problemática contemporánea del hecho educativo actual y destacar aspectos como configuraciones históricas y estructurales, para abogar por un proceso integral en la supervisión educativa.

Al desarrollar la supervisión mediante factores de cambios sociales, en vez de poder y control, se alcanzará una visión más clara de la cultura organizacional que permitirá plantear la urgente necesidad de las instituciones educativas por reorganizar las estructuras adoptando nuevos postulados y estrategias.

Para la educación superior desde lo teórico, sería extremadamente útil, desde el punto de vista de la formación sobre la concepción para la supervisión, desde la configuración de vías de investigación, debido a que en este nivel educativo se realiza el entrenamiento de los profesionales en la carrera docente en sus diferentes áreas, perfilando así, una formación integral.

Los diferentes momentos por los cuales ha pasado la supervisión y que, además, ha moldeado su comportamiento, incide en distintos enfoques como respuesta a las exigencias particulares de un momento histórico social sin correspondencia con las necesidades reales de los actores principales del hecho

educativo, quienes además, claman por una profunda transformación del proceso que les permita un despertar de la conciencia, a fin de alcanzar mejor calidad de vida, en la vida y por la vida.

Desde lo epistemológico, se pretende contribuir con la búsqueda de fisuras o quiebres del discurso moderno que prefigura cierta idea normada de supervisión, a fin de comprender, para abrir nuevas opciones, tanto en la conceptualización de la noción de supervisión como en la actividad práctica que esta despliega.

En el ámbito de lo humano, se pretende dar un nuevo rostro a ese docente que ejerce funciones de supervisión, cónsono con políticas de vida para vivir, prestos a conocer el ser humano que hay detrás de cada docente, demostrar que el convivir implica reglas mas no sumisión, ni poder.

Estado del arte sobre supervisión educativa en Venezuela

El término supervisión tiene significados diferentes. Un supervisor puede considerarla como una fuerza positiva para mejorar un programa o proceso dentro de una empresa. En el ámbito educativo, un maestro puede verla como una amenaza a su individualidad, otro puede buscarla como una fuente de ayuda y apoyo. La supervisión, en su relación, comparte varias acciones encadenadas como conjuntos coherentes y ejecutados, para obtener del sistema educativo el máximo rendimiento posible.

La supervisión surge como una necesidad, cuando se reconoce la diferencia entre el modo como son las cosas y el modo como deben de ser. Uno de los métodos más eficaces para analizar y mejorar las situaciones es tener una visión clara y objetiva de lo que está sucediendo y es esto lo que se busca en la educación, ya que el proceso educativo no puede quedar librado a su suerte y a la expectativa de si resulta o no.

La supervisión escolar debe entenderse como orientación profesional y asistencia dada a personas competentes en materia de educación, cuando y donde sean necesarias, tendientes al perfeccionamiento de la situación total de la enseñanza-aprendizaje.

La supervisión educativa nacional según el Ministerio de Educación contemplado en el Programa de Reorganización y Descentralización (1997), plantea que la "supervisión es el sistema a través del cual se desarrollan acciones

 ISSN: 1856-9587

en las distintas estancias territoriales para contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación" (p.22), es decir, que la supervisión como sistema abierto al cambio, a la transformación e integración a nivel nacional, *cuenta con supervisores* responsables capaces de revisar, aplicar y evaluar la ejecución de la normativa legal establecida, pero en la realidad se observa con frecuencia un desfase que desmejora significativamente la calidad del sistema educativo.

Entre otras definiciones de supervisión se presenta la citada por Fermín (1980), la cual expresa que la "supervisión puede sintetizarse como asistencia a las actividades docentes, de manera de darles coordinación, unidad y continuidad, para que la escuela alcance con mayor eficiencia sus objetivos". (p. 15). En ella se afirma, que la función del supervisor es necesaria por cuanto ayuda, orienta las actividades del proceso educativo, fortalece los resultados provenientes del proceso de aprendizaje y garantiza la práctica supervisora adecuada con la participación de los actores de la organización.

Los conceptos de supervisión antes citados, cooperan para que el docente-supervisor alcance con mayor eficiencia los objetivos planteados desde un discurso técnico-instrumental y también coadyuvan a mejorar la calidad de los procesos de evaluación y pedagógicos. Según Mogollón (2004) "la supervisión escolar se encarga de suministrar sugerencias y ayudas constructivas con el propósito de encaminar el trabajo administrativo en las instituciones" (p.34), por ende, asegura la realización con frecuencia del acto supervisorio que auspicie la verdadera calidad durante la planificación, liderazgo, calidad en la gestión y participación en los actos administrativos.

El concepto que el supervisor tenga del mundo, del hombre, de los valores y de la educación, determina una fisonomía para su personalidad y orienta sus normas de convivencia con los demás hombres. Las acepciones varían en atención a la dinámica del hecho educativo y las corrientes pedagógicas humanistas, mecanicistas, entre otras encontradas en boga, que su acción principal es estar al servicio del individuo para ayudarlo a superarse.

La conceptualización y el establecimiento de la educación popular en Venezuela, como todas las grandes empresas de un momento histórico especial, se cultivó dentro del espíritu que caracterizó la segunda mitad del siglo XIX, la época que buscaba la renovación en todos los sentidos.

De acuerdo con lo señalado por Bravo y Uzcátegui (2003):

> En Venezuela un grupo de hombres acogió entusiasmadamente las ideas de la Gran Revolución Social Federativa. Entre los más sobresalientes de estos hombres figuran: Martín J. Samarria, Santiago Terrero Atienza, Jesús Muñoz y Juan Bautista Dallacosta. A este último se le puede considerar el precursor del establecimiento de la educación popular en Venezuela. (p.7).

El Decreto de Instrucción Pública del 27 de Junio de 1870, sancionado por el general Antonio Guzmán Blanco, instauró la educación obligatoria y gratuita, y por el cual el Estado asumía el compromiso de utilizar parte de las rentas de los impuestos nacionales para su manutención. Unido a esto, por ese mismo decreto, se anexó una estructura en forma piramidal y con acentuado centralismo del sistema educativo.

Para Bigott (1996) ese sistema comprendió la "Dirección Nacional de Instrucción Primaria, junta Superior de Instrucción ubicada en los estados, junta departamental, funcionaba en distritos o cantón, junta parroquial, con sede en cada parroquia, juntas vecinales por parroquias". (pp. 93 -120).

Según Cedeño y otros (2001):

> En este decreto la supervisión escolar surge debido a la necesidad de implantar los lineamientos del mismo, y de hacerlo con mucha laboriosidad e insistencia, gestionando sin tregua sobre cada una de las ramas de la enseñanza, asignando para ello fiscales de instrucción primaria, con las facultades dirigidas a incrementar el expendio de las estampillas de escuelas y la regularidad en los planteles de enseñanza a través de visitas periódicas. (p. 5)

Los fines de la educación venezolana reflejan determinadas filosofías educativas que, a su vez, responden a momentos históricos y políticos de la vida del país. En 1940 respondió a un modelo sociopolítico de modernización. En 1948 se enmarca en otra perspectiva, la de modernización y desde las masas, aplica ciertas novedades y logra progresos sustanciales en la organización escolar y en la gestión administrativa institucional del sistema.

Las reformas de 1955 añaden a las concepciones anteriores un pragmatismo acentuado, en el que las bases filosóficas explícitas y operativas quedan a un lado para dar paso a un esfuerzo funcional, diseñado para responder a las políticas sociales y económicas del momento.

El sistema educativo actual, reagrupa y actualiza reglamentaciones y concepciones filosóficas de 1948 como la vinculación educación-trabajo, educación básica y la flexibilidad horizontal y vertical del sistema escolar

 ISSN: 1856-9587

nacional. En 1961 se promulga la Constitución Nacional en la que se establece el derecho de todos los venezolanos a recibir educación y se garantiza su gratitud y obligatoriedad.

Para los años 1969 – 1979 se establecen las regiones administrativas, las oficinas regionales, así como se determina su funcionamiento. Mediante el Decreto Nº. 72 (1969) se establecen ocho regiones: capital, central, centro-occidental, zuliana, andes, sur, nororiental y Guayana. Dichas regiones educativas fueron sustituidas, a partir de 1974, por las zonas educativas establecidas en cada una de las 23 entidades federales del país. Coexistiendo así, en la organización administrativa de la educación en Venezuela, subsistemas oficiales como el nacional, estadal, municipal, autónomo y el combinado o mixto, con funciones administrativas y planificación curricular y supervisión educativa.

En la Constitución Nacional (2000) se amplían los contenidos y postulados referidos a la educación en su capitulo VI de las Derechos Culturales y Educativos.

La supervisión educativa tiene sus bases en las disposiciones generales establecidas en la Ley Orgánica de Educación (2009), Gaceta Oficial Nº 5929 y en su Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, Gaceta Oficial Nª 5662, extraordinario (2003), responde a niveles jerárquicos de supervisión conforme a las circunscripciones siguientes: planteles educativos, distritos escolares, zonas educativas y unidades centrales del Ministerio de Educación en los cuales el proceso de supervisión educativa es reorientado hacia una perspectiva de apoyo académico, el saber y el hacer a través del desarrollo de proyectos pedagógicos del plantel, coherentes con las necesidades de las comunidades.

Sin embargo, las instituciones educativas presentan una serie de problemas dentro de su estructura y funcionamiento, lo cual hace que surja la gran necesidad de una reflexión de parte de los actores de los centros educativos, en aspectos de procesos como control y supervisión; pues uno de los grandes actores es el supervisor, sin llegar a descalificar sus funciones, este se limita a control de asistencia, horarios, planes elaborados por docentes, así como administrar recursos financieros.

Los planteamientos de la supervisión educativa presentados por Hierro (1974), Nérici (1975) y Fermín (1980), esbozan enfoques diferentes de acuerdo a la siguiente especificación representados en el *cuadro 1*.

Hierro (1974)	**Nérici (1975)**	**Fermín (1980)**
Supervisión Correctiva Supervisión Preventiva Supervisión Constructiva Supervisión Creativa	Fase Fiscalizadora Fase Constructiva Fase Creativa: Autocrática y Democrática	Inspección Autocrática Inspección Liberal Supervisión Democrática

Cuadro 1. Enfoques y fases de la supervisión. Fuente: Hierro (1974), Nérici (1975) y Fermín (1980). Adaptación. Mogollón, A. 2008

En el enfoque de Fermín (1980) la inspección autocrática con predominio en el método fiscalizador, la liberal denominada constructiva era intermedia y la democrática orientada hacia el entorno democrático y científico. En las fases presentadas por Nérici (1975), la fase fiscalizadora se confundía con la inspección escolar, la constructiva orientada a mejorar la actuación de los docentes y la creativa dirigida al perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Hierro (1974) distingue cuatro clases: la correctiva, que localiza defectos, errores para luego corregirlos; la presuntiva que depende de los casos que al supervisor le corresponda atender; la constructiva que analiza los métodos, objetivos y programas relacionados con la acción supervisora y la creativa cuya acción se sustenta con la praxis pedagógica.

El hecho supervisorio se puede cumplir cuando se atiendan las tareas asignadas del supervisor, según Robbins y Decenzo (2008) denominadas "cuatro capacidades básicas: técnicas, personales, conceptuales y políticas." (p.17). necesarias para redefinir y reorientar las funciones de supervisión. Dentro de las capacidades están insertadas varias competencias necesarias para el éxito del supervisor denominadas *competencias técnicas responsables de* aplicar la habilidad acompañada de varias funciones que implican desempeñar ciertas tareas y desarrollar experiencias o conocimientos especializados por el supervisor del sector.

El supervisor con visión de futuro está preparado para practicar las funciones de supervisión, ejercer condiciones personales, desempeñar competencias, actuar con habilidades, estimular la necesidad de cambio con impacto en la organización, operar con los nuevos patrones de interacción que involucre a la

 ISSN: 1856-9587

autopoiesis cuya meta es enfrentar las amenazas suscitadas por el caos ante las condiciones cambiantes del entorno.

Para superar la resistencia al cambio existen varias posibilidades que se pueden implementar, inclusive, está presente la particularidad de guiar eficientemente a los directivos de cada plantel durante el acto de supervisar.

Entre tanto se describen algunas condiciones que favorecen el trabajo rutinario del supervisor:

Condiciones personales: Empatía, creatividad, mentalidad científica, iniciativa, autodominio, madurez emocional, capacidad para reconocer los méritos y entusiasmar, amplitud en los procesos de liderazgo y disposición a los cambios.

Condiciones técnicas: Sólida cultura general y pedagógica, conocimientos de metodología en las áreas y disciplinas, dominio de técnicas grupales, preparación en procesos comunicacionales, experiencia administrativa, amplia información bibliográfica y esfuerzo constante de actualización.

La educación tiene como finalidad, el logro de un hombre crítico y apto para convivir en una sociedad que participe activamente en los procesos de transformación social con orientación a mejorar la calidad de los procesos de control, supervisión y evaluación sustentado en las normas establecidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Del mismo modo, el proceso de supervisión efectuará el cumplimiento de las normas establecidas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 2000 y otras normativas actuales vigentes pertenecientes a la Supervisión Educativa, las cuales se ejecutarán de acuerdo a las necesidades en cada nivel educativo. La supervisión desarrolla un proceso único e integral en el *distrito, sector escolar* y *planteles* educativos con funciones a desempeñar muy específicas.

En el *distrito escolar* las funciones se ejecutarán en los planteles, centros, comunidades educativas, cátedras y servicios que estén contemplados en el área geográfica pertinente. Entre ellas se citan:

- Dirigir, coordinar, supervisar y evaluar la ejecución de políticas educativas en el ámbito de su jurisdicción asignada.

- Elaborar, ejecutar y controlar los programas de supervisión de la labor docente y administrativa que se realiza en los planteles.
- Propiciar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
- Asesorar sobre los problemas técnicos, docentes y administrativos que se presentan en los planteles.
- Suministrar orientaciones de carácter pedagógico, metodológico, técnico, administrativo y legal al personal en servicio.

En el mismo orden de ideas, se mencionan las del *sector escolar,* integradas por los "planteles de los niveles de educación preescolar, básica, media diversificada, especial, adultos y todos aquellos organismos que desarrollen o cumplan funciones educativas" (*Manual de Organización de las Zonas Educativas*, 1987) y le corresponden *las funciones* que a continuación se mencionan:

- Instrumentar, supervisar, controlar y evaluar el desarrollo de la acción educativa del sector escolar.
- Asesorar a los directores de los planteles en la solución de problemas.
- Fomentar actividades que tiendan al mejoramiento de los docentes.
- Orientar y asesorar la organización.
- Atender los planteamientos de directores, padres y representantes cada vez que lo soliciten.

Las funciones asignadas al distrito y sector escolar las desarrollará el supervisor en el plantel educativo en compañía del director y el personal directivo que conforman la institución; asimismo, ayudarán al maestro durante el desempeño para que las instituciones alcancen con mayor eficacia el objetivo propuesto, planifiquen las actividades de orden académico y controlen el resto de las actividades en la jurisdicción correspondiente a cada plantel.

Para desarrollar las competencias, con pertinencia a las funciones del hacer supervisorio, es esencial que el supervisor o acompañante pedagógico visualice el ámbito educativo, posea suficientes conocimientos y demuestre experiencia como supervisor en las diferentes áreas del campo educativo.

De igual tenor, es necesaria la preparación académica, que sea experto en las áreas del saber, cumplidor a cabalidad de las funciones encomendadas en

 ISSN: 1856-9587

el distrito y sector escolar para "proveer un esfuerzo sistemático e integrado hacia el mejoramiento de la efectividad supervisora". (Sergiovanni 1971). La supervisión educativa reorientada hacia la esencia de la educación como lo es la pedagogía, pero antes es preciso fortalecer la autoestima de quienes tienen en su haber la gran responsabilidad de enseñar, como son los docentes y todo aquel inmerso en este importante entorno.

Por tal razón, deben poseer herramientas que despierten ese verdadero yo que cada uno llevamos muy dentro y que, generalmente, dejamos de lado, por ser atrapados por estímulos externos que, muchas veces, nos apartan de nuestra verdad. Es por ello que la supervisión debe ser ejercida por personas idóneas, de mucha capacidad de acción, con moral, conciencia del amor, justas y dignas consigo mismas y con los demás docentes.

Son importantes los valores, las actitudes, el impulso del ámbito afectivo y sobretodo la autoestima bien entendida, según la define González (2005):

> Como actitud positiva de la persona hacia si misma, es fundamental en el crecimiento armónico de la salud humana (…) la presencia de la autoestima asegura recursos y los potencia en la vida personal para hacer frente a los conflictos, enfermedades otros. Por el contrario, o su leve intensidad en las persona, acompañada, generalmente, a una amplia gama de trastornos psicológicos de origen neurótico, que dificultad el desarrollo de la vida personal, individual y social (p. 35).

Por lo antes señalado, es importante fomentar el clima de sana convivencia para que el papel de la organización se fortalezca en los niveles gerenciales, directivos, docentes, administrativos, padres y representantes, obrero, alumnado y en la comunidad en general. Siempre todo enmarcado en cualidades básicas como empatía, comprensión hacia los demás, saber escuchar, comunicar, generar auto-confianza, optimismo, delegar funciones, tomar decisiones con visión multidisciplinaria durante el ejercicio docente.

En las acotaciones anteriores, se afirma que la supervisión educativa se desarrolla durante multiplicidad de escenarios, diversidad de ámbitos y espacios complejos, para dar cumplimiento a lo establecido en el documento, sobre la supervisión educativa en el sistema educativo bolivariano (2008). Lo antes expuesto, reafirma la intencionalidad de reconocer las habilidades, capacidades y aptitudes del nuevo supervisor, donde predomine su talento,

empatía y éxito fundamentado en los verdaderos principios éticos-morales establecidos en la estructura del sistema de supervisión escolar vigente.

Ante esta situación es necesario propiciar el proceso de formación permanente, ampliar la acción pedagógica, implementar novedosas técnicas metodológicas que realimenten constantemente la acción supervisora en sí y tomar decisiones efectivas, que garanticen positivamente la educación de calidad, de acuerdo con los parámetros establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela(2000).

Según Hall (1996) "el clima organizacional se define como un conjunto de propiedades del ambiente laboral, percibidas directamente o indirectamente por los empleados que se suponen son una fuerza que influye en la conducta del empleado" (p.6). Ese clima no se ve ni se toca, sin embargo afecta todo lo que pasa dentro de la institución, sus acuerdos y desacuerdos en el quehacer diario, al igual con las ideas preconcebidas por las personas, aspectos todos que van conformando el clima organizacional, el cual representa el vínculo u obstáculo para el buen desempeño.

La autopoiesis de acuerdo a Maturana y Valera (2004) "Permite entender los fenómenos de simbiosis celular y de formación de sistemas multicelulares como fenómenos espontáneos de conservación sistemática de una nueva organización" (p.24). Este planteamiento representa para la supervisión educativa un espacio abierto, sistemático, flexible, formativo, con principios y normas que proporcionan cambios de tal manera, que el supervisor tenga necesidad de cumplir satisfactoriamente el acto supervisorio.

La teoría de la autopoiesis admite ir más allá del acto de supervisar pues establece modernas relaciones, cambios en la organización, adaptación a normas, transformación en procesos gerenciales y reformas en la práctica pedagógica supervisora. La autopoiesis, calidad y cambios son elementos novedosos en el proceso supervisorio, pues garantizan la flexibilidad, expectativas y se toman decisiones confiables cada vez que se necesitan hacer cambios masivos.

Para culminar, la autopoiesis y calidad de la supervisión educativa, responden a cambios que favorecen el progreso de transformación e innovación del *acto de supervisar, de acuerdo a las necesidades,* dicho acto estará cargado de elementos que beneficien *el ser,* donde sobresalgan los valores y el centro sea

 ISSN: 1856-9587

la persona en *el hacer,* para que la supervisión y el acompañante pedagógico (supervisor) sea democrático y participativo.

Es más, estará en capacidad de realimentar y practicar *el conocer,* trasmitir conocimientos, asumir retos y generar nuevos mecanismos que hagan la autopoiesis cada vez altamente eficiente al proceso supervisorio sustentado con enfoque humanístico, social, democrático y sistémico que ayude a atender el entorno científico, complejo y pedagógico a nivel regional, nacional e internacional.

Es importante mencionar la relación existente entre el liderazgo y la gerencia, aplicados a la supervisión educativa. En este sentido nos fundamentamos en la distinción que establece Gorrochotegui (2010):

> Liderazgo: Habilidades/competencias/disposiciones para promover y proteger valores, crear y estimular una cultura, definir y promover una misión para todos, ser ejemplo de las transformaciones buscadas y conceder importancia a los símbolos para comunicar valores; Gerencia como técnicas administrativas: planificar, programar, controlar, evaluar, medir, ejecutar y organizar. (p. 9)

En este marco, la gerencia puede ser el complemento ideal del liderazgo, se trata de agudizar las prácticas gerenciales, para incluir no solo las acciones de las personas y sus resultados, sino también los deseos y los puntos de vista de todos dentro de las instituciones escolares.

La palabra *líder* es de origen anglosajón y en castellano no existía un término sinónimo, sino que se usaba la palabra caudillo, jefe, comandante o capitán. Para Covey (2005) al concepto de *líder* le otorga una connotación política.

Para este autor es fundamental, encontrarse en los puntos fuertes, reforzando debilidades de cada integrante del grupo, siendo este aspecto la clave para hacer más productivo al individuo. De igual forma Covey (2005) señala que "El liderazgo consiste en comunicar a la gente su valor y potencial de manera tan clara que puedan llegar a reconocerlos como propios" (p.2). Frente a esta visión, el supervisor educativo debe inspirar a los demás. Las fuentes de su liderazgo se encuentran dentro de sí y se asocian a su carácter personal, a los principios y a los valores que posee. Estos aspectos son reconocidos para lograr los cambios en los sistemas educativos, ganando espacio en la gestión escolar y en la transformación de la comunidad.

Una definición sobre liderazgo personal es la elaborada por Cardona y García (2009): "Por liderazgo personal nos referimos (…) a la capacidad de guiar la propia vida según unos principios coherentes con una recta comprensión del mundo y de uno mismo, de modo que se consiga finalmente una vida lograda, es decir, una felicidad interior estable y profunda" (p.14). Por ende, hoy por hoy, lo que se busca es ejercer un liderazgo que sea capaz de generar nuevos líderes en una organización.

El concepto de liderazgo educativo se ha ido introduciendo crecientemente en el debate educacional y ha estado asociado al desarrollo de ciertas conductas vinculadas con los líderes en una organización. Según Segovia (2010):

> El liderazgo educativo es la propia actividad de poder guiar a las demás personas hacia propósitos benéficos tomando en cuenta los objetivos y lineamento de la institución tiene que (…) llevarla hacia el éxito educativo (…) involucra valores como: integridad personal, madurez, amplitud de miras, cooperación solidaria y generosidad. Como funciones básicas que el líder educativo ha de llevar a cabo merecen la pena destacarse las siguientes: dirigir eficazmente; distribuir convenientemente a las personas; decidir en la acción; planificar constantemente; esforzarse por encima de la recompensa; controlar los detalles; motivar a los colaboradores; trabajar sin renuncia; formar y entrenar; y tratar individualizadamente a cada uno. El liderazgo educativo debe ser una función designada por el grupo es decir un liderazgo democrático. (p.6)

Ante los desafíos en que se encuentran las instituciones educativas, el liderazgo de los supervisores requiere coherencia con el desarrollo y aprendizaje de la organización, en el cual el modelo antiguo de mando y control (líder y seguidores), se ha ido agotando, en comparación con el modelo actual basado en colaboración, inspiración, conexión entre la gente, aprendizaje, servicio y autoliderazgo (líder y colaboradores), Gorrochotegui, (2010). Este nuevo liderazgo debe estar dirigido a enfoques que enfatizan las facetas culturales, morales, simbólicas, transformativas, flexibles, comunitarias y democráticas del sistema educativo.

De esta forma el liderazgo en la supervisión educativa debe asumir una distribución de poder que le permita asumir liderazgos múltiples desde las distintas áreas de actuación en la formación de los alumnos y alumnas. Debe manifestar su capacidad para involucrar a la comunidad educativa en un proyecto de futuro, que responda a los procesos relevantes del centro educativo

 ISSN: 1856-9587

y proporcione el incentivo para trabajar con objetivos comunes. Leithwood (2009) señala que:

> Los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos son en gran medidas indirectos; por lo tanto, la pregunta fundamental es ¿por qué sendas transcurre la influencia del liderazgo cuando tiene impacto sobre el aprendizaje de los alumnos? (…) cuatro sendas de influencia (…) racional, emocional, organizacional y familiar. (pp. 4-5)

En las instituciones educativas el liderazgo de los supervisores concede cierto sentido común a la acción de sus integrantes y para el comportamiento organizacional el líder, al actuar como un guía, confirma que existe una fuerte relación entre él y los efectos de la calidad escolar.

Si bien existen variados conceptos de calidad educativa y de resultados de los aprendizajes, se puede señalar, según Leithwood, Harris y Hopkins (2008), citados por Brunner (2009): "que estudios cualitativos sobre escuelas eficaces, muestran la importancia del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos mediante la creación de un conjunto de condiciones escolares para facilitar ese aprendizaje" (p.3). En este orden de ideas el liderazgo es pieza clave en el modelo de gestión de calidad educativa para las escuelas; pero, ¿qué visualizamos cuando de primera intención se quiere definir a una supervisión educativa como líder? Hoy en día se hace evidente que tanto supervisores, como personal docente deberán desempeñarse como líderes en sus ámbitos de trabajo. Según Ugalde (2006):

> La educación de calidad es un bien público. El acceso a esta es un derecho de todo niño venezolano, y los responsables de que nadie quede excluido, son la sociedad y el Estado (…) Se confunde y trampea con lo público identificándolo con lo estadal (…) La decisión de cualquier funcionario se presenta como la única palabra sobre lo público (..) Así se mata la democracia "participativa" en educación pues los funcionarios del Gobierno encarnan con "exclusividad" la responsabilidad educativa. (12-c)

Ahora bien ¿qué pasa en la actualidad, en las escuelas públicas, en donde el Estado es el rector exclusivo de la educación venezolana, para que el supervisor educativo, cumpla sus funciones de liderazgo? Una aproximación a esta respuesta nos la brinda Soto (2003):

> Las mayores dificultades (…) que se han confrontado son: la falta de mística e idoneidad de los equipos supervisores, la interferencia política

> en el trabajo; las inconsistencias de la educación pública caracterizada por suspensiones de clases, traslados de docentes, cambios constantes de fechas, etc.; y las debilidades en la formación humana, pedagógica y profesional de muchos docentes. (p.11)

Sin embargo en Venezuela encontramos experiencias exitosas de supervisión educativa como en la red de escuelas de excelencia Fe y Alegría, Avec y Andiep. Ugalde (2006) afirma que esas buenas escuelas:

> Se distinguen por el buen cumplimiento y calidad, no es por la buena supervisión estadal (pues también las malas escuelas están supervisadas por el Gobierno), sino porque en la escuela hay proyectos, participación, evaluación, apoyo y supervisión de los diversos dolientes y contribuyentes de esa escuela, distintos de los funcionarios. (p.12-c)

Por consiguiente, es bueno resaltar el valioso acompañamiento pedagógico, la profesionalización, los proyectos en red de docentes, los espacios de intercambio y discusión y el fomento de valores, entre otros, que han sido piezas claves en estas instituciones educativas para lograr el éxito. Según la definición que diera el Consejo Nacional de Educación (CNE) (2007):

> Acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, o apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica. (p. 13)

Se podría afirmar que el acompañamiento y monitoreo es una forma particular de acercarse al docente y a la escuela, pues permite recoger información, hacer seguimiento de los indicadores y comprobar la calidad y el nivel del insumo, proceso y producto esperado, a diferencia de la supervisión que solo se dedica a revisar el cumplimiento de la norma.

Para el cabal cumplimiento de la misión que le es propia, se hace necesario que el Estado venezolano logre la despartidización política del sistema educativo y, sobretodo, de las funciones asignadas al supervisor, en relación a su carácter de funcionario estratégico, en donde todavía prevalece el modelo de liderazgo antiguo: "hagan lo que yo digo" o "líder y seguidores". Se puede afirmar que la definición de líder que se aplica en la Venezuela de hoy es la del viejo modelo de poder y no el más actualizado que considera que el líder comparte el poder con sus colaboradores.

 ISSN: 1856-9587

La escuela sigue siendo una institución moderna, heredera de un patrimonio ilustrado y los poderes interpersonales son a modo facultiano. De acuerdo con Moral (2008): "La realidad del poder y el poder de la realidad, así como la sutil representación de ambos, actúan impugnando nuestra interioridad y reforzando el proceso de acostumbramiento adoctrinaje". (p.72). El poder que se irradia desde las relaciones humanas son relaciones de poder, pues controlan nuestras vidas desde la fuerza de la costumbre y se hace imperceptible, pero de eficaz transmisión por todo el sistema. Por ello la educación es una valiosa herramienta, en este sentido.

En cualquier organización humana las formas de inoculación del poder, por ejemplo en una escuela, se depositan a través de intercambios que se reflejan en posiciones dicotómicas que aluden al mando y la obediencia, a la disciplina o el descontrol, a la conformidad o a la sanción, a la docilidad de acostumbramiento o a la acción represiva. La educación, socialización, enculturación, aprendizaje, instrucción o escolarización, entre otros muchos términos, son modos de perpetuación de los poderes "naturales", siendo el poder una revelación, una (im) posición, adoptada como cuasi natural.

El discurso de la escuela es un universo de socialización y, a la vez, un legitimador de conocimientos parciales, como afirman Vásquez y Martínez (1996):

> El alumno está aprendiendo a moverse en un espacio restringido, a permanecer sentado durante largo tiempo, o a no desesperar cuando no entiende; adquieren asímismo, competencias sociales para evaluar lo que quieren decir las palabras de los adultos e iguales, así como aprendizajes de manejos de situaciones que se suceden durante varias horas al día, se aprende hablar y callar cuando es debido, etc. De este modo, en la escuela no solo se acumulan conocimientos, la mayoría de los cuales no se vinculan estrictamente a la curiosidad epidérmica, sino que se ejercen labores de socialización siendo uno de los agentes por excelencia en un poder factico, instrumental y socio-emocional, que, a través de la praxis educativa se interioriza con lo que tendemos a convencernos de que no se ejerce poder en el sentido estricto de imposición, sino que sus prescripciones, prerrogativas, fines y mecanismo no son más que un posicionamiento "natural" que adoptamos libremente. (p.74).

La tradición de la escuela, como instancia socializadora por naturaleza, es una fuerza poderosa que a la par que resiste los cuestionamientos propios

de la condición postmoderna y postindustrial, es también símbolo, reflejo y síntoma de un malestar apremiante asociado con las condiciones de la sociedad postmoderna y al mercado de la era postindustrial. Este estado de incertidumbre se traslada al ámbito educativo y coexiste con la idea de mantener unos dispositivos disciplinarios (observación jerárquica, disciplina, normas, exámenes, adoctrinamiento, etc.) y de unas tecnologías postdisciplinarias, con mecanismo de control flexible que configuran subjetividades a las que se insta a responder a las nuevas condiciones postmodernas y neoliberales.

Además, permite la preconstitución del sujeto, mediante la integración y cuestionamiento reflexivo del aprendizaje académico y de la diversidad de la cultura pública, tal y como, retomando las reflexiones de Pérez (1997) queda suficientemente explicitado:

> El desarrollo de la subjetivación como objetivo prioritario de la escuela postmoderna no significa la sustitución de la cultura experiencial, arraigada en la cultura de masas de la condición privilegiada y culta de los intelectuales, ni siquiera su yuxtaposición académica. Supone, a mi entender, sumergirse sin complejos elitistas en las peculiaridades y determinaciones de la cultura de masas asimilada y reelaborada por el individuo, para provocar su contraste, la reflexión del sujeto sobre sí mismo y facilitar su reconstrucción creadora. Que la cultura pública privilegiada se utilice ahora como la mejor herramienta para ampliar los horizontes reducidos del pensar, sentir y actuar y estimular el contraste es bien diferente de proponerla como el objetivo y fin de la escuela postmoderna. (p. 63)

En efecto, ciertos ideales han sido legitimados a través del tiempo que llevan instalándose, si bien, en un momento en que a través de la condición postmoderna en el pensamiento y en lo social se suceden cuestionamientos de grandes meta narrativas, sospechas ante los discursos, debilitamiento de creencias, reasunción de ciertos códigos, entre otros. Así los ideales modernos caen en descrédito. Precisamente, el rechazo de una razón universal como fundamento de las cuestiones humanas, es una de las prioridades del pensamiento postestructural y de su aplicación al ámbito educativo.

Como hemos comentado en otras oportunidades, sostenemos que la escuela sigue siendo un agente de poder/saber en una sociedad postmoderna. Sus métodos disciplinares y de instrucción persiguen el fin último de la autodisciplina, la normalización de los cuerpos "dóciles y útiles". Su transmisión de conocimientos lleva implícito el poder de convencernos de su verdad.

 ISSN: 1856-9587

Por otra parte, mediante las tecnologías del sí mismo se persigue producir sujetos flexibles postdisciplinares de mayor acción insidiosa y sutil. Baste como ejemplificación, el hecho de que el fomento del aprendizaje individualista en detrimento de la cooperación nos hace seres responsables de nuestro rendimiento (se personaliza el fracaso, mientras que el éxito parece deberse a los propios principios de enseñanza, como en una suerte de sesgo de autoservicio de la institución). Sus jerarquías rígidas se imponen, interiorizándose como signo inequívoco de la estratificación y el poder.

Método

La modalidad de la investigación se llevó a cabo mediante la aplicación de la investigación hermenéutica crítica que, según Arnal, Del Rincón y La Torre (1996):

> En el ámbito de las ciencias sociales se puede destacar el siguiente paradigma de investigación: "Socio-crítico, que pretende ser motor de cambio y transformación social, emancipador de las personas, utilizando a menudo estrategias de reflexión sobre la práctica por parte de los propios actores (se busca el cambio social)". El investigador es un sujeto más, comprometido con el cambio. (p.92)

La hermenéutica crítica tiene como misión revelar las ideologías que se encuentran imbricadas en los prejuicios, en la precomprensión y en la tradición. El método crítico hermenéutico nos permite saber quiénes somos, desde donde hablamos y cuando hablamos. Nos permite acceder, a través de distintos análisis, a reconocer los diferentes discursos que atraviesan el campo educativo, desde leyes y acuerdos hasta teorías sociales y educativas

La comprensión se puede utilizar como método para reconstruir lo que un autor experimenta o ha pensado a partir de formas significativas externas. Para Schleiermacher (1768-1834), citado por Ugas (2005): "la comprensión como arte no consiste en aplicar reglas a textos que son de difícil comprensión, sino más bien una reconstrucción, re-producción o re-experiencia del proceso mental constructivo que ha seguido un autor en su comprensión" (p.53).

De igual manera, Rico (2001) citando a Gadamer (1992) apunta:

> Que la interpretación, sin ser normativa, debe relacionarse con los problemas sociales. Afirma que "el hermeneuta necesariamente debe tomar en cuenta las circunstancias de enajenación y de dominación institucional en el análisis

> de su posición y la del autor-texto, evidenciando la distancia existente entre la situación histórica social del propio intérprete y la correspondiente a la del autor-texto; superándola por medio de la reflexión". (p. 433)

Una vez hechas estas precisiones, podemos exponer la síntesis de lo que Gadamer (1992), citado por Rico (2001), considera como comprensión y dónde y cómo se realiza:

> 1. Comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo.
>
> 2. El lenguaje es, por tanto, el medio universal para realizar el consenso o comprensión.
>
> 3. El diálogo es modo concreto de alcanzar la comprensión.
>
> 4. Todo comprender viene a ser así un interpretar.
>
> 5. La comprensión, que se realiza siempre, fundamentalmente, en el diálogo por medio del lenguaje, se mueve en un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta.
>
> 6. La dimensión lingüística de la comprensión, indica que es la concreción de la conciencia de la historia efectual.
>
> 7. La tradición consiste en existir en el medio del lenguaje, en cuanto el pasado se actualiza, se reconoce su sentido a menudo con nuevas iluminaciones. (p.192)

El pensar está lleno de acción y el juicio de reflexión. Abordar esta dialéctica son pasos para la elaboración de discursos pedagógicos, que permiten una triple autonomía del autor, del discurso y la audiencia original. Es por ello que en el trabajo de investigación presentado la situación hermenéutica organiza una composición constituyendo una configuración única que es llamada estilo y género al constituirse en obra que hace que sobreviva, la preserva de distorsiones y la deja disponible para sucesivas reinterpretaciones.

En este sentido los conceptos de formación, experiencia y horizonte se articulan en la investigación. Según Gadamer (1992) el primer término hace referencia al proceso mediante el cual el investigador ha tenido que salir de sí para volver sobre sí mismo. En el segundo, la experiencia es un elemento importante en la reflexión o conocimiento de nosotros mismos, pues nos lleva a comprender que las expectativas y proyectos de comprensión son finitas; y, por último, el horizonte comprende lo que es visible desde un cierto punto, desde una determinada situación y significa no estar limitado a lo más cercano

 ISSN: 1856-9587

sino poder ver por encima de los límites según los patrones de cerca y lejos, grande y pequeño (p.373).

A modo de síntesis

Este trabajo se propuso una mirada que permitió pensar a la supervisión, en un contexto situacional, en la interacción entre lo nuevo y lo viejo, entre las tradiciones y las rupturas, que permiten dar respuestas a los cambios sociales y educativos que la rodean.

Las modificaciones que se han apreciado en el uso de algunos dispositivos de la supervisión deben estar enfocadas hacia el desarrollo integral del país. En este discurso equivalen enseñar y aprender, respectivamente, de las competencias del supervisor, para hacer del niño un profesional o recurso humano que al final de su carrera le permita acceder al carácter social, cultural y ético de cada persona.

La necesidad de someter a reflexión y la manera de cómo se nos está formando a través del desarrollo de programas educativos orientados bajo la mirada de una acción supervisora, impregnada de poder, nos lleva a preguntarnos: ¿cómo se deja colar el poder y el control a través de la figura del supervisor educativo? y ¿hacia dónde realmente se orienta la supervisión como agente de cambio social? Estos planteamientos representaron los principales ejes teóricos de esta investigación. La supervisión necesita de la crítica de todos los participantes de la organización y ha de configurarse desde un marco dialógico que estructure, mediante el análisis de contenidos, los criterios propuestos por las necesidades educativa del país.

Es importante señalar que la supervisión puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazos expresados por el profesorado, debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes.

Hoy, cuando nuestra sociedad se encuentra cada vez más dividida, entre flujos de la economía y la capacidad de crear procesos de sociabilización, la ciudadanía se encuentra en crisis, así como también están en crisis esos pequeños detalles que hacen la vida. Reconocer lo político de lo humano sólo será posible sobre la base de la afirmación de las realidades pre-políticas,

aquellas donde el amor, los afectos y las emociones en la conjugación de los unos con los otros, puedan coexistir.

Una nueva visión de la supervisión pudiera fomentar la idea de la democracia sobre la base de la comunidad, pues la democracia se juega en la aceptación y combinación de las diferencias educativas con la racionalización. De allí que tiene un papel importante en la reafirmación o definición en términos de respeto al derecho y la capacidad de cada persona de afirmarse como tal.

La responsabilidad de la supervisión, como nexos de actos de aprendizaje, de una vida creadora de constante exploración, que no se enseña, sino que es el simbolismo de la vida en el arte de supervisar lo que va a permitir encuentros, que hacen posible que el sujeto dirija su acción encarnada en sí mismo, y que cuando tenga confianza podremos hablar de responsabilidad, así como de libertad interior y exterior.

Bibliografía

Arnal, J., Del Rincón, D., La Torre, A. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Grup.92.

Berbesi, J. (1989). *EL Docente Venezolano.* (Reseña Bibliográfica) Caracas: Cerpe. 9 vols.

Bertalanffy, L. (2000). *Teorías General de los Sistemas*. México: FCE.

Bigott, L. A. (1996). "Ciencia positivista y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX". En: Nacarid Rodríguez (Comp.). *Historia de la educación venezolana,* Caracas: UCV-FHE, Comisión de Estudios de Postgrado, pp.93 -120.

Bravo, L. Uzcátegui, R. (2003). *Siglo XIX educativo en Venezuela: Una cronología fundamental.* (Colección Memoria Educativa Venezolana), Caracas: UCV, *2*, libro electrónico, disponible en: www.historiaeducativa.com

Brunner, J. (2009). "Prácticas del Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación 7,* (3). http//:77mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2009/07/

 ISSN: 1856-9587

Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: EUNSA.

Cedeño, L. y otros. (2001). *La educación venezolana desde 1870 hasta 1874*. Caracas: Escuela de Educación. FHE - UCV.

Cladwick, C. (1992). *Tecnología educacional para el docente.* Madrid: Paidos.

Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de Acompañamiento Pedagógico. Para mejorar los aprendizajes en las Instituciones Educativas de áreas rurales.* Biblioteca Nacional del Perú. Nº 2008-03077. www.cne.gob.pe.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta Oficial Nº 5.453 Extraordinario.

Covey, S. (2005). *El 8º hábito. De la efectividad a la grandeza*. Barcelona: Paidós.

Covey, S. (2005 mayo - junio). "Sección liderazgo. Liderazgo fundamentado en principios y propósitos". *Revista Especializada Capital Humano.*(Entrevista a Covey, S.), *5, (3).* España: Wolters Kluwer, www.yesmfs.com.

Fermín, M. (1980). *Tecnología de la supervisión docente*. Buenos Aires: *Kapelusz, SA.*

Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de una prisión*. México: Siglo XXI.

Gadamer, H. (1992). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

Galbraith, J. (1984). *The Anatomy of Power*. Londres: Hamish Hamilton.

González, M. (2005). *La Educación para la salud del siglo XXI*. Madrid: Díaz de Santos.

Gorrochotegui, A. (2010). Conferencia trimestral II: Retos del autoliderazgo. Cómo guiar mi propia vida y conseguir una felicidad profunda. Families to Families.blogspot.com.

Hall, R. (1996). *Organizaciones: estructura y proceso*. México: Prentice-Hall Hispanoamérica. S.A.

Hierro, L. (1974). *Enfoque práctico de la supervisión escolar*. Buenos Aires: *Kapelusz, SA.*

Kaufman, R. (1976). *Planificación de sistemas educativos*. México: Editorial Trillas.

Leider, R. J. (2006). "La tarea fundamental del liderazgo: el autoliderazgo". En F. Hesselbein, M. Goldsmith y R. Beckjard, *El líder del futuro*. Barcelona: Deusto. 217-227.

Leithwood, k. (2009). Conferencia magistral sobre *Cómo influye el liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos*. *Portal de la Educación*. Escritorio Docente. www.educarchile.cl7portal.base/web/vercontenido.aspx?Id=198871

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial Nº 5929 Caracas-Venezuela.

Maturana, H. y Valera, F. (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo.* Buenos Aires: Universitaria / Lumen.

Montero, C. (2010). *Mejores Aprendizajes con buen desempeño docente en Nuevas Escuelas.* Primer Congreso Pedagógico Nacional, Perú. www.cne.gob.pe.

Ministerio de Educación. (1997). Programa de Reorganización y Descentralización. Caracas: FEDUPEL.

Ministerio de Educación (1987). *Manual de Organización de las Zonas Educativas*. Caracas: Dirección de Información y Relaciones Públicas.

Mogollón, A. (2004). Modelo para la Supervisión Educativa en Venezuela. *Revista Ciencias de la Educación. 1, (23).* 29-46. Valencia: Universidad de Carabobo.

Moral, M. (2008). "Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la psicología social". *Atenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 13.* 71 – 94.

Nérici, I. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Buenos Aires: Kapelusz. S.A.

Pérez, A. (1997). "Sociabilización y educación en la época postmoderna". En Javier Goikoetxea y Juan García Peña. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Barcelona: Popular. pp. 45-65

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (2003). Gaceta Oficial Nº5662 - Extraordinario.

 ISSN: 1856-9587

Rico, P. (2001). *La praxis posible. Teoría e investigación para la práctica docente. Unidad* 164 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México. 292-297.

Robbins, S. y DeCenso, D. (2008). *Supervisión.* México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Rodríguez, N. y Polo, M. (2009). *Hacia una propuesta curricular alternativa. Aportes para el diseño curricular del sistema educativo venezolano.* Caracas: Asociación Civil Asamblea de Educadores.

Segovia, E. (2010). Ensayo "Liderazgo Educativo para el siglo XXI" Ensayos y documentos. http://www.buenastareas.com/...ensayos/Liderazgo-Educativo... Siglo -Xxi/418153.html.

Sergiovanni, T. (1971*). Emerging Patterns of Supervision. Human Perspectives.* New Cork: Mc Graw-Hill.

Solís, F. (2006). Plan estratégico de supervisión educativa para mejorar la praxis pedagógica de los docentes. http://www.monografias.com/trabajos68/plan-mejora-praxis-pedagogica-docente/plan-mejora-praxis-pedagogica-docente3.shtml

Soto. M, (2003). *La formación Permanente: Hacia la Escuela Necesaria. Una experiencia de Fe y Alegría en Venezuela.* Proyecto financiado por Banco Interamericano de Desarrollo (BID) / Federación Internacional de Fe y Alegría. http://www.alboan.org/archivos/367.pdf

Ugalde, L. (*El Nacional*, 08/06/2006). Las trampas con lo público. *Boletín Digital Universitario*. boletín.uc.edu.ve/index.php?...trampas… pconnnluis-ugal

Ugas, G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Táchira-Venezuela: Ediciones de talleres gráficos de Lito- Formas.

Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). "La sociabilización en la escuela. Una perspectiva etnográfica". *Papeles de Pedagogía 26*, Madrid: Paidós.

ENSAYOS Y OPINIÓN

SI (e) TE.Educ

Desarrollo sostenible y educación

d

La ONU dedica la década de los años 2005 al 2014 a la educación para el desarrollo sostenible, (A. Gutierrez, J. Beneyas y S. Calvo 2008: 25 - 69) lo que nos ha motivado, pasado ya el ecuador de la misma, a la realización de una serie de reflexiones a propósito de tal cuestión y que queremos someter a debate.

El desarrollo sostenible va más allá de políticas concretas o unitarias puesto que su sentido más profundo e intrínseco es considerarlo como una alternativa de carácter global. Nunca debe olvidarse que el objetivo del desarrollo sostenible es reposicionar al hombre y sus acciones en el planeta, es decir, su forma de pensar, de actuar, y de concebir la realidad de diferente manera (E. Leff 2000). Por otra parte el proyecto sostenible, como defienden D. Nguyen y J. Pudlowsky (2005) entra de lleno en el paradigma de la complejidad por lo que no puede obedecer jamás a un solo vector o fuente de acción. De ahí que iniciemos nuestra tarea analizando aunque sea brevemente sus variables.

Las dimensiones de la sostenibilidad

El desarrollo sostenible tiene verdadero sentido si se plantea como solución total pues incide en todas las problemáticas que posee el hombre y su entorno. En definitiva, que cuando hablamos de desarrollo sostenible estamos de alguna forma haciendo mención a una alternativa global y compleja que descansa, fundamentalmente, en las siguientes características o dimensiones (A.J. Colom 2006: 67 y ss.):

---

1 SI(e)TE.educ es un colectivo que desde hace años deja sentir su voz en Europa aportando ideas y posicionamientos sobre temas candentes de la actualidad educativa. Está formado por siete catedráticos de Teoría de la Educación de otras tantas universidades españolas, a saber: José L. Castillejo Brull, Antonio J. Colom Cañellas, Petra Mª Pérez Alonso-Geta, Teófilo Rodríguez Neira, Jaume Sarramona López, José M. Touriñán López y Gonzalo Vázquez Gómez. El objetivo del grupo como tal no es la producción de artículos académicos en el sentido estricto de la palabra sino más bien incitar a la reflexión y motivar posicionamientos de intelectuales, profesionales, docentes y alumnos universitarios. antoni.colom@uib.cat

Dimensión sistémica.

Un sistema se define como un conjunto de elementos en interacción, y se concibe como metodología para entender la estructura y dinámica de los objetos y de la naturaleza; su aplicación al desarrollo sostenible implica afirmar que los planes de sostenibilidad, bien en un sentido económico-social, bien en el campo educativo, poseen una visión del mundo interrelacionada entre todos sus elementos y cualidades, desechándose entonces la idea de la singularidad e independencia de las cosas. La visión sistémica supone creer en un mundo interconectado e interdependiente, influyente e influido por cada uno de sus elementos; por tanto, aplicar estrategias de desarrollo sostenible significa realizar una acción coordinada de las múltiples variables de la realidad sin rechazar ninguno de sus aspectos e integrando todas las posibilidades y consecuencias de la misma.

Dimensión global

No debe confundirse con la dimensión sistémica pues la dimensión global, absolutamente compatible con la anterior, pone el acento en que cualquier programa de desarrollo sostenible ha de entenderse como un programa total que debe afectar a la globalidad de aspectos y elementos que se concitan en la vida de una comunidad: "lo que hace falta es abordar simultáneamente todos ellos dentro de una estrategia mundial coordinada". (A. King & B. Schneider 1992: 96). El desarrollo sostenible es una filosofía integradora y global que no debe incidir sobre un Estado-nación sino sobre todo el mundo, entendido globalmente. De ahí la necesidad de la solidaridad internacional y de la paz, porque todo, en el desarrollo sostenible, –economía, ambiente, política, entre otros–, debe tener una dimensión de globalidad. (A. Elizalde 2009: 63 y sgs), tanto es así que hace ya años (1987) la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU ya hablaba de *nuestro futuro común.* La cumbre de Copenhague y la actitud negativista de China y USA, creemos, que refrenda lo afirmado.

Dimensión ecológica

Es la dimensión sobresaliente del desarrollo sostenible ya que, en sus orígenes, el desarrollo sostenible se vio como una consecuencia o efecto de la problemática ecológico –natural; en cambio, hoy se ha flexibilizado esta

 ISSN: 1856-9587

cuestión de tal manera que ya no es la única variable fundamentante del mismo. (G.P. Galafassi y A.G. Zarrilli 2002).

Los factores ambientales suponen una condición *sine qua non* para que pueda hablarse de desarrollo sostenible por lo que toda doctrina, o teoría económica, social, cultural, así como cualquier aporte tecnológico, deberá contemplar la conservación de la naturaleza como un objetivo de primera magnitud. O sea, el desarrollo debe ser compatible con la conservación de los sistemas sustentadores de la vida.

Ahora bien, el naturalismo del desarrollo sostenible debe coordinarse sistémicamente con otras variables. Por ejemplo, en los países en vías de desarrollo, hay problemas sociales importantes, lo que, nos viene a mostrar que los problemas ambientales son también diferentes, al menos en cuanto a su preeminencia, y que la pobreza, es, asimismo, contaminante. Por eso, lo ecológico, en aras de los social, ha ido perdiendo protagonismo en estos últimos años; en el contexto del desarrollo sostenible debe hablarse pues de ambiente y no tanto de medio ambiente.

Dimensión demográfica

El desarrollo sostenible depende también de la demografía, ya que o se limita el crecimiento –la producción económica– o se disminuye el número de personas, pues con el aumento de la productividad, de cada vez nos acercamos más a los límites del *stock* natural que posee el planeta. Es decir, el ejercicio distributivo sería más factible cuando menos fuésemos a repartir.

Ahora bien, no es este planteamiento el más adecuado, a pesar de su lógica, (cuantos menos a más tocamos), ya que solo sirve para enmascarar una realidad que como tantas evidencia la complejidad del desarrollo sostenible. Por ejemplo: está demostrado que un norteamericano consume 500 veces más energía al año que un hindú, lo que nos indica que es más peligroso para el planeta el crecimiento de 10.000.000 de personas en USA que no el de 400.000.000 en la India. Por tanto, el problema demográfico es tal problema porque viene acompañado de otras circunstancias, tales como los desequilibrios.

Dimensión Local

Si epistemológicamente el desarrollo sostenible se fundamenta en una visión sistémica, a nivel práctico, debe ser eminentemente localista, lo que, no significa caer en contradicción alguna.

Efectivamente, el desarrollo sostenible se fundamenta en planteamientos de globalidad; por lo que será más fácil desarrollar sus estrategias en sistemas controlables, lo que en el plano de la operatividad significará iniciar programas por unidades sistémicas pequeñas, a fin de controlar sus variables, y evaluar su evolución. En definitiva, el localismo nos propicia operatividad y pertinencia.

Debe propiciarse un desarrollo sostenible integral y global, pero al mismo tiempo endógeno, de tal manera que quien debe protagonizar los programas ha de ser la comunidad de origen. La ciudadanía pues debe ser fundamental en el protagonismo del desarrollo sostenible, (D. Limón 2002: 54), máxime cuando enlaza con otra de las dimensiones más importantes del desarrollo y que no se puede obviar; nos referimos al aspecto cultural.

Dimensión cultural

Los programas de desarrollo sostenible deben mantener y mejorar los *stocks* de capital natural, o sea, los ecosistemas, aunque también deben contemplar otras cuestiones. Entre ellas, el factor cultural ya que cultura es la condición determinante del éxito de la sostenibilidad. En primer lugar, porque la cultura es también ecología, forma parte del contexto en donde se vive. El hombre habita en la naturaleza pero también en el nicho de sus costumbres, tradiciones, creencias, formas de vida, etc. de tal manera que solo se dará desarrollo sostenible si hay sostenibilidad patrimonial, ya que el patrimonio de la humanidad engloba tanto la naturaleza como la cultura, (O. Mª Bermúdez 2003).

La pérdida de una cultura, como la desaparición de las especies, supone entropía planetaria, pérdida de las diferencias y de variedad. Salvaguardar culturas supone la pervivencia de los pueblos que las generaron, es decir, es contar con soluciones a muchos problemas con los que nos enfrentamos y que no hemos superado. El conocimiento de las culturas de pueblos diferentes es importante para conseguir los fines de la sostenibilidad ya que aportan nuevos modos de pensar y de estar en el mundo.

 ISSN: 1856-9587

Dimensión política y económica

Hay dos variables determinantes y entrelazadas que inciden en el desarrollo sostenible: la política y la economía. La política forma el contexto e incide en los programas de sostenibilidad; en cambio, la economía, es básica para su operativización. Si bien en el plano de las soluciones, la cuestión se complica porque la economía, que es la solución, depende del poder político. O sea, la política en relación al desarrollo sostenible, es determinante en su realización y en sus soluciones.

El tema se complica más si pensamos que los políticos están para garantizar un sistema económico que no es exactamente el propugnado por la sostenibilidad, por lo que es aquí, en el cambio político, en donde reside la gran dificultad de la aplicabilidad del desarrollo sostenible.

Otra cuestión es si la ciencia actual está logrando conocimientos fiables para el desarrollo sostenible; indudablemente la industria, poco a poco, va elaborando más productos degradables, reutilizables y reciclables, aunque queda aun un largo camino por recorrer, (P. Gisbert 2008). Sin embargo, si las poblaciones están sensibilizadas –efecto indudable de la educación para el desarrollo– habrá más presiones para la modificación de las estrategias productivas, con lentas pero seguras transformaciones político-económicas.

Dimensión moral

El desarrollo sostenible aspira a una nueva forma de estar el hombre en el mundo y a lograr asimismo unas nuevas formas de pensar el mundo. Pues bien, ambos requisitos conllevan inmanentemente un rearme moral de profunda catadura, en donde la solidaridad, el sentido cooperante, de donación y entrega, de limitación de las autoposibilidades y del consumo, de sensibilización hacia la humanidad desconocida, son fundamentos básicos y actitudes de la nueva moral.

No puede haber desarrollo sostenible sin moralidad etnológica ni ecológica, sin que se produzca el encuentro del hombre consigo mismo, con sus semejantes y con el ambiente cultural y ecológico en donde vive (F. Hinkelammert 2008). La dimensionalidad moral del desarrollo sostenible ha de ser radical, y debe centrarse en la lucha constate contra la injusticia y a favor de la igualdad y la paz en todos sus sentidos.

Dimensión tecnológica

El tema tecnológico es conflictivo en el contexto del desarrollo sostenible. Hay, evidentemente, razones que fundamentan la crítica tecnológica al entender que procuran una nueva forma de mantener el colonialismo económico así como el dominio de la inteligencia de los países desarrollados sobre los que se encuentran en condiciones precarias de desarrollo. Además, se dan otros problemas:

- La economía, pues el trasvase de tecnología no solo presupone dependencia sino mantener el sistema capitalista dominante,
- La cualidad ecológica, pues las tecnologías, aunque sean sustitutorias, mantienen actividad secundariamente degradante.

De todas formas no se debe cerrar la opción tecnológica, simplemente porque la inteligencia es democrática; la inteligencia no conoce de Estados, ni de razas, ni de fronteras, por lo que cada país tiene derecho a solucionar tecnológicamente sus problemas con sus propias aportaciones, simplemente, porque son capaces de ello. El problema no reside pues en la tecnología ni en la dicotomía tecnología sí o tecnología no. El verdadero problema es que los países económicamente emergentes deben tener la posibilidad y el derecho de inventar, de desarrollarse científica y humanamente.

Hay que lograr tecnologías ecológicamente adecuadas, de dominio autónomo y descentralizado; es decir, lograr "tecnologías apropiadas", que sean:

- Armónicas con los ecosistemas, que no causen impactos ambientales.
- Autónomas a nivel local, operativas con materias primas locales y al servicio de la autonomía y el desarrollo local.
- De bajo coste y de utilización continuada.
- Que logren altos niveles de ocupación con una capacitación accesible y generalizable.
- Que no lleven implícitamente el desarrollo burocrático.
- Que no sean peligrosas.
- De gestión democrática.
- Adaptadas a la tradición y a la modernidad, a la sociedad y al ambiente.

 ISSN: 1856-9587

Críticas a la posibilidad del desarrollo sostenible

Fundamentalmente se han centrado en las siguientes argumentaciones:

- El mercado se sostiene de forma natural; en cambio, los nuevos mercados que se adapten a la protección del ambiente deben ser creados. O sea, el principio del liberalismo: el mercado impone las reglas y regula producción y demanda. Por tanto, sin "mercado" conservacionista, no habrá una economía adecuada.

El interés por el ambiente es fruto de las sociedades del bienestar, lo que está posibilitando fisuras en el movimiento ecológico mundial: "la militancia moral de los ecologistas del mundo industrializado ha empezado a desilusionar a sus homólogos más próximos de los países no desarrollados quienes acusan a los países ricos de 'imperialismo ecológico' y niegan que las naciones occidentales tengan el monopolio de la virtud" (Bhagwati 1994: 9). De todas formas no es cierto que el interés ecologista sea exclusivo de los países industrializados y de las sociedades del bienestar.

- El sistema comercial es partidario de que los gobiernos no intervengan, mientras que los grupos ecologistas consideran necesaria esta intervención. Ya se sabe que los partidos conservadores son reacios a la intervención de los mercados y la socialdemocracia constreñida por el mercado no es capaz de formular una respuesta adecuada.
- El mercado es explotado por intereses empresariales, mientras que los objetivos ambientales suelen ser adoptados por organizaciones sin ánimo de lucro.
- El comercio tiene una tradición que se pierde en la noche de los tiempos, en cambio la protección del medio ambiente acaso no ha cubierto aun su frase embrionaria. (Bhagwati 1994).

La alternativa educativa

El desarrollo sostenible requiere de la estrategia educativa a fin de modificar los actuales estilos de vida, los parámetros exageradamente consumistas, los valores imperantes, entre otros, que, en definitiva, hacen que lo verdaderamente insostenible sean nuestras vidas (F.E. Montañó; A. Cervantes y otros 2010). Es necesario pues continuar la revolucionaria tarea que los hombres son capaces de realizar mediante la educación; por tanto, la propuesta de una educación

para el desarrollo sostenible es en el fondo una propuesta educativa sin más. No es necesario crear o idear una nueva pedagogía, ya que lo que es realmente innovador en la educación para el desarrollo son los valores que patrocina y, en consecuencia, el discurso moral que lleva implícito; en cambio, su puesta en marcha, o si se quiere, su aplicabilidad en las aulas se dirime en estrategias y prácticas reconocidas. La educación posee medios y recursos así como teorías particulares, suficientemente contrastadas para permitir, desde ahora mismo, operar este tipo de educación.

Se trata de una pedagogía que patrocina un nuevo mensaje y unos nuevos contenidos, pero que no requiere de innovaciones metodológicas o estratégicas para su transmisión. Debe ser una pedagogía multitemática, es decir compleja –sistémica, tal como se nos presenta el propio desarrollo sostenible, que promueva acción personal y local, a fin de transformar la educación en acción moral. Ello supone plantear una pedagogía crítica y creativa, participativa y emancipadora, (J. Richmann 2008: 304)[2], lo que supondrá, al mismo tiempo, reeducar al educador.

El desarrollo sostenible no es únicamente una propuesta ecológico –ambientalista sino un planteamiento holístico que debe incidir sobre cualquiera de las dimensiones de la realidad humana. Los educadores debemos adaptarnos a una nueva perspectiva que es más una cuestión de reorganización y reinvención que de iniciar nuevos procesos de solución. Así, según la *Cumbre de la tierra* habida en Río de Janeiro, en 1992, la educación para el desarrollo sostenible tendría que poseer los siguientes requisitos:

- Pensamiento crítico e innovador.
- Formación con conciencia local y planetaria.
- Educación basada en valores propios del desarrollo sostenible, estimulando además la solidaridad, la igualdad, el respeto a las culturas y a los derechos humanos.

2 En los ocasos de la modernidad, el discurso pedagógico se ha desideologizado; los posicionamientos propios de la pedagogía crítica *made in USA,* no son más que *revivals* que descontextualizan razón y praxis, y se alejan, además, de cualquier discurso contestatario, antisistema. En el fondo, a lo máximo que llegan, es a reconvertir elementos de la sociología teórica en discurso social a través de la reflexión, la crítica, la comunicación y el análisis de la realidad, tal como asimismo propicia Habermas. Pero decir que con este discurso se pueda cambiar la realidad es dar por supuesto muchas cosas.

 ISSN: 1856-9587

- Logro de una visión holística y sistémica del hombre, de la naturaleza y del universo.
- Abordaje de las cuestiones críticas y sociales desde perspectivas sistémicas y sin olvidar el contexto histórico.
- Facilitar la cooperación mutua.
- Recuperar y reconocer las culturas indígenas, las culturas locales y promover, la diversidad cultural.
- Apoyar las diferentes formas de conocimiento.
- Promover la cooperación entre las instituciones y los individuos.
- Democratizar los medios de comunicación de masas.
- Integrar con los conocimientos, las aptitudes y actitudes así como valores y comportamientos.
- Desarrollar conocimientos éticos respecto a todas las formas de vida con las que compartimos el planeta. (N.J. Smith 1997).

Como decíamos, todas las acciones reseñadas, pueden desarrollarse, prácticamente, desde ahora mismo, por lo que la aportación que la pedagogía ha hecho a estos temas desde diversos ángulos y perspectivas e incluso bajo otros contextos, son perfectamente transferibles para hacer realidad la educación para el desarrollo sostenible. La educación para el desarrollo puede realizarse ya en nuestras escuelas; solo será necesario unificar múltiples "pedagogías" orientadas ahora, independientemente las unas de las otras. Por ejemplo podemos extraer aspectos valiosos de:

- La educación moral, verdadero eje que debe jugar un papel preponderante en el proceso educativo (J.M. Touriñan 2010), a favor de la sostenibilidad.
- La educación multicultural, de donde se desprenden los valores internacionalistas y de respeto por la diferenciación cultural, así como, en una segunda etapa, la comprensión de los valores culturales que encierran los diversos grupos humanos.
- La educación ambiental, pues implementa la ética en favor de la naturaleza, confirma la debilidad de los sistemas ecológicos y que los problemas ambientales no tienen fronteras; que es necesaria la solidaridad entre los

hombres y los pueblos. Por otra parte, ayuda a comprender la relación que se establece entre ecología y sistema de producción.

- La educación para el consumo, (o del consumidor) favorecedora de la formación a favor de nuevos planteamientos económicos; además dota al hombre del armazón que lo aleja de los valores materiales. Relacionar consumo con producción y esta con la degradación ecológica, e incluso sanitaria del hombre, es una tarea harto simplista que puede evidentemente iniciarse en nuestros centros escolares (A.J. Colom 1997; A. Carosio 2008).
- La educación para la paz. No puede haber desarrollo si no hay paz, y la paz implica desarme, solución de conflictos, no violencia y concordancia y cooperación entre los países y los pueblos.
- La educación cívico-social a favor de la justicia social, los derechos humanos y la cooperación entre todos los hombres, ampliable a todas las comunidades, razas, culturas y continentes.
- La educación para la igualdad de sexos que también encuentra fundamentación en la educación moral, la intercultural –el sexo propicia subculturas– la educación para la paz y la cívico–social.
- La educación para la salud puede conformar un discurso crítico sobre la desigualdad, sobre la falta de derechos humanos en gran parte del mundo y, en consecuencia, como teoría fundamentante de la necesidad del desarrollo sostenible.

La necesaria conjunción de estas pedagogías debe orientarse hacia la creación de un nuevo humanismo que alumbre una nueva cultura, en donde conocimiento, cooperación, humanización, sean referentes indiscutibles. Por tanto veríamos interesante incluir los siguientes aspectos:

- Redescubrimiento de la función formadora y educadora por parte de la escuela y los docentes. Las exigencias de la sociedad del saber producen un abandono de la misión educadora, que también forma y debe formar parte de la institución escolar.
- Nuevas perspectivas en el activismo escolar. La escuela debe desarrollar nuevas perspectivas activas centradas no tanto en las tareas propias

 ISSN: 1856-9587

del currículum escolar –activismo clásico– cuanto en los procesos de formación personal de sus alumnos.

- Abertura de la escuela a la sociedad, que ahora deberá contactar con instituciones que promuevan el asociacionismo social y la participación.
- Desarrollo de las inquietudes juveniles. A través del contacto con el tejido asociacionista, la escuela puede conectar con muchos de los intereses juveniles (el voluntariado, por ejemplo).
- Educación moral. La sostenibilidad es sin duda una óptima plataforma para que la escuela sea una estructura al servició de la inculcación y generación de valores morales: solidaridad, ayuda, cooperación, donación, entrega, compromiso.
- Educación cívica. La sostenibilidad supone ser educado para la participación, lo que implica formar personas sociales capaces de aportar su esfuerzo en aras de una sociedad civilmente vertebrada.
- Educación para el asociacionismo, para trabajar en grupo, para colaborar con sus semejantes, en un intento de aportar servicio a la comunidad. La educación a favor de la sostenibilidad es una plataforma absolutamente válida para el logro de sujetos implicados en la comunidad.
- Educación para la afectividad, ya que el sentido de entrega, de solidaridad y en general, de moralidad que conlleva la práctica de la sostenibilidad, implica una educación en la que bascule también la educación de las emociones, de la sensibilidad y en general de toda el área afectiva de los individuos.
- Educación vocacional, ya que la práctica de la sostenibilidad pone al joven en contacto con múltiples perspectivas profesionales; la relación con las asociaciones locales así como con el voluntariado, abre ámbitos profesionales tales como la sanidad, el ocio y el tiempo libre, el deporte, los servicios sociales, la educación, la gestión, el ambiente, etc. Es pues una forma activa de reconocer futuros campos laborales.
- Educación ideológica. La sostenibilidad implica transformar, con su esfuerzo y entrega, la propia realidad; el sujeto pues se aproxima al profundo sentido de la política y de lo político.

- Educación en base a una nueva cultura, ya que las acciones a favor del desarrollo sostenible exigen y obligan al conocimiento de nuevos aportes culturales, inexistentes hoy en la cultura escolar.
- Educación integral o resumen de las perspectivas de formación vistas hasta ahora, pues en ellas basculan todas las variables de formación de la persona, así como de todas sus posibilidades y capacidades.

Tales puntos nos llevan a centrar la aportación pedagógica en dos núcleos básicos:

- La innovación escolar: activismo, misión educadora, abertura social, adaptación a los jóvenes, desarrollo del conocimiento.
- La formación personal: en el plano moral, cívico, asociacionista, afectivo, vocacional e ideológico.

Ello obligaría a redefinir el proyecto curricular escolar, al menos en las siguientes propuestas:

En referencia al propio concepto de escuela

El centro educativo debe estar al servicio de la comunidad e implicarse en ella de forma activa. La formación de la persona debe respetar las diferencias de cada uno de nuestros alumnos, pero la comunidad debe a su vez, ser el contexto en donde propiciar esta educación individualizada. Por otra parte, una escuela puede crear una pequeña organización o núcleo de voluntariado a fin de dedicar esfuerzos a favor de la sostenibilidad y de la comunidad, y que al mismo tiempo sirva de contexto para implicar al alumnado en las nuevas propuestas educativas.

En referencia a los objetivos

- En el plano cognitivo: aportar una nueva forma de pensar; enseñar a pensar globalmente, y a actuar localmente. El medio cercano debe ser el contexto donde ensayar el pensamiento global e internacionalista que ha de ser uno de los ejes cognitivos de la escuela del futuro.
- En el plano afectivo: cabe una retraducción axiológica de los planteamientos cognitivos efectuados, o sea, aportar una valores asentados en la globalidad. Ello hace que la solidaridad, la cooperación, la donación, la entrega, el

 ISSN: 1856-9587

trabajar por y para los demás, sean ahora los ejes sobre los que tendrá que bascular la formación moral de la persona. Obviamente, junto con ello, la ideología pacifista, los valores interculturales, la tolerancia, el respeto a los demás, serán propuestas que también cabrán en el nuevo eje educativo que proponemos.

- En el plano de la acción: la sostenibilidad debe resolverse en praxis; en consecuencia, la escuela propiciará estrategias para implicar a los alumnos en las acciones propias la sostenibilidad, creando incluso en el propio centro escolar una organización que de cauce y posibilismo a los nuevos enfoques que estamos realizando, independientemente de que también se estimule la inclusión de los alumnos en las organizaciones no gubernamentales de la localidad.
- En el plano curricular. Los valores y prácticas sostenibles se pueden incluir fácilmente en el contexto curricular de nuestra actual escuela. En primer lugar, porque la inclusión de sus planteamientos deben basarse fundamentalmente en la información. Aquí más que nunca se denota la conjunción que se da entre información y formación. Una pedagogía para el desarrollo sostenible debe ser también una pedagogía de la información y de la observación. Solo conociendo se puede llegar a interiorizar.

En referencia a los medios

Como venimos diciendo un medio educativo por excelencia es la colaboración con las organizaciones no gubernamentales de la localidad o entorno de la escuela, así como con cualquier otra institución de carácter social de la comunidad ya que son instrumentos de primer orden en los que se debe apoyar la acción escolar en favor del desarrollo sostenible.

En referencia a las estrategias

Concebir el desarrollo sostenible desde la estructura escolar formal, implica la posibilidad de aplicar estrategias propias de otras materias a la educación en favor del desarrollo sostenible, además de reactualizar otras que están casi olvidadas (crítica, capacidades transformativas, descubrimiento y resolución de problemas, simulaciones y alternativas).También, como venimos diciendo, participar en las organizaciones locales o incluir en la escuela un club de voluntariado, son también aspectos interesantes. En este sentido, cabe recordar

que el "voluntario" es una persona que actúa libremente, que por lo general lo hace asociado con otras personas, que aporta su trabajo, que no recibe a cambio ningún tipo de compensación y, que en consecuencia, actúa de forma altruista. Pues bien, estos puntos deben respetarse absolutamente en el ámbito escolar.

A partir de aquí, la actividad escolar deberá orientarse hacia las siguientes estrategias:

- Detección de problemáticas sociales o ambientales.
- Prepararse para actuar y tomar decisiones.
- Prepararse para actuar en colaboración o en grupo.
- Formarse para poder actuar coherentemente.
- Actuar con responsabilidad ante tales problemáticas.

Con una educación a favor de la sostenibilidad se abren las puertas para la renovación educativa del propio centro, al dotarlo de nuevas perspectivas axiológicas y de estrategias y contenidos hasta ahora inéditos en los ambientes escolares. En este sentido, plantear una opción escolar para este tipo de educación no deja de ser una forma eficaz de actualización y renovación pedagógica de las escuelas.

Una segunda consecuencia se centra en estructurar el centro educativo en función de la comunidad que lo cobija, aportando entonces no solo realismo a su funcionalidad sino también desdibujando los contornos que limitan y separan la escuela de la sociedad. En este sentido, el voluntariado, y con él la educación para el desarrollo sostenible, conlleva automáticamente hacia una ampliación de los espacios educativos; de concebir la escuela como espacio especializado de educación se pasa a entender la comunidad como un espacio, un medio y un mensaje educativo. Por otra parte, de una visión exclusivamente culturalista de la escuela pasamos ahora a una perspectiva de servicio y de atención a la comunidad, que sin duda puede revolucionar el sentido íntimo y profundo del concepto de escuela.

La sostenibilidad como ámbito general de educación

De lo mencionado hasta ahora parece desprenderse que hay una pedagogía, un tipo de educación, cuyo objeto es el desarrollo sostenible, ahora bien, si

 ISSN: 1856-9587

ello es así, no hay duda que hoy en día, el desarrollo sostenible debe verse a su vez como objeto de la educación.

Hemos visto como el conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación para el desarrollo sostenible. La educación, efectivamente, es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación; por tanto, en la educación para el desarrollo sostenible hay que dominar el conocimiento y la heurística educativa. De ahí que en relación con la educación para el desarrollo sostenible, cada vez hay más consenso acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación. Básicamente porque:

- La sostenibilidad establece una conexión con la realidad de algún modo única y singular desde de una intencionalidad educativa manifiesta.
- Determinadas formas de sostenibilidad pueden ser catalogadas como mejores que otras con criterios inteligibles.
- Las formas de sostenibilidad y sus dimensiones pueden ser catalogados con criterio pedagógico, proporcionando un tipo de experiencia y expresión que no se consigue sin la educación.
- El desarrollo sostenible, atendiendo a sus contenidos y a las distintas formas de expresión que le son propias, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, en la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y ciudadano.
- La educación para el desarrollo sostenible es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores.

La situación desde el punto de vista de la investigación es tan novedosa que la pregunta clave es qué aprendizaje es el más conveniente, porque en el ámbito de la relación desarrollo sostenible y educación se advierten los siguientes indicios de cambio:

- Un cambio semántico que se manifiesta en la focalización diferenciada entre educación, desarrollo y sostenibilidad.
- Un cambio epistemológico en el fundamento de la relación desarrollo sostenible y educación, de manera que la finalidad de la educación para el desarrollo sostenible no es una especialización, sino una propuesta general

de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, experiencial, expresivo y valioso del desarrollo sostenible que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana en un marco territorial global y local.

- Hay un compromiso social con el desarrollo sostenible en relación a la educación que supera al modo en que ese compromiso se refleja en el currículo escolar.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación de la sostenibilidad alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan prácticas, creencias y formas de expresión.

La educación para el desarrollo sostenible, hemos visto que se configura a través de tres premisas: la primera en referencia al concepto de educación para el desarrollo sostenible (sus dimensiones), la segunda se preocupa especialmente por el lugar del desarrollo sostenible en la enseñanza, es decir, en el currículum, y por último, en referencia a la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para determinar las práctica más ajustadas al concepto de educación para el desarrollo sostenible. Pues bien, ninguna de estas perspectivas se ha obviado a lo largo de estas páginas, de tal manera que hemos planteado y reconocido la educación para el desarrollo sostenible como una tarea que se sustenta en la educación como práctica y como teoría, en el hacer y en el conocer. Pero también en el valorar; es decir cabe ya abordar el desarrollo sostenible, no solo como una educación especial sino como verdadero *objeto y meta* de la educación general y en general.

En definitiva, que cabe distinguir entre:

- La sostenibilidad como un ámbito concreto de educación que aporta valores educativos igual que cualquier otra área educativa.
- La sostenibilidad como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla, además, el sentido de la sostenibilidad.

Esto quiere decir que nuestra caracterización de la educación para el desarrollo sostenible supera la tradicional perspectiva de ser una pedagogía más, para conformarse como un ámbito de la educación general, simplemente porque la educación para el desarrollo sostenible cumple las condiciones

 ISSN: 1856-9587

propias de los ámbitos generales de educación que por ello se incluyen en la educación general y que podemos resumir del siguiente modo :

- Constituye un área de experiencia con conocimiento consolidado.
- Tiene formas de expresión genuinas.
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica.
- Se adquiere experiencia de sostenibilidad y de desarrollo sostenible en procesos de auto y heteroeducación.
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia.
- Genera valores educativos singulares, en tanto que experiencia de sostenibilidad y desarrollo.
- Acepta programas y estrategias de investigación educativa.

Por tanto el desarrollo sostenible, de conformar una educación en particular, debe pasar a formar parte de la educación común y general de todos los educandos; es pues ámbito general de educación, porque contribuye a la formación de valores formativos generales y, como tal ámbito general, debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida. En consecuencia, y como desde la experiencia de sostenibilidad podemos mejorar nuestro desarrollo personal y social, cognitivo y axiológico, emocional y procedimental, formaría parte de la educación integral requerida y necesaria para nuestro tiempo.

Ahora bien y como mencionábamos, la educación para el desarrollo sostenible es también, conceptualmente hablando, uso y construcción de "experiencia valiosa de la sostenibilidad", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural de los sujetos y precisamente por eso, la educación para el desarrollo sostenible, en tanto que área de experiencia de sostenibilidad, se convierte en un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos. Es decir, si podemos hablar de la educación física y de la educación artística, por ejemplo, como partes integrantes de la educación general, también podemos hablar de la educación para el desarrollo

sostenible como educación específica si bien integrante y constituyente, al mismo tiempo, de la educación general.

La educación para el desarrollo queda así impregnada del carácter y sentido propio del significado de la educación, de tal manera que la educación para el desarrollo sostenible es, en primer lugar, educación, es decir, experiencia axiológica y, en segundo lugar, es desarrollo sostenible, es decir experiencia axiológica de sostenibilidad. Y si esto es así, estamos obligados a impregnar la educación en cuanto tal de la cualificación propia de la sostenibilidad.

La sostenibilidad de la educación

Hay una cuestión más que no podemos dejar de mencionar y es que la educación para el desarrollo sostenible nos exige afrontar la educación misma como problema de sostenibilidad. Es decir que si educamos para la sostenibilidad, estamos obligados a plantearnos también la sostenibilidad de la educación.

Hoy en día Suecia invierte el 7% del PIB como gasto público en educación; la Unión Europea, establece la media en 5.2%; España destina el 4.3% del PIB. Pero la cultura de la sostenibilidad, obliga a ir más allá de la cultura económica del mercado como principio organizador de vida. No parece que la cultura de la sostenibilidad sea invertir cada vez más, sino generar en cada persona el sentido de decididores responsables de su propio desarrollo individual y colectivo y eso no siempre es equivalente a más medios y más dinero. Como dice S. Marglin (2009: 292) tenemos mucho que aprender frente a la cultura de lo económico, del mercado; por el progreso material que estamos alcanzando en Occidente pagamos un alto precio, entre ellos la debilitación de los lazos comunitarios. Las culturas que están siendo destruidas en nombre del progreso son quizá la mejor fuente par hacer un balance restaurador de nuestras vidas. La sostenibilidad de la educación exige valorar el ser más que el tener.

El caso es que nos corresponde a nosotros responsabilizarnos y abrir definitivamente el debate. Nuestra obligación moral no solo es enunciar y anunciar el futuro sino poner desde el presente los elementos necesarios para que este futuro sea el más adecuado a las necesidades analizadas. Educación para el desarrollo sostenible debe significar educación para el desarrollo del conocimiento, y desarrollar el conocimiento, a su vez, debe ser la inculcación en el campo de la teoría y de la *praxis,* de los principios, fundamentos y prácticas propias de la tan necesaria sostenibilidad del planeta.

 ISSN: 1856-9587

Bibliografía

Bhagwati, J. (1994). "En defensa del libre comercio". *Investigación y ciencia,* enero de 1994, pp. 6-11.

Bermúdez, O. Mª (2003). *Cultura y ambiente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Carosio, A. (2008). "El consumo en la encrucijada ética". *Utopía y praxis latinoamericana*, *13, (4),* pp. 13-45.

Colom, A.J. (1997). "Educación, Participación y Ambiente". *Consumo y Ambiente.7* Caracas: Monografías Ministerio del Ambiente, Dirección General de Educación Ambiental y Participación Comunitaria.

Colom, A.J. (2006). "La educación para el desarrollo sostenible", en A. Escolano (Edit). *Educación superior y desarrollo sostenible.* Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 67-92.

Elizalde, A. (2009). "¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI?" *Revista de Educación. (nº extraordinario, sin numerar),* pp. 53-75.

Gutierrez, A.; Benayas, J. y Calvo, S. (2005). "Educación para el desarrollo sostenible. Evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014". *Revista Iberoamericana de Educación, 40*, pp. 26-69.

Galafasi, G.P. y Farili, A.G. (2002). *Ambiente, sociedad y naturaleza*. *Entre la teoría social y la historia.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Gisbert, A. (2008). "Decrecimiento: camino hacia la sostenibilidad". *El Ecologista, 55,* pp. 13-19.

Hinkelammert, F. (2008). "Sobre la reconstrucción del pensamiento crítico". *Polis, 7, (21),* pp. 367-395.

King, A. & Schneider, B. (1992). *La primera revolución global. Informe del consejo al Club de Roma.* Barcelona: Plaza y Janés.

Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI.

Limón, D. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable.* Sevilla: Diputación de Sevilla.

Marglin, S. (2009). "The Culture of Economics". *Development*, *52, (3),* pp. 292-297.

Montaño, F.E., Cervantes, A. y otros (2010). "Educación para el desarrollo sostenible". *Vinculando, 7*. pp. 45-67.

Nguyen, D Y Pudlowsky, J. (2005). "Environmental engineering education in an era of globalization". *Global Journal of engineering education, 9, (1)*, pp. 21-30.

Petrus, A.J. (1991). *Estudi comparat sobre el voluntariat.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Acció Cívica.

Richmann, J. (coord.), (2008). *Cambio social para ecologizar el mundo. ¿En qué estamos fallando?* Barcelona: Icaria.

Smith, N.J. (1997). *Envronmental issue information sheet Ei-2.* Illinois: Cooperative university extensión service.

Touriñan J. M. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. A Coruña: Netbiblo.

 ISSN: 1856-9587

Leonardo Carvajal

Autonomía universitaria y libertad de cátedra versus control político en la historia venezolana

Leonardo Carvajal[1]

Autonomía académica para la libertad de cátedra e investigación

Aunque la autonomía universitaria tiene su origen en la Edad Media, nadie puede pretender que ella se conserve con sus rasgos primigenios. En la Edad Media, la *universitas* o corporación de profesores y estudiantes nació autónoma, como mecanismo de defensa frente a posibles intromisiones de los fragmentados y dispersos poderes de príncipes, obispos, ciudades y otras corporaciones[2]. Esa autonomía era la "muralla jurídica" que implicaba la capacidad de elegir su propio gobierno, autosostenerse financieramente y gozar de privilegios (inviolabilidad del recinto, exoneración de impuestos, jurisdicción interna que sustraía a estudiantes y profesores de la jurisdicción civil)[3].

En el siglo XXI han variado drásticamente las circunstancias, como explica César Villarroel. Desde hace siglos existe el Estado-Nación. En él se ubica la universidad y a sus leyes debe someterse como cualquier persona natural o jurídica. Además de ello, en muchos países rige la doctrina del Estado docente, por lo que las universidades han de vincularse o subordinarse –según sea la interpretación flexible o rígida del concepto de Estado docente– a las políticas educativas que determine el Estado. Finalmente, en el campo financiero no es autónoma aquella universidad que dependa de los aportes presupuestarios del Estado[4].

Cabe destacar a este último respecto que tan solo durante las primeras décadas de la Venezuela republicana fue nuestra primera y principal universidad,

1 Doctor en Educación. Investigador del Centro de Investigación y Formación Humanística, UCAB. lecarvaj@ucab.edu.ve rededucadoresdemocraticos@gmail.com

2 Villarroel, C. (1990). *La universidad y su productividad académica: crítica y perspectivas.* Caracas: Ediciones Dolvia, pp. 33-34.

3 Ibíd., pp. 41-42

4 Ibíd., pp. 42-43.

la Universidad Central de Venezuela (UCV), autónoma en lo financiero. No necesitó de aporte económico alguno de los primeros gobiernos republicanos. Ella llegó a poseer las haciendas de cacao de Chuao, Cata, Ovalles y El Rincón, en la zona de Ocumare de la Costa; la hacienda de caña de azúcar Suárez, en Caraballeda; las haciendas San José y Santa Teresa, en los Valles del Tuy, productoras de café y caña de azúcar. Además de ello, también disfrutaba de rentas fijas por distintos conceptos y varios terrenos, solares y alrededor de veinte casas en Caracas, Valencia y otras localidades[5].

Con tal volumen de rentas le bastaba y le sobraba para atender los gastos relativos a salarios y funcionamiento ya que su matrícula habitual apenas superaba los tres cent[6]enares de estudiantes. Por eso, como dato curioso, indico que más bien fue una UCV boyante y autosuficiente en lo financiero la que debió conceder varios empréstitos al Poder Ejecutivo nacional. Así, por ejemplo, en 1835 le prestó primero 3.500 pesos, luego 1.000 y finalmente 1.324 pesos[7].

Posteriormente, en los primeros meses de 1848, fue constreñida por el Gobierno de José Tadeo Monagas a prestarle 3.948 pesos y también, en 1854, se vio obligada a entregar "al Tesoro Nacional un suplemento de diez mil pesos"[8]. Préstamos que, como acotó Manuel Caballero, en ningún momento fueron cancelados a la Universidad por los sucesivos gobiernos[9].

Ahora bien, si la universidad no puede tener la autonomía medieval en tiempos postmodernos, ¿acaso ello significa, como concluía César Villarroel, que "la autonomía universitaria actual no existe. Se mantienen fachadas autonómicas, que a poco que se traspasen, denuncian su carácter eufemístico"?[10].

No lo creo así. Existe la autonomía académica. Y debe seguir existiendo so pena de perder la esencia de lo que es una universidad: una comunidad o corporación intelectual. En tal sentido, creo muy acertada la visión de

5 Leal, I. (1981). *Historia de la UCV 1721-1981.* Caracas: Ediciones del Rectorado de la UCV, pp. 176-180.

6 Caballero, M. (1974). *Sobre autonomía, reforma y política en la Universidad Central de Venezuela 1827-1958.* Caracas: Publicaciones de la Escuela de Historia de la UCV, p.12.

7 Ibíd., p.14.

8 Ídem.

9 Ibíd., p. 12.

10 Villarroel, C. (1990). p. 43.

 ISSN: 1856-9587

Heinz Sonntag quien señala que la autonomía está íntimamente ligada a la libertad de cátedra. Tanto que, según él: "Autonomía y libertad de cátedra son casi sinónimos, en todo caso son situaciones sociales que se condicionan mutuamente"[11].

Por su parte, Francisco De Venanzi explicaba cuál es el principio verdaderamente rector entre ambos: "La autonomía universitaria no es un fin en si misma: responde fundamentalmente al propósito de proteger al máximo la libertad de cátedra y de investigación y conduce a la creación y fortalecimiento de núcleos de libre análisis"[12]. La relación entre medio y fin la reiteraba De Venanzi en otro texto: "La independencia intelectual alcanzada a través del régimen de autonomía académica, es seguramente la más preciada conquista a la cual pueden aspirar los centros superiores del saber"[13].

Por su parte, la libertad e independencia intelectual con respecto a polos externos de poder no debe implicar, afirmo yo, la licencia para que los centros superiores del saber pudiesen, en abuso de la autonomía, sectarizarse mediante la enseñanza de una única doctrina. Siguiendo al mismo De Venanzi:

> La universidad autónoma, en su concepción más pura, es un núcleo receptivo abierto a todos los profesores y alumnos capaces, cualquiera sea su postura ideológica, filiación política, raza, creencia o condición socioeconómica, un centro de debate que no solo admite sino que ve con beneplácito la discusión de todas las corrientes del pensamiento universal[14].

Tesis que será recogida, años después, por la Constitución de 1999 la cual, con toda certeza y rotundidad afirmaba, no solo con respecto a la educación universitaria sino a toda nuestra educación, en su artículo 102, que "La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento".

Los gobiernos y el control de los aparatos educativos

Si fue Voltaire quien escribió algo así como: "No comparto tu pensamiento, pero defenderé con todas mis fuerzas tu derecho a expresarlo", debo decir que

11 Sonntag, H. R. (2006). Autonomía universitaria y libertad académica. *Autonomía y democracia***.** Caracas: Dirección de Información y Comunicaciones de la UCV. p. 24.
12 Venanzi. F. (2006). La autonomía universitaria. *Autonomía y democracia*. p. 13.
13 Venanzi, F. (1969). *Reflexiones en siete vertientes*. Caracas: EBUC. p. 206.
14 Ibíd., p. 208.

muy escasos gobiernos en la historia de la humanidad han sido volterianos. Más bien, la inmensa mayoría sigue el criterio maquiavélico de tratar de mantener y acrecentar su poder y prolongar el tiempo de ejercicio del mismo. Ese mantenimiento del poder tiene que ver con el uso eficaz de los instrumentos de coerción y de persuasión de que dispongan los gobiernos. Entre los instrumentos de persuasión inventaron estos, desde hace un par de siglos, los sistemas de enseñanza, la obligatoriedad de la misma y, desde hace un siglo entre nosotros, el control de la enseñanza de los saberes y valores a través del establecimiento de los currículos oficiales[15].

Además, desde Bolívar hasta Chávez, pasando por Guzmán Blanco, Gómez, Pérez Jiménez, Betancourt y Caldera, en Venezuela los gobiernos han defendido celosamente el principio del Estado docente, rector para algunos de la educación, amo y señor de la misma para otros. Considero al respecto que ese principio y los de autonomía y libertad de cátedra son compatibles, si no se exacerban sus núcleos conceptuales. Ahora bien, una cosa sería la armonización de los conceptos en el ámbito intelectual y otra muy diferente el cómo los lideres políticos gubernamentales y los profesores y estudiantes universitarios, de carne y hueso todos, se han enfrentado multitud de veces a través de nuestra historia a propósito de la defensa de tales principios. Es lo que iré presentando de manera asaz sintética en este escrito.

Baste un ejemplo, a inicio de nuestra vida republicana, para ilustrar el celo con el que los gobernantes tratan de controlar e impedir la difusión de ideas y doctrinas que consideren contrarias a sus intereses. Simón Bolívar, a pesar de que consideraba que los estados debían garantizar la libertad de conciencia religiosa –como se evidenció en su proyecto de Constitución para Bolivia, en 1825– y a pesar de que durante años se consideró un admirador y un discípulo de las ideas del filósofo Jeremy Bentham, decidió, en octubre de 1828, unos días después del intento de asesinato que sufrió en Bogotá, que había que eliminar de los estudios universitarios a "los principios de legislación por autores como Bentham y otros, que al lado de máximas luminosas contienen muchas opuestas a la religión, a la moral y a la tranquilidad de los pueblos"[16].

---

15 Fue José Gil Fortoul, en cuanto Ministro de Instrucción Pública de Juan Vicente Gómez, el que estableció, a partir de 1912, que debían existir programas oficiales de estudio para la escuela primaria venezolana.

16 Lynch, J. (2006). *Simón Bolívar*. Barcelona: Crítica. pp. 327-328.

 ISSN: 1856-9587

Mandó suprimir la cátedra de Derecho Público[17]. También ordenó que se enfatizase en los estudios universitarios el estudio del latín, del derecho romano y el canónico y la historia de la religión católica[18].

Pero no siempre los hombres del poder político han controlado a las universidades a su leal saber y entender. Ni mucho menos. En innúmeras ocasiones más bien han cedido ante las presiones y reacciones de la universidad. Incluso el gobierno más dictatorial que hasta ahora hemos padecido, el de Juan Vicente Gómez, una vez controlados los distintos episodios de rebeldía estudiantil ocurridos en la UCV en varios momentos de 1928, decidió incrementar el presupuesto de esa universidad y los incentivos laborales a sus estudiantes, hasta tal punto que si la educación primaria durante todo el período gomecista tan solo creció matricularmente en un 250 por ciento acumulado, en cambio la educación universitaria creció en un 622 por ciento acumulado, salto positivo que ocurrió muy intensamente durante el ultimo quinquenio del régimen[19].

También resulta destacable que los partidos políticos hegemónicos en el Congreso Nacional decidiesen abortar la aprobación de cuatro sucesivos proyectos de Ley de Educación Superior que habían preparado para los años 1983, 1987, 1992 y 1998, respectivamente. El último de tales proyectos incluso llegó a contar con la aprobación, en segunda discusión, de cuatro quintas partes de su articulado antes de que varios días de originales protestas estudiantiles hiciesen que la discusión del proyecto se suspendiese[20]. El último caso, entre tantos, es el del Presidente Chávez vetando, en enero del 2011, una Ley de Educación Universitaria que su bloque parlamentario, amplísimamente mayoritario, había aprobado en diciembre del 2010, al evaluar el mandatario la fuerza del amplio arco de oposición que había despertado esa Ley en el mundo educativo.

En el siglo XIX, gobiernos caudillistas imponen a rectores y catedráticos

17 Caballero, M. (1974) p. 58.
18 Lynch, J. (2006). p. 327.
19 Carvajal, L. (1994). *Educación y política en la Venezuela gomecista***,** tesis doctoral inédita presentada ante la Universidad de Barcelona, España, pp. 168-169.
20 Carvajal, L. (2011). *Mitos, realidades y propuestas educativas***,** (en prensa). pp. 17-18.

En la universidad colonial, desde 1784, el rector era elegido por el claustro de doctores[21]. En los estatutos republicanos de 1827 se estableció, en su artículo 34, que cada tres años en claustro pleno de doctores se elegiría al rector[22], permitiéndose también que los médicos pudiesen ser electos para ese cargo. Además se redujo mucho la influencia de la Iglesia católica, al eliminarse el cargo de cancelario que recaía en el maestrescuela de la catedral, restituyendo al rector todas sus facultades[23].

Posteriormente, nuestro primer Código de Instrucción Pública, en 1843, conservó el principio de autonomía administrativa al establecer que las autoridades rectorales serían elegidas por un cuerpo electoral, compuesto por todos los catedráticos y tres representantes nombrados por las facultades[24]. Tal competencia se mantuvo hasta 1858. A partir de allí y durante un siglo, hasta 1959, los rectores universitarios fueron invariablemente designados por el Poder Ejecutivo nacional, perdiéndose la autonomía administrativa.

En el siglo XIX no solo dependían las autoridades rectorales del poder político externo a la universidad. También el nombramiento y remoción de los catedráticos fue atribución *de iure* o *de facto* del Gobierno nacional. Era el tiempo del caudillismo y de constantes "revoluciones" y sobre todo los gobiernos más autocráticos ejercieron su control político sobre el cuerpo docente de la universidad sin miramiento alguno.

En 1848, las huestes del presidente José Tadeo Monagas asaltaron al Congreso Nacional con saldo de heridos y muertos entre los parlamentarios. ¿Qué de extraño tendría la destitución, ese mismo año, de cuatro catedráticos de la UCV, uno de ellos Juan Vicente González, por parte del Poder Ejecutivo?[25]. Al poco tiempo el parlamento dócil ante el autócrata Monagas sancionó una ley, el 7 de mayo de 1849, en la que se estableció que:

> No podrán proveerse las cátedras en propiedad, ni en itineraria en personas desafectas al Gobierno republicano o sospechosas de su amor al espíritu democrático del sistema de Venezuela (…) El Poder Ejecutivo por falta a las

21 Ildefonso Leal.(1981), p. 51.
22 Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela 1827. (1978). (Edición facsimilar). Caracas: Coediciones del Rectorado y la Asociación de Profesores de la UCV. p. 22.
23 Ibíd. pp. 7-11.
24 Leal, I. (1981) p. 148.
25 Caballero, C. (1974). p. 62.

 ISSN: 1856-9587

> clases de los catedráticos, por ocultación, emigración o bajo cualquier otros pretextos en odio al Gobierno, obrando sumaria y gubernativamente, podrá remover de sus cátedras a los que incurran en ellas (…) También podrá el Ejecutivo remover de sus cátedras a los catedráticos desafectos al Gobierno[26].

En 1858, Julián Castro, llegado al poder por una sublevación, deroga esta ley monaguista y restablece formalmente la elección por el claustro de las autoridades rectorales. Sin embargo, es su Gobierno el primero que incurre en la práctica –que se extenderá por cien años- de designar al rector, lo cual hace para el caso de la UCV, en julio de 1858, nombrando al doctor Francisco Díaz Flores[27]. También declaró vacantes todas las cátedras de la UCV y nombró a los nuevos docentes de las mismas. Todos los nombrados aceptaron, menos uno de ellos, designado para la cátedra de Lengua Griega, Fermín Toro[28], quien diez años después de su negativa a incorporarse como diputado al Congreso asaltado por los Monagas, también se negó a incorporarse esta vez como catedrático a la UCV por imposición de aquel Julián Castro que había derrocado al monaguismo.

Con el advenimiento al poder del "autócrata civilizador", Antonio Guzmán Blanco, mucho habrá de sufrir la para entonces menguada autonomía universitaria. En 1871, por ejemplo, se declaró vacante la cátedra de Derecho Público en la UCV, la cual detentaba Felipe Larrazábal, porque este, según el Gobierno "se había convertido para la fecha en conspirador y aliado del enemigo de la causa liberal"[29]. En cambio, por Decreto de diciembre de 1872, Guzmán Blanco restituye en sus cargos en la UCV a "los profesores que fueron removidos de sus cátedras por sus opiniones liberales" en 1858 –como ya vimos– por Julián Castro[30]. Reeditará, a su vez, Guzmán Blanco la poda política de profesores universitarios cuando, vuelto al poder en 1879, remueva a varios catedráticos de la UCV sospechosos de simpatías por el presidente que lo había sucedido durante dos años, Francisco Linares Alcántara[31].

Antonio Guzmán Blanco, egresado como abogado de la UCV, mantendrá con ella durante su segundo mandato, el quinquenio, una actitud realmente

---

26 Leal, I. pp. (1981). pp. 158-159.
27 Ibíd., pp. 159 y 498-499.
28 Ibíd., p. 160.
29 Caballero, M. (1974). p. 46.
30 Ibíd., p. 45.
31 Ibíd., p. 47.

bipolar en cuanto a la autonomía. Primeramente, encandilado por el hecho de que en 1876 la UCV le confirió el título de doctor *Honoris Causa* en Ciencias Políticas y, encima, lo nombró rector –cargo que declinó asumir– le restituye a su universidad la plena autonomía, mediante un Decreto del 16 de noviembre de 1880 con una justificación hiperbólica, pues llegó a sostener allí Guzmán Blanco que la universidad debía ser "una República, la República de las ciencias y de las letras, en medio de la Patria regenerada", pretendiendo que ella debía ser "un cuerpo libre, independiente y en cierta manera soberano en los asuntos de su instituto"[32]. Con tal exagerado enfoque, en ese Decreto 2.253 se llega a establecer que "La Universidad Central de Venezuela será en lo sucesivo enteramente independiente del Ejecutivo Nacional"[33].

Pero, ¿qué ocurrió? Que prevalido de tales atribuciones, el claustro eligió a unas autoridades que no le agradaron a Guzmán Blanco. Por eso, cuenta el historiador González Guinán, que el caudillo asumió una postura pendular, al ordenarle al por esos días presidente encargado de la república lo siguiente: "Lo que deben hacer es abrogar el reciente Decreto sobre la materia, fundándolo lealmente en que los elegidos no me inspiran la seguridad de una cooperación tal cual yo la necesito[34].

De allí en lo sucesivo, Guzmán Blanco obligará a que la UCV venda sus propiedades, mediante Decreto del 12 de junio de 1883, cortándole de raíz su autonomía financiera[35]. Y mediante otro extenso Decreto, el 24 de septiembre de 1883, enfatizará radicalmente el control político del Gobierno pues allí se señala, en su artículo 109, que "El Rector y el Vicerrector serán nombrados libremente por el Ejecutivo Federal, que nombrará también a los catedráticos de ternas propuestas por el Rector" y, en el artículo 112, que "Tanto el Rector como el Vicerrector y los catedráticos durarán en sus destinos todo el tiempo que dure su buen desempeño, pudiendo sin embargo removerlos el Ejecutivo Federal, cuando a su juicio sean inconvenientes"[36].

---

32 Leal, I. (1981) pp. 166-167.
33 Caballero, M. (1974). p. 63.
34 Ibíd., p. 64.
35 Leal, I. (1981). p. 169.
36 Caballero, M. (1974). pp. 66-67.

 ISSN: 1856-9587

En el siglo XX los gobiernos dictatoriales cierran e intervienen universidades y expulsan y apresan a estudiantes y profesores

Se mantiene en el siglo XX el propósito de control político de las universidades por parte de los sucesivos gobiernos. Lo que se intensifica, con respecto al siglo XIX, son las medidas de represión que algunos de esos gobiernos decidieron usar contra los miembros de la institución universitaria y contra ella misma.

Comencemos por la actuación del grandilocuente Cipriano Castro quien, para 1904, clausura por motivos políticos a dos de las cuatro universidades que para ese entonces existían: la del Zulia y la de Carabobo, basándose en el especioso argumento de que "Mucho más útil es a su patria un obrero, un artesano, un industrial de inteligencia libre, de brazos robustos y sanos; que un universitario borlecido, marchito en estudios"[37]. En cuanto a las dos restantes universidades, a la de Los Andes le destituye, en los primeros meses del año 1900, a su rector Caracciolo Parra[38] y le elimina facultades reduciéndola, a partir de 1905, a tan solo las de Ciencias Políticas y Ciencias Eclesiásticas[39].

La ración de intervencionismo para con la UCV se originó como respuesta del régimen castrista ante el desfile satírico que escenificaron los estudiantes, el 22 de febrero de 1901, satirizando al mismísimo Cipriano Castro en la figura del comerciante Alfonso Sacre, quien se ufanaba de haber participado en combates que solo existían en su mente. A raíz de este hecho, varios estudiantes fueron detenidos y mediante Decreto del 9 de mayo de 1901, fueron expulsados 24 de ellos[40], uno de los cuales Felipe Guevara Rojas (40)[41], posterior rector de la UCV al comienzo del gomecismo. Inmediatamente, el

37 Rincón de Maldonado, I., Gamero León, M. y de Medina, N.O. (1986). *La Universidad del Zulia en el proceso histórico de la región zuliana (2)*, Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia. pp. 248-249.

38 Chalbaud Cardona, E. (1965). *El Rector heroico*. Mérida: Publicaciones del Rectorado de la ULA. pp. 401-402.

39 Chalbaud Cardona, E. (1978). *Historia de la Universidad de Los Andes, (8).* Mérida: Ediciones del Rectorado de la ULA. p. 149.

40 Carvajal, L. (1999). Estudiantes universitarios y luchas político-sociales en Venezuela (1908-1919). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina (2).* México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés Editores. pp. 26-27.

41 Leal, I. (1981).pp. 214-216.

11 de mayo, Castro destituyó al rector Santos Dominici porque el rector, en gesto de honestidad, había emitido un informe donde señalaba que no le constaba que los expulsados hubiesen cometido "falta escolar" alguna[42]. Luego se verá obligado, por las presiones de las "fuerzas vivas" de la sociedad a reabrir la UCV en el mes de mayo[43]. Pero, eso sí, también el 22 de mayo le designó un nuevo rector, oriundo del estado Táchira, el doctor José Antonio Baldó[44].

El sucesor de Cipriano Castro, su compadre Juan Vicente Gómez, fue consolidando progresivamente la dictadura más represiva y longeva que hayamos padecido. Su más sonada decisión en relación con la UCV fue cerrarla en cuanto tal por espacio de diez años, entre 1912 y 1922. Tal cierre no ocurrió, como enfatizan algunos, por un presunto odio visceral que un gobernante rústico como Gómez tuviese *per se* a la universidad. Tuvo causas más complejas que he analizado muy detalladamente en mi tesis doctoral[45] y que en este escrito no es posible desarrollar.

Resumo entonces muy someramente algunas aristas del asunto: el novel rector Felipe Guevara Rojas, médico, se enfrentó en varias ocasiones con gran parte del profesorado de la Facultad de Medicina de la UCV, a cuya cabeza figuraba el doctor Pablo Acosta Ortiz, presidente de la Academia Nacional de Medicina y exmédico personal de Cipriano Castro. Ello generó algunos actos de enfrentamiento, en el mes de septiembre de 1912, que se saldaron con la expulsión de dos estudiantes y la destitución, por el rector Guevara Rojas, ni más ni menos que de 11 catedráticos del total de 14 que componían la Facultad de Medicina[46].

Enseguida, Juan Vicente Gómez le ordenó al Ministro de Instrucción Pública que clausurase la universidad. Esta en cuanto tal estuvo cerrada por diez años pero, en realidad, las distintas facultades fueron progresivamente reabriendo sus actividades académicas. Así, la de Medicina, en abril de 1915; la de Ingeniería, en diciembre de 1915; la de Derecho, en julio de 1916; eso sí,

---

42 La Sacrada. (enero-febrero, 1962). *Boletín del Archivo Histórico de Miraflores (16).* Caracas: Ministerio de la Secretaría de la Presidencia. p. 81.

43 Ibíd., p. 102.

44 Leal, I. (1981). pp. 507-508.

45 Carvajal, L. (1999). pp. 49-109.

46 Los sucesos universitarios de 1912. (julio-diciembre, 1962). *Boletín del Archivo Histórico de Miraflores. (19-21).* Caracas: Ministerio de la Secretaría de la Presidencia. pp. 243 – 250.

 ISSN: 1856-9587

bajo la figura de escuelas independientes y con el otorgamiento de títulos por parte del Ministro de Instrucción Pública[47]. Cuando se reabra la universidad, en 1922, ya el Gobierno de Juan Vicente Gómez será una dictadura desembozada, el Ministro de Instrucción Pública, Rubén González, le comunicará al nuevo rector, David Lobo Senior, la obligación que tendría en lo sucesivo de remitirle quincenalmente un informe pormenorizado de la marcha de cada escuela y de cada cátedra[48]. Más aún, en aquella Caracas pueblerina y en un tiempo en el que cada jefe civil de cada pueblo enviaba informes a Miraflores hasta sobre las indiscreciones que los borrachos cometían en los botiquines, el Ministro de Instrucción Pública demostrará tal celo por vigilar a la universidad que un 2 de octubre de 1924 le enviará una acre carta al entonces rector ucevista, Alejandro Urbaneja, recriminándole porque la puerta trasera de la universidad había permanecido abierta en horas de la noche en días previos[49].

Pero tal celo en la vigilancia política no pudo impedir la protesta estudiantil de febrero de 1928; ni la participación de unos cuantos estudiantes en el intento de asalto a los cuarteles de Caracas en abril de ese año, bajo la conducción de jóvenes militares de carrera; ni tampoco el que algunos estudiantes exiliados –como Miguel Otero Silva– formasen parte del grupo de asaltantes a la refinería de Curazao y posteriormente invadiesen por el estado Falcón; ni la participación juvenil en el intento de invasión por Cumaná, desde el Falke, evento en el cual morirá el universitario Armando Zuloaga Blanco. No pudo, pues, el régimen impedir la rebelión de los universitarios en ese año 1928. Pero sí decidió controlar, por métodos expeditivos, cualquier rebrote posterior en las aulas universitarias.

Juan Vicente Gómez cambió al rector Juan Iturbe, al que había nombrado recién en enero de 1928, por el doctor Plácido Daniel Rodríguez Rivero, el 11 de abril de 1928, para que pusiese orden[50]. Ciertamente que lo puso. Contaría Rodolfo Quintero, uno de los fundadores del Partido Comunista en Venezuela y por ese entonces estudiante ucevista revoltoso, que cuando salió libre de su detención en el castillo de Puerto Cabello regresó a la universidad y allí experimentó el trato, a ratos campechano, a ratos francamente intimidatorio y represor de este rector que acostumbraba pasearse por los corredores

47 Carvajal, L. (1999). p. 58.
48 Manuel Caballero, M. (1974). p. 68
49 Ibíd. p. 69.
50 Leal, I. (1981). pp. 512-513.

universitarios con su revólver Colt 38 colgado al cinto[51]. Tal personaje, quien se mantuvo como Rector hasta la muerte de Gómez, podía alternativamente ofrecerle condiciones benévolas a los estudiantes que quisiesen retornar a la "normalidad" académica y enviar directamente a la cárcel, por ejemplo, a quienes firmasen algún manifiesto pidiendo la libertad de otros estudiantes presos[52].

En cuanto al tiempo de Marcos Pérez Jiménez, brevemente indicaré que el equipo integrado por el rector Julio De Armas, el vicerrector Ismael Puerta Flores y el secretario Héctor Hernández Carabaño tuvo que soportar muchas tensiones, durante los años 1949 a 1951, por defender a profesores perseguidos por la Junta de Gobierno y por la represión en contra de las protestas estudiantiles[53]. Finalmente, tuvieron que renunciar y la Junta de Gobierno trajo apresuradamente desde Mérida, donde ejercía el Rectorado de la Universidad de Los Andes, al doctor Eloy Dávila Celis, quien asumió como rector de la UCV el 2 de septiembre de 1951. Este personaje solo duró poco menos de ocho semanas en el cargo pues los estudiantes lo repudiaron desde el primer momento ya que Dávila Celis, en la ULA, se había caracterizado por mantener actitudes represivas. Los estudiantes cubrían con lienzos negros día a día las ventanas de las aulas y se las ingeniaban para "tocar a muerto" las campanas de la torre de la Universidad[54].

Pero lo peor ocurrió precisamente pocos días antes de que Dávila Celis entregara su renuncia. El 17 de octubre de 1951 el presidente de la Junta de Gobierno, Germán Suárez Flamerich, promulgó el Decreto 321 –coincidencialmente con el mismo número que el tristemente célebre Decreto 321 sobre el sistema de evaluación para los liceos oficiales y colegios privados del año 1946– Decreto que creaba un Consejo de Reforma de la UCV, en

---

51 Quintero, R. (1987). Las luchas obreras: un testimonio. *Gómez, gomecismo y antigomecismo***.** Caracas**:** Fondo Editorial de Humanidades y Educación de la UCV. pp. 148-151.

52 Ídem.

53 Puerta Flores, I. (1995). Un rector sitiado en San Francisco. *La UCV en el tiempo de Julio De Armas,* Caracas: Ediciones de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela. pp. 15-23.

54 Jiménez Arráiz, J. T. (1982). *34 Rectores de la UCV, 1899-1981*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la UCV. pp. 111-112.

 ISSN: 1856-9587

sustitución del Consejo Universitario y los Consejos de Facultad, con plenos poderes para "dictar las medidas que considere necesarias"[55].

Este malhadado Decreto 321 fue enfrentado públicamente mediante una carta redactada por Rafael Pizani y que firmaron 281 profesores activos y jubilados de la UCV[56], entre los cuales Jóvito Villalba, Arturo Uslar Pietri, Mario Briceño Iragorry, Mariano Picón Salas, Miguel Layrisse, Luis Manuel Peñalver, Miguel Acosta Saignes, Domingo Faustino Maza Zavala y Gustavo Díaz Solís[57]. A ella respondió directamente Suárez Flamerich, indicando que la carta de los profesores universitarios servía "a intereses extrauniversitarios" y a "planes de insubordinación"[58].

La actuación del Consejo de Reforma fue fulminante: mantuvo suspendidas las clases por varios meses; expulsaría, el 30 de enero de 1952, a 137 estudiantes[59] y, el 19 de marzo de 1952, a 140 profesores[60]. Como remate, en julio de 1953, se promulgó una nueva Ley de Universidades Nacionales que, según Alexis Márquez Rodríguez, terminó de aniquilar "todo vestigio de autonomía universitaria", ya que dispuso el libre nombramiento y remoción, por parte del presidente de la república, de todos los funcionarios de la universidad, incluyendo a los profesores a los que calificaba esa Ley como "empleados públicos"[61].

En el siglo XXI, un gobierno totalitario pretende controlar políticamente e imponer su ideología a las universidades

Reseñaré brevemente este tramo de la historia porque es el más cercano y, más aún, el que vivimos y, por tanto, disponemos de abundancia de información.

55 García Rodríguez, E. (2007). *La intervención a la Universidad Central de Venezuela en 1951*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana. pp. 181-182.

56 Ibíd., pp. 183-184.

57 Luque, G. (1999). *Educación, Estado y Nación (Una historia política de la educación oficial venezolana, 1928-1958)*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV. p. 424

58 García Rodríguez, E. (2007). pp. 186-188.

59 Ibíd., p. 257.

60 Ibíd., p. 259.

61 Márquez Rodríguez, A. (2006). Autonomía universitaria y revolución. *Autonomía y democracia*. Caracas: Dirección de Información y Comunicaciones de la UCV. p. 55.

En cuanto a mis interpretaciones, remito al capítulo 4: "Educación Superior: sobre autonomía, populismos y disparates", contenido en el libro *La educación en riesgo 1999-2006,* del cual soy coautor[62] y al capítulo XIII: "Las luchas, entre los años 1999 y 2006, contra la politización hipertrofiada de la educación", en mi libro *La educación venezolana del XIX al XXI*[63].

Desde el primer año de su primer mandato, en 1999, el Gobierno de Chávez manifestó claramente su designio de controlar políticamente a las universidades. Comenzó desencadenando un proceso de intervenciones a todas las universidades experimentales y a los institutos y colegios universitarios dependientes del Ministerio de Educación. Al hacerlo, destituyó *ipso facto* a las autoridades nombradas por anteriores ministros de educación, invocando presuntas irregularidades existentes en tales instituciones, para colocar en los cargos directivos a personas de su confianza política.

A partir del año 2003, se inició otra etapa: una suerte de oleada masificadora de la enseñanza superior buscando colocar a los nuevos contingentes estudiantiles bajo el control directo de autoridades y profesores de tendencia progubernamental. Tal el caso, *sui generis*, de la Misión Sucre con la cual se ha venido atendiendo, presuntamente, a varios cientos de miles de estudiantes en las llamadas "aldeas" universitarias. Además, creó en ese año la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), con núcleos en todo el país; e hizo crecer exponencialmente, de cuatro mil a doscientos mil, el número de estudiantes atendidos por la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA); ambas universidades muy controladas en lo político e ideológico. Adicionalmente, en los últimos tres años ha venido creando varias universidades, también fuertemente marcadas por la ideología oficialista y el proselitismo político, tales como la Universidad de las Artes, la Universidad del Deporte y la Universidad de la Seguridad.

En ninguna de tales universidades existe la autonomía. En las aún llamadas experimentales; en la UBV y la UNEFA; en las más recientes universidades; en todas ellas, las autoridades son nombradas por el Gobierno nacional. En

---

62 *La educación en riesgo 1999-2006.* (2006).(Carvajal, L. y Pantin, M.J. compiladores), Caracas: Asociación Civil Asamblea de Educación-Universidad Católica Andrés Bello. pp. 147-198.

63 Carvajal, L. (2010). *La educación venezolana del XIX al XXI*. Caracas: Publicaciones UCAB. pp. 189-210

 ISSN: 1856-9587

cuanto a la libertad de cátedra, en varias de ellas es una entelequia pues los planes y programas de estudio están teñidos por la ideología oficial.

Espera contar así el Gobierno con renovados contingentes de profesionales que vayan a actuar en la administración pública formal y en el aparato estatal paralelo que constantemente se incrementa, con la convicción de militantes de una causa política. A tal efecto, ha comenzado a practicar, desde el año 2008, una ostentosa discriminación en contra de los egresados de las universidades públicas autónomas y de las privadas, al momento de ofertar cargos públicos. Correlativamente y también de manera abierta, el Gobierno ofrece trabajo a los egresados de las que considera "sus" universidades. Mientras esto escribo, el martes 22 de marzo del 2011, como un ejemplo entre decenas, el presidente Chávez –quien utiliza los actos de graduación de los profesionales de estas universidades cautivas para dar discursos políticos de varias horas– le dijo a los egresados de una promoción de la Universidad Bolivariana de Venezuela lo siguiente: "Ustedes no deben preocuparse, porque todos van a trabajar en los proyectos revolucionarios"[64].

Con respecto a la decena de universidades públicas autónomas, el Gobierno ha mantenido un cerco comunicacional y presupuestario intenso y sostenido. Sistemáticamente trata de desacreditarlas y difama a sus voceros institucionales, sean estudiantes, docentes o autoridades. Ha ido reduciendo sus presupuestos, de manera ostensible, desde el 2006 en adelante, hasta lograr casi eliminar a las generaciones profesorales de relevo, pues la carrera de docente universitario se ha desvalorizado en lo laboral a tal punto que el salario mensual de un profesor titular a dedicación exclusiva es, a esta fecha, apenas de 5.166 bolívares, lo cual representa apenas 4,2 veces el salario mínimo nacional, que es de 1.223 bolívares mensuales[65].

Además de ello, de tener a esas universidades "sitiadas" en lo comunicacional y financiero, en algunas coyunturas el Gobierno ha estimulado a sus huestes a tomarlas por la fuerza o a desarrollar recurrentes actos de agresión a bienes y personas de las mismas. El intento más sonado, que les fracasó por la cohesión, inteligencia y valentía de la comunidad universitaria, fue la "toma", con muchos episodios de violencia, del Consejo Universitario de la UCV

64 Discurso del Presidente Hugo Chávez, en el acto de graduación de estudiantes de la Universidad Bolivariana de Venezuela, transmitido en cadena nacional por las televisoras públicas y privadas, el 22/03/2011.

65 Arismendi, L. (2010, octubre 11). La UCV en asamblea. *Tal Cual.* p. 21.

que hicieron una treintena de estudiantes del oficialismo durante casi cinco semanas, desde el 28 de marzo del 2001. El rector en ese momento de la UCV, Giuseppe Gianetto, los acusó de estar financiados por la Fundación Patria Joven, dependiente del Ministerio de Educación[66].

Tan grave acusación no fue desmentida sino aceptada en extensa entrevista por la entonces vicepresidenta de la república, Adina Bastidas, en la cual señaló también sus simpatías por las acciones y propósitos de los tomistas[67]. Además de tan alta funcionaria, numerosos representantes del Gobierno, entre ellos el entonces director de la DISIP, Eliécer Otayza, alentaron y apoyaron a los tomistas. Por si fuese poco, el entonces fiscal general de la república, Isaías Rodríguez, llegó al extremo de instar a los tomistas a no acatar la orden de desalojo que contra ellos había establecido la juez de control Mónica Fernández, en dictamen en el que esta concedía la razón al recurso de amparo que había hecho la institución universitaria[68].

Finalmente, en los últimos dos años, trata el Gobierno de realizar una suerte de "toma legal" de todas las universidades mediante el establecimiento de normas que mediaticen o reduzcan la autonomía y la libertad de cátedra. En la inconstitucional Ley Orgánica de Educación del 2009, en el artículo 34, al definir el principio de autonomía lo limitaron bajo una tupida red de condicionamientos[69]. Pero a finales del 2010, en un Anteproyecto de Ley de Educación Universitaria emanado del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) se desdibujaban los perfiles de la autonomía, en su artículo 10, permitiéndola tan solo "en función de materializar las directrices del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación y las metas y fines del Estado docente". Además, en los artículos 34 y 35, se establecía que tanto el reglamento de cada universidad como su plan de desarrollo institucional tendrían que ser obligatoriamente aprobados por el Ministro de Educación Universitaria[70]. Pocos días después, sin embargo, ante las críticas que muchos realizamos, en la Ley de Educación Universitaria (LEU) aprobada en segunda discusión, el 23 de diciembre del 2010, los diputados

66 (2001, marzo 30). Las sombras llenaron la Universidad. *El Universal***,** p. 4-1.

67 Villegas Poljak, E. (2001, abril 02). Adina Bastidas simpatiza con ideas de ucevistas alzados. *El Universal,* p. 1-2.

68 (2001, abril 28). TSJ puede decidir futuro de la toma. *El Universal,* p. 1-2.

69 República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación***,** art. 34.

70 Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2010, noviembre 30). *Anteproyecto de Ley de Educación Universitaria,* art. 10, 34 y 35.

 ISSN: 1856-9587

oficialistas mantuvieron la tesis, en el artículo 17, de que la autonomía debía estar condicionada a una "plena correspondencia con los planes de desarrollo nacional"[71], pero desecharon el mecanismo de aprobación por el Ministro de las normas y planes de desarrollo de cada institución.

Además de ello, constatamos que en la Ley de Educación Universitaria sancionada por la Asamblea Nacional –y luego vetada por el presidente Chávez el 4 de enero del 2011– entre sus 111 artículos no se dedicaba ni uno solo a definir o desarrollar el principio de la libertad de cátedra, que sí figura expresamente, en cambio, en artículo 36 de la Ley Orgánica de Educación del 2009. Más bien –he aquí un rasgo esencial de totalitarismo– se intentaba imponer en esa LEU vetada un modelo ideológico-político único al obligar a las universidades, en el artículo 64, a "contribuir a la construcción del modelo productivo socialista" y, en el artículo 48, a promover valores "para la construcción de la patria socialista"[72].

Pero también, en el siglo XX, gobiernos democráticos allanaron e intervinieron universidades y apresaron y asesinaron a estudiantes

El 13 de diciembre de 1966, en plena época de la lucha de guerrillas urbanas y rurales dirigidas por el PCV y el MIR en contra del Gobierno de Raúl Leoni, este suspende las garantías relativas al derecho a la información sobre actos que afectasen la "tranquilidad social y orden público"[73]. Al día siguiente, fuerzas militares y policiales allanaron a la UCV con la finalidad de desalojar definitivamente a los estudiantes que vivían en las residencias estudiantiles ubicadas dentro del campus. La justificación fue que "el recinto de la UCV venía siendo utilizado por un grupo de terroristas como base de operaciones de la subversión armada"[74]. Muchos años después, el profesor Oscar Battaglini, rector hace pocos años del Consejo Nacional Electoral, evaluaba con bastante objetividad que el Gobierno de Raúl Leoni quiso

71 República Bolivariana de Venezuela. (2010, diciembre).*Ley de Educación Universitaria,* art. 17.

72 Ibíd., art. 64 y 48, respectivamente.

73 González Gamboa, C. y Battaglini Suniaga, O. (2000). *40 años de autonomía,* Caracas: Ediciones del Rectorado de la UCV. p. 41.

74 Ibíd., p. 40.

"restringirle espacios de operatividad a una oposición que por momentos había sido intensa, significativa"[75] y explicaba que las residencias estudiantiles se eliminaron porque allí vivía la mayoría de los dirigentes estudiantiles del PCV y del MIR[76].

Esta comprensión de que el Gobierno de un país no iba a permitir que se usase el campus universitario para esconder a guerrilleros o como depósito de armas, incluso la mostró en ese momento el rector de la UCV, el doctor Jesús María Bianco. Él indicaba sobre ese allanamiento que "No se puede negar que fue legal (…) La Universidad, como el hogar, puede ser allanada de acuerdo con órdenes expresas"[77]. Eso sí, Bianco sostenía que "No obstante, todo allanamiento de la Universidad crea problemas y secuelas (…) la manera de comportarse los funcionarios deja un saldo de violencia, desorganización y destrozos"[78].

Pasaron pocos años y la UCV, como muchas universidades del mundo en ese entonces, experimentó un fuerte remezón conocido como el movimiento de Renovación Académica. Ese concepto de renovación había sido inicialmente lanzado por el rector Bianco y el Consejo Universitario, a raíz de la reelección de este como rector en 1968. Una vez que se inició el desborde de las acciones de protesta de estudiantes y grupos de profesores, entre 1969 y 1970, trató Bianco no solo de acompañar sino de canalizar y capitalizar el movimiento, desde luego que sin poderlo lograr[79].

En el año 1968 había ocurrido el mayo francés e inmediatamente la "epidemia" de movimientos estudiantiles contestatarios en el Occidente. En el caso venezolano, además de los cuestionamientos que tenía la juventud al sistema educativo y al sistema social en general, habría que añadir que la juventud universitaria de izquierda vivía una particular crisis ideológica signada por el despecho que le generaba la decisión del PCV, desde 1967, de abandonar la lucha armada, amén del terremoto político y moral que supuso el zarpazo militar que la URSS le propinó, en 1968, a los movimientos democráticos en Checoslovaquia. Con tales trasfondos se inició un movimiento

---

75 Ibíd., p. 42.
76 Ídem.
77 Ídem.
78 Ídem.
79 Gloria Cuenca, G. (1997, enero-junio). Veinte años de la muerte del Dr. Jesús María Bianco. *Cultura universitaria,115*, pp. 79-81.

 ISSN: 1856-9587

en varias escuelas: Sociología, Periodismo, Ciencias, Filosofía, Letras[80] que, al decir posterior de Luis Cipriano Rodríguez, uno de sus protagonistas, tuvo "desaciertos, extravagancias, inexperiencias, incomprensiones y desbordamientos (…) emprendido con munificencia y buena fe"[81].

En las tumultuosas y caóticas acciones que se desarrollaron entre los años 1969 y 1970, los "renovadores" tomaron en la práctica el mando de la UCV, obviando o aplastando las tradicionales jerarquías. Otra de sus protagonistas, la profesora Gloria Cuenca, reconocerá que cometieron "errores, injusticias y despropósitos (…) Le pusimos mucha pasión y poca razón al proceso de renovación de la estructura universitaria"[82]. Básicamente, como explicará José Rafael Núñez Tenorio, uno de sus principales ideólogos, el movimiento de renovación "fue un ataque dirigido contra el autoritarismo, la burocracia y la incapacidad profesoral (…) los estudiantes se levantaron, con poder de convocatoria, para cuestionar los *pensa*, los programas y los profesores"[83].

El poeta y filósofo Ludovico Silva esgrimía, por esos días revueltos, en la sala de conciertos de la UCV, la tesis del "salto al vacío"[84]. Y el pintor Jacobo Borges señalaba que "Había que destruir el orden, destruir, sin pensar en el orden nuevo que se va a construir. Destruir comunismo, capitalismo, lo que fuera"[85]. Todo ello implicaba, como lo reconocería el propio Núñez Tenorio un cuarto de siglo después, que: "El grupo dirigente, incluidos los profesores, no estábamos preparados para ofrecer un programa, una dirección, un proyecto. Muchos pensábamos que ello emergería de la práctica política; que no teníamos por qué imponerle a priori camisa de fuerza y férulas estrechas a la realidad de la vida"[86].

---

80 Ibíd., p. 78.

81 Rodríguez, L. C. (1997, enero-junio). Para evaluar la renovación universitaria (1968-1971). *Cultura universitaria*, *115,* p. 64. Debo recomendar, además, para conocer los propósitos formales del Movimiento de Renovación, la consulta del libro de Rodríguez, L. C., Villegas, S. y Reyes, A. (2000). *La UCV, medio siglo de historia, 1950-2000.* Caracas: Ediciones del Rectorado de la UCV. pp. 25-29.

82 Cuenca, G. (1997, enero-junio) p. 81.

83 Núñez Tenorio, J. R. (1997, enero-junio). Renovar la renovación. *Cultura universitaria, 115,* p. 85.

84 Pérez Rescaniere, G. (1997, enero-junio). Anarquismo y revolución en la renovación universitaria. *Cultura universitaria, 115,* p. 92.

85 Ibíd., p. 96.

86 Núñez Tenorio, J. R. (1997, enero-junio), pp. 85-86.

Recordaría con sorna Gerónimo Pérez Rescaniere, otro de los participantes, que ellos se hacían la pregunta: "¿Será esto el foquismo que propone Regis Debray?"[87]. Ciertamente que lo era. Era foquismo, la teoría de moda en esos años, la creencia en que un foco subversivo podría hacer estallar procesos revolucionarios en la sociedad. Concluía su análisis Pérez Rescaniere aludiendo a las perspectivas con las que otros actores ya establecidos, muy distintos a ellos –los jóvenes profesores y los estudiantes– asumieron el proceso: "En algún mes Bianco se declaró a la cabeza del proceso de renovación, lo que para nosotros fue un intento de matarlo oficialmente. Acaso el Gobierno y el doctor Caldera, entonces presidente por primera vez, no pensaron lo mismo y poco después la UCV era allanada con presencia de tanques de guerra"[88].

Esa fue la otra cara de la moneda. La caótica rebeldía juvenil, con fuertes tintes anarquistas, alarmó sobremanera a los dirigentes políticos de los partidos dominantes, AD y COPEI. Su respuesta fue escalonada y bien pensada. Primero, el 8 de septiembre de 1970, aprobaron la reforma a la Ley de Universidades de 1958, introduciendo cambios en la composición del Consejo Nacional de Universidades (CNU); creando –por la urgencia política– un Consejo Nacional de Universidades Provisorio y dotando a tal Consejo, en el artículo 20, de las atribuciones de suspender y remover a las autoridades de las universidades nacionales, de declarar "a la universidad afectada en proceso de reorganización" y de "designar a las autoridades interinas que hayan de asumir la dirección de las Universidades Nacionales"[89].

Promulgada la Ley, ya estaba "tendida la cama" en lo legal para la escalada que vendría. En la madrugada del 25 de octubre de 1970 entraron los tanques de guerra y fuerzas militares y policiales en la UCV, al mismo tiempo que la policía rodeaba la residencia del doctor Bianco[90]. Inmediatamente, el 30 de octubre, el CNU provisorio suspende de su cargo a Jesús María Bianco y el 9 de diciembre lo destituye[91]. Ese mismo CNUP designa, el 9 de enero de 1971, a un nuevo equipo rectoral, con el doctor Rafael Clemente Arraiz como rector interino y, dada su renuncia el 16 de marzo, será designado, el 19 de marzo,

87 Pérez Rescaniere, G. (1997, enero-junio), p. 93.
88 Ibíd., p. 99.
89 República de Venezuela. (1970, septiembre 08). *Ley de Universidades,* Gaceta Oficial *1429,* art. 184 y 20, respectivamente.
90 González Gamboa, C. y Battaglini Suniaga, O. (2000), p. 56.
91 Ibíd., p. 58.

 ISSN: 1856-9587

el doctor Oswaldo De Sola como rector[92]. Las actividades académicas fueron suspendidas por varios meses; el equipo interventor destituyó a profesores; nombró autoridades en facultades y escuelas; las actividades docentes de algunas escuelas, cuando se iniciaron, lo hicieron fuera del campus universitario. Sentado el escarmiento y el saneamiento, desde el prisma gubernamental, la UCV pudo volver a elegir con autonomía a sus nuevas autoridades rectorales apenas en el año 1972.

En las décadas de los gobiernos democráticos se pueden registrar decenas de momentos de tensión y enfrentamiento entre las universidades y el poder político. Muchas demandas de las universidades fueron atendidas por esos gobiernos, pero casi siempre después de múltiples protestas y huelgas. La relación de las universidades públicas autónomas con el Gobierno nacional fue siempre tensa. No en balde el discurso dominante en tales centros académicos era el de izquierda, a ratos moderada, a ratos radical. Y sus voceros institucionales, directivos, profesorales y estudiantiles también solían representar a esos sectores de izquierda, mientras que AD y COPEI se turnaban el poder político a escala nacional.

De esa tormentosa relación debo destacar especialmente todo lo ocurrido en el año 1987 por la amplitud, intensidad y significación de los conflictos entre el Gobierno nacional, en ese entonces presidido por Jaime Lusinchi, y los universitarios. ¿Qué pasó en ese tiempo? Que por primera vez, a partir de 1985, comenzaron a ganar en las elecciones estudiantiles de la UCV, de la Universidad del Zulia (LUZ) y de otras instituciones grupos estudiantiles formados por exmilitantes desencantados del archipiélago de partidos políticos de izquierda. Se trataba, por ejemplo, del Movimiento 80 en la UCV y del Movimiento 20 en LUZ[93].

Así las cosas, el 13 de marzo de 1987, en la ciudad de Mérida un estudiante de AD, Luis Ramón Caraballo Cantor, entró indebidamente en el jardín de la casa del abogado Bernardino Navas, también vinculado a AD, y este lo asesinó. Ese día los grupos estudiantiles quemaron el vehículo y la casa del victimario y, además, la casa distrital de AD[94]. La policía y los militares debieron tomar

92 Ibíd., pp. 58-59.

93 López Sánchez, R. y Hernández Rodríguez, C. A. (2001, octubre). Movimientos estudiantiles y crisis del sistema político en Venezuela: 1987-1988. *Espacio Abierto, 10 (4),* pp. 12-13.

94 Ibíd., p. 14.

la ciudad a partir del 14 de marzo, pero a pesar de ello continuaron fuertes desórdenes durante varios días. Allí estuvo el detonante de un proceso en espiral de violencia y represión en todo el país que durará varios meses y que nadie podía preveer.

El 19 de marzo, la lucha estudiantil en la calle se regó por Caracas, Maracay, Barquisimeto, Maracaibo, Cumaná, Barcelona y La Victoria. La represión policial de los desórdenes de ese día arrojó el balance de 1 muerto y 70 heridos[95]. El Presidente Lusinchi calificó, el 22 de marzo, a la protesta estudiantil como una "conspiración contra el Estado", probablemente, decía él, orquestada desde Cuba por Fidel Castro[96].

El 2 de abril se realizó en Caracas una gran marcha, con unas 25 mil personas, por la defensa de los derechos humanos. La encabezaba Edmundo Chirinos, rector de la UCV; el presidente de la FCU, Bernardo Ancidey; el presidente de la Asociación de Empleados de la UCV, José Khan; el presidente de la Asociación de Profesores de la UCV, Luis Fuenmayor Toro y el dirigente político José Vicente Rangel. En ella se protestó contra la represión policial, la corrupción gubernamental, el endeudamiento de la nación y la crisis asistencial[97].

Continuó en lo sucesivo la escalada de marchas, desordenes y represión. El 29 de abril de ese 1987 la policía disolvió otra marcha estudiantil y allanó la UCV, con un saldo de más de treinta heridos, siete de ellos de bala[98]. Este allanamiento desencadenó otra nueva oleada de protestas en ciudades como Maracay, Valencia, Guacara, Maracaibo, San Juan de Los Morros, Barcelona-Puerto La Cruz, Ciudad Bolívar y Barquisimeto, que incluían esta vez el saqueo de vehículos con víveres y su reparto a los transeúntes. Además de ello, el movimiento estudiantil comenzaba a organizar protestas conjuntas con movimientos vecinales, grupos sindicales y organizaciones de derechos humanos[99].

El Gobierno nacional decide entonces, en el mes de mayo, pasar a tribunales militares el caso de numerosos estudiantes detenidos y acusar al partido Bandera

95 Ibíd., p. 15.
96 Ídem.
97 Ibíd., pp. 15-16.
98 Ibíd., p. 16.
99 Ídem.

 ISSN: 1856-9587

Roja de liderar un movimiento subversivo. También allana, el 7 de mayo, a la Universidad del Zulia y a la UDO-Anzoátegui[100]. Los estudiantes ripostan con nuevas protestas de calle, añadiendo la huelga de hambre como mecanismo de presión para exigir la puesta en libertad de los estudiantes enjuiciados en tribunales militares. En total fueron 46 los estudiantes –y algunos profesores– que se pusieron en huelga de hambre en sitios como la UCV, el Politécnico Luis Caballero Mejías de Caracas, el Instituto Tecnológico de Coro, el Instituto Pedagógico de Caracas, la UDO-Anzoátegui, la Catedral de Caracas, la Catedral de Barcelona y la Basílica de la Chiquinquirá, en Maracaibo[101].

No cedió el Gobierno y continuó con los allanamientos. El 2 de julio ingresa en la sede de la ULA-Trujillo y asesinan las fuerzas policiales al estudiante Jhony Villarroel[102]. Esto provocó que, en días sucesivos, manifestantes saquearan e incendiaran la casa distrital de AD en Trujillo; en Mérida fuesen apedreadas las sedes de la Gobernación y la Asamblea Legislativa; en Barinas los manifestantes saquearan la casa distrital de AD; destrozaran la sede de la Asamblea Legislativa en San Fernando de Apure; mientras que en Caracas una manifestación de estudiantes de la UCV era reprimida, con el balance de 47 estudiantes y 7 policías heridos[103].

Finalmente, señalaré que el Gobierno nacional accedió a liberar, desde el 13 de julio de ese tormentoso 1987, a todos los estudiantes detenidos o enjuiciados. Fue lo narrado tal vez la experiencia más dura –por lo generalizada, violenta y persistente– de los enfrentamientos entre gobierno y universidad de esos cuarenta años de democracia.

De rebeldes a represores

La vida y la historia dan vueltas y nada raro es, en política, que quien hoy es reprimido, mañana asuma el rol de represor. Pondré, al respecto, cinco ejemplos de personajes de nuestra historia que, colocados en el ejercicio del poder político, han asumido posiciones hacia las instituciones universitarias que algunos años atrás en sus vidas hubiesen sido absolutamente impensables.

---

100 Ibíd., pp. 16-17.
101 Ibíd., pp. 17 y 22.
102 Ibíd., p. 17.
103 Ídem.

En 1912, en el paroxismo de sus choques con los profesores de Medicina, el recién nombrado rector Felipe Guevara Rojas destituye sin miramientos a 11 de los 14 docentes que conformaban la Facultad de Medicina de la UCV, hecho que determina a Juan Vicente Gómez para cerrar la institución por varios años, tal como ya vimos. Felipe Guevara Rojas había sido previamente el mejor alumno de la carrera médica que había tenido la UCV en toda su historia y se había graduado en ella, en 1902, con el mayor puntaje jamás obtenido por alumno alguno en un examen final. La UCV y el Gobierno nacional lo premiaron y este último le pagó estudios de especialización, entre 1904 y 1910, en París, Berlín y Londres[104]. Lo curioso es que el 9 de marzo de 1901 había estado Felipe Guevara Rojas entre los 24 estudiantes expulsados por el Gobierno de Cipriano Castro por haber organizado el ya referido espectáculo satírico-político de La Sacrada. Al reabrir el Gobierno de Castro la UCV, clausurada por un par de meses, esos estudiantes fueron readmitidos[105].

Desde abril de 1928, hasta diciembre de 1935, fungió como rector-cancerbero de la UCV el doctor Plácido Daniel Rodríguez Rivero. Vigiló a estudiantes y profesores, Colt 38 al cinto como parte de su indumentaria habitual, tal como ya vimos, para impedir cualquier género de protesta. Pues bien, este personaje seguramente poco recordaba que él mismo, conjuntamente con otros cuatro estudiantes de la UCV, cuando en ella cursaba Medicina, había penetrado violentamente, el 3 de noviembre de 1895, en la Secretaría de la Universidad para "exigirle la renuncia del rectorado" al doctor Rafael Villavicencio[106]. A raíz de tal hecho, el presidente Joaquín Crespo, en Consejo de Ministros, emite un decreto por el que autoriza al rector de la UCV para que expulse al grupito de exaltados por dos años. Pero ellos pidieron disculpas inmediatamente y el rector les suspendió la pena[107].

Entre octubre y noviembre de 1951, como ya mostré, el presidente de la Junta de Gobierno, el doctor Germán Suárez Flamerich, mediante el Decreto 321 y luego con su carta pública de respuesta a sus excolegas universitarios, se erigió en último responsable del cierre de la UCV por varios meses y de la expulsión de 137 estudiantes y 140 profesores. Esta actitud le representó

104 Carvajal, L. (1994), pp. 321-322.
105 Ildefonso Leal, I. (1981), pp. 214-217.
106 Caballero, M. (1974), p. 51.
107 Leal, I. (1981), pp. 433-434.

 ISSN: 1856-9587

colocarse en las antípodas de su propia historia, pues Suárez Flamerich era profesor por concurso de la UCV desde 1941 y también fue decano de la Facultad de Derecho entre 1943 y 1947, año en el cual renunció[108]. Más aún, él fue integrante de la Generación del 28, pues participó en los sucesos de la semana del estudiante y estuvo preso en abril de 1928 y luego, entre octubre y diciembre de 1929, nuevamente[109].

El responsable sectorial de la decisión del allanamiento de la UCV, en 1970, fue el entonces Ministro de Educación, Héctor Hernández Carabaño, hombre que ocupó durante su vida altos cargos en el campo empresarial y también en el educativo. Le tocó a Hernández Carabaño asumir las decisiones del allanamiento e intervención de la UCV, institución en la que había desempeñado el cargo de secretario entre 1948 y 1951, habiendo mantenido, conjuntamente con el equipo rectoral del doctor Julio de Armas, continuas acciones de defensa de los derechos de estudiantes y profesores y de la autonomía, ante la represión perezjimenista[110]. También, el 15 de enero de 1958, en valiente actitud, fue Hernández Carabaño firmante de dos manifiestos públicos, el uno del Colegio de Ingenieros de Venezuela y el otro "de los intelectuales sobre la situación pública nacional" en los que ambos grupos de venezolanos marcaron clara distancia frente al régimen dictatorial[111].

El último caso tiene que ver con un buen grupo de altos funcionarios del Gobierno de Hugo Chávez y la actitud que han mantenido en relación con la política que este ha desplegado hacia las universidades nacionales autónomas, en particular la UCV: asfixia presupuestaria; recurrentes agresiones físicas de los grupos de choque oficialistas; permanente campaña de hostigamiento político y moral, calificando a la institución, a sus profesores y a sus autoridades de apátridas, neoliberales, conspiradores, elitistas, corruptos y demás sandeces. Es verdad que Hugo Chávez no se graduó en la UCV ni en universidad alguna. Pero del personal de ella él ha venido extrayendo decenas de muy altos y altos funcionarios ejecutivos, legislativos o partidistas de su régimen quienes, o forman parte activa del coro de agresores contra la UCV o guardan un cómplice silencio. Baste citar ahora a una treintena de tales personajes: Jorge

---

108 *Diccionario de Historia de Venezuela.* (1988). Caracas: Fundación Polar, *3,* p. 642.
109 Ídem.
110 Puerta Flores, I. (1995), p. 22.
111 Consalvi, S. A. (2007). *1957, el año en el que los venezolanos perdieron el miedo*. Caracas: El Nacional, pp. 111-114 y 122-125.

Giordani, Héctor Navarro, Adina Bastidas, Elías Jaua, Juan Barreto, Trino Alcides Díaz, Yadira Córdova, María Egilda Castellano, Nelson Merentes, Elías Eljuri, Edmundo Chirinos, Earle Herrera, Carlos Escarrá, Luis Antonio Bigott, Maryann Hanson, Samuel Moncada, Edgardo Ramírez, Eduardo Samán, Nora Castañeda, Freddy Gutiérrez, Nuris Orihuela, Oscar Battaglini, Roberto Hernández Montoya, Máximo García Sucre, Luis F. Marcano González, Alexis Navarro, José Khan, Aurora Morales, Ricardo Menéndez, Maigualida Barrera, Germán Yépez, entre otros.

Especialmente para este último grupo, valga la reflexión que formuló alguna vez Alexis Márquez Rodríguez: "Es sintomático el hecho de que grupos e individualidades ajenos, u opuestos a los gobiernos de turno, vehementes defensores de la autonomía universitaria, una vez que acceden al poder se tornan sus enemigos abiertos o velados, muchas veces con encono igual o superior a la vehemencia con que antes la defendieron"[112].

Algunas veces la universidad ha apoyado y adulado a caudillos

Si bien es verdad que la conducta más habitual de las instituciones universitarias ha sido la de centrarse en sus específicas tareas –la de formar e investigar– y no comprometerse indebidamente en los avatares de las luchas políticas circunstanciales, unas cuantas veces sí lo han hecho, algunas *motu proprio* y otras impelidas por las circunstancias. En estos casos, sobre todo en el último medio siglo, la universidad ha asumido roles críticos frente a diferentes políticas gubernamentales. Pero en otros momentos del pasado jugó el lamentable papel de apoyar o, peor aún, de adular a los caudillos de turno. Reseñaré algunos ejemplos ocurridos en relación con Juan Vicente Gómez, Antonio Guzmán Blanco y Cipriano Castro.

En el caso de Juan Vicente Gómez, suele la historiografía exaltar, merecidamente por cierto, la rebeldía de los estudiantes universitarios en los años 1928 y 1929. También la participación de éstos en la conspiración de 1918-1919 contra Gómez[113] y algunos otros episodios. Pero también debe conocerse que el 13 de diciembre de 1908, ausente Cipriano Castro del país, una gran parte de los estudiantes y profesores de la UCV, con el vicerrector

112 Márquez Rodríguez, A. (2006), p. 48.
113 Carvajal, L. (1999), pp. 109-121.

 ISSN: 1856-9587

Elías Toro a la cabeza, se agolpó en el centro de Caracas para prepararle la ocasión política al vicepresidente Juan Vicente Gómez y así animarlo para que diese un golpe de Estado y se proclamase presidente. Ellos gritaban: "¡Viva Gómez, viva la libertad, viva la democracia!" y el vicerrector Elías Toro pronunció el discurso central en la Plaza Bolívar instando a Gómez –quien estaba rodeado de ministros y políticos muy cerca del balcón de la Casa Amarilla– a que pronunciase una arenga que significara la ruptura con Castro[114]. No lo hizo en ese momento el taimado Gómez. Tan solo pronunció aquellas frases anticlimáticas que recogió la historia al asomarse al balcón: "Pues cómo les parece, el pueblo está en calma, el pueblo está tranquilo"[115] y se retiró. Luego, el 19 de diciembre de 1908, dará el golpe de Estado "frío" que había planeado a su estilo.

Pero la multitud, dirigida por estudiantes y profesores de la UCV, no quiso irse a su casa. Se marchó a saquear las oficinas del diario *El Constitucional,* vocero oficioso del castrismo. En las refriegas de ese día resultó muerto el bachiller José de Jesús Marcano Rojas, estudiante de Medicina, mártir en pro del derrocamiento de Cipriano Castro y también de la asunción al poder de quien creían equivocadamente muchos en ese momento iría a enrumbar el país por vías democráticas[116]. Pierde la vida el primer estudiante de la UCV en el siglo XX y, en cambio, a las pocas semanas gana el cargo de rector –al que lo promueve Gómez el 23 de diciembre de 1908– el vicerrector Elías Toro[117].

En relación con Antonio Guzmán Blanco, un gobernante personalista, histriónico y narcisista, en varias ocasiones las autoridades de la UCV se le postraron. No tanto tal vez cuando lo nombraron, el 3 de diciembre de 1876, como Doctor Honoris Causa en Ciencias Políticas, fungiendo Monseñor Ponte como padrino, porque, en fin de cuentas, él era abogado graduado en esa casa de estudios y había alcanzado la Presidencia de la República…[118]¿? Lo hiperbólico fue que también el Claustro de la UCV, en ese mismo mes, lo nombró su rector, cargo que no quiso desempeñar y por eso, desde ese diciembre hasta el 28 de septiembre de 1877, asumió la función rectoral el

---

114 Ibíd., pp. 33-39.
115 Ibíd., pp. 40-41.
116 Ibíd., p. 35.
117 Ídem.
118 Leal, I. (1981), p. 166.

vicerrector Nicanor Borges, fecha en la cual tanto Guzmán Blanco como Borges renunciaron[119].

De resto, en muchas ocasiones, en actos y festividades, los voceros institucionales de la universidad hincharon el ego presidencial con desmedidas alabanzas, como cuando en un discurso, referido a su acción benefactora para con la UCV, se dijo de él que: "cuarenta y siete años transcurrieron, durante los cuales la Ilustre Universidad Republicana fue formando ciudadanos sabios entre los cuales se distinguen los que dan gloria, prosperidad y nombre al país. El más grande de ellos, el que trajo a la patria la era de la Regeneración, completó la Obra de Bolívar"[120].

En cuanto a Cipriano Castro, podemos mencionar varios episodios de abierta adulación emanados de los rectores de todas las universidades. Empezando por la Universidad del Zulia, el rector R. López Baralt convocó para el 23 de mayo de 1900 un acto académico, para conmemorar el primer año en que Cipriano Castro llegó al poder "por la fuerza de las armas, no siendo posible hacerlo de otro modo" para "producir en Venezuela la gran revolución político-social, que estamos presenciando"[121].

Por su parte, el rector de la Universidad de Los Andes, Juan N. P. Monsant, en febrero de 1902, se dirigió a los diputados del estado Mérida para que apoyasen al Gobierno de Cipriano Castro ante la avanzada de la sedicente Revolución Libertadora[122]. Y, en 1906, todavía rector, informará al Ministro de Instrucción Pública que, a pesar de las estrecheces económicas a las que el Gobierno nacional venía sometiendo a su universidad, "siempre he mantenido viva la fe de que la Universidad de Los Andes reciba su antiguo lustre bajo la sabia administración del Benemérito Restaurador de Venezuela"[123].

También en Caracas y la UCV adulaban los académicos a Cipriano Castro. Un patético caso, por partida doble, lo escenificaron en 1906, en los días de La Aclamación, el doctor Jesús Muñoz Tébar –excelente ingeniero que construyó el teatro Municipal y el hospital Vargas y ubicuo político que fue ministro de Obras Públicas de varios gobiernos– y el doctor Laureano Villanueva,

---

119 Ibíd., pp. 500-501.
120 Caballero, M. (1974), p.48.
121 Rincón de Maldonado, I., Gamero León, M. y de Medina, N. O. (1996), p. 439.
122 Chalbaud Cardona, E. (1978). pp. 111-112.
123 Ibíd., p. 174.

 ISSN: 1856-9587

miembro de número de las Academias de la Lengua, la Historia y la Medicina. El asunto fue así: Laureano Villanueva era, para julio de 1906, rector de la UCV y fue sustituido el 18 de ese mes por el doctor Muñoz Tébar. ¿La razón? Muñoz Tébar había felicitado muy cordialmente, en nombre de la Academia de la Historia, a Cipriano Castro "por haber desistido de su propósito de renunciar a la Primera Magistratura de la Nación, y por haberse reencargado del supremo Poder"[124].

Pero Laureano Villanueva no salió mal de su cargo de rector, porque dos días antes, el 16 de julio, Cipriano Castro lo había elevado al cargo de Ministro de Instrucción Pública. ¿La razón? Había sido mucho más intenso y delirante en sus elogios al caudillo. En nombre de la Universidad había dicho que: "Su vuelta al poder es la irradiación de la aurora de un nuevo sol, para dar calor y luz a todas las industrias y a todos los hogares"[125]. Continuaba indicando que la UCV sí sabía apreciar "los actos eminentes de un caudillo como usted, a quien todos consideramos como el mayor de los soberanos de la América del Sur"[126].

Proseguía adulando desaforadamente al ubicar a Cipriano Castro entre el grupo de "genios civilizadores" que habían favorecido a las universidades a lo largo de la historia mundial, arrancando con Carlo Magno, pasando por Napoleón Bonaparte y Simón Bolívar y finalizando con aquel[127]. Como remate, en rapto de servilismo ramplón, se atrevió a decir que: "la universidad ve en usted lo que veía Chateaubriand en Constantino: es decir, ese maravilloso no se qué, decía él, ese maravilloso no se qué que imprime el cielo a los hombres que destina para cambiar la faz de las sociedades"[128]. Días después, en las páginas de *La Semana*, desde su exilio en Nueva York, César Zumeta comentaba que ese discurso del rector Villanueva le había valido "un ministerio precario" a costa de cometer el "sacrílego desacato de ese instituto ilustre", en referencia a la UCV[129].

---

124 *El pensamiento político venezolano del siglo XX* (1983). Caracas: Congreso de la República de Venezuela, t. I, *2 (2)*, pp. 444-445.
125 Ibíd., p. 445.
126 Ibíd., p. 446.
127 Ídem.
128 Ibíd., p. 448.
129 Carvajal, L. (1999), p. 33.

A pesar de todo… La universidad recurrentemente lucha por la autonomía y la democracia

En balance: a pesar de las presiones y arremetidas gubernamentales y a pesar de las cobardías u oportunismos de algunas de sus autoridades, la institución universitaria y, más precisamente, sus sucesivas generaciones estudiantiles y profesorales han enfrentado gallardamente, en varios momentos de la historia venezolana, los abusos de gobiernos. Esos enfrentamientos lo fueron por motivos académicos y, también, con mucha frecuencia por razones políticas. O el gobierno de turno arremetía contra la autonomía o los estudiantes y los profesores lo hacían contra sus rasgos autoritarios o dictatoriales.

La juventud se las ingenió para enfrentar el poder. Ora con sátiras políticas bufas como La Delpiniada, en contra de Guzmán Blanco en 1885 y La Sacrada, en 1901, en contra de Cipriano Castro. O con los poemas y discursos de la Semana del Estudiante, en 1928, que luego desembocaron en prisiones, conspiraciones, destierros e invasiones fracasadas.

También hubo procesos intensos, de índole cultural, psicosocial y política a la vez, como el Movimiento de Renovación de la UCV, a partir de 1969, que emparentó a nuestras universidades con movimientos semejantes de otros países, ya que cuando ocurrió el movimiento de la reforma universitaria de Córdoba, desde 1918, nosotros permanecimos ajenos a la réplica que este tuvo en el ámbito latinoamericano.

Con carácter claramente político, se enfrentaron, en 1951-1952, con una dictadura que se introdujo en la UCV para purgarla de profesores y estudiantes políticamente peligrosos. Y en noviembre de 1957 la muchachada de AD, del PCV, de URD y de COPEI, se organizó en la UCV para hacer frente a la burla electoral que se fraguaba para mediados de diciembre con el plebiscito perezjimenista. Debo añadir a este último episodio la mención a los estudiantes de la novísima Universidad Católica Andrés Bello, quienes en un manifiesto que circuló como panfleto, se sumaron, el 21 de noviembre de 1957, a la "guerra al continuismo del dictador de turno, guerra a la cacería inhumana que se está haciendo a varios compañeros de la Universidad Central"[130]. Esos estudiantes, en el primer recinto de UCAB, en la esquina de Jesuitas del centro

130 Manifiesto de los estudiantes ucabistas, panfleto publicado en: Yépez Castillo, A. (1994). Caracas: UCAB.

 ISSN: 1856-9587

de Caracas, realizaron un acto breve en el que quemaron un ejemplar de *El Heraldo*, un ejemplar del estatuto electoral que regularía el plebiscito y un retrato de Marcos Pérez Jiménez[131].

Ya para 1987, como vimos, evidenció la protesta juvenil universitaria generalizada que algo estaba crujiendo en la estructura del modelo político-social que vivíamos. Se expresaba allí el fracaso de unas élites políticas ya desfasadas, que solo podían ofrecerle represión a la juventud. Y llegados a este siglo XXI, ante un Gobierno que desde su inicio mostró sus propósitos totalitarios y los ha venido desplegando cada vez con mayor radicalismo, la juventud también volvió a reaccionar. El 2007 marcó su aparición, en esta etapa, como potente sujeto político y desde allí hasta el 2011 ha mantenido constantes luchas en defensa de importantes pilares de la democracia en el país y, por supuesto, también en pro de la autonomía universitaria.

Tal vez esa juventud de hoy –para que se aprecie cuán involutivo es el régimen que nos agobia– pudiese perfectamente enarbolar el mismo programa, podado de un par de consignas ya desfasadas y añadidas otras dos o tres, que la Federación de Estudiantes de Venezuela dio a conocer a la nación el 17 de diciembre de 1935, el primer manifiesto político que circuló en el país a raíz de la muerte del dictador. Piénsese si esas exigencias de los universitarios de ese entonces están o no aún vigentes: "Libertad de los presos políticos. Libertad de entrada a la patria para los exiliados. Libertad de prensa. Libertad de asociación. Libertad de las industrias y del comercio. Autonomía absoluta del Poder Judicial. Suspensión del reclutamiento forzoso. Selección verdadera para los cargos públicos entre los más competentes y los más honrados. Intensa lucha contra el analfabetismo. Intensa lucha en pro de la higiene nacional. En una palabra, la efectividad de las garantías constitucionales"[132].

---

131 Ídem.
132 Leal, I. (1981), pp. 228-229.

Agustín Moreno Molina

La especificidad de las universidades católicas

1

Agustín Moreno Molina [1]

Si desde los inicios la relación de la universidad con el catolicismo fue connatural; en la medida en que el cristianismo como *ethos* dejó de ser una referencia obligante en la sociedad, aparecieron otro tipo de instituciones bajo el control de los nuevos Estados nacionales. El curso de esa evolución se dio con arreglo a una serie de eventos históricos, tales como la corriente humanística con su nueva visión del mundo centrada en el hombre, los descubrimientos geográficos, el racionalismo cartesiano y el impulso del nuevo método científico de la observación y experimentación, cuyo colofón serán los avances de la física, la astronomía y de las ciencias naturales. Ese proceso de cambios culturales afectó a las universidades en lo tocante a su organización democrático-corporativa y a la libertad académica (Rogier, 1984:133-134). El uso del latín quedó restringido a las facultades de teología, que ya no tendrán el otrora papel preponderante. La noción de universalidad de fronteras y nacionalidades, preponderante de la Edad Media, desapareció para dar paso a los particularismos regionales y a las lenguas vernáculas. Aquella perspectiva integradora de la fe y la razón que proporcionaba la teología como saber universal, quedó sustituida por un saber que comenzó a expresarse en dominios parciales según las nuevas confesiones religiosas luego de la Reforma protestante y de la Contrarreforma católica (Delumeau, 1973: 269-279).

La Iglesia, entonces, reaccionó y creó escuelas superiores teológicas y filosóficas para ejercer influencia en las ya existentes y contrarrestar la presencia de las universidades protestantes, pero en un clima en que ya la doctrina e investigación científica, van a estar condicionadas por la perspectiva apologética (defensa de la fe católica) contra las correspondientes instituciones heterodoxas (protestantes)[2].

Después de la Revolución francesa, las universidades estatales ejercieron el dominio sobre las de la Iglesia en materia de organización académica, métodos

---

1 Profesor e Investigador adscrito al Centro de Investigación y Formación Humanística de la UCAB. agmoreno@ucab.edu.ve

2 Con la Constitución "Immensa" de 1588, el papa Sixto V erigió la "Congregación *pro universitate studii romani*" para supervisar los estudios en la Universidad de Roma y en otras importantes universidades de esa época, incluidas las de Bolonia, París y Salamanca.

de enseñanzas y doctrinas[3]. Muchas facultades de teología fueron eliminadas en Francia e Italia, y las que sobrevivieron quedaron dominadas por los organismos del Estado. La libertad eclesiástica de enseñar quedó limitada y la influencia de las ciencias "profanas" o naturales se hizo más notoria y fuerte. Esto obligó a la Iglesia a fundar sus propios centros para el estudio de la filosofía y de la teología en los países latinos donde la enseñanza era claramente secularizada, o en los anglosajones, configurados por confesiones religiosas distintas del catolicismo. De modo que, junto al sistema estatal o protestante, se dio nueva vida a unas cuantas universidades católicas, como la de Lovaina (1834-1835); el Instituto Católico de Francia (1875) y la de Friburgo en Suiza[4]. Incluso durante la Tercera República francesa se fundaron cinco universidades católicas, pero a partir de 1876 se produjo una creciente polarización entre "liberalismo" y "clericalismo", que en 1905 desembocaría en la separación de la Iglesia y el Estado (Lenzenweger 1989: 515). Después de la Primera Guerra Mundial, nacieron otras en Dublín (1918), Milán (1920) y Nimega (1923). Se buscaba con ello estar a la altura de las nuevas exigencias de la modernidad y, a la vez, fortalecer la unidad de la fe y de la ciencia, por la inclusión de la teología como fundamento y corona de la misma.

En España la historia tuvo rasgos distintos: el Estado permaneció católico y las universidades no perdieron sus lazos seculares con la Iglesia, de modo que las erigidas en la América Hispánica después de la Reforma protestante siguieron la impronta de la metrópoli con la respectiva aprobación de la Sede Apostólica. En algunos casos, se fundaron seminarios tridentinos y, por el requerimiento de los obispos a las necesidades locales, dichas instituciones fueron elevadas a la categoría de universidades como sucedió en Caracas y

---

3 En el caso de Francia, el régimen napoleónico creó un nuevo tipo de Iglesia estatal, reducida a su mínima expresión mediante la supresión de las órdenes religiosas y de todas las obras extraparroquiales; y la sumisión del clero mediante la dependencia material y los controles administrativos. Ver: De Bertier De Sauvigny, G. (1982) *La restauración,* en: *Nueva Historia de la Iglesia,* tomo IV, pp. 265-266.

4 Son significativas a este respecto, las reflexiones del cardenal John Henry Newman (1801-1890) sobre las universidades católicas, con motivo de la fundación de la de Dublín (Irlanda) en 1854. Newman defendía la autonomía de la universidad y la educación libre, lo que le trajo no pocos desencuentros con los obispos irlandeses. Ver: Rombold, Günter: *John Henry Newman,* en: Coreth, E. –Neidl, W. M. –Pfligersdorffer, G. (1993) *Filosofía cristiana en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX,* T. 1, pp. 677-678.

 ISSN: 1856-9587

Mérida, en épocas relativamente tardías respecto a otros centros educativos superiores del continente (Rodríguez,1992).

El panorama cambió con el advenimiento de las nuevas repúblicas hispanoamericanas luego de las guerras de independencia. La universidad colonial fue sustituida, según el modelo napoleónico, por una institución sometida a la tutela y guía del Estado, y despojada de su carácter "pontificio" al perder la vinculación directa con la Iglesia católica romana. Las nuevas repúblicas eran extremadamente celosas frente al poder "tradicional" de la Iglesia. Por eso, se atribuyeron el derecho de asumir la totalidad de la educación.

La presencia de la "educación católica" en cualquiera de los niveles, en América Latina, es obra del siglo XX. La primera universidad en reabrir sus puertas fue la Universidad Javeriana de Bogotá, en 1930, como legítima heredera de aquella fundada en el siglo XVII. Los años 40 son los del nacimiento de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de Iberoamericana de México. En la década de los 50 nace la Universidad Católica de Pernambuco (Brasil), la Católica Andrés de Bello en Caracas, la Católica de Córdoba (Argentina). A inicios de los 60 se fundan, junto a la Universidad de Pacífico en Lima varias universidades de Inspiración Cristiana en Centroamérica. A finales de los 80 nacen las extensiones de la Iberoamericana en México, y tenemos que esperar la década de los 90 para ver inaugurada la Universidad Católica de Montevideo y la Alberto Hurtado en Chile.

Las universidades católicas en los documentos eclesiásticos

Los primeros escritos

La preocupación por establecer criterios de identificación de las universidades dirigidas por la Iglesia fue, en el seno de la misma institución, un hecho relativamente reciente. León XII creó en 1824 la "*Congregatio studiorum*" para las escuelas del Estado pontificio, que desde 1870 comenzaron a ejercer autoridad en las universidades católicas. La reforma de San Pío X en 1908 confirmó esa responsabilidad. Siete años más tarde (1915), el papa Benedicto XV erigió en la Congregación la sección para los seminarios que existía dentro de la Congregación del Consistorio, uniéndola a la "*Congregatio*

studiorum", con la denominación de *"Congregatio de seminariis et studiorum universitatibus*."

El 24 de mayo de 1931 el papa Pío XI promulga la Constitución Apostólica *Deus scientiarum Dominus* ("Dios es el señor de las ciencias"). La Santa Sede, con este documento, establece por primera vez una normativa a propósito de la enseñanza universitaria. Sobre la base del derecho a la misión docente recibida de su fundador Jesucristo se propone contribuir al incremento de la cultura superior y a la preparación más plena de la persona humana. En aquel documento aparecen los lineamientos generales de las universidades católicas, cuya finalidad quedó puntualizada en la enseñanza e investigación de las disciplinas eclesiásticas y de las otras emparentadas con ellas.

El Concilio Vaticano II

Durante esa reunión de obispos de todo el mundo, convocada en Roma por el papa Juan XXIII y finalizada por su sucesor Pablo VI (1962-1965), uno de los múltiples temas estudiados fue la formación científica profesional de los clérigos. A tal efecto formuló algunos criterios para las escuelas superiores eclesiásticas y universidades católicas recogidos en algunas secciones del decreto sobre la formación de los sacerdotes (*Optatan totius*) en la declaración sobre la educación cristiana (*Gravissimus educationis*) y en la constitución sobre la Iglesia en el mundo actual (*Gaudium et spes).* Esos escritos confirman repetidamente, en forma explícita o tácita, el principio fundamental de la universidad como unión de enseñanza e investigación y la preocupación por el cultivo de las ciencias eclesiásticas[5].

La "*Ex Corde Ecclesiae*"

En esta constitución apostólica, cuyo título en español es "Desde el corazón de la Iglesia", escrita por el papa Juan Pablo II y publicada el 15 de agosto de 1990, por vez primera se aborda con detenimiento el tema de la identidad y misión de las universidades católicas. El texto recalca la naturaleza de la universidad en cuanto tal, y la define como "una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad

5 Algunos de los principios asentados en esos documentos se encuentran en el trasfondo del capítulo II del Libro III (cánones del 807 al 821) del Código de Derecho Canónico vigente.

 ISSN: 1856-9587

humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales" (N° 6). Al mismo tiempo, ratifica el principio universal de la autonomía institucional, necesaria para cumplir sus funciones eficazmente y para garantizar a sus miembros la libertad académica, "salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común" (N° 6).

A renglón seguido dice que el objetivo de la universidad católica es garantizar de forma institucional una presencia cristiana en el mundo universitario, frente a los grandes problemas de la sociedad y de la cultura (N° 13).

Tal cometido se lleva a cabo si se dan las siguientes condiciones: 1) La inspiración cristiana por parte de toda la comunidad universitaria; 2) La reflexión continua a la luz de la fe católica, sobre el creciente tesoro del saber humano, al que trata de ofrecer una contribución con las propias investigaciones; 3) La fidelidad al mensaje cristiano tal como es presentado por la Iglesia; y 4) El esfuerzo institucional al servicio del pueblo de Dios y de la familia humana, en su itinerario hacia aquel objetivo trascendente que da sentido a la vida (N° 13).

En el número 17, el documento pontificio menciona cuatro *notas características* de las universidades católicas. La primera es la *integración del saber,* como un proceso perfectible y, al mismo tiempo, difícil dado el incremento de ese saber en nuestro tiempo, y la creciente especialización del conocimiento en el seno de cada disciplina académica. No obstante, la comunidad universitaria deber ser una unidad viva de organismos dedicados a la investigación de la verdad.

> Guiados por las aportaciones específicas de la filosofía y de la teología, los estudiantes universitarios se esforzarán constantemente en determinar el lugar correspondiente y el sentido de cada una de las diversas disciplinas en el marco de una visión de la persona humana y del mundo iluminado por el Evangelio y, consiguientemente por la fe en Cristo-*Logos*, como centro de la creación y de la historia".

La segunda nota característica es el compromiso de construir el *diálogo entre fe y razón:*

> de modo que se pueda ver más profundamente cómo fe y razón se encuentran en la única verdad. Aunque conservando cada disciplina académica su propia

> identidad y sus propios métodos, este diálogo pone en evidencia que la investigación metódica en todos los campos del saber, si se realiza de una forma auténticamente científica y conforme a las leyes morales, nunca será en realidad contraria a la fe, porque las realidades profanas y las de la fe tienen su origen en el mismo Dios".(N° 17).

Dado que la finalidad del saber es el servicio a la persona humana, la tercera nota característica exige a la investigación la *preocupación ética,* es decir, la consideración de las implicaciones morales, inherentes tanto a los métodos como a sus descubrimientos.

La cuarta nota viene a ser la *perspectiva teológica* en la búsqueda de una síntesis del saber en el diálogo entre fe y razón. Aquí la teología se ofrece como ciencia auxiliar a "las otras disciplinas en su búsqueda de significado, no sólo ayudándoles a examinar de qué modo sus descubrimientos influyen sobre las personas y la sociedad, sino dándoles también una perspectiva y orientación que no están contenidas en sus metodologías" (N° 17).

Todo lo anterior corresponde a la primera parte del documento, titulada "Identidad y misión", donde el papa expone además los conceptos "comunidad universitaria" y "misión de servicio de la universidad católica". La segunda parte está consagrada a las normas generales; y comienza definiendo la naturaleza de las universidades católicas, es decir, aquello que las hace distintas al resto de instituciones de educación superior; luego describe los pasos a seguir para su fundación; quiénes componen la comunidad universitaria y los criterios que han de regir a la pastoral universitaria.

El magisterio posterior

La reflexión sobre las universidades católicas continuó después de la publicación de la "*Ex Corde Ecclesiae*" dada la importancia decisiva que tienen para la Iglesia estos centros de enseñanza donde se juegan cuestiones vitales, profundas transformaciones culturales y nuevos desafíos de católicos o no católicos. En este sentido, los obispos del mundo entero en sus visitas periódicas a la Santa Sede daban a conocer al papa los resultados de las reflexiones sobre estos temas en sus diócesis y conferencias episcopales respectivas. Es así que la Congregación para la Educación Católica, junto al Consejo Pontificio para los Laicos y el Consejo Pontificio de la Cultura publicó el 22 de mayo de 1994 un documento programático titulado "Presencia de la Iglesia en la universidad y en la cultura universitaria". Evidentemente este espacio no permite ni siquiera

 ISSN: 1856-9587

resumir el texto, pero si vale la pena resaltar algunos de sus ideas medulares. En primer lugar, que la presencia de la Iglesia en la universidad no es en modo alguno una tarea ajena a la misión de anunciar la fe, pues la síntesis entre cultura y fe –según la expresión del mismo papa Juan Pablo II– no es solo una exigencia de la cultura sino también de la fe, puesto que una fe que no se hace cultura es porque no ha sido recibida, aceptada y fielmente vivida. Entre las variadas formas de llevar a la práctica ese compromiso, una será apoyar a los católicos comprometidos en la vida de la universidad como profesores, estudiantes, investigadores o colaboradores en el anuncio del evangelio a todos los que en el interior de la universidad aún no lo conocen y están dispuestos a recibirlo libremente.

En el apartado relativo al diagnóstico de la universidad contemporánea en general, donde se tocan aspectos como la pérdida de prestigio y las dificultades para renovarse en concordancia con los retos de la sociedad, hay uno que merece consideración particular, denominado "la formación utilitarista". Consiste en el fortalecimiento de un nuevo "positivismo" sin referencia ética que se impone sobre el humanismo integral y lleva a despreciar, censurar o minimizar los interrogantes fundamentales de la existencia personal y social.

El contexto latinoamericano

Los obispos del continente a través de las conferencias generales realizadas en las últimas décadas del siglo XX y en la actual, han hecho referencia al tema universitario. El *documento de Medellín*, que contiene las conclusiones de la segunda conferencia llevada a cabo en la ciudad de Medellín en 1968, recuerda que las universidades católicas deben ser ante todo Universidades, es decir, órganos superiores, consagrados a la investigación y a la enseñanza, donde la búsqueda de la verdad sea un trabajo común entre profesores y alumnos, en la creación de la cultura en sus diversas manifestaciones. Para lograr este fin deben instituir el diálogo de las disciplinas humanas entre sí, por una parte, con el saber teológico por otra, en íntima comunión con las exigencias más profundas del hombre y de la sociedad, respetando el método propio de cada disciplina.

El *documento de Puebla*, resultante de la Tercera Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, reunido en esa ciudad de México en enero de 1979, dedica un apartado a examinar la grave situación de las universidades de la región (N° 1051, 1059, 1062). A las católicas les exhorta a ser vanguardia

del mensaje cristiano y responder a la Iglesia y a la sociedad con un servicio destacado. En el cumplimiento de ese compromiso deberán vivir en un continuo autoanálisis y flexibilizar su estructura operacional para responder al reto de su región o nación, mediante el ofrecimiento de carreras cortas especializadas, educación continuada para adultos, extensión universitaria con ofertas de oportunidades y servicios para grupos marginados y pobres.

En la cuarta conferencia, reunida en Santo Domingo en vísperas de la celebración del quinto centenario de la evangelización del continente (1492-1992) los obispos, en el documento que recoge las conclusiones, plantean que el gran desafío de la universidad católica o de inspiración cristiana es realizar un proyecto cristiano de persona humana en diálogo vivo, continuo y progresivo con el humanismo y con la cultura técnica, de manera que sepa enseñar la auténtica sabiduría cristiana en la que el modelo del "hombre trabajador" aunada con el del "hombre sabio" culmine en Jesucristo. Solo así, desde esa perspectiva se podrán apuntar soluciones a los complejos problemas no resueltos de la cultura emergente tales como la dignidad de la persona humana, los derechos inviolables de la vida, la libertad religiosa, la familia, la solidaridad en sus distintos niveles, el compromiso propio de una sociedad democrática y la problemática socio-económica, por nombrar algunos.

En la última Conferencia General de Episcopado Latinoamericano realizada en mayo de 2007 en Aparecida (Brasil), también se discutió el tema de las universidades, incluyendo por primera vez los demás centros superiores de educación católica. Se retomaron las líneas básicas planteadas en los documentos anteriores, sobre la identidad de la universidad, el diálogo fe –cultura, la búsqueda de la verdad y la pastoral universitaria. El número 71 del *documento de Aparecida,* dice que es esencial que la Universidad Católica sea, a la vez, verdadera y realmente ambas cosas: universidad y católica…La índole católica es un elemento constitutivo de la universidad en cuanto institución y no una mera decisión de los individuos que dirigen la universidad en un tiempo concreto. "Por eso, la labor pastoral en las universidades católicas ha de ser objeto de particular atención en orden a fomentar el compromiso apostólico de los estudiantes para que ellos mismo lleguen a ser los evangelizadores del mundo universitario".

 ISSN: 1856-9587

Retos de las universidades católicas

En este apartado vamos a nombrar algunos retos que consideramos importantes, aunque no son los únicos.

La formación en valores

Los puestos de trabajo necesitan profesionales bien formados técnicamente, provistos de actitudes para la toma de decisiones, e iniciativa para abordar situaciones novedosas e inesperadas, como exige la competitiva realidad del mercado laboral. Pero ese profesional tendrá que estar provisto, al mismo tiempo, de otras herramientas específicas que le permitan ejercer su profesión cabalmente. Porque un artista del espectáculo podrá fracasar en su presentación pública, y la obra de un escultor ser abandonada en un depósito en espera de tiempos mejores sin que por ello la comunidad humana sufra consecuencias irreparables; pero en el ingeniero que supervisa una obra de carácter social, en el médico que atiende a los pacientes de un hospital, o en el abogado que tiene entre manos el destino de un acusado injustamente, cualquier error de omisión, o la indolencia en el cumplimiento de su trabajo, puede traer consecuencias catastróficas.

No siempre el error es atribuible a la falta de pericia técnica o a la deficiente formación académica. Pero la excelente preparación intelectual y la destreza técnica resultan igualmente indeseables si no están acompañadas de honestidad y rectitud, de responsabilidad y respeto, de solidaridad y tolerancia, por nombrar sólo algunos valores aplicables al ejercicio de la profesión.

En tal sentido, los programas de estudio de las universidades tienen que atender dentro de la formación integral, a una perspectiva antropológica que opere como condición necesaria para el planteamiento ético del servicio al bien común y de la solidaridad que son aspectos de la moral publica, pero que al mismo tiempo inciden en la conducta particular del individuo. Es necesario entonces, y aquí sí se justifica plenamente la búsqueda de la verdad, la reflexión sobre una jerarquía de bienes espirituales (valores) y su discusión continua, en confrontación con la realidad; valores desde los cuales se pueda juzgar esa misma realidad. En ese campo de los problemas humanos y de sus implicaciones éticas, la universidad cobra nuevo sentido como institución formadora y productora de conocimientos. Justamente, ese es el trabajo que no hacen ni los grandes laboratorios ni las empresas mercantiles.

Desde una perspectiva cristiana, la institución universitaria está llamada a identificarse plenamente con los valores del evangelio tales como el amor, la paz, la justicia, la honestidad, la solidaridad.

La calidad de la enseñanza

En términos generales, la calidad de una institución universitaria radica en la capacidad para lograr el mayor desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de estudiantes y profesores, en un ambiente de productividad científica, y con mecanismos claros para evaluar los distintos desempeños. Estas consideraciones se insertan en la responsabilidad social de la universidad, puesto que el desarrollo científico tiene mucho que ver con la productividad, puesta de manifiesto en la creación de bienes y servicios para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

La integración entre fe y ciencia

En marco del respeto y de la libertad de conciencia, la universidad tiene la obligación de crear un ambiente para el crecimiento de la experiencia religiosa a través de actividades pastorales, cursos de formación, retiros espirituales, etc., mediante los cuales cada universitario pueda desarrollar sus convicciones de fe.

La solidaridad social

De nada sirve todo lo anterior sin un compromiso ético con los sectores más necesitados de la sociedad, en la defensa de la vida, de la justicia y de la equidad. Dice la "*Ex Corde Ecclesiae*" que el espíritu cristiano de servicio a los demás en la promoción social debe ser compartido por los profesores y fomentado entre los estudiantes.

Bibliografía

Concilio Vaticano II. *Constituciones, decretos, declaraciones.*(1965). Prólogo de Casimiro Morcillo González, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).

Conferencia Episcopal Venezolana, (2008). *Documentos de la Iglesia sobre pastoral universitaria,* Caracas: Departamento de Juventud y Pastoral Universitaria, Cuaderno 1.

 ISSN: 1856-9587

Coreth, E. – Neidl, W. M. – Pfligersdorffer, G. (1993). *Filosofía cristiana en el pensamiento católica de los siglos XIX y XX.* T. 1, Madrid: Ediciones Encuentro.

De Bertier de Sauvigny, G. (1982) *La restauración. Nueva Historia de la Iglesia,* T. IV, Barcelona: Editorial Herder.

Lenzenweger, J. (1989). *Historia de la Iglesia católica.* Barcelona: Editorial Herder.

Los estatutos republicanos de la Universidad Central de Venezuela 1827. (1983). Caracas: Edición (facsímil) del Rectorado de la Universidad Central del Venezuela en el Bicentenario del Natalicio del Libertador.

Rodríguez, Águeda María (1992). *La Universidad en la América Hispánica.* Madrid: Colección Mapfre VII/ 6.

Fuente digital:

http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_22051994_presence_sp.html [Consultado el 19 de noviembre de 2010]

EXPERIENCIA DOCENTE

María del Carmen Eizaguirre,
Lisset Michinel y
José Albornoz

Elaboración de *compost* como estrategia didáctica en educación

(Una experiencia docente en el Departamento de Biología y Química de la Escuela de Educación, UCAB, y del colegio Nazaret, Caracas)

María del Carmen Eizaguirre, Lisset Michinel y José Albornoz [1]

Introducción

El Departamento de Biología y Química, de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, ha desarrollado un proyecto que vincula la enseñanza de la biología, de la química y de la tecnología, con una actividad de educación ambiental y desarrollo sustentable. Una experiencia que puede ser un eje transversal en los diferentes niveles de educación, en nuestro caso hemos desarrollado esta actividad a nivel de media y pregrado, sin embargo, con las modificaciones y visiones correspondientes a cada nivel, se podrían implementar a nivel de preescolar, básica y hasta en estudios de postgrado.

La experiencia didáctica que queremos compartir, *elaboración de compost con residuos domésticos*, es una actividad integradora e interdisciplinaria entre diferentes áreas del conocimiento, que crea condiciones favorables para proporcionar en los alumnos una mayor formación en aspectos sociales, ambientales, científicos, tecnológicos o de salud.

Cada año se generan más residuos en todas las ciudades del mundo, el volumen de basura que produce la actividad humana se está volviendo peligroso para el mantenimiento de la vida en el planeta. Así es necesario minimizar la cantidad de basura y maximizar el volumen de residuos reciclados, pero esto implica entre tantas cosas un cambio de actitud y un giro en la forma de hacer las cosas, para ello lo mejor es lograr estos cambios en los jóvenes, ya que son la futura fuerza de trabajo, los ciudadanos, políticos y empresarios que deberán impulsar e invertir en planes de sustentabilidad (Suárez 1981). Para lograr esos ciudadanos, debemos de empezar en los centros de estudios

---

1 María del Carmen Eizaguirre es magíster en Botánica por la Universidad Central de Venezuela. Jefe del Departamento de Biología y Química de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. meizagui@ucab.edu.ve. Lisset Michinel es licenciada en Educación, mención Ciencias Biológicas y profesora de la misma Escuela (UCAB) lmichine@ucab.edu.ve. José Albornoz es técnico superior en Ciencias Agropecuarias, mención Tecnología Agrícola jalborno@ucab.edu.ve

haciendo actividades que permitan esta evolución en la sociedad, entre ellas las actividades de reciclaje.

La elaboración de compost con material orgánico doméstico, es una actividad de reciclaje que permite vincular aspectos de las diferentes disciplinas; dentro de la biología, ya que los restos que se utilizan son estructuras y órganos de las plantas, además de insectos, bacterias y hongos que participan en el proceso; desde el punto de vista de la química inorgánica, con parámetros como pH, solubilidad, temperatura, concentración de nutrientes como nitrógeno y fósforo, en la química orgánica, todo los compuestos como la celulosa, humus y enzimas que intervienen en la descomposición; con geografía física, en todo el proceso de la formación de suelos, sus tipos y características, además de procesos como la lixiviación, porosidad y permeabilidad.

El propio proceso de descomposición necesita ser estudiado por diferentes áreas del conocimiento, ya que para comprenderlo hay que relacionar aspectos, que abarcan varias disciplinas, no se puede analizar desde una sola de ellas, pues es un proceso complejo donde se propone el enfoque sistémico de la naturaleza, se enfatizan las interacciones que determinan la estructura del sistema y los cambios o estados de equilibrio, la diversidad de la naturaleza, los componentes de un ecosistema, las transferencias energéticas, los ciclos de la materia, la acción transformadora de los seres humanos en la naturaleza y nuestra responsabilidad en los desequilibrios que ocurren en la naturaleza. En cuanto a educación ambiental, esta actividad permite al alumnado, mayoritariamente urbano, experiencias para el desarrollo de actitudes y hábitos de responsabilidad medioambiental. Analizando los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y valorando las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas.

Además de los aspectos disciplinares, la elaboración de compost con material orgánico doméstico, permite trabajar otros aspectos:

- La actividad investigadora, donde se haga observaciones, se planteen problemas, se formulen hipótesis y se realicen comprobaciones.
- El trabajo en equipo, donde los alumnos, tendrán que organizar y rotar sus actividades, intercambiar información y llegar a acuerdos para solucionar los problemas que surjan.
- Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia.

 ISSN: 1856-9587

- La globalidad, esta actividad permite estudiar otros temas como: consumo, basura, degradación de los suelos, reciclaje, alimentación, salud, desarrollo, fuerza de trabajo, tecnología, agricultura biológica, desarrollo sostenible en el mundo rural.

El compost

Es un fertilizante natural obtenido a través de la mezcla de los materiales orgánicos, los cuales se descomponen por la acción de ciertos microorganismos. Es la versión acelerada, intensificada y controlada, de producción de humus. Este no es más que toda aquella materia vegetal y animal que se encuentra en avanzado estado de descomposición, que se transforma constantemente por la acción de macro y microorganismos, por lo cual es una materia llena de vida. El valor ecológico de este material radica en que proporciona equilibradamente nutrientes al suelo, mejora y aumenta la estructura del suelo, disminuye el uso de agua, aporta microorganismos fundamentales para los ciclos de cada nutriente y representa una reserva constante de nutrientes (Julca, A., Menese, L., Blas, R. y Bello, S. 2006).

Los materiales para su elaboración son de dos naturalezas:

- **Carbonados o secos**, como aserrín, cáscaras de huevos o de arroz, restos de poda secos, hojas secas, virutas de madera.
- **Nitrogenados o frescos**, como lo son todos los restos frescos de las cosechas, de la poda, las conchas de frutas y vegetales, las hojas verdes y la borra de café.

Los materiales se mezclan según la siguiente proporción: 1 parte de material fresco por 1½ de material seco aproximadamente. Se forma una pila, de acuerdo al espacio, estructura o envase que se disponga, alternando capas de los dos tipos de materiales para mantener un equilibrio entre ambos. Y para ayudar un poco a la descomposición los materiales deben cortarse.

La estructura o envase donde se elabora el compost se denomina compostero, el cual debe estar aislado térmicamente, con la finalidad de conservar al máximo la temperatura desarrollada por la actividad de los microorganismos. Dependiendo del tamaño de la pila, la aireación debe ser diaria, interdiaria o semanal, la cual consiste en mezclar los materiales sin importar ya la disposición de las capas, sacarlos y colocarlos de nuevo en el

compostero. Al cabo de 15 a 25 días cuando la temperatura disminuya y los materiales estén homogéneamente descompuestos y tenga buen olor, estará listo para su uso.

Experiencias didácticas

- **Ciclo de la materia.** Desde hace cinco años, se viene realizando una actividad complementaria con los estudiantes del 3er año, en la cátedra Biología Vegetal, de la mención Biología y Química. Se trata de elaborar abono orgánico (compost) a partir de desechos orgánicos, principalmente con el uso de las cáscaras o conchas de las frutas y vegetales, por su fácil manejo. Esta actividad se realiza en cuatro etapas básicamente:

    I. Se tratan los fundamentos teóricos con respecto al suelo como soporte mecánico su formación y capas, la disposición de la materia orgánica y el compostaje como un proceso biológico de descomposición de la materia orgánica contenida en los restos de origen animal o vegetal.

    II. Se realiza la práctica, donde los estudiantes con los materiales orgánicos que aportan, elaboran el abono; en la primera experiencia que se realizó se utilizó un envase plástico grande (pipote de 100 litros aproximadamente) el cual se forró con periódico para mantener la temperatura interna; el material orgánico, previamente cortado se colocó dentro del envase en capas alternas (seca/fresca) hasta llegar al borde del mismo. Luego, por razones de un mejor manejo con fines didácticos, se utilizan recipientes de plástico (agua mineral) de 5 litros que también se forran con periódico. Esta segunda actividad tiene una duración de 4 a 5 semanas, hasta que el compost esté listo para ser usado.

    III. Se recogen los resultados, se analizan y se proponen cambios para mejorar el proceso, además se discuten los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y se valoran las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas.

    IV. Se analiza esta actividad como una estrategia didáctica en la enseñanza en la escuela básica y en la educación media.

- **Química Orgánica aplicada. Los alumnos de 2do año de educación media.** Durante el año escolar 2007-2008 en la cátedra de Química

 ISSN: 1856-9587

Orgánica del colegio Nazaret, los alumnos se encargaron de la elaboración de compost con material orgánico doméstico, proveniente de sus casas. Esta actividad se realizó con los ajustes logrados por los alumnos de la cátedra Biología Vegetal, en su propio trabajo. Se planificó en tres etapas:

I. Se trataron los fundamentos teóricos con respecto al suelo, disposición de la materia orgánica, el proceso de putrefacción y el compostaje como un proceso biológico de descomposición de la materia orgánica.

II. La práctica, en la cual los estudiantes con los materiales orgánicos que aportaron elaboraron el abono. Para ello se formaron grupos de 5 alumnos, que se responsabilizaron por su material, tanto en la preparación como durante todo el periodo de maduración.

III. Se analizaron los resultados y se discutió el proceso, su importancia y su vinculación con la química orgánica; además, se generó una discusión sobre la responsabilidad medioambiental de las ciencias.

- **Trabajo de Investigación. Los alumnos de 2do año de educación media deben realizar un trabajo de investigación dentro de la cátedra de Biología.** Durante el año escolar 2008-2009 en la cátedra de Biología de quinto año del colegio Nazaret, los alumnos se encargaron de la elaboración de compost con material orgánico doméstico, proveniente de sus casas. Esta actividad se realizó con los ajustes logrados por los alumnos de la cátedra Biología Vegetal, en su propio trabajo. Se planificó en dos etapas:

I. Se realizó toda la actividad inicial de un trabajo de investigación: problema a estudiar, antecedentes, fundamentos teóricos, búsqueda de bibliografía, identificación de variables, diseño de la experimentación.

II. Después se procedió a la experimentación, se recogieron, se tabularon y se analizaron los resultados para así proponer las conclusiones y las recomendaciones.

III. Se elaboró la monografía y la presentación oral del trabajo con la exposición del compost elaborado.

Bibliografía

Castillo, N. (1987). *Una Introducción al estudio del suelo y de los fertilizantes* Caracas: Editorial América C.A.

Duschl, R. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias*. Madrid: Narcea de Ediciones.

Harlen, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias.* Madrid: Ediciones Morata.

Julca, A., Menese, L., Blas, R. y Bello. S. (2006). "La materia orgánica, importancia y experiencias de su uso en la agricultura". *Idesia*, *24,(1)*, pp. 49-61.

Pozo, J. & Gómez, M. (2000). *Aprender a enseñar ciencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Suárez, O. (1981). *La basura es un tesoro*. Caracas: Imprenta Municipal

 ISSN: 1856-9587

RESEÑAS

Gimeno Sacristán

Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata

El campo de las ciencias de la educación y, más en concreto, los ámbitos curricular y didáctico, está cargado de experiencias y proyectos formativos que pretenden la adaptación de teorías emergentes y modelo novedosos unidos en un noble propósito: el mejoramiento permanente de la calidad de la educación. Sin embargo, esta misma dinámica de asentar ideas y generar incorporaciones de lo "nuevo" al desarrollo del proceso educativo no está exenta de dudas, críticas, reservas y, por mucho, de la preocupación de limitarse al cambio por el cambio.

Con este espíritu crítico, siempre necesario, Gimeno Sacristán (2010) compila en *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* un conjunto denso de artículos que esperan suscitar la duda y la crítica a partir elementos conceptuales, metodológicos, curriculares y administrativos directamente vinculados con la experiencia europea en la transición al modelo curricular por competencias. Este proceso de transición, en un primer momento, estuvo limitado al nivel de educación superior resultado de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como el desarrollo del proceso de construcción y organización curricular sustentado en el Proyecto Tuning – Europa.

La fortaleza de las ideas contenidas en el texto *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo*? radica en el afán por trascender la discusión común sobre el sentido del modelo por competencias, es decir, la consabida crítica generada en diferentes contextos académicos que centra sus argumentos en que este modelo surge para satisfacer las necesidades educativas de sectores empresariales, así como la formación de profesionales exclusivamente en atención a las exigencias del sistema económico. En *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* la discusión sobre la conveniencia de las competencias, y su aceptación casi apriorística como la salvación de los sistemas educativos, comienza a partir del poco o casi inexistente apoyo de este modelo en teorías educativas, que fortalezcan su fundamentación y expliquen desde el ámbito

del "deber ser" preguntas fundamentales en torno a las que apoya cualquier proceso curricular: ¿Cómo definimos la educación? ¿Cuáles son los roles del proceso educativo y cómo articulan un proceso comunicacional entre ellos? ¿Cuál es el sentido de la educación en la amplitud de su referencia? ¿Cuál es nuestro modelo de escuela? ¿Qué espacio poseen las disciplinas en el currículo y cómo interactúan? ¿Qué rol juega la didáctica y cómo configurar un modelo didáctico? ¿Cómo se comprende el proceso de evaluación?

A partir de esta primera y necesaria argumentación, *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* plantea núcleos fundamentales con el firme propósito de asumir que, como tal, la asimilación del modelo por competencia y su práctica concreta en instituciones educativas –necesariamente– requiere traspasar la novedad que implica lo "moderno y reciente" para revisar seriamente sus orígenes, las dificultades propias de su articulación metodológica, además de los inconvenientes administrativos y de gestión implicados en su instrumentalización, en ámbitos que cambian más lentamente que cualquier otro, el sistema educativo y el currículo. Sobre esta idea, el propio Gimeno (2010:53) nos llama la atención al puntualizar que:

> Las regulaciones del currículum no son el instrumento más adecuado para convencer de la bondad de propuestas para la reordenación del pensamiento sobre la educación y de la necesidad de sustituir viejos usos por nuevas prácticas (...) Si han de servir de instrumentos de divulgación de una política y de una pedagogía habrán de ser comunicables; es decir, inteligibles, sin tecnicismos innecesarios.

Sabiamente, los autores que convergen sus críticas en *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* señalan que independiente del modelo que se asuma en la comprensión del proceso formativo, el desarrollo curricular y la configuración de la práctica pedagógica, las necesidades vinculadas al cambio y mejora de la calidad de la educación, siempre estarán presentes en cualquier contexto, lo que lleva a la profundización de la discusión pedagógica y la construcción de nuevas propuestas formativas. Al mismo tiempo, las finalidades de la educación ofrecen infinitas posibilidades para su concreción en aula y, poco a poco, pierdan su condición utópica. Hoy por hoy, el modelo por competencias esperar ser una de las vías en el logro de tan importante y noble responsabilidad.

 ISSN: 1856-9587

Leonardo Carvajal

La educación venezolana del XIX al XXI. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello

1

En el año 2010 Publicaciones UCAB editó un nuevo libro del profesor Leonardo Carvajal, esta vez contentivo de quince publicaciones que hizo en variadas revistas y libros entre los años 1993 y 2009, para las cuales utilizó 63 fuentes documentales, 99 bibliográficas y 33 hemerográficas. Tales textos, hilvanados, permiten reconstruir algunas etapas y procesos significativos de nuestra historia educativa. Cinco de ellos ubican el análisis en el siglo XIX; seis de ellos en el siglo XX y los cuatro finales abordan la primera década de este siglo XXI.

El prisma desde el cual el autor evaluó los procesos educativos no fue, según sus palabras, "el de las sutiles filigranas de las experiencias elitescas de los 'Emilios', sino más bien el de las luchas por expandir la educación a las mayorías populares y el de las mutuas influencias entre el sistema político y el educativo". Un eje transversal de estas páginas es la lucha entre elitismo y masificación educativa.

El libro se inicia con interpretaciones de la educación republicana planteada por Simón Rodríguez y Simón Bolívar; describe el fracaso de los ideólogos como José María Vargas en convencer a las élites de su tiempo de la necesidad de popularizar la educación y el relativo éxito del gobierno guzmancista por expandirla.

Al comienzo del siglo XX se rastrean las claves del elitismo educativo del gomecismo y hacia su final, se intenta radiografiar las líneas centrales de las políticas educativas y los nudos míticos del pensamiento que sobre ella teníamos. En cuanto a la historia educativa contemporánea, se presenta un balance pormenorizado de las definiciones y acciones gubernamentales contrastadas con las reacciones de los distintos actores educativos y sociales ante ellas. Además, se presentan análisis específicos sobre dos temas de singular relevancia: la fallida reforma curricular de los años 2007-2008 y la Ley Orgánica de Educación del año 2009.

Además de tales incursiones monográficas sobre asuntos, tiempos y personajes educativos, el autor incluye en este libro dos capítulos cuya perspectiva es el largo tiempo histórico, pues aborda en uno de ellos lo que denomina "Algunos ejes de nuestra historia educativa en el siglo XX" y en el otro las relaciones entre "Educación e ideal democrático, a través de los siglos XIX y XX".

 ISSN: 1856-9587

Leonardo Carvajal

¿Quién hizo qué en educación? Caracas: Los Libros de El Nacional. Editorial CEC, SA.

Publicado en el año 2009 por el diario *El Nacional,* este libro de Leonardo Carvajal, profesor de la UCV por muchos años y actualmente profesor de la UCAB, contiene un conjunto de análisis sobre las ideas educativas y las vidas de diez destacados venezolanos, a saber: Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Andrés Bello, Francisco de Miranda, Ezequiel Zamora, José María Vargas, Martín J. Sanabria, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Belén Sanjuán y José María Vélaz.

No son diez biografías, aunque elementos biográficos figuren en el análisis. El eje fundamental del libro estriba en las relaciones entre la educación y los procesos sociales y políticos. No en balde, la motivación fundamental del autor fue someter al juicio crítico las afirmaciones gubernamentales que basaban la reforma curricular de los años 2007 y 2008 en las ideas filosóficas, pedagógicas y políticas de varios, en concreto seis, de los diez personajes estudiados. En el balance, algunos de estos personajes, aunque muy importantes en el devenir histórico nacional, no reúnen los méritos suficientes para ser considerados, tal como lo afirmó en su momento el Gobierno nacional, como íconos doctrinales de nuestra historia educativa.

El autor señala que no se acercó a esa historia educativa con espíritu maniqueo. Indica que para cada caso "están presentes tanto las luces como las sombras que tienen las personas y las situaciones analizadas, tal como acontece en toda historia veraz o verosímil". En todo caso, quiso asumir la perspectiva que formuló Augusto Mijares en su clásico libro *Lo afirmativo venezolano,* al rescatar las enseñanzas de estos venezolanos: "Desdeñados, perseguidos o escarnecidos, siempre han existido esos venezolanos que de generación en generación, a través de la muerte, se han pasado la señal de lo que estaba por hacerse y han mantenido la continuidad de la conciencia nacional.

Se atreve el autor a presentar, en un último capítulo, los "nombres beneméritos" de quinientas personas que desde la colonia hasta nuestros días han trabajado por mejorar y enriquecer nuestros procesos educativos, en un

sentido amplio del término, pues, por ejemplo, en este listado de honor no solo figuran educadores de oficio, como Mercedes Fermín, Héctor Mujica, Argelia Laya, José Manuel Siso Martínez y José Agustín Silva Michelena, sino personajes como José Antonio Abreu, Humberto Fernández Morán, José Ignacio Cabrujas, Juana Sujo, Teo Capriles y Carlos Raúl Villanueva.

 ISSN: 1856-9587

Normas de publicación

Educab es una publicación anual arbitrada de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. Tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación venezolana mediante la divulgación de la actividad investigativa de docentes y expertos desde una perspectiva universitaria.

Educab admitirá para su publicación trabajos y artículos originales en el área de la educación y en todos los niveles del sistema educativo, ya sean investigaciones, reflexiones de tipo teórico, experiencias didácticas innovadoras y reseñas bibliográficas y hemerográficas, siempre que cumplan los requisitos establecidos por estas normas:

1. Los autores enviarán sus trabajos por triplicado de forma impresa al Consejo Editorial de la revista. En dos de esas copias, destinadas a los árbitros, no figurará ni el nombre ni la adscripción institucional del autor. En la última copia, en hoja aparte al texto, se anexará una síntesis curricular: nombre del autor, su dirección postal, teléfono, *email*, adscripción institucional y títulos obtenidos (con universidad y fecha de cada uno).
2. Una copia del trabajo se presentará en formato electrónico. Esta versión deberá entregarse en CD que incluya una carpeta denominada "Artículo" con su respectivo título, que contendrá el trabajo tal como está impreso y en formato de documento de Word.
3. La recepción del artículo no supone su aceptación.
4. La extensión de los trabajos se situará entre los 12.000 y los 36.000 caracteres con espacio, incluidas las notas, la bibliografía y los elementos gráficos si los hay.
5. Las reseñas de libros, revistas, tesis doctorales o direcciones de Internet, no deben superar los 10.000 caracteres. Igualmente, para las secciones de Experiencias y Noticias.
6. El artículo deberá acompañarse de un resumen de unas 100 palabras, en español e inglés, al igual que de unas palabras clave (máximo 6), en español e inglés, con las que se identifique el trabajo.
7. El título del artículo no deberá exceder de 15 palabras y describirá el contenido de manera clara y exacta, en español e inglés.

8. En el caso de las investigaciones, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: a) planteamiento del problema o tema objeto de estudio; b) fundamentación teórica; c) objetivos del estudio; d) metodología; e) resultados; f) conclusiones; g) limitaciones del estudio y prospectiva.
9. La bibliografía consultada se incluirá al final del trabajo. Se invita hacerla de acuerdo con la *American Psychological Association* (normas APA).
10. Los trabajos deberán ser inéditos. El autor se compromete a autorizar exclusivamente su publicación a Educa*b*. En consecuencia, a efectos de una ulterior publicación o reproducción, el autor deberá solicitar permiso a la revista haciendo mención expresa en la nueva publicación del lugar original del artículo.
11. Cada artículo será evaluado por dos árbitros especialistas en el área, bajo la modalidad de "doble ciego". Ellos podrán aprobar su publicación, suspenderla hasta tanto se hagan las correcciones pertinentes o rechazar el trabajo.
12. Educa*b* se reserva el derecho de corregir o ajustar el texto para dar uniformidad a la presentación de la revista, en tanto no se altere su contenido.
13. No se devuelven originales. Los trabajos impresos y en formato electrónico se entregarán a la siguiente dirección:

    Prof. Lucía Raynero

    Revista Educa*b*. Av. Teherán, Universidad Católica Andrés Bello. Edificio de Aulas, piso 3, módulo 2, Centro de Investigación y Formación Humanística.

    Teléfonos: 0058-212-4074156

    0058-212-4074109

    Dirección electrónica: revista_educab@ucab.edu.ve; lraynero@ucab.edu.ve

Consejo Editorial

 ISSN: 1856-9587

Rules for publication

Educab is an arbitrated and annual publication of the School of Education at the Catholic University Andres Bello. Aims to contribute to improving the quality of Venezuelan education through the dissemination of the research activity of teachers, professors and experts from an university perspective.

Educab accepted for publication original articles and works in the area of education and all levels of the education system, be they research, theoretical reflections, experiences, innovative teaching and library records and book reviews, provided they meet the requirements set by these rules:

1. The authors send their work in printed form in triplicate to the editorial board of the Journal. In two of those copies, to the arbitrators, shall not bear neither the name nor the institutional affiliation of the author. In the latest copy, on a separate page to the text will be appended a summary curriculum: author's name, mailing address, telephone, email, institutional affiliation and degrees obtained (with university and date of each).
2. A copy of the work will be submitted in electronic format. This version must be delivered on a CD that includes a folder named "Article" with its own title, which will work as print and document format for Word.
3. The reception of the article does not imply acceptance.
4. The extension of the work will be between 12,000 and 36,000 characters with space, including notes, bibliography and graphic elements, if any.
5. The reviews of books, periodicals, dissertations or Internet addresses, should not exceed 10,000 characters. Similarly, for sections of Experiences and News.
6. The article must be accompanied by a summary of some 100 words in Spanish and English, as well as some key words (maximum 6), in Spanish and English, which is identified with the work.
7. The title of the article should not exceed 15 words and describe the content in clear and precise, in Spanish and English.
8. In the case of investigations, it is recommended that the article provides at least the following aspects: a) approach to the problem or issue being

considered; b) theoretical basis; c) objectives of the study; d) methodology; e) results f) conclusions; g) limitations of the study and foresight.

9. Bibliography will be included at the end of the work. Are invited to make it agree with the American Psychological Association (APA rules).

10. The work must be unpublished. The author agrees to authorize its publication exclusively to Educab. Accordingly, for the purpose of further publication or reproduction, the author must request permission to the journal indicating on the new release of the original article.

11. Each item will be evaluated by two referees specialists in the area, in the form of "double blind". They may approve its publication, suspended until corrections are made or reject the work.

12. Educab reserves the right to correct or adjust the text to give consistency to the presentation of the magazine, while not altering their content.

13. Originals are not returned. The works in print and electronic format will be delivered to the following address: Revista Educa*b*. Av. Teherán, Universidad Católica Andrés Bello. Edificio de Aulas, piso 3, módulo 2, Centro de Investigación y Formación Humanística.

    Teléfonos: 0058-212-4074156

    0058-212-4074109

    Electronic address: revista_educab@ucab.edu.ve; lraynero@ucab.edu.ve

Editorial Board

 ISSN: 1856-9587

Formato de evaluación para los árbitros

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

Av. Teherán, Urb. Montalbán

R.I.F: J-00012255-5

Teléfono: 407-4400 - 407-4247- 4074401

Caracas (1020) – Venezuela

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Formato de evaluación para los árbitros

Revista EDUCA*B*

1. DATOS SOBRE EL TRABAJO

TÍTULO:	
Fecha de Recepción:	Fecha de envío al arbitro:
Fecha de Evaluación:	

2. ARBITRAJE

Ítem a evaluar	Excel.	Bueno	Regular	Defic.	Observaciones
Título					.
Resumen					
Palabras clave					
Organización interna del trabajo					
Claridad y coherencia del discurso					

Dominio de conocimiento evidenciado					
Aportes al conocimiento del objeto					
Contribución a futuras investigaciones en el área					
Interpretación y conclusiones					
Pertinencia del tema para la revista					
Cumplimiento de normas de publicación					
Apreciación general					

3. DECISIÓN

_____ Publicable

_____ Publicable con modificaciones. *

_____ No publicable.

* Nota: Si requiere modificaciones, por favor inclúyalas en hoja aparte; y siempre que sea posible indique página y líneas donde sugiere las modificaciones.

 ISSN: 1856-9587

4. DATOS SOBRE EL ÁRBITRO

Nombre	
Cédula de identidad o pasaporte	
Institución	
Título del último trabajo publicado	
Revista	
Fecha de publicación	
Dirección postal	
Fax	
E-mail	
Firma	

Este libro se terminó de imprimir en
Caracas en octubre del año 2011
en los talleres de
Switt Print, C.A.