

# EDUCAB

Revista de la Escuela de Educación



Universidad Católica  
Andrés Bello  
Caracas, 2010

no. 2

Educa**b**, Revista de la Escuela de Educación. Año 2, N° 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](mailto:epiriz@ucab.edu.ve)

José Luis Da Silva. Universidad Católica Andrés Bello. [jdasilva@ucab.edu.ve](mailto:jdasilva@ucab.edu.ve)

Virgilio Armas. IESA. Universidad Católica Andrés Bello. [varmas@ucab.edu.ve](mailto: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:*

Dra. Josefina Bruni Celli. IESA. Caracas. [jbruni@iesa.edu.ve](mailto:jbruni@iesa.edu.ve)

Dr. Rafael Campo. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. [rcampo@javeriana.edu.co](mailto:rcampo@javeriana.edu.co)

Dr. José Antonio Caride. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. España. [hecaride@usc.es](mailto:hecaride@usc.es)

*Árbitros internos:*

Prof. José María Bueno. Universidad Católica Andrés Bello. [jbueno@ucab.edu.ve](mailto:jbueno@ucab.edu.ve)  
[jmbueno42@hotmail.com](mailto:jmbueno42@hotmail.com)

Prof. Eduardo Cantera. Universidad Católica Andrés Bello. [ecantera@ucab.edu.ve](mailto:ecantera@ucab.edu.ve)

Dr. Leonardo Carvajal. Universidad Católica Andrés Bello. [leocarvajal@cant.net](mailto:leocarvajal@cant.net)  
[carvajalsantana@gmail.com](mailto:carvajalsantana@gmail.com)

Dra. Zulma Cirigliano. Universidad Católica Andrés Bello. [zcirigli@ucab.edu.ve](mailto:zcirigli@ucab.edu.ve)

Dr. José Luis Da Silva. Universidad Católica Andrés Bello. [jdasilva@ucab.edu.ve](mailto:jdasilva@ucab.edu.ve)

Dr. Mario Di Giacomo. Universidad Católica Andrés Bello. [madigiac@ucab.edu.ve](mailto:madigiac@ucab.edu.ve)

Dr. Manuel Donís Ríos. Universidad Católica Andrés Bello. [mtonis@ucab.edu.ve](mailto:mtonis@ucab.edu.ve)

Prof. Javier Duplá. Universidad Católica Andrés Bello. [jdupla@ucab.edu.ve](mailto:jdupla@ucab.edu.ve)

Prof. Roberto Escolar. Universidad Católica Andrés Bello. [rescolar@ucab.edu.ve](mailto:rescolar@ucab.edu.ve)

Prof. Eduardo García. Universidad Católica Andrés Bello. [egarcia@ucab.edu.ve](mailto:egarcia@ucab.edu.ve)

Prof. Héber García. Universidad Católica Andrés Bello. [hgarcia@ucab.edu.ve](mailto:hgarcia@ucab.edu.ve)

Prof. Migdalia Lezama. Universidad Católica Andrés Bello. [mlezama@ucab.edu.ve](mailto:mlezama@ucab.edu.ve)

Dra. Myriam López de Valdivieso. Universidad Católica Andrés Bello. [mvaldivi@ucab.edu.ve](mailto:mvaldivi@ucab.edu.ve)

Prof. Agustín Moreno. Universidad Católica Andrés Bello. [agmoreno@ucab.edu.ve](mailto:agmoreno@ucab.edu.ve)

Prof. Gustavo Moreno. Universidad Católica Andrés Bello. [gmoreno@ucab.edu.ve](mailto:gmoreno@ucab.edu.ve)

Dra. Lisette Pogglioli. Universidad Católica Andrés Bello. [lpoggliol@ucab.edu.ve](mailto:lpoggliol@ucab.edu.ve)

Dra. Zuleyma Santalla. Universidad Católica Andrés Bello. [zsantall@ucab.edu.ve](mailto:zsantall@ucab.edu.ve)

Prof. Tomás Straka. Universidad Católica Andrés Bello. [tstraka@ucab.edu.ve](mailto:tstraka@ucab.edu.ve)

Prof. Héctor Zamora. Universidad Católica Andrés Bello. [hzamora@ucab.edu.ve](mailto:hzamora@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](http://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](mailto:revista_educab@ucab.edu.ve)

[lraynero@ucab.edu.ve](mailto:lraynero@ucab.edu.ve)

Diseño y Producción: Publicaciones UCAB

Diagramación y diseño de portada:

Reyna Contreras M.

Impresión: Impresos Miniprés, C.A.

Venta: [vfiguera@ucab.edu.ve](mailto:vfiguera@ucab.edu.ve)

Canje y donación: [bchacon@ucab.edu.ve](mailto:bchacon@ucab.edu.ve)

## CONTENIDO

---

Presentación <i>Lucía Raynero</i> .....	7
ARTÍCULOS	
Comparación entre los valores deseados y los valores presentes en los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello <i>Luisa Angelucci, Silvana Dakduk, José Francisco Juárez, José Lezama, Agustín Moreno y Arturo Serrano</i> .....	13
La obra intelectual del doctor Bartomeu Oliver Orell antes de su llegada a la Universidad Católica Andrés Bello (1893-1964) (Para seguir entrelazando Mallorca y la UCAB) <i>Antoni J. Colom Cañellas</i> .....	33
Aproximación al estudio de un modelo didáctico: Programa Especial de Licenciatura en Educación, Universidad Católica Andrés Bello-Caracas <i>Carmen Cristian y Vilma Reinales</i> .....	57
Hacia la racionalización de la formación sacerdotal: orígenes, tentativas y el Concilio de Trento (1545-1563) <i>José Luis Hernández Huerta y Laura Sánchez Blanco</i> .....	73
Educación laica o educación religiosa: perdición o salvación según el diario <i>La Religión</i> <i>José Francisco Juárez Pérez</i> .....	115
Expectativas laborales de individuos con discapacidades totales que cursan estudios a nivel superior en el área metropolitana de Caracas <i>Gustavo García Chacón, Aymé González Arriojas y Daniela Lavado Palacios</i> .....	135

El libro de texto de Historia de Venezuela Contemporánea de Napoleón Franceschi y Freddy Domínguez: un análisis de su construcción teórica <i>María Elena Del Valle de Villalba</i> .....	167
Conociendo a $\pi$ . Una excusa para aprender <i>José Javier Salas</i> .....	183
La Historia y la Educación en el pensamiento de Mariano Picón-Salas <i>Froilán José Ramos Rodríguez</i> .....	203
ENSAYOS Y OPINIÓN	
Poesía venezolana: ¿Una plaza vacante? <i>Miguel Marcotrigiano L</i> .....	223
EXPERIENCIAS DOCENTES	
¿Es el aula un espacio para la construcción de la democracia y la ciudadanía? <i>Inocencia Orellana e Irma Rodríguez de Nascimento</i> .....	231
Una experiencia de aprendizaje a través de tecnologías comunicacionales <i>José M. Perozo</i> .....	255
RESEÑAS.....	269
NORMAS DE PUBLICACIÓN .....	289
FORMATO DE EVALUACIÓN PARA LOS ÁRBITROS .....	295

## Content

---

### PRESENTATION

<i>Lucía Raynero</i> .....	7
----------------------------	---

### ARTICLES

<i>Comparison between the desired values and present values in the students of the Andres Bello Catholic University</i> <i>Luisa Angelucci, Silvana Dakduk, José Francisco Juárez, José Lezama, Agustín Moreno y Arturo Serrano</i> .....	13
The intellectual work of doctor Bartomeu Oliver Orell before his arrival to Andres Bello Catholic University (1893-1964). (For further intertwining Mallorca and UCAB) <i>Antoni J. Colom Cañellas</i> .....	33
Approach to the study of an educational model: A Special Program Degree in Education, Universidad Católica Andrés Bello-Caracas <i>Carmen Cristian y Vilma Reinales</i> .....	57
Towards rationalization of priestly training: origins, attempts and Council of Trent (1545-1563) <i>José Luis Hernández Huerta y Laura Sánchez Blanco</i> .....	73
Secular education or religious education: perdition or salvation according to the newspaper <i>La Religión</i> <i>José Francisco Juárez Pérez</i> .....	115
Work expectations of individuals with total disabilities studying higher education in the metropolitan area of Caracas <i>Gustavo García Chacón, Aymé González Arriojas y Daniela Lavado Palacios</i> ...	135

The textbook Contemporary History of Venezuela by Napoleón Franceschi and Freddy Domínguez: An analysis of their theoretical construction <i>María Elena Del Valle de Villalba</i> .....	167
Knowing $\pi$ . An excuse to learn <i>José Javier Salas</i> .....	183
History and Education in the thinking of Mariano Picón-Salas <i>Froilán José Ramos Rodríguez</i> .....	203
ESSAYS AND OPINION	
Venezuelan poetry: A vacancy? <i>Miguel Marcotrigiano L.</i> .....	223
TEACHING EXPERIENCES	
Is classroom an area for the construction of democracy and citizenship? <i>Inocencia Orellana e Irma Rodríguez de Nascimento</i> .....	231
A learning experience through communications technologies <i>José M. Perozo</i> .....	255
REVIEWS .....	269
RULES FOR PUBLICATION .....	289
EVALUATION FORMAT FOR THE ARBITRATORS.....	295

# PRESENTACIÓN

---

*Lucía Raynero*

p





---

**E**ducab ha arribado a su segundo número, y por este motivo podemos augurarle un futuro promisorio. Conjurar el síndrome del primer y único número no es tarea fácil, pero al final se obtiene un resultado satisfactorio: la publicación.

Como indicamos en la presentación de su edición anterior, *Educab* es una revista anual y arbitrada, cuyo propósito es contribuir al mejoramiento de la educación venezolana mediante la divulgación de la actividad investigativa de docentes y expertos desde una perspectiva universitaria. La revista siempre cederá sus espacios a artículos de investigación, a ensayos de opinión, experiencias docentes y noticias que se relacionen con el amplio campo educativo.

Este segundo número cuenta con nueve artículos de investigación, cinco de ellos son de profesores de la Universidad Católica Andrés Bello. Dos pertenecen a universidades españolas (Salamanca y las Islas Baleares) y los dos restantes a la Universidad Simón Bolívar y a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Se agregan a ellos, dos secciones: una de *Ensayos y Opinión* y la otra dedicada a *Experiencias Docentes*.

Los temas son variados e interesantes, recorren desde la historia de la educación religiosa hasta el papel de  $\pi$  y su relación con la física, la química y la historia de las matemáticas, pero todos teniendo, siempre, como eje central el hecho educativo.

El primer artículo *Comparación entre los valores deseados y los valores presentes en los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello* es una investigación compartida, de equipo, realizada por Luisa Angelucci, Silvana Dakduk, José Francisco Juárez, José Lezama, Agustín Moreno y Arturo Serrano. A excepción

de la profesora Silvana Dakduk, todos ellos pertenecen a la planta de profesores investigadores del Centro de Investigación y Formación Humanística de la UCAB. El trabajo tuvo como objetivo comparar los resultados de una investigación realizada sobre la población estudiantil de la UCAB, en cuanto a su jerarquía de valores, con los valores deseables que se plasman en los documentos-fuente de la misma universidad.

Antoni Colom Cañellas, catedrático de la Universidad de las Islas Baleares, revisa la vida y la obra del doctor Bartomeu Oliver Orell antes de su llegada a la Universidad Católica Andrés Bello. Este destacado intelectual fue fundador del Instituto Técnico Eulalia de Barcelona, España, y del Instituto Escuela de Caracas. Además de ser un educador convencido en la pedagogía de la Escuela Nueva.

Le sigue *Aproximación al estudio de un modelo didáctico: Programa Especial de Licenciatura en Educación, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas* de Carmen Cristian y Vilma Reinales. Trabajo de investigación sobre la práctica pedagógica del Programa Especial de Licenciatura en Educación (Priesled). Este es un programa que otorga el título de licenciado en Educación a profesionales o estudiantes que estén desarrollando los últimos años de una carrera.

Sobre historia de la formación religiosa tenemos: *Hacia la racionalización de la formación sacerdotal: orígenes, tentativas y el Concilio de Trento (1545 – 1563)* de los investigadores de la historia de la educación, José Luis Hernández Huerta y Laura Sánchez Blanco, de la Universidad de Salamanca. Ambos analizan cómo a partir del Concilio de Trento se instauró un sistema de formación sacerdotal racional y universalmente válido para la fundación de seminarios diocesanos.

En una línea de investigación análoga a la anterior se encuentra el trabajo de José Francisco Juárez: *Educación laica o Educación religiosa: perdición o salvación según el diario La Religión*. El autor enmarca su estudio entre los años de 1935 y 1947 y cómo en ese período *La Religión* tuvo una voz importante en los debates sobre educación.

En otro orden de ideas, el equipo formado por Gustavo García, Aymé González y Daniela Lavado nos presentan su trabajo de campo: *Expectativas laborales de individuos con discapacidades totales que cursan estudios a nivel superior en el área metropolitana de Caracas*. Esta investigación surgió del

interés por conocer la transición que sufren los estudiantes universitarios con discapacidades al entrar al mundo laboral.

El séptimo artículo es *El libro de texto de Historia de Venezuela Contemporánea de Napoleón Franceschi y Freddy Domínguez: un análisis de su construcción teórica* de la profesora de la UPEL, María Elena Del Valle de Villalba. La autora utiliza el análisis del discurso de un libro de texto para descubrir sobre cuál modelo teórico del aprendizaje fue realizado.

*Conociendo a  $\pi$ . Una excusa para aprender* de José Javier Salas es el octavo trabajo. Su autor realiza una investigación basada en la práctica didáctica y pedagógica con sus alumnos desde las cátedras de Matemáticas Generales y Cálculo I sobre cómo  $\pi$  es una constante universal aplicable a otras áreas del conocimiento.

El último artículo pertenece a Froilán José Ramos Rodríguez de la Universidad Simón Bolívar. Su trabajo es *La Historia y la Educación en el pensamiento de Mariano Picón Salas*. En él, su autor presenta al humanista merideño bajo tres ópticas estrechamente relacionadas: la historiográfica, la educativa y la cultural.

En la sección de *Ensayos y Opinión* Miguel Marcotrigiano con su escrito *Poesía venezolana: ¿una plaza vacante?* nos deja una interesante reflexión sobre la relación academia y poesía desde la perspectiva de su enseñanza en las universidades, los liceos y las escuelas.

La siguiente sección *Experiencias Docentes* abre con el artículo de las profesoras Inocencia Orellana e Irma Rodríguez sobre el planteamiento de si *¿Es el aula un espacio para la construcción de la democracia y la ciudadanía?* A partir de esta interrogante las autoras, junto con sus estudiantes de la Práctica Profesional I, buscan identificar y registrar las prácticas democráticas y ciudadanas que se promueven en el aula.

La siguiente experiencia la presenta el profesor José M. Perozo de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt con su trabajo *Una experiencia de aprendizaje a través de tecnologías comunicacionales*. Su exposición se centra en la producción de programas de televisión de contenido educativo como herramienta esencial en la socialización del conocimiento.

Una última sección, que no apareció en el primer número y que se estrena con este, es la de *Reseña de libros*, que busca abrir un espacio para hacer conocer

cuáles son las últimas producciones bibliográficas que circulan dentro y fuera de nuestro país en materia educativa.

Aspiramos y deseamos que este número sea de la entera satisfacción del público lector. Nuestra meta es continuar trabajando para lograr una revista científica de calidad y que alcance su mayoría de edad cuando sea registrada en los principales índices nacionales e internacionales.

Antes de finalizar mis líneas debo hacer público mi agradecimiento al profesor Gustavo Moreno Valery por su asistencia y colaboración en el logro de este número 2, mientras yo todavía me encuentro en labores académicas y de investigación en la Universidad de Oxford, Reino Unido, regentando la cátedra Andrés Bello. Sin su valiosa ayuda y diligencia la revista habría sido imposible publicarla a tiempo.

De igual forma mis más sinceras gracias a todos los árbitros de la revista *Educab*. Sin sus pertinentes y agudas evaluaciones y observaciones esta publicación tampoco habría sido posible. Igualmente, mi gratitud al profesor Emilio Píriz Pérez, Director de Publicaciones, quien ha sido un excelente asesor de la revista. También no puedo dejar de expresar mi reconocimiento al Consejo Editorial y, en general, a todas aquellas personas que de una u otra forma han puesto su valioso grano de arena en esta publicación. Muchas gracias.

Lucía Raynero  
DIRECTORA DE EDUCAB

# ARTÍCULOS

---

*Luisa Angelucci*  
*Silvana Dakduk*  
*José Francisco Juárez*  
*José Lezama*  
*Agustín Moreno*  
*Arturo Serrano*

**Comparación entre los  
valores deseados y los  
valores presentes en  
los estudiantes de la  
Universidad Católica  
Andrés Bello**

C



## Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo comparar los resultados de la investigación que pretendió caracterizar a la población estudiantil de la UCAB en cuanto a su jerarquía de valores, con los valores deseables que se desprenden de los documentos-fuente de la UCAB. Para medir los valores se utilizó un instrumento contentivo de 55 valores los cuales eran calificados por los jóvenes según su importancia. Los estudiantes se eligieron por un muestreo por cuotas (escuela y año) siendo en total 3.384 estudiantes con una edad promedio de 21 años. Al analizar los documentos fuente se llegó a que los valores deseables pudieran dividirse en cuatro grupos: los valores que indican proyección a los demás (Amor, Honestidad, Justicia Social, Solidaridad y Tolerancia), los valores que se refieren a la relación con la trascendencia (Contemplación y Gratuidad, Cristianismo, Espiritualidad, Religión y Sobriedad), los valores políticos (Formación, Interés por el país, Integración latinoamericana, Paz y Progreso) y finalmente los valores Conocimiento y Sabiduría.

**Palabras clave:** valores, estudiantes universitarios, jerarquía de valores, encuesta.

- 
- 1 Licenciada en Psicología (UCAB, Caracas, 1989) y Magíster en Psicología, (Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1994). [langeluc@ucab.edu.ve](mailto:langeluc@ucab.edu.ve)
  - 2 Licenciada en Psicología (UCAB, Caracas, 1999) y Magíster en Psicología Social, (Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2005) [sdakduk@ucab.edu.ve](mailto:sdakduk@ucab.edu.ve)
  - 3 Licenciado en Filosofía, Instituto Universitario Santa Rosa de Lima, Caracas, 1992. Especialista en Educación (UCAB, Caracas, 1995). Magíster en Educación, UCAB, Caracas, Venezuela, 2000. [jjuares@ucab.edu.ve](mailto:jjuares@ucab.edu.ve)
  - 4 Licenciado en Filosofía (UCAB, Caracas, 1999). [jquijada@ucab.edu.ve](mailto:jquijada@ucab.edu.ve)
  - 5 Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma, 1990. Magíster en Historia de Venezuela (UCAB, Caracas, 2002). [agmoreno@ucab.edu.ve](mailto:agmoreno@ucab.edu.ve)
  - 6 Licenciado en Filosofía (UCAB, Caracas, 1996) y Doctor en Humanidades, University of London, 2008. [aserrano@ucab.edu.ve](mailto:aserrano@ucab.edu.ve)

# Comparison between the desired values and present values in the students of the Andres Bello Catholic University

## **Abstract**

The purpose of this work is to compare the results of the research that characterized the student population of the Universidad Católica Andrés Bello based on their value hierarchy. To measure these values we used an instrument that named 55 values which had to be qualified by the students according to the importance given to them. The students were chosen with a quota system (Department and level) and the total was of 3384 students with an average age of 21. The results indicated that in respect to values related to the relations between human beings (Love, Honesty, Social Justice, Solidarity and Tolerance), political values (Interest for the country, Latin-American Integration and Progress) and the academic values (Knowledge and Wisdom) there is concordance, but that in regard to the values related to the transcendental (Contemplation, Christianity, Espirituality and Religion) there is no concordance.

**Key words:** values, college students, UCAB's documents.



---

La Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) es una institución de educación superior fundada por la Iglesia Católica, confiada a la Compañía de Jesús en el año 1953 y cuya sede central funciona en la ciudad de Caracas, Venezuela. Si bien esta investigación se refiere solamente a los estudiantes del *campus* ubicado en la Urbanización Montalbán de Caracas, la UCAB posee *campus* en las ciudades de Coro, Los Teques y Ciudad Guayana. La matrícula total para el año 2005 es de 14880 alumnos (Anuario Estadístico 2006: 37).

El objetivo de este artículo es hacer una comparación entre los valores que la UCAB pretende promover en sus estudiantes (lo que llamamos aquí el perfil deseado) con los valores que los estudiantes de la UCAB efectivamente tienen. Este artículo está dividido en tres partes. En la primera, se hace un análisis de los documentos de los que se puede extraer el mencionado perfil para de este análisis entresacar los valores que debería tener el estudiante ucabista ideal. En la segunda parte se presentan los resultados de la investigación “Los valores del estudiante ucabista” y, finalmente, en una tercera parte se hace una comparación entre los valores que el estudiante debería tener con los resultados que arrojó la mencionada investigación.

## Los valores

El estudio de los valores representa un aspecto ineludible en la comprensión de la conducta del individuo. En tal sentido, se han desarrollado numerosas investigaciones que apuntan a diversos aspectos de los valores tales como su conceptualización (Fronzizi, 2000); medición (Rokeach, 1973; Gorlow y Noll, 1967; Braithwaite y Law, 1985); jerarquización (Angelucci, Juárez, Dakduk, Lezama, Moreno y Serrano, 2008; Vidal y Santidrian, 1981); análisis de valores personales y colectivos (Bárcena, Gil y Jover, 1999; Vinuesa,

2002; Pedrals, 1997; Wojciszke, 1997; Bashkirova, 2002); y la relación entre valores y otros conceptos como las actitudes, normas, juicio moral y conductas (Diessner, Mayton II y Dolen, 1993; Casals y Defis, 1999; Nucci, 2001).

Rokeach (1973) considera que los valores son una creencia permanente por cuanto un modelo de conducta específico o estado final de la existencia es preferido personal o socialmente antes que un modelo de conducta o estado final opuesto a este. Para Schwartz (1992) los valores entendidos como referencia evocan un estado deseado, la procura de objetivos o metas las cuales trascienden situaciones específicas, siendo aplicables como estándares normativos para juzgar y elegir entre modos alternativos de conducta. A su vez, Rugarcía (1999) simplifica la definición reorientándola al plano educativo con el fin de considerar los valores como aquello a lo que vale la pena dedicar la vida o parte de ella.

Para algunos autores como James (1904) y de manera particular Barton (1926) los valores están supeditados a las percepciones, los intereses y los deseos de los sujetos en un contexto heterogéneo, de allí que lo que es valioso para unos no siempre lo es para otros. De esta manera, se han registrado diferentes jerarquías de valores dependiendo del contexto histórico y cultural de los sujetos involucrados en los estudios. Según el planteamiento de Ortega y Minués (2001) el valor sin sufrir modificaciones de forma encuentra, no obstante, giros, expresiones o modos de realización circunscritos a las culturas o momentos históricos, de manera que siempre está condicionado en su manifestación y realización por el tiempo y el espacio, sin dejar de ser por ello valorados. Cada individuo pone su estilo particular de preferencias de acuerdo con el contexto y, siendo más específicos, de acuerdo con su grupo social y demográfico.

Fronzizi (2000), afirma que el valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto, sostiene además que esa relación sólo es posible en una situación física y humana determinada. Esta situación es posible gracias al conjunto de factores y eventos físicos, sociales, culturales e históricos dentro del cual existe y tiene sentido el valor. De allí que cualquier estudio en esta materia necesariamente recomienda prestar la debida atención a la influencia de los factores sociodemográficos en la percepción que tienen estos sujetos de los valores.

## Los documentos-fuente

Como afirma Carlos Guillermo Plaza, primer Rector de la UCAB, “las universidades católicas no son instituciones huera, sin contenido ideológico, sin fe y sin pasión” (Plaza, 1953 cp. Yépez, 1994). Es en este contenido del que nos habla el Padre Plaza donde debemos buscar los valores que la UCAB predica como suyos y si bien la UCAB no ha definido expresamente un perfil del estudiante que desea egresar y que incluya una lista de los valores de estos, estudiaremos dos documentos (que de ahora en adelante llamaremos documentos-fuente) y de los cuales extraeremos la mencionada lista. Estos documentos son el Estatuto Orgánico de la Universidad Católica Andrés Bello (EO), que data del 12 de diciembre de 1973 y el Proyecto Educativo Común (PEC), que fue aprobado el 30 de abril de 2005. Estos documentos definen el estudiante al que aspira esta Universidad. El EO hace esta definición desde el ámbito exclusivo de la UCAB, y el PEC lo hace en el ámbito educativo de la Compañía de Jesús en América Latina.

Hemos excluido de esta lista aquellos documentos que, si bien pudieran haber ejercido alguna influencia a la hora de definir esos valores, no fueron hechos específicamente para la UCAB como lo es, por ejemplo, la Constitución Apostólica “Ex Corde Ecclesiae” y la “Ley de Universidades” vigente en Venezuela para la fecha de la realización de este estudio. La razón para esto es que buscamos aquellos valores que la UCAB ha adoptado expresamente como suyos y no los que reflejan documentos de nivel macro que marcan un deber ser general a todas las universidades católicas. Existen otros documentos que si bien fueron hechos para la UCAB, no tienen el carácter oficial de los documentos fuente como por ejemplo los discursos de inauguración dados por el nuncio apostólico Mons. Armando Lombarda y por el primer Rector, Carlos Guillermo Plaza (Yépez, 1994).

La metodología que seguiremos es la denominada “análisis de datos”, la cual se aplicará a los documentos-fuente siguiendo la metodología de Glaser y Strauss (1967) donde después de una lectura atenta se escogen ciertos “temas” que definen los intereses principales del texto. Una vez hecho esto se hace una relectura donde se le dará contenido a estos temas.

## El Estatuto Orgánico de la Universidad

El EO que se encuentra vigente fue promulgado el día 1 de agosto de 1973 y es el cuarto reglamento que ha tenido esta Casa de Estudios. El primer EO data de la fundación de la Universidad en 1953; el segundo EO responde a las necesidades de adaptar el antiguo reglamento al nuevo contexto político que vivía el país ya que el 23 de enero de 1958 cae la dictadura que gobernaba Venezuela desde 1948 y fue promulgado en 1959. Finalmente el tercer EO fue promulgado en 1970 y el actual Reglamento responde a las necesidades de democratizar la Universidad a raíz de la llamada “crisis del 72” (Yépez, 1994).

De los contenidos de este Estatuto sólo nos concierne el artículo sexto que corresponde al Título I: De la Naturaleza y Fines de la Universidad. En el mencionado artículo se enumeran los fines y la misión de la Universidad y de ahí se entresacará el perfil deseado de valores a partir de este documento.

Al hacer el análisis de contenido se identificaron cuatro temas. Cada uno de estos temas, a su vez, reflejó ciertos valores. Estos temas son: 1. Trascendencia/Cristianismo, 2. Progreso de país/Formación, 3. Generación y transmisión de conocimiento y 4. Sentido de comunidad.

### 1. Trascendencia / Cristianismo

La relación del ser humano con la trascendencia en general y con el cristianismo en particular es un elemento de gran importancia. Se define a la comunidad universitaria como una “comunidad de intereses espirituales” (Estatuto Orgánico de la Universidad Católica Andrés Bello, 1991: 6). En cierta manera todos los fines de la Universidad hacen referencia a esos “intereses espirituales” que deben trascender la esfera de lo humano particular hacia algo que está más allá de él y hacia lo que debe tender. Además de adjetivar a la comunidad con el elemento espiritual se agrega como tarea el “buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (p. 6). Si bien este primer apartado del artículo sexto es copiado textualmente del artículo primero de la Ley de Universidades vigente en Venezuela desde el año 1970, este elemento cobra una nueva dimensión en el contexto de este EO ya que se complementa con el elemento cristiano.

Esta espiritualidad adquiere sentido dentro de la tradición cristiana cuando se dice que la formación que se da en la UCAB debe enmarcarse dentro de la “concepción cristiana de la vida” (p. 7), la cual es definida por Mons. Armando Lombardi (1953 cp. Yépez, 1994) de la siguiente manera:

[La misión de la UCAB] será realizada con la prudencia y sencillez que recomienda el Evangelio, sin ruido y sin envidias, sin rivalidades absurdas y sin estériles polémicas: quiere ser sólo un instrumento apto y útil para la propagación del reino de Cristo, que, como cantaremos mañana con la liturgia del día, es reino de santidad y de gracia, de justicia, de amor y de paz (p. 424).

En este tema podríamos identificar en líneas generales los siguientes valores: Religión, Espiritualidad y Cristianismo.

## 2. Progreso del país/Formación

En el Estatuto se hacen varias menciones acerca del mejoramiento del país, que siempre son expresadas a la luz del concepto de “progreso”. Por ejemplo, se dice que la UCAB debe “colaborar en la orientación del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales”(p. 7).

Esta contribución que la UCAB debe hacer tiene dos vertientes. Por un lado la producción de conocimiento a la que se hará referencia más adelante debe ser tal que pueda llegar a servir para que Venezuela progrese. El conocimiento es visto no como una acumulación inútil de datos, sino como una herramienta que es clave para el progreso del país. Como afirmó el primer Rector de la UCAB en el discurso de inauguración, “las profesiones se enfocarán con un sentido de realidad nacional, teniendo en cuenta lo que Venezuela necesita, espera o reclama” (Yépez, 1994: 432).

La formación que se imparte en la Universidad está supeditada a sus fines de utilidad como aquella que contribuirá con el progreso del país. En este sentido nos referimos a la formación técnica de profesionales pues se dice que la UCAB formará “los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso” (p. 7).

Los valores que se pueden desprender a partir de este tema son: Progreso, Formación e Interés por el país.

### 3. Generación y transmisión de conocimiento

Como Instituto de Educación Superior, el EO define a la UCAB como un ente que genera conocimiento para ser transmitido a los estudiantes. Se nos dice que la Universidad estará abierta a “todas las corrientes del pensamiento científico, las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica” (p. 7) y a la vez se aclara que, si bien existe apertura, este conocimiento debe tender a “lograr un saber superior, universal y comprensivo” (p. 7). Es por esto que el conocimiento no debe ser sesgado ni adecuarse a una sola manera de ver el mundo, sino que debe ser abierto y plural.

Esta intención se refleja en el lema que aparece en el Escudo de la UCAB: “Ut innotescat multiformis sapientia Dei”, es decir, “Para que se de a conocer la multiforme sabiduría de Dios”. La pluralidad de los conocimientos refleja la pluralidad de la sabiduría divina tal como es concebida por la Iglesia Católica, (Píriz, 1996). Los valores que podemos ver aquí son: Sabiduría y Conocimiento.

### 4. Sentido de comunidad

Hay ciertos elementos que se mencionan en el Estatuto que hacen referencia a la conciencia de pertenencia a una comunidad. Esta conciencia es necesaria para desarrollar ciertos valores que se consideran fundamentales dentro de lo que es la misión de la universidad venezolana en general y de la UCAB en particular.

Podemos distinguir dos caras de este sentimiento de comunidad. Una cara sería la pertenencia al género humano, de la que se desprenden valores relativos al contacto con el otro, y que se podrían denominar morales, como lo son la justicia social y la solidaridad. El Estatuto afirma, por ejemplo, que la enseñanza universitaria se dictará en “un marco de justicia social y solidaridad humana” (p. 7), lo cual se refuerza más adelante al afirmar que la universidad debe trabajar “por la implantación de la justicia social” (p. 7).

La otra cara serían los valores que se desprenden de la pertenencia a una comunidad específica (en este caso la venezolana) y que podríamos llamar valores políticos. Entre estos destacan los que se refieren al tema de la integración cuando nos dice que la universidad debe trabajar por “la integración de América Latina” (p. 7) o más adelante cuando nos recuerda que ese trabajo también debe dirigirse a “la superación de los prejuicios y contrastes que

dividen y separan las naciones” (p. 7). Los valores que podemos ver aquí son: Solidaridad, integración latinoamericana, justicia social, tolerancia y paz.

## El Proyecto Educativo Común

El documento llamado Proyecto Educativo Común (PEC) fue aprobado el día 30 de abril de 2005 en la décimo primera Asamblea de la Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina. Este documento pretende dictar los lineamientos generales a seguir en todas las instituciones educativas jesuitas independientemente del nivel que se dicte en los mismos.

Como afirma el Padre Jesús Orbezo, Vice-Canciller de la UCAB y Provincial de la Compañía de Jesús en Venezuela, “el PEC es un precioso documento que sirve de marco de referencia para contrastar con él los proyectos educativos existentes en nuestras instituciones y arrojar luces para las posibles reestructuraciones de los mismos”(Orbezo cp. Proyecto Educativo Común, 2005).

Este documento presenta una evidente ventaja con respecto al Estatuto Orgánico de la UCAB, pues aquí los valores que se busca inculcar en los estudiantes se enumeran de manera explícita. En el apartado IV.5 se nombran expresamente los “valores que queremos promover”. Estos valores son: Amor, Justicia, Paz, Honestidad, Solidaridad, Sobriedad, Contemplación y Gratuidad.

Estos valores son definidos tan solo de manera negativa puesto que se intenta darles contenido haciendo explícitos los contravalores que se les oponen.

- a. Amor, en un mundo egoísta e indiferente.
- b. Justicia, frente a tantas formas de injusticia y exclusión.
- c. Paz, en oposición a la violencia.
- d. Honestidad, frente a la corrupción.
- e. Solidaridad, en oposición al individualismo y a la competencia.
- f. Sobriedad, en oposición a una sociedad basada en el consumismo.
- g. Contemplación y gratuidad, en oposición al pragmatismo y al utilitarismo.” (Proyecto Educativo Común, 2005: 5).

## Los valores deseados

Así tenemos que una vez hecho el análisis podemos señalar que el estudiante ucabista que se adecue al perfil de valores deseado debe dar importancia a (en orden alfabético):

Amor, contemplación y gratuidad, conocimiento, cristianismo, espiritualidad, formación, honestidad, interés por el país, integración latinoamericana, justicia social, progreso, religión, sabiduría, sobriedad, solidaridad, tolerancia y paz.

Como podemos ver, en esta lista los valores que la UCAB pretende transmitir y que podrían formar parte del perfil ideal del estudiante ucabista tienen cuatro componentes: proyección hacia los demás (Amor, Honestidad, Justicia social, Solidaridad y Tolerancia), relación con la trascendencia (Contemplación y Gratuidad, Cristianismo, Espiritualidad, Religión y Sobriedad) y valores políticos (Formación, Interés por el país, Progreso y Paz) y finalmente los valores conocimiento y sabiduría como elementos supremos de toda actividad dedicada al conocimiento.

Cuando hablamos de proyección hacia los demás nos referimos a aquellos valores que apuntan al deber de considerar a todo ser humano como cercano y como objeto de mis deberes morales. Todo ser humano debe interesarse por los demás seres humanos y, por lo tanto, toda desgracia de un ser humano se convierte en la desgracia de todos. Estos valores no se refieren tan solo a las relaciones cortas, sino que apuntan más bien a las relaciones largas.

Por relaciones cortas entendemos aquellas relaciones “fundadas en el conocimiento personal” y por relaciones largas “aquellas que entablamos con cualquier ser humano independientemente de conocerlos o no” (González, 2005: 4). Así tenemos que los valores que se proyectan a los demás son del tipo de las relaciones largas, es decir de las relaciones que se entablan independientemente del conocimiento personal. La solidaridad, por ejemplo, no debe ser sentida tan solo por aquellos a quienes conozco, sino por todo humano independientemente de su condición.

Con respecto a los valores que se refieren a la relación que tenemos con la trascendencia, estos se refieren a un ser humano que es consciente de que hay ciertas cosas que apuntan aun más allá del ámbito humano. Entre estas cosas podríamos incluir el conocimiento y la sabiduría, que deben ser “trascendentales” y tender a una verdad entendida como el producto de la



investigación. En el ámbito ético el cristianismo es faro que guía, pero en ningún momento es planteado como elemento excluyente pues más bien apunta a lo de universal que tiene el cristianismo.

Y finalmente los valores políticos se refieren, por un lado, al deber ser que implica ser miembro de un país (en este caso Venezuela) y conocer su contexto social e histórico y que nos obliga a trabajar por su progreso y bienestar. Por otro lado, este deber ser también debe apuntar hacia el Continente y el estudiante ucabista se piensa desde la UCAB como un ser humano que trabajará por la integración latinoamericana.

## Investigación de valores en los estudiantes ucabistas

Se llevó a cabo una investigación en la UCAB con el objetivo de caracterizar los valores en su población estudiantil (Angelucci, Juárez, Dakduk, Lezama, Moreno, Serrano, 2008). Para ello se encuestaron 3.384 estudiantes de la UCAB elegidos según muestreo por cuotas (año y carrera). La edad promedio de los participantes fue de 21 años con una desviación de 2. El 63% pertenece al sexo femenino, 83% de los estudiantes viven en Caracas, 92% pertenecientes a colegios privados, 70% pertenecientes a colegios religiosos, 93% miembros de la religión católica, 19% estudiantes de Administración, 4% Psicología, 11% Comunicación Social, 11% Derecho, 4% Economía, 9% Ciencias Sociales, 27% Ingeniería, 12% Educación y 3% de Letras. Por años los estudiantes se ubicaron en: 36% de primer año, 19% segundo año, 16% tercer año, 15% cuarto año y 14% de quinto año.

Se diseñó un instrumento que consiste en una lista de valores sobre la base de los documentos de la UCAB y estudios sobre valores realizados en otras universidades. Las personas debían puntuar según el grado de importancia que representa una lista de 42 valores. La escala de este instrumento fue de 4 puntos desde ninguna importancia (0) hasta máxima importancia (3). Este instrumento junto con las instrucciones de llenado fue sometido a validación por 8 jueces expertos en algunas de las siguientes áreas: Psicología, Filosofía, Sociología, Desarrollo Estudiantil, Educación y Derecho.

Los jueces expertos opinaron sobre el instrumento en cuanto a: pertinencia de los valores seleccionados, redacción de instrucciones, formato de la escala de evaluación y observaciones generales. Se recolectaron las opiniones y sobre la base de valores eliminados, cambiados y añadidos se construyó una nueva

lista ahora de 55 valores. Igualmente se modificaron las instrucciones y el formato de evaluación el cual iba ahora de poca (1) a mucha importancia (6) en una escala de 6 puntos.

Este instrumento se administró a una muestra piloto constituida por 371 estudiantes (78% mujeres y 22% hombres) de primero a quinto año de las Escuelas de Psicología, Comunicación Social, Administración, Educación, Filosofía, Ingeniería. El muestreo fue intencional, en su mayoría estudiantes de los profesores integrantes del grupo de investigación, y la participación de los estudiantes fue voluntaria. Luego de esta aplicación se modificaron algunos valores. La confiabilidad por el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.88 lo que indica alta consistencia interna.

La escala definitiva constó de: Datos de identificación (Edad, Sexo, Carrera, Año de carrera), Procedencia: Interior o Caracas, Colegio de procedencia: Privado o Público, Religioso o no religioso, Tipo de Religión y Zona donde vive.

El instrumento definitivo obtuvo una alta confiabilidad por consistencia interna (alfa de Cronbach = 0.91).

Para el análisis de los resultados se llevó a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los valores evaluados por el cuestionario y posteriormente fueron ordenados según el promedio obtenido en la escala de medición del uno al seis que va desde poca importancia a mucha importancia. De esta manera se obtuvo la jerarquía de valores para la muestra evaluada.

Tabla 1. Jerarquía de valores.

Valor	Promedio	Valor	Promedio	Valor	Promedio
<b>1</b> <b>Familia</b>	5,8054	<b>21</b> <b>Afectividad</b>	5,3658	<b>41</b> <b>Curiosidad</b>	4,5100
<b>2</b> <b>Felicidad</b>	5,7896	<b>22</b> <b>Sabiduría</b>	5,3548	<b>42</b> <b>Humildad</b>	4,3544
<b>3</b> <b>Respeto</b>	5,7744	<b>23</b> <b>Igualdad</b>	5,3202	<b>43</b> <b>Competencia</b>	4,3333

<b>4</b> <b>Salud</b>	5,7593	<b>24</b> <b>Equidad</b>	5,2868	<b>44</b> <b>Tradición</b>	4,3264
<b>5</b> <b>Honestidad</b>	5,7399	<b>25</b> <b>Fraternidad</b>	5,2806	<b>45</b> <b>Religión</b>	4,2524
<b>6</b> <b>Justicia</b>	5,7117	<b>26</b> <b>Trabajo</b>	5,2426	<b>46</b> <b>Riesgo</b>	4,2273
<b>7</b> <b>Responsabilidad</b>	5,7097	<b>27</b> <b>Tolerancia</b>	5,1787	<b>47</b> <b>Recon. Social</b>	4,2200
<b>8</b> <b>Amor</b>	5,6896	<b>28</b> <b>Autonomía</b>	5,1648	<b>48</b> <b>Poder</b>	4,1205
<b>9</b> <b>Libertad</b>	5,6779	<b>29</b> <b>Ambiente</b>	5,0935	<b>49</b> <b>Belleza</b>	4,1047
<b>10</b> <b>Paz</b>	5,6756	<b>30</b> <b>Placer</b>	5,0723	<b>50</b> <b>Apariencia</b>	4,0555
<b>11</b> <b>Éxito</b>	5,6444	<b>31</b> <b>Paciencia</b>	4,9857	<b>51</b> <b>Ambición</b>	3,9100
<b>12</b> <b>Prosperidad</b>	5,6263	<b>32</b> <b>Creatividad</b>	4,9630	<b>52</b> <b>Rebeldía</b>	3,1616
<b>13</b> <b>Amistad</b>	5,6022	<b>33</b> <b>Ahorro</b>	4,9546	<b>53</b> <b>Cobardía</b>	2,7354
<b>14</b> <b>Progreso</b>	5,5613	<b>34</b> <b>Dinero</b>	4,7900	<b>54</b> <b>Pereza</b>	2,52
<b>15</b> <b>Fidelidad</b>	5,5524	<b>35</b> <b>Diversidad</b>	4,7372		
<b>16</b> <b>Seguridad</b>	5,5336	<b>36</b> <b>Obediencia</b>	4,7002		

<b>17</b> <b>Lealtad</b>	5,4717	<b>37</b> <b>Sexo</b>	4,6324		
<b>18</b> <b>Compromiso</b>	5,4669	<b>38</b> <b>Espiritualidad</b>	4,6011		
<b>19</b> <b>Solidaridad</b>	5,4238	<b>39</b> <b>Autoridad</b>	4,5977		
<b>20</b> <b>Excelencia</b>	5,4021	<b>40</b> <b>Altruismo</b>	4,5167		

Esta investigación muestra que los estudiantes de la UCAB reflejan una alta estima por aquellos valores que implican honestidad, felicidad, salud, familia y solidaridad. En cambio, la estima por valores como religión, tradición, espiritualidad, riesgo, cobardía y pereza es baja. Esto pudiera ser interpretado como una manera de ver la vida en la que el contacto con los otros es fundamental y este debe ser realizado con respeto, justicia, solidaridad y la búsqueda del bienestar propio y ajeno por encima del placer y el poder.

## Comparación

En el caso de los valores que se refieren a la relación que tenemos con los demás (Amor, Honestidad, Justicia social, Solidaridad y Tolerancia), podemos decir que hay coherencia entre lo extraído en los documentos-fuente y los resultados de la investigación, pues podemos ver que estos valores (con la excepción de Tolerancia) se encuentran entre los primeros veinticinco. Los valores que tienden a aparecer como encabezando esta jerarquía son los valores que se refieren a nuestra relación con los demás pero en relaciones cortas como lo es la familia (que encabeza la lista) y la amistad dejando para un segundo plano aquellos valores que se refieren a relaciones largas como solidaridad, altruismo, o tolerancia.

Cuando se atiende a la clasificación que hacen algunos de los valores entre tradicionales y modernos (Kahl, 1968; Yang, 1998; Chang, Wong y Kim, 2003) podemos ver que no es posible definir a los estudiantes como modernos o tradicionales, puesto que podemos encontrar en ellos alta estima

por valores modernos como el éxito, el progreso, la prosperidad, la seguridad o la excelencia así como por algunos valores tradicionales como la familia, el respeto, la honestidad, la justicia y la paz.

Con respecto a los valores que se refieren a nuestra relación con la trascendencia (Contemplación y Gratuidad, Cristianismo, Espiritualidad, Religión y Sobriedad), podemos decir que el estudiante ucabista no le otorga gran importancia. El valor “Espiritualidad” aparece de número 39 seguido por el valor “Religión” en el puesto número 46 en una lista de 55.

A la hora de comparar estos resultados con los obtenidos por Zapata (1996) y Bethelmy y Gómez (2002) vemos que hay cierta coherencia puesto que la religión en ellos aparece en los últimos lugares. Asimismo, hay coincidencia con Zapata (1996) en lo que a familia se refiere pues en ambos casos esta recibió la más alta estimación.

En el caso de los valores políticos (Formación, Interés por el país, Progreso y Paz) vemos que hay una coincidencia pues valores como progreso y paz se ubicaron dentro de los primeros quince puestos de la jerarquía. Asimismo, el hecho de que el interés por lo público debe ser visto como guiado por el interés hacia la nación se evidencia en el hecho de que valores como poder, ambición y autoridad quedaron en los últimos lugares. Con respecto al conocimiento y la sabiduría hay una tendencia a considerarlas como importantes pues la sabiduría se ubicó en el puesto 22.

## Conclusión y recomendaciones

En conclusión, podemos decir que hay coherencia entre los valores que reportan tener los estudiantes ucabistas y aquellos que la Universidad ve como deseables en sus alumnos en el aspecto que se refiere a las relaciones del individuo con los demás seres humanos, los valores políticos y los relativos al conocimiento y la sabiduría.

Sin embargo, en lo que se refiere a los valores que tienen que ver con la relación del individuo con la trascendencia vemos que no hay una total coherencia puesto que estos aparecen en la jerarquía como valores con una importancia media. Debemos recordar que aquello a lo que llamamos valores presentes en los estudiantes son lo que los estudiantes reportan por medio de las encuestas.

Podemos concluir que los estudiantes de la UCAB presentan en su mayoría coherencia entre los valores que tienen y los que la institución pretende transmitir, ya sea porque los tenían previo a su ingreso en la Universidad o porque fueron adquiridos en ella. Para que la coherencia sea total sería necesario que la Institución desarrolle programas de intervención académica o vivencial en el área de trascendencia. El hecho de que la trascendencia sea la dimensión en la que no se presenta coherencia hace pensar que la motivación de los estudiantes para tener los valores que reportan es de carácter intrínseco.

Haciendo uso de esta investigación podríamos decir que el estudiante de la UCAB es comprometida con su entorno y con su prójimo, haciendo así honor a uno de los elementos más importantes de la formación ucabista.

## Bibliografía

- Angelucci L., Juárez J., Dakduk, S., Lezama, J., Moreno, A., Serrano, A. (2008) "Jerarquía de valores en estudiantes universitarios". *Argos*, 48, 6-20.
- Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G. (1999). La escuela de la ciudadanía: educación, ética y política [Citizenship school: Education, ethics and politics]. En *Colección Aprender a Ser*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bashkirova, E. (2002). Transformation of the values of russian society. *Russian Politics and Law*, 39, 6-24.
- Bethelmy, L., y Gómez, G. (2002). "Diagrama de ruta de la incidencia de la actitud ambiental, intención conductual, creencias, valores, edad y sexo sobre la conducta proambiental". Trabajo de grado para optar al título de licenciatura. Escuela de psicología, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Barton Perry, R. (1926). *General theory of value*. New York: Harvard University Press.
- Braithwaite, V. y Law, H. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of Rokeach and Chinese value surveys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250-263.
- Casals, E., y Defis, O. (1999). *Educación infantil y valores*. En *Colección Aprender a Ser [Child education and values.]*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Fronidzi, R. (2000). *¿Qué son los valores? [What are values?]*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chang, W., Wong, W. y Kim, J. (2003). "Chinese values in Singapore: Traditional and modern". *Asian Journal of Social Psychology*, 6, 5-29.
- Diessner, R.; Mayton II, D. y Dolen, M. (1993). Values hierarchies and moral reasoning. *The Journal of Social Psychology*, 133, 869-871.
- Glaser, Barney G., y Strauss, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- González, R. (2005). *La cultura política en Venezuela*. Caracas: UCAB-Gumilla.
- Gorlow, L., y Noll, G. (1967). A study of empirically derived values. *Journal of Social Psychology*, 2, 261-269.
- James, W. (1904). *Does consciousness exist?*. Recuperado en abril 25, 2008, de <http://fair-use.org/william-james/essays-in-radical-empiricism/does-consciousness-exist>
- Kahl, J. (1968). *The measurement of modernism: A study of values in Brazil and Mexico*. Texas: University of Texas Press.
- Nucci, L. (2001). *La dimensión moral de la educación. [The moral dimension in education] Colección aprender a ser*. Bilbao: Desclé de Brouwer.
- Ortega, P. y Minué, R. (2001). *Los valores en la educación. [Values in education]* Barcelona: Ariel.
- Pedrals, J. (1997). *La educación de valores y virtudes en la escuela. [The education of values and virtues in school]*, México: Trillas.
- Píriz, E. (1996). *El Escudo de la UCAB*. Caracas: Oficina de Promoción UCAB.
- Rokeach, M. (1973) *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rugarcía, A. (1999). *Los valores y las valoraciones en la educación [Values and valuations in education]*. México:Trillas.

- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Vidal, M. y Santidrian, P. (1981). *Ética Comunitaria* [Community ethics]. Madrid: Paulinas.
- Wojciske, B. (1997). Parallels between competence-versus morality-related traits and individualistic versus collectivistic values. *European Journal of Social Psychology*, 27, 245-256.
- Yang, K. (1998). "Chinese Response to Modernization: A psychological análisis". *Asian Journal of Social Psychology*, 1, 75-97.
- Yépez, A. (1994). *La Universidad Católica Andrés Bello en el marco Histórico Educativo de los Jesuitas en Venezuela*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Vinuesa, M. (2002). Construir los valores. Bilbao: Descleé de Brouwer
- Zapata, R. (1996). *Valores del venezolano*. Caracas: Ediciones IESA.
- Estatuto Orgánico de la Universidad Católica Andrés Bello (2001). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Proyecto Educativo Común. Instituciones Educativas de la Compañía de Jesús en América Latina (2005). Caracas: CERPE.
- Anuario Estadístico (2006), Caracas: Publicaciones UCAB.



---

*Antoni J. Colom Cañellas*

**La obra intelectual del  
doctor Bartomeu Oliver  
Orell antes de su llegada  
a la Universidad Católica  
Andrés Bello (1893-1964)  
(Para seguir entrelazando  
Mallorca y la UCAB)**





## **Resumen**

En este artículo se revisa la vida y obra de un antiguo profesor de la UCAB, el Dr. Bartomeu Oliver Orell, que nacido en Mallorca se exilió, debido a la Guerra Civil española, en Venezuela donde ocupó diversos cargos académicos. Aquí se analiza su biografía, su poesía, su ideología a favor de los derechos políticos de los países de habla catalana, su humanismo y, especialmente, su obra pedagógica, instituida en el Instituto Técnico Eulalia de Barcelona, colegio de pedagogía progresista integrado en las corrientes de la Escuela Nueva.

**Palabras clave:** Bartomeu Oliver Orell, exilio español, Escuela Nueva. Universidad Católica Andrés Bello, humanismo pedagógico.

---

1 Antoni J. Colom Cañellas es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Barcelona (1976), en la especialidad de Pedagogía. Académico de la Academia de Cataluña y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. [antoni.colom@uib.cat](mailto:antoni.colom@uib.cat)

# The intellectual work of doctor Bartomeu Oliver Orell before his arrival to Andres Bello Catholic University (1893-1964) (For further intertwining Mallorca and UCAB)

## **Abstract**

This article reviews the life and work of a former professor of Andres Bello Catholic University, the Dr. Bartomeu Oliver Orell. Having been born in Majorca he went to Venezuela in exile, due to the Spanish Civil War, where he held various academic positions. Here we review his biography, his poetry, and his ideology in favour to the political rights of the Catalan-speaking countries, his humanism, and especially his pedagogical work which was developed at the Eulalia Technical Institute of Barcelona, a school of progressive pedagogy integrated in the currents of New School.

**Key words:** Bartomeu Oliver Orell, Spanish exile, New School, Andres Bello Catholic University, educative humanism.

## Introducción

---

*Para la Dra. María Elena Febres-Cordero,  
artífice de afectos y hacedora de encuentros*

El motivo principal de estas páginas es informar de un profesor español, de Mallorca, que fue profesor de la Universidad Católica Andrés Bello, en la escuela de Educación. Al ser yo mismo mallorquín y dedicarme a la Teoría e Historia de la Educación desde mi cátedra de la Universidad de las Islas Baleares, ubicada en la ciudad de Palma de Mallorca, me ha parecido oportuno e interesante enlazar de nuevo ambas tierras –Mallorca y Venezuela– a través de una figura, apenas conocida en Mallorca, y que alcanzó su máximo nivel profesional gracias a la generosidad y hospitalidad venezolana. Es pues, en el fondo, un intento de reactualización de estos lazos intelectuales, al mismo tiempo que un homenaje, acaso tras demasiado tiempo trascurrido, a quienes hicieron posible la subsistencia en tierras venezolanas de un hombre exiliado y perseguido, pero que siempre fue, en el más profundo sentido de la palabra, bueno. Y por supuesto, y en primer lugar, a la UCAB, quien le dio la oportunidad de trabajar en los últimos años de su vida, acaso de los más difíciles de su transcurrir.

### Apunte Biográfico

Bartomeu –Bartolomé en castellano– Oliver Orell nació el 19 de diciembre de 1893, en el predio denominado “Aireflor”, ubicado en el municipio mallorquín de Sencelles. Hijo de Antoni Oliver Reynes y Margarida Orell Horrach, de clase acomodada y propietarios de tierras. Al poco tiempo, se trasladaron a Binissalem, otro pueblo de la isla, en donde vivieron en la calle Concepción; tuvieron ocho hijos de los cuales Bartomeu era el mayor. Inició sus estudios en la escuela pública de Binissalem donde pronto destacó por

ser muy buen estudiante hasta tal punto que a los diez años ingresó en el Seminario Conciliar para seguir estudios sacerdotales. Problemas económicos familiares y escasa vocación religiosa hicieron que abandonase estos estudios, y que un tío suyo, el sacerdote Andreu Oliver, le pagase su formación en Barcelona<sup>2</sup>.

Bartomeu Oliver perteneció en su adolescencia a los *boys scouts*, llegando incluso a ser instructor, cargo que juraría el 21 de junio de 1916 (Bagur, 1982:12-13). Este tipo de actividad marcó profundamente su personalidad, que podríamos definir en función de las siguientes variables: su profunda religiosidad, sentido del honor y del deber, su amor a la patria (entiéndase aquí Mallorca y Cataluña, o sea las tierras en las que se habla catalán) y su interés por la naturaleza<sup>3</sup>. En este contexto conseguiría su primer premio como poeta por su obra "*El Vermadore*"<sup>4</sup>, elegida entre más de trescientas composiciones. Al mismo tiempo lo encontramos integrado en la asociación denominada "*Lliga del bon mot*"<sup>5</sup>, lo que le valió practicar la oratoria través de las múltiples conferencias que tuvo que dar, al mismo tiempo que se interesaba por el purismo de la lengua catalana. Asimismo, fue miembro activo de la "Adoración Nocturna" en su pueblo, o sea, en Binissalem.

- 
- 2 Según nos relató M<sup>a</sup> Dolores Borrás Oliver, familiar de nuestro biografiado en entrevista celebrada el 14 de enero de 1995, en su domicilio de la calle Vista Alegre nº 11, 2ºB de Palma de Mallorca. Creemos, no obstante, que por los datos de su bibliografía que sus estudios en Barcelona, los debió hacer por enseñanza "libre", es decir, residiendo en Mallorca y examinándose, sin asistir a clase, cuando se desarrollaban las convocatorias de evaluación de las distintas asignaturas.
  - 3 Cabe decir que el movimiento escolta, presente en Mallorca desde 1913, fue promovido por el episcopado de la isla. Para una mayor información de la historia de este movimiento educativo en Mallorca, consúltese Cerdá, M. (1999).
  - 4 Obviamente escrita en catalán que es el idioma propio de las Islas Baleares y por tanto de Mallorca. Se podría traducir al castellano por "el pequeño vendimiador", o sea, el niño que recoge los manojos de uva de las vides. Hay que tener en cuenta que Binissalem es el lugar vitivinícola por excelencia de Mallorca, por tanto, con una cultura del vino muy arraigada.
  - 5 También promovida por el obispado de la Isla. Al principio (fue fundada en 1909) tenía una intención puramente religiosa, si bien con el tiempo se fue reconvirtiendo en una asociación defensora y propagadora del idioma catalán a fin de poder subsistir contra la imposición del español por parte de las autoridades estatales. En castellano significaría "Liga de la buena palabra". Véase además la *Gran Enciclopedia de Mallorca*; aportación cultural editada y llevada a cabo por Promollorca, (entre 1988 y 1991), que consta de 24 tomos y de más de 34.000 entradas, generada por cientos de autores.

Mientras tanto estudiaba magisterio en la Escuela Normal de Palma, alcanzando el pertinente título en 1919; estuvo dando clases en la escuela primaria de Lloseta, otro municipio mallorquín cercano al que vivía, durante unos meses, para luego de allí, pasar a ser profesor del colegio denominado de la “Misión”, ya que estaba a cargo de la Congregación de los misioneros de San Vicente de Paul<sup>6</sup>. Al mismo tiempo, y visto su buen expediente, daba clases como profesor auxiliar en la Normal de Maestros de Palma, impartiendo Pedagogía y Metodología.

Como dijimos estudiará en Barcelona, la licenciatura en Filosofía y Letras, especializándose en lenguas clásicas y que concluirá rápidamente en 1921. Allí conocerá a Dolores Jordana, hija de una familia de comerciantes de Reus (Tarragona) con la que se casará y serán padres de dos hijos: Tomeu, diminutivo catalán de Bartolomé, y Ramón Antonio. Su mujer le influirá aun más en su catalanismo y también hará que se comprometa con el republicanismo (Martí Cañellas, 1981). En 1923 obtiene el título de doctor en la Universidad de Madrid. Por esta época se relaciona ya con la intelectualidad mallorquina y barcelonesa del momento.

Instalado en Barcelona, creará en 1925 el Instituto Técnico Eulalia, colegio situado en el barrio de Sarría, y que desde un principio seguirá la estela del movimiento de de la “Escuela Nueva”. Publicará este mismo año *Historia del Arte. Arte Clásico* y en 1928 traducirá del francés la obra de J. Humbert *Mitología Griega y Romana*. Por motivo de la guerra incivil que azotó a España entre 1936 y 1939, la familia Oliver-Jordana tendrá que exiliarse a París, en donde publicará un pequeño libro de iniciación al idioma titulado *El libro del niño americano*<sup>7</sup>. Poco tiempo después y gracias a una ayuda del gobierno francés partirán hacia Venezuela, instalándose en Caracas.

Estos últimos quince años en España los aprovechó para formarse en distintas instituciones europeas, entre las cuales cabría destacar el Instituto Juan Jacobo Rousseau de Ginebra (Suiza), la Universidad de Ginebra, el Instituto Decroly (en Bruselas) y la Universidad de Bruselas, así como en La Sorbona o Universidad de París V; de todas ellas obtendrá diferentes títulos y graduaciones en Filología y literaturas clásicas, Psicología Evolutiva

6 La Adoración Nocturna eran grupos organizados que como mínimo una vez al mes custodiaban el Sagrario de las Iglesias durante toda la noche.

7 Según el listado de sus publicaciones que pudimos consultar en su día y que esta firmado el 26 de octubre de 1964.

y Diferencial, Psicopedagogía, Pedagogía y Metodología. También ocupó los siguientes cargos profesionales: catedrático de segunda enseñanza de Lengua y Literatura Latina y Española, miembro de la Institución Escolar de Estudios Superiores de Barcelona, profesor de la Escuela Industrial, también de Barcelona, así como profesor del Laboratorio Psicotécnico y de Orientación Profesional de la Escuela del Trabajo, que en aquellos años dirigía el doctor Emilio Mira y López (VV.AA., 1998). También formaría parte de la Fundación “Bernat Metge”<sup>8</sup>, al mismo tiempo que fue un activo defensor del Estatuto de Autonomía para Catalunya del año 1932.

Estando en Caracas fundó el “Instituto Escuela”, colegio que, como su Instituto Técnico Eulalia de Barcelona, pronto destacó por la pedagogía renovada que aplicaba. Asimismo, fue profesor de Pedagogía en la Escuela Normal de Caracas, publicando en 1943 su obra *Contribución al estudio de la renovación de la enseñanza secundaria*. También lo encontramos como profesor de Pedagogía del Instituto Pedagógico, profesor de Lengua Latina y de Pedagogía en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central, de la cual llegó a ser decano entre 1952 y 1955, así como director del Instituto de Filología Clásica en la misma institución. También fue director de la revista *Educación* donde publicó algunos artículos literarios y pedagógicos. Fue titular del Consejo Iberoamericano de Educación Alimenticia, publicando en 1950 su *Lengua Latina. Curso de morfología con anotaciones para su estudio histórico*. En otro orden de cosas cabe decir que consiguió la nacionalidad venezolana, según decreto de la Gaceta Gubernamental, el día 30 de abril de 1954 (N. 409).

Cabe destacar la labor que desde Caracas realizó en pro de la cultura catalana, consiguiendo del consistorio de la capital venezolana la celebración de unos Juegos Florales en Lengua Catalana<sup>9</sup>; fue además nombrado presidente del patronato “*Terra Ferma*” del Centro Catalán de Caracas, organizando en 1956 una semana cultural en honor a Mallorca. Mientras, asistió al Primer Congreso Internacional *Pour le latin vivant* en Avignon (Francia) y

---

8 El objetivo de esta Fundación fue la publicación en catalán del legado literario clásico griego y romano, del que se editaron unos cien tomos. De la calidad de su traducción, una de las mejores del mundo, nos habla el hecho que muchos especialistas en latín y griego aprenden catalán para poder consultarla y acceder a los textos clásicos.

9 Los Juegos Florales era la denominación que tanto en Cataluña como en las Baleares se daba a los certámenes poéticos.



en 1957 formando parte del Departamento de Orientación vocacional de la Universidad Central de Venezuela publicaría *Los instrumentos educativos en la formación de la vocación*. En 1958 publicaría *El Legado de Cicerón* así como *Cicerón en su vida y en su obra*. Al año siguiente se le editaría en Mallorca *Apología del latín y encomio del Humanismo* (Oliver Orell, 1959) y asistiría de nuevo, al segundo congreso de *Pour le latin vivant*, que este año se celebraba en Lyon. Por sus méritos intelectuales la República Francesa lo condecoró con *Les Palmes Académiques*.

Cabe decir que nuestro hombre no tuvo suerte en la política, ya que después del descalabro de la Segunda República Española, que le costó el exilio, en Venezuela tuvo un buen amigo –el coronel Marcos Pérez Jiménez– que el 2 de diciembre de 1952 al frente de una revuelta militar se hizo cargo de la presidencia de la República venezolana, que la ejerció dictatorialmente hasta que fue derrocado en 1958. La amistad con el dictador, previa a su mandato presidencial, y el hecho de ser decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central, (a pesar de que su nombramiento fue anterior al golpe de Estado), hicieron que comenzasen momentos difíciles para el doctor Oliver, ya que será impelido a dejar la Universidad Central de Venezuela. En estas circunstancias regresará a Europa, viviendo en España y asistiendo con asiduidad a los congresos franceses de su especialidad.

En 1964 solicitará de su amigo el doctor Miret Monsó, en aquellos momentos director de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello, el poderse integrar al claustro de dicha Universidad, lo cual le fue concedido este mismo año, siendo nombrado profesor de Pedagogía. En sus últimos años un accidente de coche le dejará muy mermado físicamente. Morirá en 1972 en Caracas, en su domicilio de la calle El Sendero, nº 10, San Rafael, en La Florida, dejando como última voluntad ser enterrado en su pueblo natal, o sea, en Binissalem de Mallorca<sup>10</sup>, tal como así se hizo.

---

10 Los datos profesionales se han recogido de la Hoja de Servicios del doctor Oliver Orell que presentó el 26 de octubre de 1964 para ingresar como profesor en la UCAB, así como de su listado bibliográfico, gracias a la gentileza de Bernat Martí Cañellas y de M<sup>a</sup> Dolores Coll Borrás y María Pizá Oliver.

## Su obra poética y el catalanismo

Como hemos visto, Oliver Orell manifestó una temprana vocación literaria de carácter poético; muy influido por la denominada “escuela mallorquina”<sup>11</sup>. Introdujo también en su obra aspectos clásicos –fruto de sus estudios y dedicación– fundamentalmente de autores como Virgilio y Cicerón. Después, en el exilio venezolano, la añoranza de la tierra, de sus paisajes y sus gentes, conformará en gran parte su obra, en donde irá plasmando todos estos sentimientos de nostalgia.

Su primera publicación poética *Dins el cor de la serra*, está datada en el año 1916; forma parte del poemario de sus años de formación en el seno del movimiento *Scout*, y es en donde más y mejor se refleja la influencia de los paisajes de su tierra, así como las costumbres campesinas y locales. Cuando vive en Barcelona asistiremos a un poemario más intelectual que como queda dicho está muy influido por la poesía latina, fundamentalmente en el ritmo. Una tercera etapa sería la venezolana, centrada principalmente en sus poemas de Navidad, ya que era por estas fiestas cuando más extrema se hacía la añoranza hacia su tierra y los suyos. Además, de esta manera daba fe de sus perennes sentimientos religiosos y de su propio mundo interior, lleno de espiritualidad; son estos, podríamos decir, poemas de síntesis pues en ellos, Mallorca, a través de la añoranza que le produce la lejanía, es siempre una constante que ahora entremezcla no sólo con su concepción religiosa de la vida sino también con inclusión de culturalismos bíblicos y latinos (Marti Cañellas, “Bartomeu Oliver de Can Melsion. Poeta”, 1981).

A continuación, aportaremos alguna muestra de su poesía al mismo tiempo que intentaremos, a pesar de que no sea nuestro oficio, una traducción de la misma, ya que toda su obra literaria, inclusive la escrita en Venezuela, está redactada en catalán, que no se olvide, era y es, la lengua propia de su tierra natal. Son algunas estrofas de su producción en Caracas y por tanto dedicados a la Navidad. Presentamos a continuación unos versos finales de un poema –Romanç de Nadal<sup>12</sup>– escritos en el año 1955.

---

11 Movimiento estético –no sólo literario– que se desarrolló en la Isla a partir de 1870 y que posee como característica fundamental la idealización de los aspectos populares y paisajísticos de Mallorca; en el caso de la literatura se desarrolló exclusivamente en catalán siendo sus autores más emblemáticos Joan Alcover, Costa i Llobera i Miquel dels S. Oliver, entre muchas otras personalidades.

12 La traducción sería “Romance de Navidad”.

Suara un gall desvetllat  
feu vibrar dalt del tancat  
son clari de profecia;  
i la humidad fosquetat  
fulgura la claretat,  
que ja el Bon Jesus és nat  
tan menut que no es veuria  
dins d'aquell rustes bresol  
sense abrigall ni agombol  
vora el bou qui atent vigila;  
mentres jo, nen camperol  
amb tremor de flabiol  
dalt de la trona, tot sol,  
refilaba la Sibila

Ahora un gallo desvelado  
hace vibrar sobre un cercado  
su clarín de profecía;  
y en la húmeda noche  
fulgura la claridad,  
pues ha nacido el Buen Jesús  
tan pequeño que no se vería  
dentro de aquella rústica cuna  
sin abrigo ni amparo  
al lado del buey que atento vigila;  
mientras yo, niño campesino,  
con el temblor de la dulzaina  
solo sobre el púlpito  
cantaba la Sibila<sup>13</sup>.

Veamos otros versos, también caraqueños y dedicados, asimismo, a la Navidad, escritos muchos años después, exactamente en 1971, o sea, en la última de sus navidades. Como se apreciará no se denota ningún cambio en el estilo. Corresponden al poema *Invocació*, o sea, *Invocación*, en castellano.

Nit de Deu, clara visió  
dels Nadals de la minyonia;  
tendrer vagit d'infantó  
estel.lar policromia  
plany distant de xeremia  
molsa, remats i un pastor.  
Senyor que m'heu fet el do  
de sentir el cor encara  
i l'encis d'aquella cançó  
que em du el record de la mare  
i aquells mots dins la veu clara  
que sols comprenia jo.

Noche de Dios, clara visión  
de las Navidades de mi infancia;  
tierno suspiro de un niño,  
estelar policromía,  
distante lloro de gaita,  
musgo, rebaños y un pastor.  
Señor que me has dado el don  
de sentir aun el corazón  
y el hechizo de aquella canción  
que me recuerda a mi madre  
y aquellas palabras en voz clara  
Que sólo yo entendía.

Ahora bien, tras una lengua existe una cultura y un país. El doctor Oliver bien consciente de ello se expresó en catalán por ser fruto de una cultura

13 Fenómeno cultural mallorquín, único en el mundo. Sucede que en la misa de la noche de Navidad, en las iglesias mallorquinas se sigue entonando el canto profético de las Sibilas, de tradición pagana y que fue prohibido por la Iglesia, ya en el siglo VII, y desautorizado totalmente por el Concilio de Trento; sin embargo, y a pesar de todas las prohibiciones, en Mallorca se sigue cantando en todas las Iglesias en la misa de la noche del 24 de diciembre. Ha de cantarla un niño o una niña, debido a su alta tonalidad aguda.

con identidad propia y de un país que siempre ha pretendido mantener su diferenciación y su derecho a existir; nos referimos, claro está, a las tierras de habla catalana, o sea Cataluña y las Islas Baleares. Pues bien, como ya advertimos, gran parte de su vida estuvo dedicada al impulso del nacionalismo catalán, tanto desde una perspectiva política y social como desde el mundo de la cultura, tal como evidencia su obra poética, toda ella escrita en su idioma nativo. Hasta tal punto que podemos decir que esta actitud en pro de la realidad nacional de su tierra fue una constante durante toda su vida, constante que lo llevó al exilio pero, que así y todo, siempre la manifestó con fidelidad casi podríamos decir que obsesiva.

El origen de estos planteamientos podemos encontrarlos ya en su paso por el movimiento escolta, afianzándose a partir de aquí y desarrollándose en todas sus manifestaciones profesionales y culturales. Debe tenerse en cuenta que el colegio que él fundó, el denominado *Instituto Técnico Eulalia* fue siempre una escuela catalana. En 1923 se adhirió a la recién creada *Associació per la Cultura de Mallorca* (Asociación para la Cultura de Mallorca) y que a partir del advenimiento de la Segunda República española (1931) lo encontramos luchando a favor de las libertades de Cataluña y de Mallorca y haciendo campaña pública a favor del Estatuto de Autonomía para Cataluña (1932). Recuérdese por otra parte su implicación en las actividades socioculturales del centro catalán de Caracas, a las que ya hemos hecho referencia (Trías Mercant, 1990). No nos quedará entonces más remedio que desarrollar, aunque sea en parte este aspecto de su personalidad y de su ideología.

## El Pensamiento Exiliado

Efectivamente, Bartomeu Oliver es un claro ejemplo del que se ha venido en denominar el “pensamiento exiliado”, es decir, la continuación en el exilio de una obra que se inició gracias a las libertades de la Segunda República y que se vio cortada de raíz en ocasión del triunfo en España del fascismo. Por lo que se refiere a la intelectualidad catalana exiliada, todos sus miembros, al igual que nuestro hombre, pretendieron mantener la llama viva de la catalanidad, es decir, la lengua propia, la cultura, la aceptación de la estética nacional tanto en la pintura como en la literatura, la forma de ser, las tradiciones, etc; como se ha dicho (Trías Mercant, 1991), el exilio catalán respetó siempre la idiosincracia de los países que los acogieron, integrándose en la cultura de acogida, y sobre todo, nunca quisieron que se les viese como representantes

del imperialismo colonizador español. En todo caso aprovecharon el régimen de libertades latinoamericanas para no perder sus raíces.

Esta idea de solidaridad con las repúblicas latinoamericanas es una constante en Oliver Orell: “He puesto como español mi mejor empeño en haceros sentir los tonos de vuestro cielo y vuestro paisaje, el alma de vuestros héroes y vuestras leyendas...” (Trías Mercant, 1991: 232). Siempre defendió, en contra de la guerra “civilizadora” promovida por España, una pedagogía del conocimiento y del amor; es decir, conocer, integrarse en el país de acogida y amarlo y sentirlo como suyo. A esto respondió sin duda la semana que organizó gracias a la magnificencia del Ayuntamiento de Caracas, es decir, lograr la hermandad, el mutuo conocimiento, entre Mallorca y Venezuela. Gracias a los actos de esta “semana mallorquina en Caracas” se editaron en América obras de autores mallorquines como M<sup>a</sup> Antonia Salvá, Gabriel Alomar, Bartomeu Pórcel, Miquel dels Sants Oliver o Ramón Llull<sup>14</sup>, al mismo tiempo que profesores venezolanos visitaron Mallorca para expandir sus propias actividades culturales.

El exilio significa irse de la tierra, de las raíces, es ser expulsado de la patria, pero al mismo tiempo es silencio, lo que permite, como decía el propio Oliver, reflexionar, mediante el recuerdo, de lo que se dejó atrás (Trías Mercant, 1990); esto hace que el exilio aporte una división del yo que se da a tres niveles; el primero de ellos sería la ruptura geográfica, es decir, Mallorca lejana en relación con la tierra de acogida; en segundo lugar, se encuentra la división del espacio vital, es decir, el mundo interior, lleno de recuerdos, cada vez más lejanos, y el exterior, que pertenece siempre más a los otros que a uno mismo. Por último, podríamos hablar de la división de la propia personalidad, lo que Bartomeu Oliver definía como una división entre el cuerpo y el alma, entre la vida real y la vida soñada a través del recuerdo.

---

14 M<sup>a</sup> Antonia Salvá, poetisa por excelencia de la mallorquinidad rústica y popular; el mallorquín Gabriel Alomar, uno de los intelectuales socialistas más significativos de España, fue embajador de la República en Italia y Egipto; Miquel dels S. Oliver, historiador y periodista mallorquín que llegó a dirigir *La Vanguardia*, uno de los mejores periódicos españoles, al mismo tiempo que presidió el Ateneo de Barcelona; Ramón Llull, como se sabe, fue uno de los grandes filósofos medievales, también mallorquín, que se sigue estudiando hoy en día en múltiples universidades alemanas, francesas, italianas y de Estados Unidos principalmente. En Venezuela, Antonio Reyes ha sido también un excelente lulista.

De lo que pudo ser todo, y luego no fue nada. La República española fue la gran esperanza, fue el contexto demostrativo que podía haber otra España, era la demostración que Cataluña y Mallorca podían existir con su lengua e idiosincracia propia, pero la República fue cercenada; el exilio, por ello mismo fue más frustrante, simplemente, porque por unos años la esperanza se hizo realidad. A través de S. Trías Mercant, leemos un párrafo del propio Oliver: “Al identificar los conceptos, contenidos y relaciones entre idioma, cultura y patria, alcanzo a prefigurar la imagen de esta patria espiritual (...) en las que pudieran convivir quienes coincidieran en las mismas disposiciones de espíritu, en idéntico anhelo de verdad, en la fe en el libre juego de las leyes permanentes del pensamiento, en el ejercicio de la fraterna comprensión y el consenso” (Trías Mercant, 1991: 237). O sea, la España y la Mallorca que no fue, pero que habían ya iniciado el camino para ser.

En 1945 los exiliados de habla catalana, y entre ellos Bartomeu Oliver, llegaron a un consenso de lo que ellos denominaron “Nuevo nacionalismo” que se basaría en:

- a) Defensa de la unidad intradiferencial de los pueblos de lengua catalana; es decir concebir una unidad cultural y lingüística asentada en unos ideales comunes, respetando, empero y al mismo tiempo, la propia personalidad de cada uno de estos pueblos así como su cultura peculiar, sus tradiciones y costumbres populares.
- b) Afirmación de la autodeterminación como base legal para una federación democrática de los países catalanes<sup>15</sup>.
- c) Lucha antifascista contra el régimen implantado en España y defensa de la legalidad republicana
- d) Defensa de los principios liberales y democráticos, incluidos los referidos a la libertad religiosa (Trías Mercant, 1990).

Oliver fue uno de los firmantes de este manifiesto –por supuesto mucho más amplio y redactado de forma articulada y publicado en la revista del exilio catalán *Quaderns de l'Exili*– con lo que podemos constatar cuál era su ideología política y el papel que el nacionalismo jugó en su vida. No obstante,

---

15 A pesar que la actual Constitución española ha dotado a las diversas regiones de una autonomía, jamás soñada, sigue prohibiendo la confederación de Comunidades Autónomas.

esta era sólo una más de sus facetas, y posiblemente no de las más importantes. Analizaremos aún algunas otras.

## Su cabal humanismo

Dos son las fuentes que alimentan el sentido humanista de la vida de Oliver Orell; por una parte su profundo catolicismo y, por la otra, su conocimiento de la cultura clásica, especialmente la romana. Por otro lado, este sentido humanista que impregnó toda su vida es la base y fundamento de su sentido pedagógico; ante la tecnificación del mundo moderno, él siempre se fundamentó en una educación que reconociese los valores humanísticos, es decir, con capacidad para desarrollar las potencialidades intelectuales y espirituales de la persona (Bagur, 1982). En este sentido, nuestro hombre considera al latín no solamente como una asignatura o un conocimiento más, sino como una materia formativa, una fuente de educación fundamental aun para la humanidad.

El latín –nos dice– lengua internacional, haría posible aminorar la deshumanización progresiva de las promociones jóvenes atraídas frecuentemente por el incentivo de la técnica, necesaria ciertamente, pero insuficiente para la formación del individuo y la configuración del ideal de hombre. El latín, lengua humanista, mostraría que la técnica es útil en tanto ayuda, y contribuye a conservar la honestidad intelectual, la dignidad y la libertad (Citado en Bagur, 1982: 274).

Por otra parte hay que tener en cuenta que uno de los temas más tratados en las obras de Oliver es la defensa del espíritu humanista, que fundamenta en el análisis de la obra de Cicerón, y que en sus manos deviene en lo que denomina “ontología vital”, o sea, lo que es esencial, y en consecuencia, trascendente. En nuestro autor, el humanismo posee dos connotaciones fundamentales, a saber, un estilo universal de pensar, o sea, un ámbito intelectual y de pensamiento que se consigue con el contacto directo con el pueblo, lo que posibilita un sentido puro de la intelectualidad, ya que en este caso se está lejos del teoricismo y del dogmatismo. El profesor Oliver lo explica al escribir

Una lengua y una cultura que, sin abdicar ni desmerecer de su rango y categoría se penetra y se compenetrará con los afines, atenciones y desasosiegos del hombre común, del hombre capaz de pensar e instruirse (...) porque en esta lengua y en esta cultura, encontrarán cabal y fiel expresión las cuestiones y problemas que mayormente acucian al pueblo (Oliver Orell, 1959: 17).

En segundo lugar siempre consideró el humanismo como un modo de convivencia entre los hombres, que se basaría en las virtudes de la tolerancia y de la libertad en contra de cualquier totalitarismo y forma de propaganda. Para nuestro hombre ambos aspectos se encuentran en lo que él denominó siempre el espíritu del humanismo, del cual siempre consideró a Cicerón como paradigma fundamental; no nos debe extrañar esta admiración por el autor latino, ya que a buen seguro, Oliver se vio reflejado en él. Recuérdese que Cicerón también vivió el exilio, y su figura, significó más que nada, la *humánitas* (es decir la justicia y la igualdad entre los hombres), en contra la dictadura del *imperium*, (el fascismo, en el caso de nuestro profesor).

Ahora bien, el humanismo no es para Oliver, un ideal, una meta o una aspiración; el humanismo se logra, se consigue, se aprende, de ahí su pedagogía como veremos próximamente; decimos esto, porque nuestro profesor está convencido de que el saber y la cultura únicamente se acreditan en su aplicación a la vida activa, en su contribución al mejor desempeño de la función social y política. Es decir, el humanismo, no sólo es un profundo sentimiento espiritual enmarcado por el *eros* a la bondad, la belleza y hacia el otro hombre, sino que también debe manifestarse no sólo como un saber ser, sino también, como un saber estar y un saber hacer, como un ciudadano comprometido con los demás en beneficio de una sociedad más justa e idónea para los hombres.

Mas diré, el humanismo y, fundamentalmente, la figura de Cicerón forman parte de su mundo pedagógico; no podemos sino caer en la tentación de recordar aquí sus propias palabras:

Importa pues retornar a la Paideia, transfundida en la Humanitas como teoría y norma de educación y de superación. Recurrir a este humanismo que algunos quieren llamar, un tanto ambiguamente, humanismo integral, que, como aspiración formativa, forjadora de valores, se traduzca en abertura espiritual a todas las incitaciones, al desasosiego de la cupiditas sciendi, a la avidez de saber, al afán de abarcar, sin recortes ni recelos, sin reservas ni miopias, todos los estilos y categorías del pensamiento, de la sensibilidad y de la actividad creadora (Oliver Orell, 1958: 277).

Incluso llega a ampliar más su sentido de humanidad al afirmar la necesidad de “una cultura universal y humana que se caracteriza, a la vez, por un estilo racional de pensar, por la generosidad, la transparencia, la tolerancia, la simpatía hacia todos los hombres” (Oliver Orell, 1959: 277). Y siempre, en su



humanismo, un halo pedagógico: “Una idea de hombre universal para quien toda la tierra es su morada, y la sabiduría de los hombres que pensaron antes de él, su enseñanza” (Oliver Orell 1958: 36).

También para Oliver, uno de los papeles fundamentales que debe realizar el hombre, es interesarse no sólo por los otros ciudadanos sino también por la funcionalidad que el Estado realiza respecto a ellos. O sea, que el humanismo debe convertirse en una convivencia sometida a lo que denomina “imperativos universales”, los cuales, en el ámbito de la vida individual, se traducen en la norma de correspondencia entre las cosas honestas y útiles, mientras que en el ámbito de la convivencia social se concretan en las reglas de la amistad entendida como un sentimiento de afinidad humana: “La cultura en acepción equivalente a la *humanitas* es comúnmente utilizada por Cicerón para significar todo aquello que hace al hombre sociable, generoso, comprensivo, civilizado” (Oliver Orell, 1958:15).

En relación a la política, todo ello implicaría la necesidad de participación en las responsabilidades públicas, es decir, ser activo y participativo para la mejora del bien común; de tal manera, que Oliver llega a decir que el deber de todo hombre público de interesarse por todo cuanto se refiere al respeto, a la tradición y a la continuidad de una política inspirada en la libertad ciudadana, en la dignidad del Estado, superior a cualquier interés y particular conveniencia (Oliver Orell, 1958: 35).

Como resumen podemos decir que para Bartomeu Oliver el humanismo implica básicamente:

- a) El ámbito de las ideas universales que afectan al hombre, es decir, la religión, el derecho, la moralidad, la familia.
- b) La cultura universal, fundamentalmente la clásica, como instrumento que nos facilita la comprensión de los problemas humanos insertados en el ámbito social (la *humanitas* y la *civilitas* romana).
- c) La necesidad constante del hombre de estar atento a su época y a su tiempo a fin de que vaya renovando críticamente sus formas de pensar y de analizar la realidad. Intuimos en Bartomeu Oliver un sentido humanístico, en lo social y en lo político muy acorde con el pensamiento republicano, es decir con la forma política implicada en los derechos y deberes de la ciudadanía y de la participación ciudadana, en una tradición por tanto

que, muy posiblemente originaria de Thomas Jefferson, alcanzó su más brillante desarrollo en tiempos de la tercera república francesa y en la obra de Manuel Azaña<sup>16</sup>.

## Su pedagogía

La pedagogía, el sentido pedagógico, crece en Oliver desde los primeros años de juventud; su integración en el movimiento de los escoltas de Baden Powell, del que llegó a ser instructor, significa e implica un primer contacto con uno de los métodos más ambiciosos y exitosos de la pedagogía activa, lo que quiere decir que nuestro hombre tuvo desde siempre un contacto directo y activo con la pedagogía y metodología de la Escuela Nueva; por otra parte, su condición de maestro, su formación en la escuela Normal de Maestros de Palma de Mallorca, significó tener de profesor a Miquel Porcel Riera, introductor de múltiples metodologías renovadoras de la educación no sólo en la isla, pues fue quien dio a conocer los trabajos manuales en España, tras estudiarlos en Näs (Suecia) en el curso 1891-92<sup>17</sup>. Por otra parte, fue pionero en la graduación escolar, defensor del juego infantil, del dibujo espontáneo, primer director de las colonias escolares (a partir de 1894) así como de otras prácticas escolares integradas en el movimiento reformista de la educación que por aquellos años se desarrollaba en Estados Unidos y Europa.

Además cabe constatar que cuando Oliver accede a ser profesor en el colegio que regentaban los Padres Misioneros de San Vicente de Paul –corría el año 1919– en dicho centro hacía ya tres años que se aplicaba el método Montessori. ¿Qué queremos decir con todo ello? Simplemente que desde un principio, Oliver se vio implicado en una cultura pedagógica propia de la Escuela Nueva, y por tanto, la más avanzada que se podía encontrar en su época; por otra parte, y como demuestra su primera publicación pedagógica, pronto –diría

16 M. Azaña, intelectual español, fue Presidente de gobierno de la República española de 1931 a 1933, para luego en 1936 pasar a ser Presidente de la República. Para una aproximación a los valores, axiología y humanismo republicano véase: A. J. Colom y J. C. Rincón (2007). *República, Nueva Ciudadanía y Educación*. Valencia: Edit Tirant lo Blanch. En otro orden de cosas lo que nos es difícil de entender es su implicación en la dictadura venezolana, verdaderamente un contrasentido en relación a su vida y a su obra; es esta una cuestión que merecería un análisis en profundidad pero que sólo se puede hacer desde y en Venezuela.

17 Un estudio de este maestro absolutamente renovador puede encontrarse en Colom, A.J. (1984).

que desde un principio— colaboró con el *Museo Pedagógico Provincial*, ubicado en Palma de Mallorca y que, desde el día de su inauguración en 1918, y hasta su clausura en el año 1936 por los facinerosos fascistas, fue el centro desde el cual se proyectó la renovación educativa de la Isla y, a la larga, quien posibilitó que maestros mallorquines, además de Montessori, aplicasen métodos tales como Decroly, Winnetka, Freinet o el método de Proyectos.

Todo este ambiente pedagógico se complementaba con el sentido nacionalista que se iba formando en Mallorca por la misma época y que también se irradiaba desde el Museo Pedagógico. En definitiva, que los inicios y la formación primigenia del doctor Oliver en cuestiones educativas, se vio enmarcada por las siguientes circunstancias:

- Conocimiento de la pedagogía activa y de los fundamentos de la Escuela Nueva.
- Práctica y valoración de la pedagogía del tiempo libre, fruto de su experiencia en los *boys scouts*.
- Educación como unión de la familia y de la escuela.
- Pedagogía apegada al país, enraizada en donde vive el niño.
- Pedagogía global, formadora de la persona en todas sus dimensiones; carácter, valores actitudes a fin de que el educando pueda afrontar la vida positivamente de cara a sí mismo y en relación con los demás.

Intentó aplicar estos principios en el colegio que abrió junto a su esposa Dolors Jordana Marimón en Barcelona, y al que ya nos hemos referido, es decir, el Instituto Técnico Eulalia, que pronto se convirtió en un referente de la educación en Barcelona y en el que se aplicaron unas medidas que indudablemente estaban destinadas al éxito: clases con pocos alumnos, enseñanza individualizada atendiendo a los intereses de los alumnos, énfasis en las condiciones sanitarias e higiénicas de la escuela, material y medios auxiliares pedagógicos modernos, vida religiosa comprensiva, inclusión de las familias en la educación y en la labor de la escuela, aplicación de métodos activos y educación integral, o sea, física, moral y cultural (“L’Institut Tecnic Eulalia celebra el seixanta aniversari. Breu historia del l’Institut Tecnic Eulalia”, 1985).

Todo este ideario pedagógico se desarrollaba con un sentido de la disciplina de orden interno, más que externo; es decir el alumno debía interiorizar las

formas de actuar, las maneras correctas de comportarse, su sentido del deber, así como el respeto hacia sus compañeros; para esto, el sentido religioso de la escuela era una gran ayuda, ya que la religión se enseñaba por comprensión, no por dogmas, o sea, se buscaba en ella una moral acorde con la bondad personal y social que se orientaba hacia el logro de conductas ejemplares, en todos los órdenes, entre ellos los de la civilidad.

Se daba mucha importancia a la educación física y a los deportes, por lo que el juego era un instrumento de gran utilidad pedagógica; ahora bien, junto a ello, se daba importancia a un aspecto que hoy en día ha sido olvidado y marginado de nuestras aulas escolares. Me refiero a la educación del gusto y del sentido estético, por lo que el teatro, la música clásica, la poesía y, en general, la literatura, las obras de arte, etc., tenían un lugar preeminente como elementos educadores de primer orden; además, las representaciones teatrales, las veladas literarias o los conciertos musicales que se organizaban en la escuela, servían de elementos motivadores para involucrar a las familias en la vida de la escuela y trabajar en alianza en pro de la educación de los alumnos. Oliver siempre consideró que era importante lograr una atmósfera, un medio educativo, global, unitario, sin fisuras, ni contradicciones. De ahí la importancia que en su colegio se daba a la colaboración con los padres; por todos los medios se buscaba la unión entre la acción escolar y la familiar. Por supuesto que toda la enseñanza se impartía en catalán.

El profesorado fue elegido con cuidado; se trataba de maestros y profesores de alto nivel –licenciados e incluso doctores– pero con vocación pedagógica contrastada. De hecho todos los argumentos hasta aquí expuestos fueron los acicates y los estímulos que hicieron que el éxito de este colegio fuese indiscutible. Así, en el curso 1925-26 cuatro profesores se hicieron cargo de 45 alumnos (es decir con una *ratio* que no llegaba a los doce alumnos por profesor); al año siguiente los alumnos eran ya 70, y los profesores diez, con lo que la *ratio* bajaba a niveles increíbles ya no para la España de aquella época, sino para la España del año 2050.

Decir en fin, que cuando el colegio ya estaba afianzado, tras cinco cursos de existencia, el sexto, es decir el correspondiente a los años 1930-31, el Instituto Técnico Eulalia educaba a 258 alumnos que estaban a cargo de 25 profesores, estabilizándose la *ratio* en poco más de diez alumnos por profesor. (“L’Institut Tecníc Eulalia celebra el seixanta aniversari. Breu historia del l’Institut Tecníc Eulalia”, 1985).

El colegio, en el plano de la enseñanza primaria o básica, se regía aplicando el método Montessori, o sea, estaba integrado en los principios de la Escuela Nueva y activa; además se daban clases de bachillerato y de estudios comerciales; se aplicaba la gimnasia rítmica siguiendo las directrices del método Dalcroze (otra de las metodologías renovadoras del momento); se realizaban talleres de cerámica, escultura, pintura y dibujo, etc., manifestándose, una vez más, la importancia que se daba a la educación estética. El centro contaba también con laboratorios para el estudio de la física, la química y las ciencias naturales así como con una espléndida biblioteca, junto con una capilla.

El centro, a los pocos años de su creación, se instaló en lo que sería su sede definitiva (“L’Institut Tecnic Eulalia celebra el seixanta aniversari. Breu historia del l’Institut Tecnic Eulalia”, 1985)<sup>18</sup>. El colegio estaba, además, avalado por un consejo asesor y técnico del que formaban parte cuatro catedráticos de la Universidad de Barcelona (los doctores Bellido, Balcells, Mira y J. Xirau), un prestigioso escritor –Carles Soldevila– así como un economista, Josep M. Tallada.

El exilio del matrimonio Oliver-Jordana hizo que unos cuñados de nuestro hombre, en concreto, una hermana de su mujer, Rosa, y su marido, se hicieran cargo de la escuela; juzgados por el Tribunal de Responsabilidades Políticas, y tras sufrir todas las trabas posibles por parte de las nuevas autoridades, siempre pendientes de las amenazas de cerrarles el colegio, la situación fue aclarándose a partir de 1949, de tal manera que su resistencia ha hecho que el Instituto Técnico Eulalia haya sido y siga siendo un referente de la educación catalana y de la resistencia a la dictadura.

Sabemos que Bartomeu Oliver fundó en Caracas un centro educativo denominado “Instituto Escuela”, en el que muy posiblemente, y adaptado a la realidad venezolana, quiso hacer algo parecido a su primigenia experiencia; sin embargo, esta cuestión, por honestidad intelectual, no nos corresponde estudiarla a nosotros. Si estas páginas han de tener continuidad, tendrá que ser desde Caracas, o en todo caso desde cualquier parte de Venezuela, por alguien que esté interesado en la historia de la educación de su patria. Hemos querido aportar pues el contexto básico para iniciar nuevas investigaciones, pero que ahora, ya sí, debieran ser efectuadas en la que para mí es la otra parte del Atlántico, es decir, en la suya.

---

18 Paseo de la Reina Elisenda, nº 20-22 de Barcelona.

## Bibliografía

- “L’Institut Tècnic Eulàlia celebra el seixanta aniversari. Breu història del l’Institut Tècnic Eulàlia”. (4 de mayo de 1985). *Avui*, 24.
- Bagur Froilán, S. (1982). “Bartomeu Oliver de Can Melsion. Pedagog”. *Binissalem*, 23, 12-13.
- Cerdà, M. (1999). *L’Ecoltisme a Mallorca (1907 -1995)*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- Colom, A. (1984). *Miquel Porcel Riera i els inicis de l’activisme educatiu a Mallorca*. Palma: Centro de Estudios Gabriel Alomar.
- Colom, A. y Rincón, J.C. (2007). *República, nueva ciudadanía y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gran Enciclopedia de Mallorca. (1991). *Gran Enciclopedia de Mallorca, v.7*. Palma: Promomallorca S.A.
- Martí Cañellas, B. (1981). “Bartomeu Oliver de Can Melsion. Poeta”. *Binissalem*, 20, 14-15.
- \_\_\_\_\_ (1981). “Vida y obra del insigne escritor i pedagog binissalamer”. *Binissalem*, 20, 10-11.
- Oliver, Orell, B. (1916). “En el corazón de la sierra”. La Veu d’Inca.
- \_\_\_\_\_ (1919). “Formación del carácter nacional”. *Boletín del Museo Pedagógico Provincial*, 1.
- \_\_\_\_\_ (1939). *El libro del niño americano*. París: Didier.
- \_\_\_\_\_ (1943). “Contribución al estudio de la renovación de la enseñanza secundaria”. *Anales del Instituto Pedagógico*, Caracas: UCV.
- \_\_\_\_\_ (1957). “Los instrumentos educativos en la formación de la vocación”. *Orientación vocacional*.
- \_\_\_\_\_ (1958). *Cicerón en su vida y en su obra*. Barcelona – Caracas: Ariel.
- \_\_\_\_\_ (1958). *El legado de Cicerón*. Barcelona - Caracas: Ariel.

- \_\_\_\_\_ (1959). "Apología del latín y encomio del humanismo". Papeles de Son Armadams, XLV.
- Trías Mercant, S. (1990). "Los pensadores mallorquines del exilio". *Actas del VI Seminario de Filosofía española e Iberoamericana*, 56-65.
- \_\_\_\_\_ (1991). "La dialéctica Mallorca-América en el pensament de l'exili republica". *América y Mallorca, del predescubrimiento hasta el siglo XX*. Palma: Miramar.
- VVAA. (1998). *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona.





*Carmen Cristian  
Vilma Reinales*

**Aproximación al estudio  
de un modelo didáctico:  
Programa especial de  
licenciatura en Educación,  
Universidad Católica  
Andrés Bello-Caracas**

2



## Resumen

El objetivo de este trabajo fue estudiar el modelo didáctico del *Programa Especial de Licenciatura en Educación* (Preslied), mediante la sistematización de la práctica reflexiva, valorada por medio de los productos construidos en el Eje Integrador de Práctica Profesional II y Práctica Profesional III. El estudio se llevó a cabo con cuatro cohortes de profesionales que ejercen la docencia y cursaron el Programa. La metodología utilizada fue: 1) motivación hacia el desarrollo de las actividades; 2) construcción de productos finales de semestre: mapa mental y portafolio docente; 3) construcción de la reflexión; 4) evaluación de los productos y 5) evaluación de los logros alcanzados. Las técnicas utilizadas fueron: el análisis de contenido, el juicio de experto, el análisis de las producciones, la técnica de la pregunta, la autoevaluación, la coevaluación y la meta-evaluación. Los resultados de la evaluación cuali-cuantitativa fueron: un alto desarrollo de las capacidades reflexivas de autocritica y de pensamiento complejo; un mejor aprendizaje centrado en la práctica docente; un mayor contraste dialogado de opiniones; una mejora continua en cuanto a los niveles de organización, comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas, y el desarrollo de las capacidades para la investigación acción.

**Palabras clave:** Modelo didáctico, currículo, Preslied.

- 
- 1 Lic. en Educación, Mención Ciencias Biológicas. Especialista en Gerencia Educativa. Profesora de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. [ccristia@ucab.edu.ve](mailto:ccristia@ucab.edu.ve)
  - 2 Lic. en Educación, Mención Ciencias Pedagógicas. Magíster en Gerencia Educativa y Ciencias de la Educación. Profesora de la Escuela de Educación, Universidad Católica Andrés Bello. [vreinale@ucab.edu.ve](mailto:vreinale@ucab.edu.ve)

# Approach to the study of an educational model: A special program degree in Education, Universidad Católica Andrés Bello-Caracas

## **Abstract**

The aim of this work was to study the didactic model of the Special Program for Bachelor of Education (Preslied), through the systematization of reflective practice, valued by products built on Axis Integrator Professional Practices II and III. The study was conducted with four cohorts of professionals who teach and study the Preslied. The methodology used in this study were: 1) motivation for development activities, 2) construction of end products of semester: teaching portfolio and mental map, 3) construction of reflection, 4) product evaluation and 5) evaluation of achievements. The techniques used were: content analysis, the expert's judgment, analysis of production, the technique of the question, the self-assessment, co-evaluation and meta-evaluation. The results of the cuali-quantitative evaluation were: further development of reflective skills; self-critical and complex thinking, more learner-centered in teaching practice, a higher dialogued contrasting opinions, a continuous improvement in the levels of organization, communication, decision making and problem solving, and development of skills for action research.

**Key words:** Teaching model, curriculum, Preslied.

## Introducción

---

El Programa Especial de Licenciatura en Educación (Preslied) surge como respuesta a la carencia acusada por el sistema educativo en los niveles de Tercera Etapa de Básica y Ciclo Diversificado y Profesional, que está siendo atendida por profesionales de áreas distintas a la educación. Aunado a esto, los profesionales no docentes que laboran en Educación, en correspondencia a las normativas legales de la función docente, son considerados formalmente como no graduados, condición que mantiene bajos los beneficios sociales y económicos de la prestación del servicio. Es por ello que el Preslied constituye una oferta de formación y titularidad necesarias para superar las deficiencias en el cumplimiento de la función académica, y para superar la desventaja de la condición formal en el marco jurídico de la práctica docente (UCAB, 2003). El Preslied con su Programa, su Modelo de Formación, su Plan de Estudio, su Modelo Didáctico y con su carga horaria presencial y a distancia, constituye una oferta curricular innovadora de formación docente, adecuada a las exigencias actuales de la sociedad.

El modelo didáctico del Preslied, sustentado en los diferentes componentes del modelo de formación propuesto, es el Práctico Reflexivo, y constituye la forma-contexto mediante la cual se buscará el desarrollo de las competencias esperadas en el egresado. El enfoque reflexivo sobre la práctica reconoce la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula en cuanto a, cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo elaboran y modifican rutinas, cómo utilizan técnicas e instrumentos, cómo recrean estrategias, y cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas (Gimeno y Pérez, 2002).

Esta investigación tuvo como propósito estudiar el modelo didáctico del Preslied mediante de la sistematización de la práctica reflexiva valorada por

medio de los productos construidos en las asignaturas: Práctica Profesional II y Práctica Profesional III.

Las estrategias de aprendizaje seleccionadas para instrumentar la Práctica Reflexiva, son: los Mapas Mentales y el Portafolio Docente. La validación se produce en la UCAB sede Caracas y en el contexto donde se expresa la actuación docente del participante del programa. El estudio se llevó a cabo con 54 participantes de las cuatro primeras cohortes del Preslied que ejercen la docencia y cursaron las Prácticas Profesionales II y III durante los años 2005, 2006 y 2007. Para alcanzar el objetivo propuesto se describieron las estructuras de construcción de los productos finales de cada semestre y se explicaron las bases del proceso crítico-reflexivo.

## Fundamentación teórica

El Preslied fue aprobado el 2 de diciembre 2003 por el Consejo Universitario de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), y está orientado a ofrecer a los profesionales de áreas distintas a la Educación (Ingenieros, Biólogos, Físicos, Matemáticos, Químicos, etc.), que laboran en los niveles de tercera Etapa de Básica y Ciclo Diversificado y Profesional, la formación y la titularidad necesarias para superar tanto sus deficiencias en el cumplimiento de su función académica, como la desventaja de su condición formal en el marco legal de la práctica docente.

El Programa de formación se contextualiza en lo económico y sociocultural del momento: la innovación tecnológica, la globalización económica, y las implicaciones culturales y la ciudadanía. Su diseño está basado en siete vértices: a) los principios pedagógicos de la Compañía de Jesús; b) los planteamientos epistemológicos de los enfoques psicogenético y sociocultural del constructivismo; c) la concepción ontológica del enfoque sistémico; d) la concepción antropológica cristiana; e) la concepción de la educación como un sistema de transformación de la realidad social; f) los principios de la andragogía y g) la Política de Formación Docente del Estado Venezolano.

El modelo de formación del Preslied apunta a comprometer a los profesores, a los estudiantes y a las instituciones involucradas en la asunción de una participación crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación, y responde a los cambios experimentados en la actualidad por: el conocimiento y las estrategias didácticas del aprendizaje en y para la acción;

el rol del docente en la actualidad; el rol de las tecnologías de la información y comunicación en los programas de formación docente, y el rol de la Escuela de Educación de la Universidad Venezolana en materia de formación docente (UCAB, 2003).

El modelo didáctico del Preslied, sustentado en los diferentes componentes del modelo de formación propuesto, en sus fundamentos y bases, es el Práctico Reflexivo y constituye la forma-contexto mediante la cual se buscará el desarrollo de las competencias esperadas en el egresado. “Un modelo didáctico, es la vez, una estrategia y un contexto, porque está constituido por una manera heurística de actuar y por una situación global en el que se insertan las acciones” (UCAB 2003: 21). El enfoque reflexivo sobre la práctica, reconoce la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula con la finalidad de comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo elaboran y modifican rutinas, cómo utilizan técnicas e instrumentos, cómo recrean estrategias y cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas (Gimeno y Pérez 2002).

El Plan de Estudios tiene una duración de 4 semestres y se estructura en componentes interconectados: los Ejes Transversales, las Asignaturas y el Eje Integrador por cada semestre, con su carga horaria presencial y a distancia.

La carga horaria presencial se refiere a la asistencia del estudiante a las instalaciones universitarias: un sábado cada quince días, en un horario de cuatro horas aproximadamente. La carga horaria a distancia la establece el estudiante en las actividades que tengan una modalidad asincrónica, y cuando las actividades son sincrónicas el tiempo de dedicación lo establece el profesor responsable de la cátedra.

Los ejes transversales son componentes de formación que garantizan el desarrollo de las diferentes competencias que debe caracterizar al egresado del Programa. Las Asignaturas son los componentes disciplinares que debe experimentar y/o experimentar el participante en el Programa y el Eje Integrador es el gran componente curricular mediante el cual se le brindan las oportunidades, el espacio y los momentos al participante para que pueda materializar la práctica reflexiva (UCAB, 2003). La práctica reflexiva del estudiante se expresa en tres momentos: 1) la clase presencial, 2) el aula virtual, y 3) el ejercicio docente (institución escolar y aula de clase). El Programa,

el Modelo de Formación y Didáctico del Preslied, confieren ese carácter innovador que, como modelo curricular de formación docente, la sociedad actual requiere.

Según Gimeno (2005), un currículo no puede dejar de pretender en su desarrollo práctico: hacer mejores ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables, ensanchar los referentes vitales y las posibilidades de los individuos, fundamentar en ellos actitudes de tolerancia, afianzar en los alumnos principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones, hacerles consciente de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura; y formarlo para la deliberación democrática. El modelo curricular Preslied pretende contribuir en lo práctico con los fines de carácter educativo que constituyen los derechos del alumnado, planteados por Gimeno (2005).

El valor de cualquier currículo se contrasta en la realidad que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículo, a expresarse a través de una praxis, cobra significado definitivo para los alumnos y los profesores en las actividades que unos y otros realizan. Una expresión de esa praxis son las tareas académicas, que constituyen los elementos básicos e indispensables de la acción pedagógica, y que son guiadas por los esquemas teóricos y prácticos del profesor. Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituyen un modelo metodológico (Gimeno, 2002).

## Objetivo de estudio

El objetivo del estudio fue:

- Estudiar el modelo didáctico del Programa Especial de Licenciatura mediante la sistematización de la práctica reflexiva valorada por medio de los productos construidos en los Ejes Integradores, Práctica Profesional II y Práctica Profesional III.

La validación se produce en el contexto en que se configura el diseño curricular y en el que se expresan las prácticas educativas. Tal y cómo lo señalan Brockbank y McGill “la condición concreta para facilitar el aprendizaje en la enseñanza superior es el diálogo reflexivo, por lo tanto hay que proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo y apoyarlo” (2002: 76).



## Metodología

El estudio se llevó a cabo con 54 participantes, de las cuatro primeras cohortes, que ejercen la docencia y cursaron Práctica Profesional II (PPII) y Práctica Profesional III (PPIII) durante los años 2005, 2006 y 2007. Las profesiones de los docentes-estudiantes que conformaron estas 4 cohortes fueron: biología, química, matemática, ingeniería en diferentes especialidades, historia, y artes militares.

En el cuadro 1 se muestran el total de docentes-estudiantes/Preslied por cada cohorte y sus profesiones. Es pertinente señalar que algunos de los participantes se encontraban culminando sus estudios de pregrado.

### CUADRO 1

Profesiones de los participantes que cursaron PPII y PPIII en el Programa Especial de Licenciatura año 2005-2007.

Profesiones de origen al PRESLIED/cohortes	PRIMERA	SEGUNDA	TERCERA	CUARTA	TOTAL
BIOLOGÍA	2	1	1	-	4
QUÍMICA	1	1	2	2	6
MATEMÁTICA	0	-	0	1	1
INGENIERÍA	4	6	2	7	19
FILOSOFÍA	2	-	0	2	4
HISTORIA	0	-	0	1	1
ARTES MILITARES	-	-	-	1	1
BIOANALISTA	-	1	-	-	1
9no SEMESTRE QUÍMICA	0	-	1	-	1
9no SEMESTRE BIOLOGÍA	0	2	1	-	3
CURSADO FILOSOFÍA FALTA TESIS	1	3	1	-	5
8vo o 9no SEMESTRE DE INGENIERIA	-	3	-	3	6
9no SEMESTRE DE COMPUTACIÓN	-	-	-	2	2
<b>TOTALES</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>54</b>

Las estrategias formales seleccionadas como productos finales para materializar la Práctica Reflexiva fueron: Mapa Mental y el Portafolio Docente, las cuales obedecían a un esquema de actuación práctica pensada y fueron estructuradas para lograr las finalidades del currículo y de la sociedad, es decir, se adecuaron a las condiciones concretas de la realidad del alumno-docente y posibilitaron la conexión horizontal y vertical del diseño curricular. Esta conexión se produce al integrar la Práctica Profesional II con las asignaturas del segundo semestre: Filosofía de la Educación, Psicología del Aprendizaje y Didáctica Especial I; al integrar Práctica Profesional III con las asignaturas del tercer semestre: Gerencia Educativa, Evaluación Educativa y Didáctica Especial II y, finalmente, al integrar el eje de las Prácticas Profesionales II y III respectivamente.

La metodología empleada para el logro del objetivo es del tipo cualitativo y contempla las siguientes fases: 1) Motivación hacia el desarrollo de las actividades; 2) Construcción de productos finales de semestre: Mapa Mental y Portafolio Docente; 3) Construcción de la reflexión; 4) Evaluación de los productos y 5) Evaluación de los logros alcanzados.

Los profesores responsables de las cátedras Práctica Profesional II, Práctica Profesional III y Evaluación Educativa motivaron a los estudiantes al desarrollo de actividades, describieron las estructuras de construcción de los productos finales de semestre, explicaron las bases del proceso reflexivo y describieron las pautas para la construcción de la reflexión: toma de conciencia, valoración y transferencia.

En el proceso de evaluación de los Mapas Mentales, participaron los estudiantes y los docentes responsables de las cátedras del segundo semestre: Práctica Profesional II, Filosofía de la Educación, Psicología del Aprendizaje y Didáctica I, y en la evaluación de los portafolios docentes participaron los estudiantes y los profesores responsables de las cátedras Evaluación Educativa y Práctica Profesional III.

Para efectos de este estudio se construyó el Mapa Mental como producto final del Eje Integrador "Práctica Profesional II" del segundo semestre que vinculó los contenidos, ideas, principios más significativos y relevantes de las asignaturas Filosofía de la Educación, Didáctica Especial I y Psicología del Aprendizaje.

Se utilizó el Mapa Mental como estrategia de aprendizaje porque constituye un proceso integral y global del aprendizaje que facilita la unificación, la diversificación y la integración de conceptos o pensamientos, para analizarlos y sintetizarlos en una estructura creciente y organizada, elaborada con imágenes, colores, palabras y símbolos (Buzan, 1996; Sambrano y Steiner, 2005). Esta estrategia como proceso de aprendizaje se fundamenta en los aportes de la Neurofisiología y muy específicamente en cómo procesar información de los dos hemisferios cerebrales (el izquierdo y el derecho). Sambrano y Steiner (2005) señalan que las ventajas de utilizar los Mapas Mentales como estrategia de aprendizaje son: estimular la creatividad del pensamiento, posibilita el desarrollo de la inteligencia y actúa como reforzador de la memoria.

El Portafolio Docente fue construido como producto final del Eje Integrador “Práctica Profesional III” y de la Asignatura “Evaluación Educativa” del tercer semestre y fue seleccionado por los argumentos que se explican a continuación.

Según Díaz Barriga (2006)

La evaluación mediante portafolio es una evaluación de desempeño, porque los estudiantes tienen que demostrar que son capaces de ejecutar determinadas tareas y porque se evalúa el conocimiento procedural, no sólo el declarativo, al incursionar incluso en la actitud y disposición hacia el trabajo realizado (p.148).

El Portafolio Docente puede ser útil como estrategia de evaluación de los aprendizajes porque permite: supervisar los avances del participante; ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo e identificar sus logros y los problemas; validar la enseñanza conducida en el modelo curricular y planear los cambios pertinentes; ponderar el aspecto cualitativo de la evaluación con lo cuantitativo; y establecer criterios y estándares para evaluar el aprendizaje en diferentes esferas (pensamiento crítico y reflexión, capacidad de toma de decisiones y solución de problemas, manejo de conceptos, entre otros.) (Díaz Barriga, 2006).

En correspondencia a lo anteriormente señalado, el Portafolio Docente como producto del tercer semestre se estructuró en tres secciones: a) Productos o resultados del proceso de enseñanza aprendizaje como estudiante del Preslied, dividido a su vez, en cuatro secciones que corresponden a las 4 asignaturas del semestre; b) Productos o resultados del proceso de enseñanza aprendizaje con

los estudiantes (la actuación como docente en educación formal o no formal); y c) Las reflexiones realizadas en el segundo y en el tercer semestre de acuerdo a las pautas que establece el modelo práctico reflexivo.

Las pautas que orientan el proceso reflexivo en la construcción del Portafolio Docente, se fundamentaron en el proceso de la reflexión en la acción y para la acción; la primera porque constituye el mejor instrumento de aprendizaje significativo, y la reflexión para la acción por ser un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente de formación profesional, como así lo señalan Gimeno y Pérez (2002).

La reflexión es una actividad que implica la inmersión consciente del hombre, en su experiencia, en ese mundo cargado de valores, connotaciones, intercambios simbólicos, intereses sociales, escenarios políticos y correspondencias afectivas; como forma de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis como la necesidad de construir una propuesta totalizadora, que capture y oriente la acción (Gimeno y Pérez, 2002).

La reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, reacciones y acciones, gobernadas intelectualmente y representa una extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. En este proceso hay una confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática, al confrontar los planteamientos previos, se confirman, refutan, corrigen, modelan y depuran sobre la marcha (Gimeno y Pérez 2002).

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción (reflexión crítica según Habermas; cit. Gimeno y Pérez, 2002) puede considerarse como el análisis, la reflexión sobre la representación o reconstrucción de la propia acción a posteriori que realiza el individuo a posteriori. En este tipo de reflexión el profesor puede aplicar, de forma reposada y sistemática, sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis, a la valoración y comprensión de la reconstrucción sobre su práctica (Gimeno y Pérez, 2002).

Las técnicas utilizadas para evaluar los productos finales de cada semestre fueron: el análisis de contenido de los mapas mentales y de los portafolios docentes, los juicios de expertos de los docentes responsables de las cátedras, el análisis de las producciones, la técnica de la pregunta, la autoevaluación, la coevaluación y la meta-evaluación. El elemento autoevaluativo del aprendizaje

permite desarrollar en el alumno procesos de reflexión personal y autocrítica o, en otros casos, el de fomentar las habilidades metacognitivas y apoyar la autorregulación (Díaz Barriga, 2006).

Los Mapas Mentales se construyeron en equipos y se presentaron en la última clase presencial del período académico; allí fueron evaluados cualitativa y cuantitativamente, mediante una escala de estimación, por los estudiantes y los profesores de Práctica Profesional II, Filosofía de la Educación, Psicología del Aprendizaje y Didáctica Especial I. El proceso se realizó tomando en cuenta el producto, el trabajo colaborativo en la planificación y construcción del Mapa Mental, las competencias comunicativas orales y escrita, y los procesos metacognitivos. En correspondencia con lo planteado por Díaz Barriga (2006) una evaluación auténtica de los aprendizajes, en concordancia con la aproximación constructivista, no debe tener ruptura, ni desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación.

Los portafolios y sus respectivas reflexiones fueron evaluados por los docentes responsables de las asignaturas Práctica Profesional III y Evaluación Educativa. La valoración holística del producto se realizó de la siguiente manera: revisión general de todos los portafolios para conocer la organización y estructura de los mismos, revisión general de las reflexiones, reformulación de los criterios de evaluación en función del no cumplimiento con las orientaciones y pautas establecidas, revisión exhaustiva de cada uno de los portafolios y las reflexiones, y asignación de la calificación, la cual se estableció mediante un solo juicio desde las dos asignaturas. Como segunda fase del proceso se recogieron las opiniones de los participantes del Programa sobre los productos finales construidos.

## Resultados

Los resultados del estudio se evidenciaron mediante: a) la evaluación cualitativa y cuantitativa de los productos elaborados por los estudiantes, b) las referencias verbales de los estudiantes en cuanto a los logros alcanzados, y a las opiniones de sus estudiantes y autoridades educativas en su contexto laboral, y c) el contraste entre la práctica reflexiva del inicio (reflexión segundo semestre) y del final del semestre (reflexión del tercer semestre).

Los resultados fueron: un alto desarrollo de las capacidades reflexivas, de autocrítica y de pensamiento complejo; un mejor aprendizaje centrado en

la práctica docente; un mayor contraste dialogado de opiniones; una mejora continua en cuanto a los niveles de organización, comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas; y el desarrollo de las capacidades para la investigación acción.

## Conclusión

La metodología utilizada, la selección de los productos finales del segundo y tercer semestre –Mapa Mental y Portafolio Docente– respectivamente, la evaluación holística de los mismos y los resultados apuntan, como una aproximación de estudio, hacia la pertinencia del modelo didáctico “Práctico Reflexivo” del Programa Especial de Licenciatura en Educación, a los fines de posibilitar la sustentación con los diferentes componentes del modelo de formación propuesto y el desarrollo de competencias esperadas en el egresado, de acuerdo al perfil establecido por la Universidad. Será conveniente ampliar el estudio con las siguientes cohortes que cursan el Programa y también con el estudio de las memorias de grado, estrategia reflexiva, que contribuiría a validar la pertinencia del Modelo Didáctico del Preslied.

En este estudio también se comprobó la viabilidad y efectividad de las estrategias de aprendizaje utilizadas: Mapa Mental y Portafolio Docente, en términos de: a) la mejora continua de las competencias pedagógicas de los participantes y de sus procesos de construcción y generación de conocimientos y b) la integración del eje curricular Práctica Profesional.

Existen otros elementos curriculares del Preslied que son también importantes a evaluar, como por ejemplo: los componentes del modelo curricular, la pertinencia del programa en el contexto que se inserta y al que pretende responder, el modelo de formación, la coherencia del programa con su fundamentación, la instrumentación de los ejes transversales, entre otros.

## Bibliografía

- Allen D. (2000). *La Evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Argentina: Paidós.
- Ballester M, Batalloso J. y otros. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Caracas: Lab. Educativo.

- Barberá, B. y otros. (2000). *El constructivismo en la práctica*. Caracas: Lab. Educativo.
- Blanco F, L. (1996). *La Evaluación educativa más proceso que producto*. España, Univ. Lleida.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Brown S. y Glasner A. (2003). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los Mapas Mentales*. Barcelona: Urano.
- Castillo A. y Cabrerizo J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Cerda G. H. (2000). *La Evaluación como experiencia total; logros, objetivos, procesos*. Colombia: Magisterio.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mexico: Mc Graw Hill.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Ferreiro G. R. (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje colaborativo*. México: Trillas.
- Gimeno, J. (2005). *La Educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (2002). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Poderes inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2007). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza*. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

- Klenowski V. (2005). *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pérez M., Bustamante G. (2001). *Evaluación escolar; resultados o procesos*. Colombia: Magisterio, 2da edición.
- Sambrano, J. y Steiner, A. (2005). *Los Mapas mentales, agenda para el éxito*. Caracas: Alfadil.
- Torres, J. (2000). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- UCAB, (2003). *Programa Especial de Licenciatura en Educación*. Caracas: Autor.



---

*José Luis Hernández Huerta  
Laura Sánchez Blanco*

**Hacia la racionalización  
de la formación sacerdotal:  
orígenes, tentativas y el  
Concilio de Trento (1545-  
1563)**

h



## Resumen

La preocupación de la Iglesia Católica por la formación de sus ministros es algo consubstancial a la misma. Ya desde sus orígenes se aprecia esto. Pero no fue hasta la recta final del Concilio de Trento (1545-1563) cuando, tras varias propuestas y tentativas, tales como las de Juan de Ávila, Ignacio de Loyola y Reginaldo Pole, instauró un sistema de formación racionalmente orientado y con validez universal, de obligada oferta en cada diócesis, específicamente diseñado para atender a las necesidades académicas y espirituales de los futuros sacerdotes, bajo los principios de igualdad de oportunidades, mérito, capacidad y calidad. Esta medida marcó un hito en la Historia de la Iglesia, especialmente de la relativa a Educación: determinó los cuatro siglos siguientes del curso de aquella.

En este artículo se han rastreado y analizado, a la luz de la circunstancias y en perspectiva comparada, las propuestas que históricamente ha realizado la Iglesia para la formación de sus ministros, haciendo hincapié en las que directamente incidieron en la elaboración y posterior promulgación del decreto *Cum adolescentium aetas*, por el que se fundaron los seminarios diocesanos.

**Palabras clave:** Formación sacerdotal, seminarios diocesanos, Concilio de Trento, racionalización de la enseñanza, historia de la Iglesia Católica.

- 
- 1 Licenciado en Pedagogía. Investigador adscrito al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Director de la revista *Foro de Educación* de la Universidad de Salamanca. Miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación. [jlhuerta@mac.com](mailto:jlhuerta@mac.com)
  - 2 Licenciada en Pedagogía. Investigadora adscrita a los departamentos de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca y de la Universidad de Salamanca. Subdirectora de la revista *Foro de Educación*. Miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación. [lausabla@hotmail.com](mailto:lausabla@hotmail.com)

# Towards rationalization of priestly training: origins, attempts and Council of Trent (1545-1563)

## **Abstract**

The concern of the Catholic Church for the training of its ministers is consubstantial with it. Since its origins is this. But it was not until the final stretch of the Council of Trent (1545-1563) when, after several proposals and attempts, such as John of Avila, Ignatius of Loyola and Reginald Pole, introduced a system of rationally oriented and with universal validity, required in each diocese, specifically designed to meet the academic and spiritual needs of future priests, under the principles of equal opportunity, merit, ability and quality. This action marked a milestone in the history of the Church, especially the one on Education identified the following four centuries of the course thereof. This article has traced and analyzed in the light of the circumstances and in comparative perspective, the proposals that historically the Church has done for the training of its ministers, making emphasis in which directly influenced the formulation and subsequent promulgation of the decree *Cum adolescentium aetas*, which founded the diocesan seminaries.

**Key words:** Training priestly, seminars diocesan, Council of Trent, rationalization of teaching, history of the Catholic Church.

## La formación sacerdotal hasta el Concilio de Trento

---

La preocupación de la Iglesia por la formación de sus ministros es algo substancial a la misma. Ya desde sus orígenes se aprecia esto, con la labor realizada, primero, por Jesús y, después, por los apóstoles. El método utilizado se basaba en la transmisión oral y en el ejemplo y el acompañamiento personales. Primaban, por encima de la formación humana, la espiritual y sagrada, a través del conocimiento de la verdad revelada. Posteriormente, a medida que el número de fieles aumentaba y la misión y estructura eclesiásticas se hacían más complejas y amplias, esta responsabilidad fue asumida, en su condición de sucesores de los apóstoles, por los obispos —a los que asistía, y sigue asistiendo, el derecho y el deber de formar a los candidatos al sacerdocio— que, a su vez, delegaron, por imperativo circunstancial, en otras personas de su confianza, de manifiesta piedad y probada santidad, principalmente a los arcedianos.

Más adelante, dado el notable incremento de vocaciones, muchos clérigos, ante la incapacidad de los obispos de proporcionar formación a tan alto número de aspirantes, se instruyeron en otras escuelas al margen del episcopado que, aunque proporcionaban una educación suficiente, no atendían apropiadamente el cultivo de la virtud. Esto provocó la aparición y extensión de ciertos errores platónicos y gnósticos y gran número de herejías y falsas doctrinas, así como la progresiva corrupción de las costumbres dentro de la Iglesia. Entonces aparecieron las primeras normas con validez —aunque no de obligada aplicación— universal para la formación de sacerdotes: se establecieron las condiciones que debía reunir el candidato a ordenación (casto, de vida sobria y piadosa y conocedor de algunas letras y de doctrina cristiana) y se fijaron algunos preceptos referidos a la vida en común; pero nada se decía acerca de la figura del padre espiritual, ya existente en los monasterios, pero

de tardía introducción en los centros de formación sacerdotal. (Sala Balust y Martín Hernández, 1966; Sala Balust, 1964; Martín Hernández, 1963).

A raíz de este primer ensayo de articulación de la formación clerical surgieron nuevas propuestas, entre las que destaca el *monasterium clericorum in domo episcopi* (monasterio de clérigos en casa del obispo) fundado por San Agustín (396), con las finalidades de preparar, bajo un régimen casi monacal, a los aspirantes al sacerdocio y asegurar la vida comunitaria de los que ya lo eran. A aquel se debe asimismo la introducción de una figura clave, aunque difusamente definida y no extendida, salvo en los monasterios, hasta tiempo después, en el devenir de la formación sacerdotal, la del padre espiritual, bien presente, luego, en los seminarios diocesanos. (Sala Balust, 1966: 12-14). La obra del obispo de Hipona constituyó “el primer ensayo de importancia en cuanto a proveer a los clérigos de un centro de formación; es el punto de partida de cuanto se hizo en este terreno hasta el concilio de Trento” (Sala Balust, 1964: 16).

El fin del Imperio Romano, unido al retroceso del poder civil y a la recesión económica, conllevó, entre otras cosas, el desmantelamiento de la red de escuelas establecida por aquel. Lo cual obligó a la Iglesia a suplir tal vacío. Así, durante los siglos VI al XI, aproximadamente, fueron tomando cuerpo nuevas iniciativas encaminadas principalmente, pero no sólo, a la formación de los clérigos. Estas fueron los monasterios, las escuelas parroquiales y las catedralicias. Los primeros contaban con dos secciones, una interna, para la formación de los monjes, y otra externa, gratuita, para la de los laicos. El currículo, en ambos casos, comprendía las siete Artes Liberales (*Trivium*: gramática, retórica y lógica y *Cuadrivium*: aritmética, geometría, astrología y música), y la enseñanza de la teología, que se circunscribía a la idónea comprensión de la sagrada escritura. Las escuelas parroquiales se instalaron en cada parroquia, en locales anejos a estas, emulando la experiencia de San Agustín, pero bajo la tutela directa del párroco de la localidad. Lo que allí se enseñaba era poco, pero suficiente, al parecer, para un cura rural: nociones de lectura y escritura, canto eclesiástico e historia sagrada. El maestro, un laico de sanas costumbres, (Sala Balust, 1966: 19-25).

Paralelamente, entroncando directamente con la propuesta de San Agustín, surgieron las escuelas catedralicias, también llamadas episcopales. Estos centros se constituyeron al modo de seminarios, destinados a la formación integral, desde la infancia hasta la vida adulta, bajo la tutela directa del obispo, en un

ambiente de piedad, castidad, austeridad y trabajo intelectual constantes, de los clérigos, que pronto se convirtieron en la nueva clase intelectual. Se ubicaban en locales anejos a la casa del obispo. A los alumnos adolescentes se les asignaba un “*praepositus*” o “*senior*” –figura que se asemejaba a los padres espirituales de los monasterios–, delegado de la autoridad episcopal y responsable de la formación intelectual y humana de aquellos. Era, al mismo tiempo, el encargado de seleccionar a los candidatos al sacerdocio. Generalmente, este puesto lo ocupaba el archidiácono de la diócesis. Y las enseñanzas impartidas se ceñían a los estudios de gramática, disciplinas eclesiásticas, teología y cánones, y moral. En este sentido legislaron los concilios II de Toledo (527) y IV de Toledo (633). (Sala Balust, 1966: 25-30; Sala Balust, 1964: 18-19; Martín Hernández 1963: 378-380; Jedin, 1963).

Más adelante, durante los siglos VIII y IX, estas escuelas fueron cobrando nuevo empuje. Carlomagno, en su empeño de que la Iglesia colaborase en el gobierno del Imperio, aspiraba a crear un clero de cierta talla cultural, a la altura de las circunstancias. Razón que motivó el endurecimiento de los requisitos, la instrucción y las condiciones intelectuales, morales y doctrinales, así como algunas dotes de comunicación que debían reunir los aspirantes a órdenes. Y durante la primera mitad del siglo XII se procedió a la compilación ordenada y sistemática, mediante el *Decreto de Graciano* (1140), de todas las disposiciones precedentes relativas a estas cuestiones, a través del cual se estipuló que los aspirantes debían estudiar gramática, el libro de los sacramentos, el leccionario, el antifonario, el baptisterio, el cómputo, los cánones penitenciales, el salterio y las homilias dominicales y de días de guardar; se establecieron, además, las virtudes y las estrictas costumbres que el futuro sacerdote debía poseer y observar obligatoriamente. (Sala Balust, 1966: 30-37; Martín Hernández, citado en Delgado Criado, 1993: 475-476).

Tales, pues, deben ser los que desean dedicarse al culto divino, es decir, que mientras por una parte se dedican a la adquisición de la ciencia, administren por otra al pueblo esta misma gracia de la doctrina (Sala Balust, 1966: 36).

Los concilios III de Letrán (1179) y IV de Letrán (1215) marcaron nuevos hitos en la historia de la formación del clero diocesano. El segundo, recopilatorio y ampliación del primero, introdujo notables innovaciones en la organización y funcionamiento de las escuelas episcopales, así como en cuestiones de promoción y auxilio cultural y social, medidas estas que ejercerían, a la postre, notable influencia en la redacción del decreto tridentino

sobre fundación de seminarios diocesanos. Al lado de las ya existentes de archidiácono y primicerio, encargados, por delegación del obispo, de la disciplina de los escolares, se incorporaron a la plantilla del centro las figuras del maestro, cuya misión consistía en enseñar gramática gratuitamente tanto a los alumnos de la misma iglesia y de otras como a aquellos muchachos en edad escolar que no disponían de recursos familiares suficientes y cuya vocación era manifiesta, y la del teólogo, encargado de la enseñanza de la sagrada escritura y demás asuntos concernientes a la cura de almas. A los formadores se les exigía erudición, madurez y virtud probadas. El currículum oficial adoptado fue la *ratio studiorum* vigente en las escuelas monásticas (gramática, *trivium* y parte del *quadrivium*), atendiendo, así, al mismo tiempo y equilibradamente, a las formaciones científica y espiritual, aspectos estos especialmente relevantes para la futura labor ministerial. (Sala Balust, 1966: 37-41; Martín Hernández 1963: 380-381; Jedin, 1963: 398-399).

Dada la trascendencia de su labor, los niveles de exigencia y rigor fueron altos, incluso se contemplaba el castigo frente a la ignorancia, ya que, tal como se decretó en el citado concilio IV de Letrán, “es mejor, sobre todo tratándose de sacerdotes, que haya pocos y buenos, que muchos ministros y malos, porque si un ciego guía a otro ciego, ambos caen en el hoyo”. (Sala Balust, 1966: 41).

A pesar de tales empeños y propuestas de mejora de las condiciones de la formación de sacerdotes, la realidad fue que la monotonía, la mediocridad e incluso la ignorancia absoluta dominaban las prácticas educativas, con las lógicas consecuencias para el cuerpo de ministros de la Iglesia, ahora muchos de ellos rudos e iletrados. Las preocupaciones eran otras, más cercanas a la pureza de la fe y a la erradicación de las herejías. Tal es así que el Sínodo de Rávena (1311), casi un siglo después del último concilio lateranense, en el momento de abordar esta cuestión, se conformó con exigir tan sólo leer y cantar el oficio a los párrocos, leer, escribir y cantar a los canónigos de las catedrales y nada más que leer para ser prebendado de una colegiata<sup>3</sup>. (Jedin 1963: 396-399; Sala Balust, 1966: 42-43).

Con el correr de los años, debido al florecimiento y extensión de la ciencia, del arte y de la cultura –bien es cierto que tamizadas y enfocadas hacia la

---

3 Excepción a esto fue el concilio de Palencia (1321), mediante el cual el interés y la preocupación por elevar el nivel cultural de los sacerdotes cobró nuevo empuje.



teología y el derecho canónico—, fruto de la progresiva, aunque atropellada, apertura de Occidente, estas escuelas sufrieron un paulatino incremento de alumnos. Y pronto resultaron escasas en número, como también lo fueron los maestros que las regentaban. Fue menester, en consecuencia, abrir más centros para dar cobijo y satisfacer la sed de cultura o de promoción social de los que se acercaban a sus puertas. Lo que obligó a las autoridades eclesiásticas (a los obispos, y a los cancelarios, en caso de haber delegado el primero su responsabilidad en estos) a dispensar nuevas licencias para el ejercicio de la docencia (“*licentia docenti*”) a aquellos que cumplían los requisitos—erudición, madurez y virtud— estipulados en los citados concilios III y IV de Letrán. (Rodríguez Adrados, 2006: 405-444; Sala Balust, 1966: 46). Así se inicia la adquisición de grados oficiales académicos y se preludian las universidades (Sala Balust, 1964: 21).

Muchas de las universidades surgieron de las escuelas preexistentes. Las episcopales jugaron un papel fundamental en este acontecimiento, sobre todo aquellas de más prestigio, donde desde hacía años la ciencia y el pensamiento se elevaban a cotas equiparables a las logradas, años después, por las primeras universidades. Había en las referidas escuelas, incluso, cátedras que recibían la denominación de los doctores que las impartían, verdaderos ejemplos de rigor, disciplina y ciencia, amén de ser probados poseedores de las virtudes teológicas. Cuando esto era así, la escuela podía llegar a ser reconocida como “*Studium generale*”, es decir, se le concedía el privilegio—pontificio— de otorgar grados o “licencia para enseñar en cualquier parte, que es el elemento propio y específico de la Universidad y lo que la distingue de un *Studium particulare*”. (Sala Balust, 1966: 46). Estos centros se organizaron en facultades: Teología, Cánones o Decretos, Medicina y Artes. Y en todas imperaba el mismo sistema de enseñanza, el clásico de lecciones magistrales y actividad mínima del alumno, siempre sentado y atento para apuntar lo expuesto por el profesor. La lógica de la enseñanza seguía cuatro fases, perfectamente ordenadas: la *lectio*—lectura del texto—, la *quaestio*—comentario del texto—, la *disputatio*—confrontación, a veces pública, de las ideas— y la *quaestio quodlibetalis*—ampliación de lo anterior, con la finalidad de incidir sobre los aspectos más controvertidos de la *disputatio*—. (Sala Balust, 1966: 45-48; Sala Balust, 1964: 21-23; Martín Hernández 1963: 478-480).

Parejos a las universidades aparecieron, en torno al siglo XIII, otros centros que, a la postre, ejercieron una notable influencia en el modelo organizativo

de los seminarios diocesanos, los colegios universitarios, ya seculares –mayores y menores–, ya religiosos –reservados, prioritariamente, a los aspirantes a sacerdocio–, destinados a albergar a los estudiantes de la Universidad, y con la finalidad añadida de procurar ciertas ventajas económicas a los más desfavorecidos, de tal modo que pudiesen proseguir los estudios y así lograr cierta promoción social o adquirir alguna dignidad eclesiástica; los había tan pobres que se ponían al servicio de otros estudiantes –los llamados fámulos– o que sencillamente mendigaban allá donde podían. La estructura organizativa de estos centros respondía a un modelo piramidal, profundamente jerarquizado: la antigüedad y el grado marcaban todas y cada una de las relaciones. Estaba el rector, que era la máxima autoridad colegial y el representante oficial del colegio. La elección de este seguía una doble vía, en función del colegio: en unos, el rector, usualmente un sacerdote, era designado por las autoridades eclesiásticas (modelo parisino), y en otros, aquel, un colegial, era elegido por votación (modelo boloñés). Ayudaban al rector en la gestión del centro los consiliarios, elegidos de entre el cuerpo de colegiales residentes. Por debajo de estos estaba el “tercer estamento”, integrado por el resto de colegiales. Luego, el grupo constituido por los capellanes y los huéspedes, con escasa o nula capacidad de incidir en la vida del colegio. El último puesto del escalafón lo ocupaban los familiares, estudiantes becados con la obligación de colaborar en las actividades y labores de la comunidad, y, finalmente, los sirvientes y empleados del colegio, ocupados en cuestiones de mantenimiento y adecentamiento de las instalaciones de este. La enseñanza estaba encomendada a los maestros o “seniores” –equivalentes a sus homónimos de las escuelas catedráticas–, bajo la estrecha vigilancia del rector. Y las vidas en comunidad y académica de los residentes estaban escrupulosamente reguladas y cuidadosamente imbuidas de piedad, la disciplina, férrea e implacable, sostenida a través de un equilibrado sistema de premios –en caso de querer incentivar el uso de ciertas formas y costumbres– y castigos que podían llegar hasta la excomunión –para persuadir del abandono de conductas inapropiadas–. Todo lo cual estaba recogido y preceptuado en el proyecto educativo, materializado en las constituciones, dadas por el fundador o benefactor del centro, en los estatutos, que adaptaban y matizaban lo estipulado en las primeras y eran elaborados por los propios colegiales, y en las ceremonias, que establecían el modo de aplicación de lo recogido en los documentos precedentes<sup>4</sup>. (Fernández Vasallo, 2002: 120-128;

4 Sobre cuestiones específicamente sacerdotales, para el caso de España, relativas a estos centros véase: Martín Hernández, (1961a).

Martín Hernández, citado en Bartolomé Martínez 1995: 760-772; Martín Hernández, citado en Delgado Criado, 1993: 301-308; Sala Balust, 1966: 51-54; Martín Hernández, 1963: 381-383; Martín Hernández, 1961a).

A pesar de la preponderancia de las cuestiones teológicas y canónicas sobre cualesquiera otras y de ser estas facultades las que ocupaban los lugares más destacados en las universidades, éstas no eran centros específicos de formación sacerdotal, no se habían erigido como tales. Lo cual no significa que los aspirantes a órdenes no asistieran a las mismas o residiesen en los colegios universitarios. Aunque si bien es cierto que el grueso de los sacerdotes continuaron formándose en las tradicionales escuelas catedralicias y monásticas, fue considerable el número de candidatos al sacerdocio que en aquéllas se formó, entre los que figuraron las personalidades que más adelante capitanearon la marcha de la Iglesia y los que más comprometidamente coadyuvaron a la modernización y reforma de la misma, especialmente en lo relativo a la formación sacerdotal. Tal es así que hubo quienes manifestaron su convencimiento de que la reforma de la Cristiandad debía iniciarse, ineluctablemente, en la Universidad. En este sentido se dirigió la propuesta de John Gerson, persuadido de que la restauración de las sanas costumbres eclesiásticas pasaba por una cuidada formación –cristiana– de los jóvenes. Otros centraron su atención en los colegios universitarios. En este terreno destacó, a partir de 1483, la iniciativa de John Standonck, realizada en el Colegio Monteagudo de París –después también en los Países Bajos–, con el propósito de mejorar la formación de los llamados al sacerdocio. Especial atención recibieron los muchachos más pobres, a quienes les proporcionaba gratis, mediante un sistema de pensiones, escuela y alojamiento, si reunían las condiciones y apuntaban ciertas inclinaciones hacia la vida consagrada, (Sala Balust, 1966: 48-50 y 55-59; Martín Hernández, 1961b:163-179; Jedin 1963: 398).

Pero aún era inexistente un modelo definido y con validez universal –y de obligada aplicación– de formación sacerdotal. Es más, los aspirantes se sentían más o menos libres para elegir el tipo, la forma y el lugar para su instrucción, ocurriendo que en muchas ocasiones se conformaban con asistir a una cátedra de latinidad y con adquirir unos conocimientos ramplones para el sacerdocio, a veces, ni siquiera eso. Era muestra, en cierto modo, de incomprensible dejadez, (Jedin, 1965: 105-106).

Así las cosas, se inició el Concilio de Trento, en el que estos temas cobraron especial relevancia, sobre todo durante la fase final de aquel (1562-1563), durante la cual se dio el decreto *Cum adolescentium aetas*, por el que se mandaba fundar en cada diócesis un colegio o seminario dedicado específicamente a la formación de sacerdotes.

## El Concilio de Trento y su tiempo: El decreto *Cum adolescentium aetas*, sobre la fundación de los seminarios diocesanos

Los cambios acaecidos en la Iglesia en los siglos XIII y XIV, durante los cuales pasó de ser el principal motor del progreso y de la apertura de Occidente a ser rémora, las reformas propugnadas por el humanismo renacentista, bien acogidas al comienzo, condenadas después, las manifiestas decadencia y corrupción de Roma y las continuas luchas entre las monarquías europeas, asediadas algunas de ellas por el Imperio Otomano, alumbraron el movimiento revolucionario protestante encabezado por Martín Lutero, continuador, en buena medida, de la vía reformista abierta pocos años antes por Erasmo y otros, entre ellos el Cardenal Cisneros. Aquel y sus seguidores, así como otros círculos, ajenos o no a la Iglesia, proclives a la Reforma, al entendimiento, a la revitalización del catolicismo –cada cual a su modo, y con notables diferencias entre los mismos<sup>5</sup> y a la paz internacional apostaban por la realización de un concilio universal en el que se ventilasen las cuestiones en disputa y se asegurase la unidad de la Cristiandad. Tarea esta, sin duda, urgente, y así se hizo saber en la Dieta de Nüremberg (1522-1523), (Barrio, 2005: 651; Cierva, 1997: 29; Delgado, 2002: 177-187; Johnson 2004: 359-441; Llorca, 1967: 765-771; Rodríguez Adrados, 2006: 445,538).

Finalmente, tras varios conatos, interrupciones y tensiones, el concilio llegó, aunque tarde, cuando ya las posiciones estaban profundamente enconadas, y muy tímidamente y con éxito limitado en sus primeros momentos. No así después, a modo de Contrarreforma, como reacción y repliegue ante la revolución religiosa, luego, también política y social, propugnada por el

---

5 Las diferencias entre los grupos contendientes, al principio razonables, se tornaron, a la postre, en posturas irreconciliables y, con el tiempo, enfrentadas. *Aquí aparecía la división de los caminos: los partidarios de Erasmo creían en la reforma moral; los luteranos (y más tarde los calvinistas), en una nueva teoría del cristianismo.* Johnson, P. (2004), p. 378.

protestantismo y, por extensión, ante muchas de las innovadoras propuestas humanistas. Así, la Iglesia restableció la moral y el orden, conservando los pilares de la tradición romana y condenando taxativamente las tesis luteranas –también las de Zwinglio y Calvino, así como las del anteriormente aceptado Erasmo– sobre dogma y disciplina. (Delgado, 2002: 191-194; Gutiérrez, C., en Aldea Vaquero, 1972: 483-485; Johnson, 2004: 359-441; Rodríguez Adrados, 2006: 445-538). Y posibilitó, aun con todo, “un estado de espíritu en que la apertura ideológica y religiosa estaba en el centro, fuera aceptada o no. Y un primer resultado fueron las treguas o tratados en los que se reconocía la libertad de cultos y creencias, aunque, en la práctica, continuó vivo el proverbio de que el rey determinaba la religión de su reino”. (Rodríguez Adrados, 2006: 478). Supuso, asimismo, “una elevación del pensamiento como pocas veces se había visto en la historia de la humanidad” (Cierva, 1997: 29).

La paz de Crépy y la presión ejercida por Carlos V sobre la Santa Sede obligaron al papa Paulo III a realizar una nueva convocatoria, ahora definitiva, a través de la bula *Laetare Jerusalem* (30-XI-1544), para la celebración del concilio, nominado *general y ecuménico*, en esta ocasión en la ciudad imperial de Trento. Éste fue inaugurado el 13 de diciembre de 1545. Y se desarrolló, debido a tensiones de diversa índole y a conflictos armados entre las potencias europeas en lid, en tres *períodos*, el primero bajo el pontificado de Paulo III (1534-1549), el segundo bajo el de Julio III (1550-1555) y el tercero bajo el de Pío IV (1559-1565), todos ellos en ausencia de la rama protestante, ya que los promotores del concilio no cedieron ante sus exigencias de que aquél fuese libre –de la intervención del papa– y cristiano –con la participación de clérigos y laicos. El concilio, en todas sus fases, estuvo presidido por legados pontificios, encargados de proponer los temas y de encauzar las discusiones, cuyo número varió en función de la etapa, oscilando entre tres y cinco<sup>6</sup>. Para abordar esta ardua tarea, se organizaron *congregaciones* o comisiones que, a su vez, en función del cometido, se dividieron en dos secciones básicas: las *generales*, integradas por los padres de la Iglesia (cardenales, arzobispos, obispos, generales de congregación y abades, cuyo voto se contaba por agrupación monástica), y las de *teólogos*, integradas por doctos y eruditos,

---

6 Para la primera fueron designados los cardenales Del Monte, Cervini y Pole, para la segunda el cardenal Crescenzi, el arzobispo Pighino y el obispo Lippomano, y para la tercera los cardenales Gonzaga, sustituido tras su muerte por Morone, Seipando, Hosio, Simonetta y Altaemps, sustituido en marzo de 1563 por Navagiero.

sin derecho a voto, encargados de preparar y realizar los estudios y las exposiciones técnicas de cuestiones aún no tratadas o decididas por los padres conciliares. Las jornadas de trabajo se estructuraron en *sesiones*, veinticinco en total, donde se proclamaban solemnemente las conclusiones a las que previamente habían llegado las *congregaciones generales*. Y se acordó, después de no pocas discusiones sobre el temario del concilio y el orden de los asuntos a tratar, que se abordarían simultáneamente tanto las cuestiones referidas a dogma como las de reforma o disciplinares. Durante el primer período (1545-1549), se aprobaron decretos sobre las fuentes de la fe católica, el pecado original, la enseñanza de la sagrada escritura y de la teología, la justificación y los sacramentos (sesiones 1ª a 10ª); mientras en el segundo (1551-1552), decretos sobre disciplina y los sacramentos de la eucaristía, la penitencia y la extremaunción (sesiones 11ª a 16ª); y en el tercero (1562-1563), sobre la residencia de los obispos, la comunión, el sacrificio de la misa, el orden, el matrimonio, el purgatorio, las indulgencias, el culto a los santos y reliquias y la erección de los seminarios diocesanos (sesiones 17ª a 25ª). En la última sesión, los padres conciliares aprobaron todos los decretos anteriores, y el 26 de enero de 1564 el papa Pío IV confirmó, mediante la bula *Benedictus Deus et Pater*, todos los decretos conciliares, otorgándoles, así, rango de ley. (Barrio, 2005: 651-654; Gutiérrez, C., en Aldea Vaquero, 1972: 485-491; Llorca, 1967: 771-835; Vernard, citado en Alberigio, 1993: 285-297).

Así pues, este concilio, de rápida y efectiva aplicación, gracias, principalmente, al celo y compromiso de los sucesivos papas, aunque no logró mantener la unidad de la Cristiandad, supuso la clarificación de cuestiones dogmáticas de gran calado, afirmándose contundentemente el magisterio de Roma frente a las tesis protestantes, y la radical reestructuración y depuración de insanas costumbres y trasnochadas estructuras, y marcó, sin duda, un hito en la historia de la Iglesia. (Llorca, 1967: 835-837; Jedin, 1960: 124-126).

El más largo en duración y el de más honda influencia entre todos los concilios. Ninguno como él definió mayor número de dogmas, ni conformó más profundamente la vida de la Iglesia. Han pasado (más de) cuatro siglos, y todavía hoy sigue ésta viviendo en buena parte de la herencia espiritual de ese concilio (Gutiérrez 1972: 483).

La preocupación de los padres conciliares por cuestiones referidas a la formación de los sacerdotes fue manifiesta desde el comienzo: “*La crisi dello*

*cisma è stata in ultima analisi la crisi della formazione sacerdotale*” (Jedin, 1963: 401). Eran conscientes, pues, de que la prosperidad de la Cristiandad dependía, en buen modo, de cómo se obrase en las conciencias aún vírgenes. Tarea esta que se hacía más urgente a medida que las varias corrientes de reforma –revolución– ganaban terreno, que acusaban a la Iglesia, además, de abandonar la enseñanza y el conocimiento. Ante lo cual el concilio reaccionó, estableciendo, en la sesión quinta (17-VI-1546), que, obligatoriamente, todos los prelados debían fundar en cada catedral y colegiata cátedras de teología y sagrada escritura, de tal manera que no quedase sacerdote sin poseer conocimientos suficientes sobre estas disciplinas. Asimismo, en esta misma sesión, se dispuso, cara a la educación popular, que en todos los colegios de la Cristiandad se instaurase el estudio obligado de tales materias. En sesiones siguientes los asuntos referidos y otros íntimamente relacionados se retomaron, así en las séptima (3-III-1547), decimotercera (11-XI-1551) y decimocuarta (25-XI-1551), por las que se establecieron, respectivamente, las condiciones que debían reunir los beneficiados eclesiásticos, la obligación de los obispos de velar por la idoneidad de las costumbres del clero bajo su cargo y en formación y las cualidades, intelectuales, morales y espirituales que habían de poseer los aspirantes al sacerdocio. Fueron enérgicas y bien recibidas, pero trasnochadas, y pronto los padres conciliares se persuadieron, además, de la insuficiencia de las mismas. (Jedin 1963: 401; Jedin, 1965: 105-106; Llorca, 1967: 787; Sala Balust, 1966: 73-77).

Era menester, entonces, hacer algo más. Se imponía una reforma profunda, radical, capaz de revitalizar el panorama intelectual, cultural, moral y espiritual de la Iglesia, que introdujese orden y sentido en la lógica de la formación de los futuros ministros de aquélla. Esta obra se presentaba, además, como pieza clave en todo el entramado de la Reforma –Contrarreforma–: sólo así se podía otorgar al Concilio la proyección deseada y la vocación de perdurabilidad pretendida. Para lo cual, si se quería mantener la unidad de la Iglesia y prevenir a esta de futuras sediciones y doctrinas falsarias surgidas en su propio seno, era preciso dotar a las medidas salientes de cierta reglamentación y control y, sobre todo, de aplicación preceptiva. Cosa en absoluto sencilla, pues eran notables las diferencias entre iglesias, tantas como naciones y reinos existían. Todo lo cual, en consecuencia, debía estar imbuido de suficiente flexibilidad, con posibilidades suficientes de adaptación y acomodo a los tiempos y los espacios, de modo que se evitasen posibles injusticias y errores de cálculo fruto

de una excesiva homogeneidad. Era necesario, en definitiva, crear un sistema de formación sacerdotal con rango de ley y de validez universal.

Con este espíritu algunos se aventuraron y tantearon nuevas fórmulas para la instrucción y educación del clero. Ejemplos de esto son, entre otros, el Colegio de la Presentación (Valencia), fundado por Tomás de Villanueva en 1550, el colegio universitario instaurado por el cardenal Otto de Augsburg en Dillingen por las mismas fechas del anteriormente citado, las propuestas de reforma curricular y organizativa de los colegios sacerdotales realizadas por Juan de Ávila para el Concilio de Trento, el colegio romano fundado por Ignacio de Loyola en 1551 y el decreto dado por el cardenal Reginaldo Pole durante el Sínodo de Londres de 1556. Todos los cuales han sido considerados como seminarios pretridentinos, debido a que en ellos se ofrecía una formación específicamente sacerdotal, bajo unos estilos de trabajo intelectual, de vida en comunidad y de formación teológica y espiritual muy parecidos a los propugnados por Trento. De entre estas propuestas, destacan, por su solidez, acabamiento y frescura, las de los tres últimos. Asimismo lo hacen por la notable influencia que ejercieron, a la postre, durante la elaboración del decreto *Cum adolescentium aetas*, por el que se fundaron los seminarios diocesanos (Jedin, 1981: 114; Jedin, 1963: 403-406; Martín Hernández, en Aldea Vaquero, 1972: 2424; Sánchez Aliseda, 1942: 25-26).

El Maestro Juan de Ávila estaba persuadido de que la reforma pretendida no podría realizarse sólo mediante leyes, por buenas y acertadas que fueran. Hacía falta que a estas acompañaran otras medidas encaminadas a generar en los afectados por las normas ciertas virtuosidad y voluntad de cumplir con las mismas. Para lo cual sólo había una vía propicia y probadamente efectiva: la formación. Educación e instrucción se convirtieron en la piedra angular de su obra. Así lo atestiguan el *Memorial Primero (1551)*, *Reformación del Estado Eclesiástico* y el *Memorial II (1561)*. *Causas y remedios de las herejías*, ambos elaborados a instancias del Arzobispo de Granada, Pedro Guerrero, para el Concilio de Trento y, pasado este, las *Advertencias para el Concilio de Toledo (1565)*. (Sala Balust, 1947). En estos escritos realizó anotaciones y propuestas sobre todos los grados de la enseñanza, desde la primaria hasta la universitaria: Se ocupó de las escuelas de primeras letras, tanto de niñas como de niños, que proponía que fuesen de obligada asistencia para todos los muchachos de la localidad; sugirió la creación de escuelas nocturnas, para niños que tuviesen trabajos durante el día, y escuelas-asilo, para niños y niñas en desamparo;



también que se intensificasen las actividades evangelizadoras, elaborando para ello un ambicioso plan catequístico que incluía tanto a niños como a adultos, así como a los párrocos, que debían asistir a cursos de perfeccionamiento y didáctica de la catequesis; apostó por la introducción de rigor y virtud en las escuelas de gramática, exigiendo que los profesores hubiesen demostrado previamente su capacidad, conocimiento y sanas costumbres, y expurgando los libros de texto de los fragmentos que pueden ser motivo de escándalo o socavar la pureza de estas; y así también procedió con la Universidad, solicitando la purga de los libros, pidiendo más a los profesores y recomendando, para los estudios de Teología y Derecho Canónico, un estilo de vida más recogida y devota de la que habían observado hasta el momento. En unas y otras propuestas el aspecto religioso y moral cobró especial relevancia, primando sobre las cuestiones curriculares y didácticas, más vagamente tratadas en sus escritos, excepción hecha de lo relativo a la enseñanza de la Religión, para la que ideó un sugerente método, basado en la aprehensión y la acción desde diferentes frentes, en espacios variados y con breves intervalos de tiempo entre unas sesiones y otras. (Castan Lacoma, 1957; Janini Cuesta 1948; García Oro, 2002).

Pero fue la formación de sacerdotes, sin duda, el asunto que más interés suscitó en Juan de Ávila. (Jiménez Duque, 2002; Martín Hernández, 1999). A estas cuestiones dedicó esta buena parte del primero de los citados memoriales para el Concilio de Trento, en un esfuerzo de síntesis y sistematización –vaga y difusa– de la experiencia acumulada en años anteriores, sobre las que insistió, muy brevemente, en el segundo memorial. Sus principales empeños y mayores energías se encaminaron hacia la reforma radical de la clerecía, operando sobre y desde la base, a través de la enseñanza y la educación de aquélla:

(...) si la Iglesia quiere buenos Ministros –decía aquél–, ha de proveer que haia (sic.) educación de ellos; porque esperarlos de otra manera, es gran necesidad. (...) Y este es el punto principal del negocio, y que toca en lo interior de él; sin lo qual (sic.), todo trabajo que se tomare cerca de la reformation será de mui (sic.) poco provecho; porque será, o cerca de cosas exteriores, o, no habiendo virtud para cumplir las interiores, no durará la dicha reformation, por no tener fundamento Ávila, [1551]en Abad, 1945: 7).

La primera y principal medida que propuso para la reforma de la Iglesia fue poner más cuidado en la elección de aspirantes al sacerdocio. Para lo cual optó por un método de selección basado en el mérito, el esfuerzo, la capacidad

y la virtud, incrementando el grado de exigencia a aquéllos, dificultando su entrada e implantado un régimen disciplinar más riguroso, de modo que sólo los virtuosos y los que demostrasen una voluntad decidida e inquebrantable para ser sacerdotes lograsen aguantar las incomodidades, los sacrificios y la dedicación que la formación y la vida clerical obligadamente imponían. (Ávila [1551] en Abad, 1945).

Además de las cualidades personales, era preciso que los aspirantes al sacerdocio se instruyesen adecuadamente. Era menester que la Iglesia ejerciese una acción metódica sobre estos. Para tal fin ideó, retomando lo dicho por el Concilio IV de Toledo, el establecimiento de centros específicos para la formación del clero, uno en cada diócesis –o más, según las necesidades–, en los que obligatoriamente debían educarse los futuros sacerdotes, de modo que esta fuese la única vía de entrada a la clerecía, donde se suministrasen los alimentos espirituales e intelectuales suficientes para la cura de almas y la predicación, todo en un ambiente debidamente procurado, al margen de los peligros de la vida licenciosa que la modernidad introducía en los colegios mayores y universidades, de las herejías protestantes y de la opulencia y codicia terrenales que habían socavado las sanas costumbres de la Iglesia (Ávila, [1561] en Abad, 1945). Y “de esta manera –argüía Juan de Ávila–, en pocos años, tendríamos otra manera de sacerdotes, y por consiguiente, de pueblo, que agora (sic) hai” (sic) (Ávila [1551] en Abad, 1945: 11).

Atendiendo a las necesidades de la Iglesia, eran dos los colegios que debían erigirse en cada obispado. Uno dedicado a la formación de curas y confesores, y otro para la de predicadores. En los primeros se educarían los *hombres de medianos ingenios*, donde recibirían lecciones de Gramática, Casos de conciencia y Sagrada Escritura. Los estudios debían realizarse en cuatro o cinco años, para que *con la edad, bondad y letras, se autorizasen y sin peligro tratasen oficio tan alto*. En los segundos se instruirían los *mejores ingenios*, los que habrían de ser predicadores. A éstos se les proporcionaría una formación teológica más rica que a los curas y confesores, haciendo hincapié en el estudio de la Sagrada Escritura, bajo un régimen disciplinar y espiritual también más estricto (Ávila [1561] en Abad, 1945: 118-120).

Sólo debían ser elegidos para aspirantes al sacerdocio los mejores de cada pueblo, los más religiosos y cuerdos, independientemente de la fama y riqueza que ostentasen. Dado que lo que se buscaba eran sacerdotes, lo que importaba es que aquellos fuesen buenos, no así tanto que manifestasen alguna carencia

académica, pues para suplirla estaban los citados colegios. La edad recomendada era sobre los veinte años, ya en la adultez, cuando las opciones vitales son más seguras y conscientes. Era preferible contar con pocos candidatos, y no tener que desechar luego a ninguno, que muchos, de los cuales hubiese que expulsar, a la postre, por indignos o incapaces, a algunos cuantos. (Ávila [1551] en Abad, 1945). Ordenar a estos últimos era cosa intolerable, pues constituía uno de los mayores peligros para la Iglesia, y para evitar riesgos y poner remedio a los males ya hechos arbitró medidas contundentes:

(...) se deben buscar medios y poner todo recaudo, para que no sean admitidos al estado clerical sino los hábiles; y si otros fueren, sean expelidos sin respeto ninguno. Y para esto se deben poner graves excomuniones a los Prelados y acompañados, conforme a las que se ponen a los Inquisidores cerca del uso de su oficio, para que, por ninguna vía, admitan a la educación eclesiástica al que no pareciere ser digno; y si fuere admitido, lo expelan, constando de su indignidad. Y en ejercitarse fielmente estas dos cosas, de admitir y expeler, está la raíz del aprovechamiento. Y si en éstas hai (sic) falta, está clara la perdición. Por tanto, fortalézcanse estos dos pasos todo cuanto fuere posible. (Ávila [1551] en Abad, 1945: 30).

Eran dos los principales escollos con los que tropezaba esta propuesta. En primer lugar, existía la arraigada práctica de los patronazgos, que en muchas ocasiones significaba admitir en los colegios y a órdenes, por presiones externas, a candidatos indignos. La solución para esto era cortar el mal de raíz: "(...) que ningún eclesiástico haia (sic) que no sea voluntario y bien educado". (Ávila [1551] en Abad, 1945: 25). En segundo término, había un grupo de individuos que no esperaban a ser llamados para el sacerdocio, sino que impacientemente se acercaban a las puertas del colegio solicitando ingresar, sin posibilidad de persuadirlos con razones de que han de esperar. Para éstos sugirió crear una casa, a modo de los colegios sacerdotales, a cargo de una persona *buena y docta*, donde viviesen bajo la misma disciplina que en estos últimos. Pasado un tiempo, se trasladaría a los colegios ordinarios a los que hubiesen demostrado su validez para el sacerdocio, y a los que no lo hubiesen hecho se les expulsaría. Para ahorrar gastos, en estos centros excepcionales no se impartirían clases ni se dispondría de personal docente: Los aspirantes deberían asistir a las clases de los colegios. (Ávila [1551] en Abad, 1945: 25-26). Tampoco tendrían los alumnos derecho a manutención:

Y hase (sic) de entender, que los que en esta casa estuvieren (sic) se han de mantener ellos de su propio dinero; y los que no tuvieren para ello, tomen

otro oficio, o trabajen por ser tales, que sean del Prelado y electores llamados, (Ávila [1551] en Abad, 1945: 26).

Completaba la propuesta de formación de Juan de Ávila un esbozo de sistema económico para el sostenimiento de estos centros. Calculó que para mantener el flujo de curas y confesores de una diócesis de tamaño medio bastaba con que hubiese en torno a treinta y tres colegiales, una tercera parte del total de sacerdotes (100). En cambio, consideró que la proporción de predicadores debía ser mayor que la de aquéllos, ya que algunos de los que estudiaban para esto finalmente no valían para el oficio y, por tanto, debían ser o expulsados o trasladados a labores de cura de almas; así pues, debía haber alrededor de quince alumnos, algo más de la mitad del total de predicadores (26). Las rentas se obtendrían, mayormente, de los beneficios que generaban los préstamos y las fábricas ricas que poseía el obispado. Y en caso de que no hubiese tales medios, se procedería a suprimir algunas canonjías de la Catedral, tantas como para sustentar los colegios. Asimismo, contaba con que algunos colegiales tuviesen cierto patrimonio, con el que podrían sustentarse, sin coste alguno para el colegio<sup>7</sup>. Apeló también a la humildad y sobriedad que debían regir la vida del clero, tanto del de “a pie” como de las dignidades y autoridades eclesíásticas, (Ávila [1551] en Abad, 1945: 17-24). Estos recortes en los presupuestos dejarían rentas suficientes para la fundación y sostenimiento de los colegios sacerdotales, y también para obras pías:

(...) que ningún beneficio haia (sic.) que no sea suficiente para mantenimiento mediano; y el que fuere maior (sic.), quitenle lo que sobra, y depositese en quien seguramente está, sin que éntre (sic.) primero en manos del beneficiado, para gastarse en estos colegios, o en obras pías de misericordia. Y lo mismo se haga de la renta de los Prelados y de las fábricas; porque, siendo en esto todos parejos, de gana se lleve la carga por todos (Ávila, [1551] en Abad 1945: 23-24).

También Ignacio de Loyola, en su empeño por contribuir a la Reforma, concedió a la educación y a la cultura un papel primordial en su obra para la Compañía de Jesús. Consideraba que “solamente iluminando al hombre desde sus propias raíces, se libera su libertad y se le constituye en liberador”, (Labrador Herráiz, 1999: 120-121; Iglesias, 1984: 34) que la “instrucción de la juventud

---

7 Para asegurar que esta medida se llevase a la práctica, sugirió que se obligase a todo aquel que hubiese sido colegial a mantener, siempre que sus rentas fuesen suficientes, a otro colegial que no pudiese hacerlo por sus propios medios.

‘en letras y buenas costumbres’ era eficazísima para el bien común, ayuda de las almas y aumento y dilatación de la religión cristiana”. (Labrador Herráiz, 1999: 121). Y así se consignó, aunque difusamente, en la bula fundacional de aquélla (1540), que contemplaba la fundación de colegios-residencias para los miembros de la Compañía que estudiaban en la Universidad. Pronto, en 1545, con la apertura del colegio de Gandía (Valencia), la oferta educativa de los centros jesuitas se abrió a alumnos ajenos a la Orden, en régimen de externado. En 1548 se dieron las primeras disposiciones detalladas sobre la organización de los centros de la Compañía y la pedagogía que debía regir las vidas académica y disciplinar de estos, recogidas en las *Constituciones del colegio de Mesina*. Estas fueron la primera versión de la *Ratio Studiorum* definitivamente aprobada en 1599, cuyas estructura curricular, metodología de enseñanza y organización de centros influyeron notablemente tanto en la formación ofrecida por los seminarios diocesanos como en las enseñanzas medias y superiores destinadas a la sociedad civil. (Batllori, M. en Delgado Criado, 1993: 64-65).

La propuesta educativa de Ignacio de Loyola fue una apuesta por la regeneración social y espiritual a través de la cultura, formando un nuevo tipo de individuo, libre, culto y de buenas costumbres, en sintonía con los planteamientos del humanismo cristiano –fe y cultura– y a la altura de las exigencias de los tiempos. Para lo cual ideó un sistema de enseñanza meticulosamente planificado y cuidado, en el que progresiva y gradualmente se cultivaban los aspectos constitutivos del Hombre –intelectual, moral y religioso–, basado en el conocimiento a través de la experiencia, el diálogo y la relación interpersonal y la comunicación educativa entre maestros y discípulos, bajo los principios de eficacia y aprovechamiento. Organizó los estudios en tres ciclos: *inferiores*, de cinco años de duración, tres de Gramática (elemental, media y superior), uno de Humanidades y otro a Retórica; y *superiores*, que comprendían los estudios de Filosofía, de tres años, el primero dedicado Lógica y Matemáticas, el segundo Física y Ética y el último a Metafísica, Psicología y Matemática superior, y los de Teología, obligatorios para los aspirantes al sacerdocio articulados en cuatro cursos. De entre estos últimos, los más brillantes serían promovidos a otro ciclo más, de dos años de duración, encaminados a la obtención del grado de Maestro o Doctor. Los tiempos de estudio y de vacaciones estaban bien definidos: el año académico duraba de septiembre a julio, con períodos de esparcimiento estivales y entre medias del curso –Navidad, Carnaval, Semana Santa, Pascua y Pentecostés, además de

todos los jueves. Las prácticas religiosas también estaban rígidamente previstas: misa diaria, comunión y confesiones semanales, asistencia a sermones una vez a la semana, y otra a clase de doctrina cristiana, exhortaciones los viernes y las oraciones que habían de realizarse antes de cada lección. (Labrador Herráiz 1999: 110-124; Batllori, M. en Delgado, 1993: 68-70).

Los contenidos respondían a la unidad del conocimiento, y se presentaban progresivamente, en función de grados, niveles, tipo de estudios y capacidad de los alumnos. El proceso de enseñanza y aprendizaje seguía tres pasos: *prelección*, en la que el profesor exponía, utilizando diferentes estilos, la lección correspondiente, procurando no dictar y hablar sosegada y claramente, de modo que los alumnos pudiesen tomar las notas oportunas; *repetición*, que consistía en la repetición por parte del alumno de las cuestiones más útiles y relevantes de las tratadas durante la *prelección*, procurando desarrollar la memoria y el pensamiento autónomo<sup>8</sup>; y la *aplicación*, que consistía en ejercicios de composición y debates entre los alumnos, fomentado la iniciativa y creatividad particular y practicando el uso intercalado de la lengua vernácula con el latín. Los sábados se hacía repaso de las lecciones de la semana, y los días de fiesta tenían lugar las “academias”, durante las cuales se celebraban debates, al modo de los ordinarios. Velando siempre por que las horas dedicadas al estudio no fuesen excesivas y se invirtiesen en tiempos adecuados, respetando los descansos y comidas, necesarios para mantener la salud corporal (Labrador Herráiz, 1999: 124-128).

Todo lo cual exigía mucho a profesores y alumnos. Los primeros debían estar sólidamente formados en las disciplinas que constituían el currículo y poseer las cualidades necesarias para procurar una buena enseñanza, demostrando habilidad y preocupación por el progreso de los alumnos a su cargo. Al maestro se le exigía proceder con bondad, simpatía y suavidad, pensamiento libre, amor a la verdad, capacidad para adaptarse a las peculiaridades de los discípulos, reflexión y sentido común, conocer a los alumnos, orientar a éstos provechosamente, fomentar el trabajo en grupo, posibilitar el trabajo de la forma más atractiva posible y, antes que nada, respeto por los aprendices, llamándolos por su nombre y apellidos, mostrando ecuanimidad en el trato, de modo que no hubiese agravios comparativos, y no beneficiarse indebidamente

---

8 La repetición consistía en la repetición por parte de un alumno ante otros compañeros, que escuchaban con atención; luego, se ponían de manifiesto las dificultades encontradas; y, finalmente, aquello que no quedase claro se preguntaba al maestro.

del trabajo de aquellos para escribir alguna obra o para cualquier otro fin. Los estudiantes, por su parte, debían ser perseverantes, constantes en la asistencia a las lecciones, diligentes en su aprovechamiento y decididos a resolver las dudas e incógnitas, así como observar las normas de convivencia y disciplinares del centro, como son la puntualidad, el orden, la regularidad y la atención. (Labrador Herráiz, 1999: 128-132; Batllori, M. en Delgado 1993: 67-70). En definitiva, con la *Ratio Studiorum* se estableció:

(...) un sistema organizativo completo, en el cual la articulación de niveles, grados y cursos se implicaba progresivamente, como también se implicaban en la realización de los proyectos educativos las autoridades académicas, los profesores y los alumnos (Labrador Herráiz, 1999: 120).

Bajo estos planteamientos se fundó en 1551 el Colegio Romano –posteriormente, Universidad Gregoriana de Roma–, con la finalidad de formar, ejemplarmente, al lado de los estudiantes jesuitas, a un grupo de sacerdotes diocesanos, que asistirían al centro en calidad de externos. En el epígrafe titulado *¿Cómo ha de comportarse el rector con los jóvenes externos que quieren asistir a las lecciones del colegio?* de las constituciones dadas para el citado Colegio se dieron una serie de normas específicas para éstos, más rigurosas que para los de centros ordinarios, y que influyeron significativamente de la configuración del estilo de vida de los seminarios diocesanos<sup>9</sup>. (Sala Balust, 1966: 66). Estas trataban acerca de:

(...) la recta intención, de la asistencia a diaria a misa, del doble examen diario de conciencia, de la confesión y comunión semanal, de la armonía entre los estudios y la vida espiritual, de las pláticas dominicales, de la modestia en el proceder, de las salidas de casa, del trato con extraños, de la correspondencia, del uso del dinero y de los obsequios, del mandar, de las oraciones y lectura o predicación a la hora de la mesa, de la corrección fraterna, de la limpieza de la casa, de la obediencia al rector y a sus representantes, de cómo debe tratar el rector a cada uno buscando su provecho espiritual, del cuidado que deben tener los más viejos de los que van llegando, de la caridad entre todos (Sala Balust, 1966: 65-66).

La propuesta más acabada de las ideadas específicamente para la formación de sacerdotes seculares que hasta el momento se habían realizado provino de

---

9 En estas constituciones aún no se dice nada sobre la figura del director espiritual. Estas labores recaían en manos del rector o de algún delegado. Fue con la fundación del Colegio Germano cuando aquélla figura cobró entidad propia.

Inglaterra, donde María Tudor había restaurado recientemente el catolicismo. El Sínodo de Londres (1556) se celebró con esta finalidad, la de afianzar la reconversión y realizar la correspondiente reforma eclesiástica. Para lo cual el cardenal Reginaldo Pole dio doce decretos, entre los que destaca el XI, titulado *Que en las catedrales debe educarse un cierto número de iniciados, del cual, como de un semillero, puedan elegirse los que han de ponerse dignamente al frente de las iglesias*<sup>10</sup>. (Sala Balust, 1966: 68-73; Sánchez Aliseda, 1942: 28-30).

Mediante este decreto se ordenaba la fundación en cada diócesis de un colegio o seminario, dirigido y gestionado colegiadamente entre el obispo y el cabildo, destinado exclusivamente a la formación de sacerdotes, de modo que como en un *plantío y semillero de ministros* se mantuviesen *un cierto número de niños*. Los muchachos, para ser admitidos, debían reunir algunas cualidades. Así, era imprescindible que hubiesen cumplido los once años y que supiesen leer y escribir y, además, tenían que demostrar cierta vocación sacerdotal. De entre los candidatos presentados, se tomarían preferentemente *a los hijos de los pobres, sin excluir por eso a los ricos, siempre que antepongan a todo el servicio de Dios y de las iglesias*. Se admitían también alumnos cuyos intereses no estaban forzosamente enfocados hacia la vida consagrada, siempre que tuviesen *buena educación y estuviesen dotados de buenas costumbres*, de entre los cuales se promocionaría, ocupando el hueco dejado por los ordenados, a los más idóneos, tanto por su capacidad y cualidades personales como por la *voluntad de servir a Dios* manifestada.

Todos, para empezar, debían estudiar gramática, y luego, una vez superados estos cursos, teología y derecho canónico. Se establecieron dos grados, uno para los mayores y más avanzados en los estudios –los acólitos–, que estarían bajo la directa supervisión del canciller de la catedral o de la persona –*docta y grave*– designada a tal efecto, y otro para los más pequeños. A ambos se les proporcionaba comida y vestimenta –*la toga, que llaman liberal*–, y a los primeros, a mayores, se les proporcionaba una *recompensa anual*. La disciplina

---

10 La propuesta de Pole entronca directamente con la experiencia llevada a cabo en 1495 por el obispo Giberti en Verona y con los colegios jesuitas, especialmente el Colegio Germano instalado en Roma. (Jedin, U. 1981: 114). Para el texto íntegro del decreto XI del Sínodo de Londres véase “Anexo 1. El decreto XI, titulado *Que en las catedrales debe educarse un cierto número de iniciados, del cual, como de un semillero, puedan elegirse los que han de ponerse dignamente al frente de las iglesias*, dado por el cardenal Reginaldo Pole durante el Sínodo de Londres de 1556”. En adelante, cuando se haga referencia a este texto, se omitirá la cita, pues será tomada del que ahí se reproduce.



afectaba por igual a todos, a los gramáticos y a los teólogos, estuviesen o no afectados por la vocación, que estaban obligados a llevar tonsura y hábito clerical y a *servir oportunamente en los oficios divinos*. Para ser ordenados era preciso que cumpliesen con los requerimientos de edad establecidos, que hubiesen obtenido buenos resultados durante el proceso de formación y que hiciesen gala de *buenas costumbres*.

Se puso gran cuidado en la selección del profesorado. Si se quería velar por la sana doctrina y por las buenas costumbres y, al mismo tiempo, elevar el nivel intelectual del clero, era tarea de obligado cumplimiento asegurar que los maestros fuesen depositarios y fieles transmisores de las mismas y que destacasen por su erudición. Para lo cual se establecieron dos medidas: la primera fue que para poder impartir docencia era necesario superar un examen, y la segunda establecer una lista cerrada de libros escolares. Acompañaba a éstas otra, disuasoria y punitiva al mismo tiempo, encaminada a depurar las aulas de posibles malas influencias para los seminaristas: aquellos que incumpliesen el decreto serían excomulgados y sancionados con la separación de la enseñanza durante tres años, y los maestros ya existentes que no se adecuasen a sana doctrina y a las buenas costumbres mencionadas sería *removidos de su cargo y sustituidos por otros idóneos*.

Las cuestiones económicas gozaron de un lugar privilegiado en el decreto. Sin los recursos suficientes para satisfacer las necesidades mínimas de alimentación, vestido y educación de los seminaristas y para remunerar a los maestros por su trabajo, era imposible emprender esta obra. Razón por la cual se ideó un sistema para el sostenimiento de los seminarios, que consistía en que todos los arzobispos y obispos debían proveer a estos centros de un *censo anual* suficiente para su desenvolvimiento, estimado en la cuadragésima parte del total de los *frutos anuales que perciben sus episcopados, exceptuados los diezmos, las ayudas y los feudos*.

Sin duda, fueron logros dignos y loables. Pero, a pesar de todo, seguían siendo propuestas limitadas, revestidas de cierto aire provinciano, inapropiado para la obra que se proponía el Concilio de Trento, marcadamente universalista, y parciales, de escasa o nula extensión y aplicación fuera del radio de influencia de sus promotores. La solución llegó durante la última etapa del Concilio (1562-1563), en la sesión XXIII (15-VII-1563), con la promulgación del decreto *Cum adolescentium aetas*, recogido en el canon 18, por el que se instauraron los que en adelante serían los centros de formación sacerdotal

por excelencia, los seminarios diocesanos, apodados tridentinos o conciliares en memoria u honor al Concilio de Trento. Lejos de la improvisación y la premura con que suelen realizarse las reformas de los sistemas de enseñanza, estos centros fueron fruto de la experiencia acumulada a través de los siglos:

El Concilio de Trento no hizo sino recoger, dándole legislación canónica y haciéndola extensiva a la Iglesia universal, una serie de experiencias que se habían venido realizando hasta entonces en diversos países y de manera especial en España, desde los momentos en que nuestra Iglesia se organiza y llega a tener carácter nacional (Martín Hernández, 1999: 2423).

En mayo de 1563 se entregó el texto base para la reforma de las instituciones de formación clerical. Se tomó casi al pie de la letra el citado decreto del cardenal Pole, al cual se le realizaron algunas modificaciones sustanciales. Se precisó, en primer lugar, al hablar de la escuela de gramática, que el obispo, (...) *en cuanto sea posible, todos los que hayan de ser sacerdotes se eduquen e instruyan en ella*. Las principales reformulaciones se produjeron en lo relativo a cuestiones económicas. En este sentido se abrió la posibilidad de que las iglesias con recursos escasos mandasen a sus aspirantes a los colegios metropolitanos. Se restringió el abanico de posibles prebendados para la enseñanza, pues a partir de entonces se exigiría a éstos estar en posesión del título de licenciado o el grado de doctor en teología o derecho canónico. *Con el objeto de ahorrar dispensas al seminario*, se obligó a los canónigos con licencia para la enseñanza a que la impartiesen gratuitamente en los seminarios diocesanos. Por último, también referido a asuntos económicos, se confió “a los sínodos provinciales la fijación de un impuesto devengado a base de toda la masa económica eclesiástica que ascendía a una quincuagésima parte de los ingresos anuales”. (Jedin, 1981: 116-117; Jedin 1963: 406-407; Sala Balust, 1966: 78-80; Sánchez Aliseda, 1942: 30 - 35).

A partir de entonces, se suscitaron las correspondientes discusiones del documento. Rápidamente surgió la cuestión de quién se encargaría de impartir las enseñanzas teológicas, el clero diocesano, afectado de “esclerosis intelectual”, o el regular, poseedor casi exclusivo de la teología. Asunto que también generó cierta controversia fue el de la obligatoriedad de erigir un seminario en cada diócesis. A este respecto, algunos, como el arzobispo Pedro Guerrero, consideraban este mandato imprescindible, e incluso urgía a que se emprendiese esta tarea cuanto antes. Un grupo amplio proponía dejar libertad a los obispos para fundarlos o no, según la necesidades de la diócesis. Otros,

mostraban sus reticencias por temor a que las universidades y los colegios perdiesen empuje. (Jedin 1981: 116; Sala Balust 1966: 79 – 80; Sánchez Aliseda 1942: 35 – 40).

Tales propuestas no encontraron cabida en el texto entregado el 6 de julio de ese mismo año, donde, además, se habían suprimido algunas de las medidas contenidas en el documento original y otras se habían visto modificadas nuevamente. Se eliminó la adición al texto de Pole relativa a la escuela de Gramática. Se acentuaba la autoridad y responsabilidad del obispo en la organización y dirección del seminario, tareas en las que estaría ayudado por dos canónigos –en calidad de consejeros- elegidos por él mismo, en detrimento de las capacidades de intervención del Cabildo en el desenvolvimiento de la vida del centro, que pasaba a desempeñar funciones meramente de consejo y asesoramiento. De nuevo, las modificaciones más importantes recayeron sobre los asuntos económicos, acerca de la financiación y sostenimiento de los seminarios. Así, se desvincularon los sínodos provinciales de la gestión económica de los seminarios, reservándose su intervención para casos en los que los obligados a pagar se negaran a contribuir en la financiación del seminario; se exoneró de tales contribuciones a los cabildos, los monasterios, las órdenes mendicantes y los establecimientos de los sanjuanistas; y se otorgó al obispo la potestad para aplicar al seminario las prebendas simples –sin carga pastoral–, al tiempo que se le obligaba a rendir cuentas de su gestión ante un consejo de administración. Finalmente, tras estas reconsideraciones y escasas reformulaciones más de nula trascendencia, el documento fue presentado –ya como canon 18–, y aprobado por unanimidad en la *congregación general* de 14 de julio, y ratificado durante la mencionada sesión XXIII<sup>11</sup> (Jedin, 1981: 117; Jedin, 1963: 407-408; Sala Balust, 1966: 80).

En este se estipuló que en todas las *catedrales, metropolitanas e iglesias mayores* se erigiese, con la mayor presteza posible, un colegio o seminario, preferiblemente situado cerca de las mismas. Para las diócesis que fuese pertinente, por extensión y cantidad de alumnos, se contemplaba la posibilidad de instaurar más de uno, subordinado al de la ciudad episcopal, siempre que

---

11 Para el texto íntegro del decreto *Seminariis clericorum* véase “Anexo 2. El canon 18 de la sesión XXIII del Concilio de Trento, sobre erección de los seminarios diocesanos”. En adelante, cuando se haga referencia a este texto, se omitirá la cita, pues será tomada del que ahí se reproduce. Una comparativa entre el primer borrador y la redacción final del documento puede verse en Sánchez Aliseda 1942: 41-43.

los medios materiales, personales y económicos lo permitiesen. Mientras que para las más pobres, o que contasen con escaso número de aspirantes, se recomendó la apertura un seminario interdiocesano, al que acudirían alumnos de las diócesis que habían empeñado sus esfuerzos en su fundación y que contribuían al sostenimiento del mismo. El fin último era asegurar *un plantel perenne de ministros de Dios*.

Dado que se concibió como obra para toda la Cristiandad, era menester proporcionar normas de amplio espectro, que, sin perder la unidad, fuesen válidas para cualquier región geográfica y aplicables independientemente de la coyuntura imperante. Era tarea de cada Iglesia, entonces, desarrollar y acomodar a su realidad, *según costumbre del país o calidad de las iglesias*, lo dicho por el Concilio, *moderando, en caso necesario, o aumentando todas y cada una de las cosas mencionadas*.

Se designó al obispo como autoridad máxima y responsable último del seminario. Eran competencias de este resolver sobre la admisión de los alumnos, seleccionar a los maestros y formadores, establecer el modelo organizativo del colegio, dar las normas de convivencia y disciplinares, recogidas en las constituciones fundaciones de cada colegio, y asegurar la solvencia económica del mismo. Ayudarían a aquel en sus tareas y cometidos dos canónigos, elegidos de entre los *más ancianos y graves*. En caso de que el obispo actuase negligentemente en cualquiera de sus cometidos, sería el arzobispo el encargado de subsanar los errores y de reprenderle, quien, a su vez, sería corregido, de ser necesario, por el sínodo provincial.

No todos los que quisieran podían ingresar en el seminario. Los alumnos susceptibles de ser admitidos debían cumplir algunos requisitos: tener, al menos, doce años de edad, proceder de matrimonio legítimo, saber leer y escribir *de corrido* y dar esperanzas *por su buena índole e inclinaciones de que siempre continuarán sirviendo en los ministerios eclesiásticos*. De entre estos tendrían preferencia los más humildes, sin dejar al margen a los *ricos*, siempre que se encargasen de su propia manutención y manifestasen el *deseo de servir a Dios y la Iglesia*. Unos y otros, una vez admitidos, serían tonsurados y vestirían *siempre* con el hábito clerical. Estos se distribuirían en diferentes cursos y grados, en función de la edad y del aprovechamiento en la disciplina eclesiástica, de los cuales, en un momento indeterminado de su formación, a juicio del Obispo, algunos serían destinados a realizar servicios en las iglesias, y otros serían elegidos, también a discreción de aquel, para *que se formen en el colegio*.

La finalidad era formar en *piedad y religión* a los llamados al sacerdocio desde *sus más tiernos años*, antes de que los *hábitos viciosos* llegasen a dominar *por completo* a la juventud, siempre propensa a los *deleites del mundo*. A tal fin se estableció un currículum mínimo, presentado progresiva y gradualmente, de necesario cumplimiento en todos los colegios, que comprendía Gramática, canto, cómputo eclesiástico, *buenas letras*, Sagrada Escritura, los libros eclesiásticos, las homilias de los santos, las fórmulas para administrar los sacramentos, los modos de confesión y *lo concerniente a los demás ritos y ceremonias*. Y se dieron algunas normas básicas que todos los alumnos habían de observar, bajo pena de ser castigados severamente, llegando, incluso, a ser expulsados: asistir diariamente a misa, confesarse, como mínimo, una vez al mes y servir en la Catedral u otras iglesias del pueblo los días de fiesta.

Los maestros y profesores debían ser, a partir de entonces, personas idóneas para la enseñanza, licenciados o doctores en Sagrada Escritura o Derecho Canónico. Para ahorrar gastos, estos debían ser elegidos por el ordinario, en primer lugar, de entre aquellos que gozasen de prebendas para la enseñanza o que tuviesen la obligación de *leer, o enseñar*. Ante tales designaciones no cabía la negativa, y aquéllos debían acceder a impartir la docencia por sí mismos o a través de sustitutos capacitados. Se introducían, así, criterios de calidad para la enseñanza, aunque las libertades de cátedra y de ciencia, en contraposición con lo recomendado por Ignacio de Loyola<sup>12</sup>, aparecían expresamente negadas: Se obligaba a los maestros y profesores a enseñar *lo que mande el obispo*.

A este respecto cabe añadir que la cuestión planteada durante la discusión del primer borrador del decreto sobre a quién hay que encomendar la enseñanza de las materias teológicas quedó en suspenso. El Concilio guardó silencio, dejando el asunto al libre arbitrio de los obispos. Aunque, ciertamente, el papa Pío IV marcó una tendencia, seguida, entre otros, por su sobrino Carlos Borromeo, al confiar a los jesuitas el seminario romano, fundado en 1565, a pesar de las reticencias y objeciones de esta congregación. (Jedin, 1981: 118; Sala Balust, 1966: 95).

Al igual que en el decreto dado por el cardenal Pole, las cuestiones económicas fueron especialmente atendidas por los padres conciliares. Era preciso disponer

---

12 La diversidad de autores propuestos –por la *Ratio Studiorum*– permitía ofrecer a los estudiantes aquellas obras que trataban los temas con más rigor, no sólo los que “permiten la imitación fácil”. (Labrador Herráiz, 1999: 123).

de rentas fijas y suficientes para *edificar el colegio, pagar su estipendio a los maestros y criados, alimentar a los alumnos y para los otros gastos* derivados del mantenimiento del mismo, sin las cuales el programa de reforma apenas pasaría de lo meramente testimonial o voluntarioso. Para esto, en primer lugar, se decretó que a partir de entonces, los fondos que en algunas parroquias se destinaban a la formación de los jóvenes se desviarían hacia las arcas del seminario, y, en segundo término, se arbitró un sistema que obligaba a todas las iglesias y entidades de la diócesis a contribuir a la financiación del seminario, implicando y corresponsabilizando –sólo materialmente–, así, al conjunto de la iglesia diocesana o provincial de los logros y fracasos de este. Excepciones a esto último fueron los monasterios de los mendicantes y la orden de San Juan de Jerusalén, que quedaron exentos de tales impuestos. El obispo, aconsejado por los mencionados canónigos y dos clérigos de la ciudad, uno elegido por el primero y el otro por el clero, velaría por que tales contribuciones se realizasen, utilizando para ello todas las herramientas legales a su disposición; ante estos mismos consejeros debía el primero rendir cuentas cada año acerca de la gestión económica.

Así se materializó la decidida apuesta de la Iglesia por la educación y por un nuevo tipo de clérigo, mejor preparado intelectualmente, con un acervo cultural más amplio y una mayor altura espiritual. De hecho, la importancia de este canon fue tal que –razonablemente– se ha sostenido sistemática e incuestionablemente la afirmación de que sólo el citado decreto hubiese compensado los esfuerzos invertidos en el Concilio<sup>13</sup>: (Sánchez Aliseda 1942: 21-22; Jedin 1981: 123; Johnson 2004: 404; Llorca 1967: 829 y 837; Masi 1963: 413-432; Pallavicini, S. citado en Sala Balust 1966: 81):

---

13 El cardenal Sforza Pallavicini lo expresó en 1670 del siguiente modo: (...) *adeo ut complures affirmarent, ubi nullus alius fructus ex eo Concilio decerptus fuiste, solum hunc labores omnes et incommoda compensaturum, quippe unicum adiumentum quod efficax ad reparandam collapsam disciplinam agnoscebatur, cum certa sit regula, in omni Republica tales haberi cives quales educantur.* Marc Venard advierte a este respecto que las medidas disciplinares adoptadas por el Concilio son enérgicas, pero no nuevas. Algunas, que parecen nuevas, no a veces malinterpretadas. *Porgamos, por ejemplo, el célebre decreto sobre la formación de los futuros sacerdotes (...) en el decreto tridentino no hay mucho que pueda decirse de revolucionario ni que pueda modificar profundamente el cuerpo sacerdotal en las condiciones de aquella época. El interés principal era el de subrayar la responsabilidad de los obispos en la formación de sus futuros sacerdotes, abriendo parcialmente su reclutamiento entre las clases pobres, y sancionar el valor eclesiástico de la pietas litterata humanista. Pero en cuanto institución, el seminario tridentino anuncia todo lo más los seminarios menores del siglo XIX. Por lo demás, precisamente por aquella época sufre la concurrencia victoriosa de los colegios de los jesuitas* (Vernard M., 1993: 296).

Esso ha creato per la prima volta nella storia della Chiesa, per la formazione teologica e spirituale del clero diocesano, un’istituzione che metteva il Sacerdote in grado non solo di offrire il Sacrificio della Santa Messa e di amministrare i Sacramenti come “minister Christi”, ma anche di annunciare nella predicazione e nella catechesi la parola di Lui come “testis Christi”. (...) Il Decreto tridentino sul Seminario significava un grande passo in avanti; un passo così grande, che si poteva dire che esso da solo bastava per giustificare la convocazione del Concilio di Trento, (Jedin, 1963: 408-409).

## Consideraciones finales

El decreto tridentino dotó de un nuevo significado a la palabra seminario, utilizada desde antiguo, el de “semillero” o “vivero”, introdujo en el sistema de formación sacerdotal los principios de igualdad de oportunidades, mérito, capacidad y cualidad, algunos de los cuales no se aplicaron a los sistemas estatales de enseñanza occidentales hasta bien entrado el siglo XX, e hizo extensible este tipo de enseñanza a toda la población escolar –con vocación y que reuniese ciertos requisitos– y obligatoria su oferta en cada diócesis. Esta audaz medida, además, determinó los cuatro siglos siguientes del curso de la Iglesia, al menos en cuanto a formación sacerdotal se refiere. Las líneas maestras dibujadas durante el Concilio de Trento se conservaron en esencia hasta el Concilio Vaticano II (1962-1965), en el cual la filosofía y la organización sobre y de los seminarios se vieron profundamente renovadas, adaptándolas a la “nueva Iglesia” naciente. Todo lo cual da cuenta de la voluntad de permanencia que presidió esta innovación, dotada de suficiente flexibilidad como para adaptarse a cualquier tiempo y arraigar en cualquier espacio<sup>14</sup>, (Danneels, 1999: 83) y del acierto que supuso tal medida para la iglesia católica, que logró unificar la formación de sus ministros, asegurando, así, la pureza de la fe y de las costumbres dentro del territorio geográfico y espiritual bajo su influjo. Obsérvese que las dos grandes reformas del sistema de educación de clérigos coincidieron con los procesos más radicales de revitalización de la Iglesia. Lo que fortalece la tesis de que la educación es la “dama de honor” de los planes reformadores o revolucionarios con voluntad de perdurabilidad, sean del signo que sean:

---

14 El cardenal Danneels, en una magistral conferencia impartida en 1999, apuntó que la finalidad primordial de los seminarios es *formar al sacerdote eterno tal como Jesús lo ha querido en el evangelio, formar sacerdotes para siempre pero destinados a una época.*

De hecho, cualquier grupo radical o revolucionario la considera una cuestión de capital importancia; saben que, una vez ganada la revolución en la “calle”, el nuevo orden sólo se podrá sostener mediante una acción continuada y metódica sobre las voluntades más jóvenes (Hernández Huerta, 2004:11).

No obstante lo cual, aunque el decreto fue una medida realista, no fue la solución ideal. Lo que se ofreció fue sólo la posibilidad de que el sacerdote medio, generalmente incapaz para el rigor intelectual de los estudios universitarios, adquiriese una formación suficiente para su misión: Nada dijo acerca de la obligatoriedad de asistir a los seminarios para poder ser ordenado sacerdote. Es decir, asistir al seminario diocesano no fue *conditio sine qua non* para ser ministro de la Iglesia. Lo que provocó que, durante los siglos posteriores, muchos sacerdotes continuaran con graves deficiencias en su formación intelectual y espiritual, con gran perjuicio para la Iglesia (Jedin, 1963: 408-409; Sala Balust, 1966: 89; Jiménez Duque, 1999: 79-89).

## Anexo

### 1

El decreto XI, titulado Que en las catedrales debe educarse un cierto número de iniciados, del cual, como de un semillero, puedan elegirse los que han de ponerse dignamente al frente de las iglesias, dado por el cardenal Reginaldo Pole durante el Sínodo de Londres de 1556<sup>15</sup> (Sala Balust, 1966: 69-72).

Siendo en este tiempo grave la penuria de personas eclesiásticas, sobre todo idóneas, para regir y servir en las iglesias y en los cargos eclesiásticos, y no viendo otra solución al problema que el establecer y conservar a lo menos en las iglesias catedrales como un plantío y semillero de ministros, con la aprobación del sagrado Concilio, establecemos y decretamos que cada una de las iglesias metropolitanas y catedrales de la Iglesia de este reino, según el censo y los medios de cada una, y en relación a la extensión de la diócesis, mantengan un cierto número de niños.

Los que hayan de recibir en este colegio, tengan por los menos de once a doce años, que sepan leer y escribir, y cuyo carácter y buen deseo ofrezcan

---

15 Ahí mismo puede verse el texto original en latín, transcrito por los autores junto a esta traducción.



cierta esperanza de que han de ser sacerdotes y de han de servir siempre en los ministerios eclesiásticos.

Queremos, por otra parte, que se elijan preferentemente los hijos de los pobres, sin excluir por eso a los de los ricos, siempre que antepongan a todo el servicio de Dios y de las iglesias. Aprendan ante todo Gramática; después, adscritos a la misma iglesia metropolitana, o catedral, y bajo la dirección del canciller de la iglesia, o de cualquier otro varón docto y grave, elegido para este cargo, estudien la doctrina y la disciplina eclesiástica. Se dividirán en dos clases: la una, de los mayores en edad y letras, que queremos sean acólitos, a los cuales, amén de la comida y de la toga, que llaman liberal, se les asignará una recompensa anual; la otra, la de los más jóvenes, a quienes sólo se les dará la comida y la toga. Todos ellos, tanto los de la primera, como los de la segunda clase, llevarán tonsura y hábito clerical, y seguirán un mismo tenor de vida, y servirán oportunamente en los oficios divinos de la iglesia. De entre la clase de los acólitos, los que hayan llegado a la edad legítima y hayan aprovechado en buenas costumbres y en Letras, se iniciarán en las sagradas órdenes y trabajarán en los ministerios que el obispo o el cabildo les asigne en la misma iglesia catedral o metropolitana; y, además, el mismo obispo y cabildo procurarán que a estos se les asigne un beneficio eclesiástico según los méritos de cada cual. El lugar de estos que pasan del grupo de los acólitos a las sagradas órdenes y a cargos mayores de la Iglesia, se cubrirá con los de la clase inferior que por sus costumbres, por su edad y por los estudios estén más inmediatos.

A la escuela de Gramática y a otras enseñanzas podrán ser admitidos para su instrucción otros jóvenes de la ciudad y de la diócesis, con tal que tengan buena educación y estén dotados de buenas costumbres; estos jóvenes vestirán igual y seguirán el mismo régimen de vida que los alumnos de la iglesia. De entre ellos, el que sea más idóneo y manifieste voluntad de servir a la Iglesia, se pondrá en el lugar que dejó vacante el clérigo.

Y como es necesario, para alimentar este plantel de jóvenes, que, mientras, se designe una determinada cantidad de los réditos de los beneficios que se han de asignar para siempre a esta obra tan piadosa, de los que vaquen en lo sucesivo, o de otro modo cualquiera, cosa que confiamos se resolverá en breve, provéase de momento algún censo anual, que sea suficiente tanto para el sostenimiento de los jóvenes como para el estipendio de los maestros; ordenamos que todos los arzobispos y obispos, de los frutos anuales que

perciben de sus episcopados, exceptuados los diezmos, las ayudas y los feudos, destinen todos los años una cuadragésima parte para alimentar a los niños y para pagar el sueldo de los maestros que los instruyen en Gramática y en doctrina y disciplina eclesiástica.

Lo cual deseamos y mandamos hagan también todos los que ya disfrutaran de cualesquiera prebendas y beneficios eclesiásticos, o, en lo sucesivo, los consigan, para que los frutos de sus beneficios, que exceptuados, como hemos dicho, los diezmos, las ayudas y los feudos, asciendan a un rédito anual de veinte libras, entreguen anualmente una cuadragésima parte para estos menesteres de la diócesis, en que disfrutaban del beneficio. Cosa que confiamos harán no gravosamente, dado su ministerio y buen deseo, aunque ya están gravados con otras muchas obligaciones, según su piedad para con Dios y para su Iglesia, que ahora está grandemente deformada por la escasez de ministros idóneos.

Decretamos, además, que el obispo, juntamente con el deán y el cabildo de la iglesia catedral, tengan cuidado de la escuela de estos niños, y encarguen a determinadas personas que exijan este censo a todos aquellos que deben pagarlo, en los términos y lugares, y bajo censuras y penas que determinarán el obispo y el cabildo. Todos los demás principios que han de establecerse para la recta administración y conservación de esta escuela, pues aún faltan muchas disposiciones, se determinarán, con el favor de Dios, en la próxima convocatoria.

Y siendo así que en la conservación de la sana doctrina y de las buenas costumbres influye poderosamente el que se pongan al frente de los niños educandos maestros recomendables por la rectitud de la fe, por la honestidad de la vida y por su erudición, establecemos que nadie, y en ningún lugar, sea puesto al frente de una escuela, o se le encomiende en modo alguno el cargo de la enseñanza, sin haber sido antes examinado y aprobado por el ordinario del lugar, y advertido de los libros que han de leerse en las escuelas, tanto para la erudición como para la formación de las buenas costumbres de los jóvenes. El que desobedeciere este decreto incurra en la sentencia de excomunión, y sea removido por tres años del cargo de la enseñanza. Exímase con cuidado además la fe, las costumbres y la doctrina de los que ya regentan las escuelas, y si se viere en ellos las condiciones exigidas en la presente Constitución, sean informados en ellas, y avisados de todo lo que hemos dicho; pero si no

fuera así, ordenamos que sean removidos de su cargo y sustituidos por otros idóneos.

## 2

El canon 18 de la sesión XXIII del Concilio de Trento, sobre erección de los seminarios diocesanos<sup>16</sup> (Sala Balust, 1966: 81-86).

Siendo propensa la juventud a los deleites del mundo, si no se la dirige rectamente, y no perseverando jamás en la perfecta observancia de la disciplina eclesiástica, sin un extraordinario y especialísimo auxilio de Dios, a no ser que desde sus más tiernos años, y antes que los hábitos viciosos lleguen a dominarla por completo, se la eduque en la piedad y religión; establece el santo Concilio que todas las catedrales, metropolitanas e iglesias mayores tengan obligación de mantener y educar religiosamente, e instruir en la disciplina eclesiástica, según las facultades y extensión de la diócesis, cierto número de jóvenes de la misma ciudad, y diócesis, o, a no haberlos en ésta, de la misma provincia, en un colegio situado cerca de las mismas iglesias, o en otro lugar oportuno, a elección del obispo.

Los que se hayan de recibir en este colegio tengan por lo menos doce años y sean de legítimo matrimonio; sepan leer y escribir de corrido y den esperanzas por su buena índole e inclinaciones de que siempre continuarán sirviendo en los ministerios eclesiásticos. Quiere también el Concilio que se elijan con preferencia los hijos de los pobres, aunque no excluye los de los ricos, siempre que se mantengan a sus propias expensas y muestren deseo de servir a Dios y la Iglesia. El obispo distribuirá estos niños en tantas clases cuantas le parezca, dividiéndolos según su número, edad y aprovechamiento en la disciplina eclesiástica; una parte de ellos, cuando le parezca oportuno, los dedicará al servicio de las iglesias, y a otra parte la retendrá para que se formen en el colegio, admitiendo otros en lugar de los que hubieran salidos educados, de suerte que sea este colegio un plantel perenne de ministros de Dios.

Y para que con más comodidad se instruyan en la expresada disciplina eclesiástica, recibirán inmediatamente la tonsura, vestirán siempre de hábito

16 Ahí mismo puede verse el texto original en latín, transcrito por los autores tomando como fuente la edición vaticana del mismo.

clerical; aprenderán Gramática, canto, cómputo eclesiástico y demás buenas letras, y la Sagrada Escritura, los libros eclesiásticos y las homilias de los santos, y las fórmulas de administrar los sacramentos, lo relativo a oír confesiones y lo concerniente a los demás ritos y ceremonias. Cuide el obispo de que asistan todos los días al sacrificio de la misa, que confiesen a lo menos una vez al mes, que reciban a juicio del confesor el Cuerpo de nuestro Señor Jesucristo y que sirvan en la catedral y otras iglesias del pueblo los días festivos.

El obispo, tomando consejo de dos canónigos de los más ancianos y graves, elegidos por él mismo, arreglará, según el Espíritu Santo le ilumine, todo lo expresado, y cuanto sea oportuno y necesario, velando en sus frecuentes visitas, de que siempre se guarde. Castigarán severamente a los díscolos e incorregibles, y a los que dieren mal ejemplo, hasta con la expulsión si fuera necesario; y, removiendo todos los obstáculos que hallen, cuidarán con esmero de cuanto les parezca conducente para conservar e incrementar tan piadoso y santo establecimiento.

Y porque serán necesarias rentas determinadas para edificar el colegio, pagar su estipendio a los maestros y criados, alimentar a los alumnos y para los otros gastos, además de los fondos que están destinados en algunas iglesias y lugares para instruir y mantener jóvenes, los que desde ahora se han de tener por aplicados a este seminario bajo la misma dirección del obispo, este mismo consejo de dos canónigos en su cabildo, y también de dos clérigos de la ciudad, cuya elección se hará igualmente de uno por el obispo y de otro por el clero, separarán alguna parte o porción de los frutos íntegros de la mesa episcopal y capitular, y de todas las dignidades, personados, oficios, prebendas, raciones, abadías y prioratos de cualquier orden, aunque sea regular, y de cualquiera cualidad o condición, así como de los hospitales que se dan en título o administración, según el estatuto del Concilio de Viena del Delfinado, que empieza: *Quia contigit*, y de todos los beneficios de regulares, aunque sean de derecho de patrono de cualquier especie, aun exentos, y aun *nullius diócesis*, o anejos a otras iglesias, monasterios, hospitales o cualquiera otro lugar piadoso aun exento; y también de las fábricas de las iglesias y de otros lugares, así como de cualquier otra renta o producto eclesiástico, hasta de otros colegios, con tal no haya en ellos seminarios de discípulos o maestros para promover el bien de la Iglesia; pues es su voluntad que estos queden exentos, a excepción del sobrante de las rentas superfluas, después de la manutención decente de los mismos seminarios; asimismo se tomarán de las corporaciones o hermandades que en

algunos lugares se llaman escuelas, y de todos los monasterios, a excepción de los mendicantes, y de los diezmos que por cualquier título pertenezcan a los legos, y de que se suelen pagar subsidios eclesiásticos, o correspondan a caballero de cualquier milicia, u orden, exceptuando únicamente los de San Juan de Jerusalén, y la porción así separada la aplicarán e incorporarán a este colegio, así como algunos otros beneficios simples de cualquier cualidad y dignidad que fueren, o también prestameras o porciones de ellas, destinadas aun antes de vacar, sin perjuicio del culto divino, ni de los que las obtienen. Todo lo cual se observará aunque los beneficios sean reservados o afectos, sin que puedan suspenderse o impedirse de modo algunos estas uniones y aplicaciones por la resignación de los mismos beneficios, no sirviendo de obstáculo absolutamente ninguna constitución, ni vacante, aunque tenga su efecto en la curia romana.

El obispo local, por medio de censuras eclesiásticas, y de otros remedios del Derecho, y aun implorando para ello si le pareciere al brazo secular, apremie a pagar esta porción a los poseedores de los beneficios, dignidades, personados y de todos y cada uno de los que quedan arriba mencionados, no sólo por lo que a ellos toca, sino por las pensiones que acaso pagaren a otros de los dichos frutos; reteniendo, no obstante, lo que a prorrata se debe pagar a ellos, sin que obsten respecto de todas y cada una de las cosas mencionadas, ninguna clase de privilegios, exenciones, aunque requieran especial derogación, ni costumbre, por inmemorial que sea, ni tampoco apelación que impida la ejecución. Mas si sucediere que en virtud de estas uniones, o de otro modo, se halla el seminario dotado en todo o en parte, perdónese en este caso total o parcialmente, según lo exijan las circunstancias, aquella porción que el obispo había separado de cada uno de los beneficios mencionados o incorporado al colegio.

Y si lo prelados de catedrales y de otras iglesias mayores fueran negligentes en la fundación y conservación de este seminario, y rehusaren pagar la parte que les toque, será obligación del arzobispo corregir con severidad al obispo, y del sínodo provincial, al arzobispo y a los superiores de éste, y obligarles al cumplimiento de todo lo mencionado, cuidando celosamente de que se promueva con la mayor prontitud esta santa y piadosa obra dondequiera que se pueda ejecutar. El obispo ha de tomar cuenta todos los años de las rentas de este seminario en presencia de los diputados el cabildo y de otros dos del clero de la ciudad.

Además, para que con menos gastos puedan sostenerse estas escuelas, decreta el santo Concilio que los obispos, arzobispos, primados y otros ordinarios locales obliguen y apremien con privación de los frutos a los que obtienen prebendas de enseñanza y a otros que tienen obligación de leer, o enseñar, a que eduquen a los jóvenes que se han de instruir en dichas escuelas, por sí mismos, si fueran capaces, o si no, por sus títulos idóneos, que han de ser elegidos por los mismos estudiantes y aprobados por los ordinarios. Y si a juicio del obispo no fueran dignos los nombrados, deben elegir otro que lo sea, sin que puedan evadirse apelando; y si omitieran nombrarlo, lo hará el mismo ordinario. Las personas o maestros mencionados enseñarán lo que mande el obispo.

En lo sucesivo, aquellos oficios o dignidades que se llamen de oposición, o de escuela, no se han de conferir sino a doctores o maestros o licenciados en sagradas Letras o en Derecho canónico o, en su defecto, a personas que, por otra parte, sean idóneas y puedan desempeñar por sí mismos la enseñanza; quedando nula o inválida la provisión que no se haga en estos términos, sin que obsten privilegios de ninguna clase, ni costumbre, aunque sean de tiempo inmemorial.

Pero si fueran tan pobres las iglesias de algunas provincias que no en todas se pueda fundar colegio, cuidará el concilio provincial, o el metropolitano, acompañado de los dos sufragáneos más antiguos, de erigir uno o más colegios, según juzgare oportuno, en la iglesia metropolitana o en otra más cómoda de la provincia, con los frutos de dos o más de aquellas iglesias, en las que, separadas, no se pueda cómodamente establecer el colegio para que se puedan educar en él los jóvenes de ellas.

Mas en las que tuvieran diócesis dilatadas, puede erigir el obispo uno o más seminarios, según le pareciese más conveniente; los cuales, no obstante, han de depender en todo del colegio que se haya fundado y establecido en la ciudad episcopal.

Finalmente, si se suscitaren algunas dificultades por causa de las uniones, por la regulación de las porciones, por la asignación e incorporación, o por cualquier otro motivo que impida o perturbe el establecimiento o la conservación de este seminario, pueda resolverlas el obispo y dar providencia con los diputados referidos, o el sínodo provincial, según costumbre del país o calidad de las iglesias y beneficios, moderando, en caso necesario,

o aumentando todas y cada una de las cosas mencionadas, que parecieren necesarias y conducentes al próspero adelantamiento de este seminario.

## Bibliografía

- Abad, C. (1945). “Beato Juan de Avila. Dos memoriales inéditos para el Concilio de Trento”. *Miscelánea Comillas*, 3-4, I-XXXVI.
- Alberigio, G. (1993). *Historia de los concilios ecuménicos*. Salamanca: Sígueme.
- Aldea Vaquero, Q. M. (1972). *Diccionario de Historia Eclesiástica de España*. Madrid: Instituto Enrique Flórez. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ávila, Juan de: “Memorial primero (1551). Reformación del estado eclesiástico”, en Abad, C. “Beato Juan de Ávila. Dos memoriales inéditos para el Concilio de Trento”. *Miscelánea Comillas*, 3-4, 1-39.
- Ávila, Juan de: “Memorial II (1561). Causas y remedios de las herejías”, en Abad, C. “Beato Juan de Avila. Dos memoriales inéditos para el Concilio de Trento”. *Miscelánea Comillas*, 3-4, 41-151.
- Barrio, M. y otros. (2005). *Diccionario de los Papas y Concilios*. Barcelona: Ariel.
- Bartolomé Martínez, B. (. (1995). *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. I: Edades Antigua, Media y Moderna*. Madrid: BAC.
- Batllore, M.: “La pedagogía de la *Ratio Studiorum*”, en Delgado, B. (1993). *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*, Madrid: Ediciones Morata y SM.
- Danneels, (Cardenal). (1999). “La formación de los sacerdotes debe adaptarse a cada momento de la historia”. *Seminarios*, 152, 83-98.
- Castan Lacoma, L. (1957). “Un gran pedagogo español en el siglo XVI: el Maestro Juan de Ávila”. *Revista Española de Pedagogía*, 60, 296-311.
- Cierva, R. d. (1997). *Historia esencial de la Iglesia católica en el siglo XX*. Madrid: Fénix.

- Delgado, B. (1993). *Historia de la educación en España y América. La educación en la Hispania antigua y medieval*. Madrid: Morata y SM.
- Delgado, B. (2002). *La educación en la reforma y la contrarreforma*. Madrid: Síntesis Educación.
- Fernández Vasallo, C. (2002). “La indisciplina como desencadenante de la reforma de los colegios mayores salmantinos en 1771”. *Historia de la Educación*, 21 , 120-128.
- García Oro, J. (2002). “Los proyectos educativos del Maestro Ávila en el contexto escolar español del siglo XVI. Escuelas, colegios y universidades en la Corona de Castilla”. *El Maestro Ávila. Actas del Congreso Internacional. Junta Episcopal Pro Doctorado de San Juan de Avila. Conferencia Episcopal Española* , 195-226.
- Gutiérrez, C.: “Concilio de Trento”, en Aldea Vaquero, Q. M. (1972). *Diccionario de Historia Eclesiástica de España*. Madrid: Instituto Enrique Flórez. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Hernández Huerta, J. L. (2004). “Bosquejo de la actualidad de la educación española”. *Foro de Educación*, 4, 5-18.
- Iglesias, I. (1984). *Mirando al futuro. Encuentros en la Comunidad Universitaria*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Janini Cuesta, J. (1948). “Juan de Ávila, reformador de la educación primaria en la época del Concilio de Trento”. *Revista Española de Pedagogía*, 21, 33-59.
- Jedin, U. (1960). *Breve historia de los concilios*. Barcelona: Herder.
- \_\_\_\_\_ (1965). *El Concilio de Trento en su última etapa*. Barcelona: Herder.
- \_\_\_\_\_ (1981). *Historia del Concilio de Trento. 4. Tercer período: Conclusión. Volumen II. Superación y ratificación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- \_\_\_\_\_ (1963). L'importanza del decreto tridentino sui seminari nella vita della chiesa. *Seminarium* , 397-398.
- Jiménez Duque, B. (2002). “La escuela sacerdotal de Ávila y San Juan de Ávila”. *El Maestro Ávila. Actas del Congreso Internacional. Junta Episcopal*



- Pro Doctorado de San Juan de Ávila. Conferencia Episcopal Española*, 893-913.
- Jiménez Duque, B. (1999). “Una asignatura sin aprobar”. *Seminarios*, 45, 79-89.
- Johnson, P. (2004). *Historia del Cristianismo*. Barcelona: Vergara.
- Labrador Herráiz, C. (1999). “La Ratio Studiorum de 1599. Un sistema educativo singular”. *Revista de Educación*, 319, 117-134.
- Llorca, B. G.V. (1967). *Historia de la Iglesia Católica. III. Edad Nueva*. Madrid: BAC.
- Martín Hernández, F. (1961a). *La formación sacerdotal en los colegios universitarios españoles (1371-1563)*. Vitoria: Eset.
- \_\_\_\_\_ (1961b). “Una pedagogía sacerdotal francesa a fines del siglo XV”. *Revista Española de Pedagogía*, 74, 163-179.
- \_\_\_\_\_ (1963). “Precedentes históricos del canon 18 sobre la fundación de los seminarios”. *Seminarium*, 15, 376 -395.
- \_\_\_\_\_ (1999). “Escuela sacerdotal. Seminario, reforma y formación del clero en San Juan de Ávila”. *Seminarios*, 154 , 407-422.
- Masi, R. (1963). Sacerdocio e formazione ecclesiastica nella doctrina e disciplina del Concilio di Trento. *Seminarium*, 15, 413-432.
- Pallavicini, S. (1670). *Historia Concilii Tridentini*, Antuerpiae, citado Sala Balust L. y Martín Hernández, F. (1966). *La formación sacerdotal en la Iglesia*. Barcelona: Juan Flors editor.
- Rodríguez Adrados, F. (2006). *El reloj de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Sala Balust, L. (1964). “La formación clerical. Bosquejo histórico”. *Seminarios*, 22-23, 11-15.
- \_\_\_\_\_ (1947). “Los Tratados de Reforma del P. Mtro. Ávila”. *La Ciencia Tomista*, 73, 185-233.
- \_\_\_\_\_ y Martín Hernández, F. (1966). *La formación sacerdotal en la Iglesia*. Barcelona: Juan Flors editor.

Sánchez Aliseda, C. (1942). *La doctrina de la Iglesia sobre seminarios desde Trento hasta nuestros días. (Desarrollo y sistematización)*. Granada: Facultad de Teología.

Vernard, M. “El quinto Concilio de Letrán (1512-1517) y el Concilio de Trento (1545-1563)”, en Alberigio, G. (1993). *Historia de los concilios ecuménicos*, Salamanca: Sígueme.

---

*José Francisco Juárez Pérez*

**Educación laica o  
Educación religiosa:  
perdición o salvación según  
el diario *La Religión***

e



## **Resumen**

La Religión fue por más de cien años (1890-2004), uno de los principales medios de divulgación de la Iglesia Católica en Venezuela. Por su trayectoria se le reconoció como el decano de la prensa nacional. Con su lema: “Amad a los hombres, detestad los errores” se mantuvo fiel a sus preceptos cristianos. En relación con la educación, sus planteamientos se orientan a la defensa de la formación religiosa porque se cree que mediante ella se alcanza la plena humanización de la persona. La revisión del diario se centra en el período que va desde 1935 hasta 1947 debido a que en ese lapso se produjeron importantes aportes sobre los principios orientadores de la formación del ciudadano requerido para la modernización del país. En ese contexto, la Iglesia Católica ofrece lineamientos de lo que tendría que ser la educación moderna, y se apoya en dicho periódico para divulgar sus propuestas.

**Palabras clave:** educación, religión, ciudadanía, modernidad.

---

1 Licenciado en Filosofía. Magíster en Educación. Docente/investigador del Centro de Investigación y Formación Humanística, Universidad Católica Andrés Bello. [jjuares@ucab.edu.ve](mailto:jjuares@ucab.edu.ve)

# Secular education or religious education: perdition or salvation according to the newspaper *La Religión*

## **Abstract**

The Religion was, for lives than one hundred years, one of the major half of the Catholic Church in Venezuela. For their trajectory was recognized as the dean of the national press. With their slogan: "Love the men, odium the errors" he stayed dedicated Christian precepts. In relation to education approaches plows oriented to the defense of religious education because of the belief that it i achieved through the full humanization of individual the. The review journal focuses on the period from 1935 until 1947 because at that time there were important contributions on the guiding principles for the training of citizens required for the modernization of the country. In this context, the Catholic Church offers guidelines on what should be the modern education, and is supported by this newspaper to disclose its proposals.

**Key words:** education, religion, citizenship, modernity.

---

El diario *La Religión* (1890-2004) fue por muchos años uno de los principales medios de divulgación de la Iglesia Católica en Venezuela. Su trayectoria se extendió un poco más de un siglo, convirtiéndose en el decano de la prensa nacional. Con su lema: “Amad a los hombres, detestad los errores” este medio de comunicación impreso fue una tribuna que sirvió para presentar importantes comentarios sobre los cambios que ocurrían en el país, teniendo como principio orientador de sus planteamientos la doctrina de la religión católica.

En el periódico se consiguen noticias culturales, sociales, políticas, económicas, deportivas, religiosas, educativas, entre otras notas. Sobre el hecho educativo sus planteamientos se orientan a la defensa de la educación religiosa por una razón muy simple: se considera que a través de ella se alcanza la plena humanización del sujeto y se forma al verdadero ciudadano.

El período que se extiende desde 1935 hasta 1947 es muy importante para el estudio de las ideas educativas en Venezuela. En varios sectores de la sociedad se discutían con mucha vehemencia los principios orientadores de la formación del ciudadano que requería el país para su modernización. Se hablaba sobre la educación renovadora, la escuela nueva, el humanismo democrático y las innovadoras pedagogías como si fueran un fetiche que servirían de conjuro para superar el atraso y la miseria. En ese contexto de nuevas propuestas la Iglesia Católica no se quedó de brazos cruzados y ofreció lineamientos teóricos y pedagógicos sobre lo que tendría que ser la nueva educación desde un enfoque cristiano. En este contexto, el diario *La Religión* recoge en gran medida esos planteamientos.

El diario *La Religión* constituye una fuente de información valiosa porque en primer lugar refleja más de cien años de la vida del país, escrita por personas ligadas a una institución que tuvo mucha influencia en la cultura y los valores que orientaban la conducta de los pobladores de esta nación; asimismo, tanto

en su editorial como en los artículos de opinión se presentan autores inéditos que escriben al calor de los acontecimientos ocurridos, situación que se nota en el énfasis puesto en sus escritos, imprimiéndole al tema una vitalidad invaluable.

En nuestra historia contemporánea es bien conocido que después de la muerte de Juan Vicente Gómez en el país hay una significativa transición hacia la democracia representativa que trae consigo la renovación de la educación, asumiéndola como pieza clave en el engranaje de la consolidación de la modernización del país. Esa es una de las razones por la cual se escogió *La Religión* y la fecha que se extiende después del año 1935, para hurgar en sus editoriales y en algunos artículos, indicadores de la manera en que desde esa plataforma comunicativa se comprendieron los hechos ocurridos en el país y en medio de tales acontecimientos, el tratamiento que se le dio a la cuestión educativa.

## Un asunto ideológico

Un aspecto clave que se manifiesta en los artículos y las editoriales de *La Religión* cuando se toca el tema educativo, es su carácter ideológico<sup>2</sup>. La Iglesia sostenía que la mayoría de la población venezolana era católica. Apoyándose en los datos aportados por el censo de 1926, en el cual se señalaba que el noventa por ciento de los venezolanos era católico, ella pedía al Congreso que considerara esa realidad para que “no legisle a espaldas del país” (“La instrucción religiosa para las escuelas” 1936: 1). Esa exhortación es el primer aldabonazo de varios que se harán en el curso de los años siguientes para destacar que la religión es parte de la cultura del venezolano y cualquier intento de cambio, sobre todo en el campo educativo, tendría que considerar dicha realidad.

El sábado 4 de enero de 1936, en la columna “Perejilladas” se comenta sobre el ambiente educativo del país y los planteamientos de modernizar la sociedad a través de la educación. El autor de la mencionada columna, que por

2 Entendemos aquí por ideología el estudio de las ideas y la manera en que estas se aplican en la realidad. Las ideas se originan en intereses, confesados o inconfesados que están presentes en las formas de vida de los sujetos y que se comparten con los demás, convirtiéndose en algunos casos sistemas orientadores de la conducta humana. De manera que las ideas que se expresan en el diario *La Religión* son ideologías en tanto que expresan una forma de comprender la realidad, e incluso toman forma en los postulados religiosos que se proponen como alternativa para la formación del sujeto moderno a través de la educación formal.



cierto no se identifica, escribe con ese mismo título al menos hasta 1940, señala que hablar de educación sin la participación de la Iglesia y más concretamente, sin religión en las escuelas, acarrea un problema de enormes dimensiones para el futuro del país, porque nuestra cultura siempre se ha identificado con el catolicismo. Esa reflexión la fundamenta en lo que le dijo Bolívar a un maestro de su sobrino, “la moral en la máxima religiosa y en la práctica conservadora de la salud y la vida, es una enseñanza que ningún maestro debe descuidar” (“Perejilladas”, 1936: 6).

Este comentario tiene, a nuestro modo de ver, dos intenciones, por una parte dejar sentado que la religión es un asunto propio de la cultura venezolana ya que es una tradición que ha sido profesada por nuestros antepasados y transmitida de una generación a otra, y también pretende mostrar que Simón Bolívar la defendió y la practicó, por lo tanto, los héroes de la patria han sido desde antaño sus defensores. En este orden de ideas, en 1940, la editorial del periódico hace referencia a una sentencia del Libertador en la que se revela la importancia que tiene para él la formación religiosa en las escuelas:

El director puede enseñar todo lo que le permita el tiempo, su capacidad y la del discípulo. Pero los objetos de preferencia son leer, escribir, los principios de la religión, de la aritmética y geografía. Para aprender los principios de la historia sagrada y de la religión, el catecismo Fleury y el padre Astete, pueden usarse con suceso (“Bolívar y la instrucción religiosa”, 1940:1).

De modo que se trata de defender no sólo un dogma o una fe, sino una forma de vida. Un grupo de católicos dirige al Congreso en 1936 una carta pública en la que señalan su preocupación por el tema de la laicización de la educación. Dicen que si la mayoría de los habitantes del país son católicos, según la sentencia de los obispos y del censo efectuado en años anteriores, entonces las leyes tienen que adherirse a esa realidad, de lo contrario, “estarían traicionando el mandato de que se hallan investidos y crearían como consecuencia, una disconformidad entre las líneas normativas, propia de la estructura de la sociedad” (“Texto del mensaje de los católicos al Congreso”, 1936:1). Piden que el Estado asuma con responsabilidad su deber de cumplir las leyes y respeten la condición moral y religiosa de los habitantes del país. Hay que acotar en relación al contenido de dicha carta y a la columna titulada “Perejilladas”, que a partir del año 1936 se inició en el Congreso la discusión sobre la conveniencia de adecuar la educación a los nuevos tiempos, incluyendo en esas modificaciones, quitar la religión de los salones de clase por

considerarla una actividad de competencia exclusiva de la familia y en todo caso, de las iglesias.

En defensa del argumento de que la religión es parte de la idiosincrasia del venezolano, Facundo Pacheco, en un artículo publicado el jueves 2 de julio de 1936 sostiene que la democracia y la religión son dos realidades inseparables de la civilidad. Según él, “la democracia contiene la religión”, de manera que el ideal democrático, según su criterio, contempla conocer a Dios y a la religión porque esta pauta las relaciones entre el hombre y su creador. La actitud democrática y cívica de un ciudadano es consecuencia de su adhesión a los principios religiosos, por eso los valores propios de la ciudadanía tienen una huella cristiana. Para este autor, la verdadera conducta ciudadana, que se acoge a los valores del patriotismo, de la convivencia y del respeto a las normas, es producto de los valores cristianos, por tanto, una educación distinta a ella, especialmente la de carácter laico, desestabilizaría el sistema social.

A nuestro juicio, lo que parece preocupar realmente a quienes se expresan en *La Religión* es una cuestión de orden ideológico. En esos años el comunismo estaba en clara expansión por Europa y en algunos países de América, poniendo en alerta a las autoridades religiosas porque consideraban que dicho movimiento constituía un mal para las sociedades, especialmente las que tenían una tradición religiosa porque dicha ideología traía consigo el germen del ateísmo.

Según Ravard (1936), el comunismo comienza a penetrar en el país por los impulsores de la reforma educativa. Señala que es una táctica comunista que la enseñanza pase a manos del Estado: “Pedagogos y bachilleres que predicán la democracia, exigen que las leyes sean legítima expresión de la voluntad popular (...) y presentan como proyecto de ley en un país católico, la supresión de la enseñanza religiosa” (p. 7). No es posible, según expresa, que se pretenda enseñar algo distinto a lo que por tradición le pertenece a los habitantes del país, y por eso concluye su artículo afirmando que es obra de un comunismo disfrazado de renovación pedagógica. Se infiere de su crítica a esta corriente, que ella intenta hacer creer a la población que la armonía con la Iglesia es perjudicial a la vida democrática del país.

La escuela laica, renovada o también llamada escuela nueva es relacionada con el socialismo marxista y con el comunismo, corrientes cuya tendencia

se considera contraria a los postulados de la religión. Dichos movimientos promovían un cambio radical de la sociedad por una revolución mediante la cual se sentarían las bases de un nuevo modelo de hombre. La Iglesia es un obstáculo para llevar a cabo esa propuesta porque forma parte de la estructura social tradicional y por eso, los revolucionarios abogan por una sociedad sin la presencia de viejos esquemas que impidan el desarrollo. Quienes defienden la educación religiosa consideran que la educación laica, propicia el exterminio de la Iglesia Católica.

A propósito de este asunto, Fernández (1936) publicó un artículo titulado “¿Existe la escuela laica?”, para decir que ella había traído resultados negativos en los países donde se había puesto en práctica: “es falaz, cara, desmoralizadora e inútil para la formación de los niños” (p. 7) Pone el caso de Francia, donde a su criterio se desmoralizó a la juventud con la idea de que se estaba modernizando el sistema educativo. De modo que en nuestro país esta tendencia educativa no es bien recibida porque es sinónimo de perdición. Un artículo del 1936 titulado, “Lo que quiere decir la Escuela Laica”, el padre Tenreiro señala los alcances de esta en la sociedad. Hace un análisis juicioso de su significado desde el punto de vista etimológico hasta su concreción en la didáctica para concluir que es un término propio de la Iglesia y que fue usado de manera impropio para explicar la escuela o la sociedad sin Dios, lo cual excluye toda doctrina religiosa. En otras palabras, el autor expresa que usando un término proveniente de la misma institución religiosa se intenta desprestigiar y menospreciar su papel educativo en la sociedad.

La preocupación por la posibilidad real de que se implantara un sistema educativo contrario a la vocación religiosa de la mayoría del país, motiva a los obispos a escribir una carta a los miembros del Congreso para que revisaran los planteamientos que se estaban haciendo sobre ese tema. La religión recoge en el editorial del 2 de mayo de 1936 algunas ideas de esa carta y las expone. En ella se aplaude el hecho de que hay un empeño en mejorar las condiciones educativas de la población. Pero se hace hincapié en la presencia de dicha institución en la educación del país. Se mencionan, una vez más, algunas expresiones del Libertador cuando en 1828 se dirigió al Papa León XII en relación a la religión: “La religión se conserva pura y como la recibimos de nuestros padres por el cuidado, la vigilancia y protección del Gobierno. Vuestra santidad debe contar siempre con ella y con nuestra decidida voluntad

de sostener el catolicismo en esta República” (“Petición del episcopado. Adhesión de los católicos” 1936: 3). Insisten en recordarles a los legisladores que el más importante héroe de la Patria defendió los principios cristianos en la legislación venezolana y eso debería mantenerse, porque de lo contrario iría en contra del espíritu patriótico que imperó en el pasado.

## ¿Qué se consigue con la educación religiosa?

Larensé (1936), en el artículo titulado, “Si se quiere una moral fuerte es necesaria la educación religiosa” defiende la tesis compartida por los obispos y por los que escriben en ese medio impreso de que sin educación religiosa no es posible aspirar a una sociedad de progreso y bienestar. Según él no se puede formar un ciudadano si no hay una base religiosa que sustente los valores promovidos para este fin. La religión tiene un carácter de orden público, pues es el único freno que tiene el hombre ante las pasiones desenfrenadas. Ante la avaricia, el rencor, la violencia, el sensualismo, el materialismo, etc., la religión es un poderoso sentimiento sin el cual las pasiones se desbordan.

También el periódico comenta lo que sucede en otras latitudes respecto a la educación religiosa y lo transcribe del diario *The Times*, en Londres, en el cual se hace una defensa a la educación religiosa escolar debido a su importancia en la formación ciudadana. En el artículo del diario londinense se dice que es un derecho legítimo que tiene el Estado de velar por la educación, de que surjan hombres y mujeres de cuerpos sanos y mentes inteligentes y para ello son justificadas las sumas de dinero que se aportan para ello.

Sin embargo, acota el artículo, la tendencia educacional es producir buenos ciudadanos. La base de la ciudadanía es el carácter y el carácter de un hombre depende de sus creencias, “¿Cómo puede el Estado convenir en ignorar esas sencillas verdades y considerar que la enseñanza de la religión es cuestión en la cual no tiene intervención ni interés directo?” (Editorial de *The Times*, 1940: 1). También en el editorial se mencionan otros países donde la religión es obligatoria, contradiciendo lo señalado por algunos congresistas en nuestro país quienes afirmaban que la religión no es un tema de interés en los países modernos. Perú, Brasil, Alemania, Austria, España, Letonia, Prusia, son algunas naciones señaladas por el periódico como cristianas describiendo sus respectivas leyes. Se preguntan si esos países, “son atrasados o no han alcanzado la modernidad como dicen los congresistas venezolanos” (“El mito

del laicismo en Venezuela” 1940:1). Frente a los argumentos acerca de la situación de la educación religiosa, el periódico muestra evidencias de cómo están las cosas en otras latitudes y lo que se puede conseguir fortaleciendo la religión en la sociedad, sobre se revela que a través de ella se perfecciona el compromiso ciudadano.

## Entre lo moderno y lo tradicional

El diario también se hace eco de las peticiones hechas por la Iglesia a las autoridades del gobierno en relación con la formación de maestros. En el año 1944, en un artículo titulado “Un paso más y al totalitarismo” los obispos previenen a las autoridades del Ministerio de Educación sobre la intención de algunos maestros laicos de no dar clases de religión en sus salones, tal como lo establecía la legislación vigente. Debido a ello solicitan centros de mayor capacitación para los maestros y, particularmente, exhortan a los docentes católicos que estén vigilantes y se mantengan en la lucha, además de que funden centros educativos de manera que sirva como efecto multiplicador de las raíces católicas que se han sembrado en el país.

En otro editorial se destaca que “educar es ayudar a un ser humano a que desenvuelva sus capacidades naturales de perfeccionamiento físico, mental y moral” (“Concepto católico de estudiar”, 1937: 3). Estos tres aspectos se desarrollan desde los primeros años de la vida y por eso los niños son los principales sujetos de la educación, aunque tampoco están exentos los adultos, especialmente quienes adolecen de una escasa formación intelectual y moral. En sus líneas señala que, siendo el fin de la educación alcanzar la mayor felicidad terrenal humanamente posible, entonces se tiene que hacer todo el esfuerzo necesario para permitir que esta cumpla con su cometido.

La jerarquía que utilizan en el editorial para establecer las necesidades humanas, en orden a alcanzar su perfeccionamiento, es que la persona cumpla sus deberes con Dios, luego los que impone la naturaleza humana y los que corresponden activar con los demás, como la justicia y la caridad. Concluye el escrito resumiendo que la educación tiene que favorecer los siguientes aspectos, primero la educación religiosa, luego la intelectual y por último la educación física. Visto lo anterior, se defiende una educación integradora de los aspectos volitivo, espiritual y físico.

Es menester señalar que en los escritos de *La Religión* se aceptan los avances metodológicos y didácticos de la educación moderna, pero se critican aquellos aspectos que están en contradicción con la doctrina cristiana. Sobre este asunto se reproduce la conferencia de Monseñor Pellín con ocasión de una entrega de premios en el colegio San Ignacio, en la cual el sacerdote señala lo que acepta la Iglesia y lo que rechaza en materia educativa. Dice Pellín (1949) que la Iglesia “jamás podrá aceptar la escuela neutra” (p. 2). Este tipo de escuela, según su reflexión, o ataca a Dios, o lo pone al margen de sus actividades. Acepta más bien, “la escuela que aplica los modernos procedimientos pedagógicos al estado actual de las juventudes, a la formación del hombre que no pone a Dios al margen de sus actividades” (p. 2).

Para el sacerdote, los procedimientos de la escuela activa ya fueron presentados por los doctores de la Iglesia como Santo Tomás de Aquino al referirse al papel del maestro y al protagonismo del alumno en la tarea formadora. También nombra a San Juan Bautista La Salle y a Don Bosco, por lo tanto, coloca a la Iglesia como pionera en el campo de la educación moderna. Otro aspecto con el cual dice no estar de acuerdo, es en la educación sexual porque “corrompe las mentes de los niños” (p. 2). De manera que rechaza la neutralidad y la educación sexual. Acepta los procedimientos metodológicos para alcanzar los objetivos de la enseñanza, como el aprendizaje centrado en el niño y el papel del maestro como facilitador.

En un artículo publicado un año después por el periódico sobre el paralelismo entre ambas propuestas educativas, se precisan todavía más los aspectos con los cuales los católicos están de acuerdo. El trabajo lo presenta Lander (1941) en una reunión de directores de escuelas federales graduadas de la XXI Zona Escolar en el local de la escuela Federal República del Paraguay. Allí señala que “con excepción de la coeducación, el naturalismo pedagógico y la enseñanza sexual que todo educador católico debe rechazar, el método de enseñanza actualizado es necesario para modernizar la educación” (p. 1). Tanto el obispo Pellín como el laico, fundamentan su juicio en la encíclica papal *Divini Illius Magistri* la cual condena la coeducación por considerarla antinatural y negadora del pecado original. Según Lander, “la educación laica es una deplorable confusión de ideas que deriva en una sociedad humana con graves fallas” (p. 1). En todo caso, queda en evidencia el hecho de que para la Iglesia Católica la educación religiosa es un baluarte de la formación

integral del educando y por eso se debe proteger de algunas de las desiguales propuestas modernas.

## Educación laica o caos social

Son numerosas las consecuencias que se producirían si el país cayera en manos del comunismo o más específicamente, si el país abandonara la formación según los criterios religiosos y se dejara llevar por los cantos de sirena cuyo epicentro están en la escuela laica. Artículos de opinión, editoriales y documentos así lo reflejan. Ravard (1936) comenta los beneficios de una educación religiosa: “fundamentación moral de los jóvenes, pureza de costumbres, espíritu antisociador” (p. 7), mientras que la educación laica traería “indiferentismo o ataque a la religión, prostitución, amor libre, vicios de todo género, corrupción de costumbres, comunismo” (p. 7). Otro autor que sostiene la misma tesis es Roslady (1936) para quien si se quita la religión de las escuelas, “se destruiría la moral en el niño que es todavía inexperto y se estaría avanzando a una tiranía, que es la que quiere imponer un grupo de anticatólicos que se encuentran en el Congreso y que legislan en nombre de la libertad y de la conciencia” (p. 1).

Según esta forma de pensar, si los maestros no se forman en los valores religiosos, no pueden transmitirlos a los niños. En ese caso se le enseñaría a los niños un ateísmo velado y un odio a Dios. El editorial del viernes 17 de septiembre de 1937 es muy claro al respecto. Se defiende la formación moral del maestro: “Si éste no conoce de un tema, no lo trata en su clase. Si no hay una preocupación de las instituciones de enseñanza superior acerca de esto, entonces las consecuencias serán muy graves para los niños que recibirán una información escasa, débil o ni siquiera recibirán información sobre la dimensión moral del ser humano” (“La fuerza de la enseñanza”, 1937:1).

El editorial dice que “quien siente odio por Dios y por los principios religiosos, hará como hicieron y hacen los maestros ateos en la España roja y comunista, arrancar los Cristos” (p.1). La insistencia de lo planteado en el periódico sobre el velado ateísmo en la propuesta laica es motivada por las denuncias hechas por representantes de algunos colegios del interior del país en los cuales no se cumplía la norma establecida por la Ley de Educación, que señalaba las dos horas de educación religiosa escolar. Se culpa a un grupo de

maestros de la Sociedad Venezolana de Maestros de ser los propiciadores del comunismo y por eso la exigencia al Ministerio de Educación.

Defienden en todo caso, “el derecho que tienen a educar a sus hijos en el cristianismo, de acuerdo con lo establecido en la ley” (“En cumplimiento de la ley de educación”, 1937:1). En el año 1940 se repite la denuncia y el editorial la titula “El mayor peligro”. Esto debido a que se sabe de maestros que no quieren dar religión en las escuelas aduciendo libertad de cultos y según señala el periódico, “se burlan de los niños que van a misa” (p.1). En el diario se lamentan de que los padres no pongan la denuncia por temor a que expulsen a los niños o los reprueben en sus exámenes. En fin, se denuncia que hay maestros que niegan la existencia de Dios y predicán una moral relativa, o sea, una moral natural. Se afirma que de seguir la situación así, no se sabrá a dónde irá a parar la sociedad venezolana y que el mal no está en la ley, sino en las personas que no cumplen con su deber de velar por su cumplimiento.

El editorial del año 1941 repite y profundiza en esa alerta:

un maestro ateo no puede sino enseñar corrupción. Un maestro que les enseñe a sus hijos que Dios no existe, que ha comenzado por negarle la gracia del bautismo, un maestro que predica el ateísmo públicamente en su escuela, no puede dar buenos frutos para la sociedad, no puede dar buenos ciudadanos para la Patria. (“Los maestros ateos no pueden enseñar sino corrupción y por qué”, 1941:1).

Un maestro que no transmita los valores cristianos sólo puede traer odio, desorganización y destrucción. Por eso, como consecuencia de su actuación negativa, se tendría una juventud atea que sería inmoral, sin noción de patria, sin principio de sacrificios.

Ponte (1936), representante de la Junta Nacional de Acción Católica, propone en nombre de la organización que se mantenga la formación católica en el país porque la religión es la única que puede “informar las costumbres cuando no las hay, restaura cuando se han viciado, sólo ella es la salvaguarda de íntegra de las sociedades, arregla y ampara las virtudes del hombre y de pueblos” (p.1). De manera que a través de la religión se cosechan las virtudes en el sujeto y se alcanza la formación de individuos íntegros, de acuerdo a los valores religiosos.

Todas estas irregularidades suceden a pesar de que en febrero del año 1937 el gobierno del General Eleazar López Contreras, quizá motivado por la



presión de algunos sectores de la sociedad civil y de la Iglesia, como se pudo corroborar en los artículos y editoriales mostrados aquí, a través del Ministerio de Educación, publica un documento en donde dice que la intención de los cambios propuestos en el campo educativo no tienen como intención desprestigiar ni desplazar la religión en las escuelas. Por el contrario, “se asume la religión como parte de la cultura del venezolano. (“Por la educación religiosa”, 1937:1).

El editorial de febrero de ese año dice que el paso dado por el gobierno en esa materia es importante porque pone de manifiesto el espíritu democrático y además sale al paso a los diversos comentarios que se estaban haciendo sobre la materia. Se afirma en el periódico que la Iglesia está de acuerdo con los cambios, modificaciones y todo aquello que tenga que ver con una reforma y progreso en educación, pero dentro de la estructura valorativa que define la cultura del venezolano. En tal sentido, se aceptan todas las propuestas educativas siempre y cuando se cuente con Dios en las escuelas. El editorial es bastante significativo porque al menos deja constancia de lo que el Gobierno piensa sobre el hecho educativo y el papel que le corresponde a la educación religiosa en la sociedad. Además con esa declaración pública el Gobierno contradice la actuación de algunos funcionarios que entendían escuela laica como sinónimo de eliminar la educación religiosa de las escuelas.

En otras palabras, se asume desde los que tienen el poder, que la religión mantiene una vigencia importante en la cultura venezolana, a pesar de los insistentes comentarios de cambios a ese nivel. Por otra parte, la Iglesia cree que es necesaria una reforma del sistema educativo para una transformación de la sociedad venezolana. En eso está de acuerdo, de modo que se puede inferir que no está de espaldas a los cambios mundiales ni a la modernización. Sólo pide mantener su autoridad y penetración ideológica sobre la población apoyándose en el principio de que los valores cristianos son los mismos valores ciudadanos, necesarios para el sostenimiento de la sociedad.

La Iglesia concibe la ciudadanía como una consecuencia de los valores cristianos, los cuales a su vez son la fuente de la civilidad. Por eso propone una mejora educativa, siempre contando con los valores cristianos. En este orden de ideas, en diciembre del año 1937 se enfatiza en los aspectos con los cuales la Iglesia está de acuerdo para mejorar la educación: “los nuevos sistemas que benefician la salud corporal del niño; los métodos que en la práctica según señalan los maestros son efectivos para los niños; que al niño

pobre se le alimente corporalmente; la higiene en la escuela” (“Las reformas de la instrucción”, 1937:1).

En 1940 sale publicado en el periódico un interesante artículo cuya firma es nada menos que de Alejandro Fuenmayor, un respetado maestro conocido en toda la República por sus obras educativas, y que tanto para los defensores de la educación laica, como para los defensores de la educación religiosa, era considerado una persona íntegra. Además, su larga trayectoria docente, imponía sensatez a sus planteamientos. Él argumenta que la educación religiosa es necesaria en las escuelas. Dice el editorial de ese año sobre la postura de Fuenmayor que “la escuela debe darle al niño las facilidades y estímulos necesarios para que cumpla con sus deberes religiosos. Si a futuro existen diversas orientaciones religiosas, entonces la clase se dividirá por grupos” (“La enseñanza religiosa”, 1940:1).

Su afirmación se basa en el hecho de que la mayoría de los venezolanos profesa la religión católica. Así como se atiende la educación física y mental, también corresponde a la escuela atender la formación espiritual. Porque entre los fines de la educación, está la formación integral que incluye esos tres componentes, siendo la formación espiritual, a su juicio, el más importante. Recrimina que se intente imitar el laicismo de otras latitudes, especialmente el francés porque no se adecua a la realidad del país. Dice, “somos venezolanos, no franceses que no guardan relación histórica ni de circunstancias vivida, parecidas a la nuestra” (p.1). A su juicio lo que debe evitar el Estado es la educación materialista y atea porque debilitaría el sentido patriótico y de civilidad que define a las naciones desarrolladas o adelantadas. Propone una educación donde “no quepan los pedantes, materialistas, fanáticos de ningún credo o ideología, sino patriotas excelentes que sean ejemplo de los grandes venezolanos” (p.1).

Ese mismo año, la Unión de Profesores y Maestros Venezolanos (“En la escuela y fuera de la escuela”, 1940), inició una campaña a favor de la educación moral de los niños en las escuelas y en las casas. El periódico apoya esa iniciativa e incentiva a la población para que colabore con la asociación de maestros. *La Religión* mantiene vigente esa idea de la formación moral durante varios años. Sobre esa idea vuelve Lozada (1946) con un artículo de opinión titulado “La enseñanza católica” a través del cual se transmite que la lucha democrática, además de hacerse desde las esferas del poder, tiene que partir de la base social. Ante la ofensiva emprendida por el Ejecutivo ese año

para favorecer la educación laica, la propuesta de la Iglesia, transmitida por el periódico, es que se aumenten las escuelas parroquiales y sean en ellas donde se imparta la educación moral.

## Reflexiones finales

En el periódico se recogen varios elementos interesantes respecto a la educación religiosa. Según su perspectiva, la educación laica constituye un problema para la estabilidad del país. Ella representa la manifestación de ideologías contemporáneas (socialismo, marxismo y comunismo) que niegan el desarrollo del individuo, especialmente su dimensión religiosa, exaltando el materialismo. La Iglesia Católica está de acuerdo en la modernización de la educación en cuanto a métodos y formas que permitan una mejora sustancial del aprendizaje del individuo, pero niegan la coeducación, el naturalismo y la neutralidad. Según esto, el Estado coadyuva en la educación pero no le corresponde en esencia ser el orientador del proceso formativo porque esta tarea pertenece a los padres de familia:

El derecho a enseñar radica en primer lugar y en forma indudable en la familia (...) y este derecho del padre a educar a su hijo es anterior a cualquier derecho del Estado, porque el padre es causa participante en el hijo y en él por lo tanto se encuentra la obligación de educarlo.” (Polanco, 1947:1).

La única vía para moralizar y formar ciudadanos es a través de la educación religiosa. A través de ella se generan los valores necesarios para la convivencia social.

Todos estos elementos en su conjunto forman parte del núcleo de la discusión sobre la educación. En la Asamblea Nacional Constituyente del año 1946 se suscitan largos y encendidos debates sobre la libertad de enseñanza y en los asambleístas queda patente la orientación ideológica que se le quiere dar a la educación. La diputada Fermín, el diputado Peñalver o la diputada Cecilia Núñez Sucre, entre otros participantes del debate, en sus intervenciones coinciden en dos aspectos puntuales: expresan su preocupación por el atraso del país en materia educativa y fustigan la labor de la Iglesia Católica en ese campo.

Sánchez Espejo, Lara Labrador, Rafael Caldera, entre otros asambleístas, forman parte del grupo que defiende la tarea educativa de la Iglesia. Los argumentos a favor y en contra de la educación religiosa van y vienen. El

viernes 7 de marzo de 1947 el periódico en su editorial daba cuenta de la diatriba y presentaba los argumentos de uno y otro grupo. Tanto la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) como la sociedad de padres y representantes de diversas entidades del país, se dirigen a la nación, a la Asamblea Constituyente y a los jerarcas de la Iglesia Católica en esa fecha para que se sumen a la causa de buscar una salida a la disputa ideológica, se respete el trabajo de la institución eclesiástica y se busquen elementos comunes para mejorar la educación.

De acuerdo a la opinión de Mesenio (1947), “aunque los comunistas, los socialistas, no lo quieran entender, el Estado es posterior al individuo, es una creación de éste. Sólo las ideologías fundadas en el marxismo, en el materialismo dialéctico, pueden admitir la doctrina de la superioridad del Estado” (p. 3).

Queda claro la existencia de una diatriba en el enfrentamiento de ideas en algunos casos irreconciliables. Tanto la educación laica como la educación religiosa proponen un programa y un método de formación del hombre moderno que en diversas ocasiones y en distintos puntos son contrapuestas pues chocan en sus planteamientos desde el punto de vista procedimental y en sus fundamentos teóricos. Sin embargo, habría que acotar que sus coincidencias también son relevantes. Por ejemplo, la idea de la modernización y el desarrollo mediante la educación, el uso racional de la experimentación para aproximarse a la realidad, el desarrollo de las virtualidades del estudiante, son algunos aspectos que nos dan a entender que también entre estas propuestas ideológicas hay zonas de aproximación, las cuales fueron cruciales para los años de la consolidación de la sociedad democrática venezolana.

## Hemerografía

[“Perejilladas”. (1936, enero 4)]. *La Religión*, 13.152, [6]. La instrucción religiosa para las escuelas. (1936, mayo 1) *La Religión*, 13.155, 1.

Núñez, J. (1936, mayo 1). “Junta Nacional de Educación Católica”. *La Religión*, 13.155, 1.

“Petición del episcopado. Adhesión de los católicos”. (1936, mayo 2). *La Religión*, 13.154, 3.

- Ravard, A. (1936, mayo 2). “¿Qué se pretende con el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación?” *La Religión*, 13.154, 7.
- “Texto del mensaje de los católicos al Congreso”. (1936, mayo 7). *La Religión*, 13.158, 1.
- Rosladt, J. (1936, mayo 10). “La supresión de la religión y de Dios en las escuelas es un progreso cultural?” *La Religión*, 13.155, 1.
- Fernández, A. (1936, mayo 10). “¿Existe la escuela laica?” *La Religión*, 13.155, 4.
- Tenreiro, P. (1936, junio 30). “Lo que quiere decir la escuela laica”. *La Religión*, 13.198, 1.
- Pacheco, F. (1936, julio 2). “Democracia y religión”. *La Religión*, 13.200, 1.
- Larense, L. (1936, agosto 28). “Si se quiere una moral fuerte, es necesaria la educación religiosa”. *La Religión*, 13.248, 3.
- “Concepto católico de estudiar”. (1937, enero 3). *La Religión*, 13.564,1.
- “El obrero debe saber leer, estímulo necesario”. (1937, enero 23). *La Religión*, 13.564, 1.
- “Por la educación religiosa”. (1937, febrero 2). *La Religión*, 13.572, 1.
- “La fuerza de la enseñanza”. (1937, septiembre 17). *La Religión*, 13.732, 1.
- “En cumplimiento de la Ley de educación”. (1937, octubre 6). *La Religión*, 13. 748, 1.
- “Las reformas en la instrucción”. (1937,diciembre 7). *La Religión*, 13.801, 1.
- “Editorial de *The Times*”. (1940, abril 9). En *La Religión*, 14.480, 1.
- “Bolívar y la instrucción religiosa”. (1940, mayo 10). *La Religión*, 14.505, 1.
- “El mito del laicismo en Venezuela”. (1940, mayo 11). *La Religión*, 14.506, 1.
- “El mayor peligro”. (1940, junio 6). *La Religión*, 14.526, 1.
- “En la escuela y fuera de la escuela”. (1940, agosto 26). *La Religión*, 14.602, 1.
- Pellín, J. (1940, noviembre 3). Escuela activa, su realidad. *La Religión*, 14671, 1.

Lander, T. (1941, marzo 2). “Paralelismo entre la escuela tradicional y la nueva”. *La Religión*, 11.782, 1.

“Los maestros ateos no pueden enseñar sino corrupción ¿y por qué?” (1941, mayo 9). *La Religión*, 11.789, 1.

“Un paso más y al totalitarismo”. (1944, marzo 23). *La Religión*, 15.900, 1.

Lozada, S. (1946, noviembre 5). “La enseñanza católica”. *La Religión*, 16.749, 2.

Polanco, T. (1947, marzo 17). “La libertad de enseñanza y la intervención del Estado en la educación”. *La Religión*, 16.876, 1.

Moreno, A. (1947, marzo 25). “Al margen de unos comentarios sobre Patronato Eclesiástico y sobre educación”. *La Religión*, 16.884, 3.

---

*Gustavo García Chacón  
Aymé González Arriojas  
Daniela Lavado Palacios*

**Expectativas laborales  
de individuos con  
discapacidades totales  
que cursan estudios a  
nivel superior en el área  
Metropolitana de Caracas**

e





## **Resumen**

El objetivo de este estudio es indagar sobre las expectativas laborales (con respecto a su primer trabajo como profesionales) de las personas con discapacidad total que cursan estudios a nivel superior en universidades públicas y privadas del Área Metropolitana de Caracas, lo que parte del interés de conocer la transición de los jóvenes con discapacidad del contexto universitario al mundo del trabajo, sabiendo que dicho proceso debe culminar en la obtención de un empleo útil y/o una actividad digna.

El estudio abarcó una muestra de 61 estudiantes universitarios, con diferentes tipos de discapacidad, distribuidos entre las siguientes instituciones de educación superior: Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Metropolitana, Universidad Monte Ávila, Universidad Central de Venezuela, Universidad Bolivariana y Universidad Simón Bolívar.

Para la recolección de información se diseñó una encuesta que permitió recabar información sobre el perfil del encuestado, las experiencias laborales pasadas y sus expectativas laborales con respecto al primer trabajo como profesionales.

Los resultados muestran expectativas altas de los individuos con respecto a las características del empleo a encontrar, aunque también hace explícitas ciertas desventajas y limitaciones percibidas por estos individuos con respecto a su inserción al mercado de trabajo.

**Palabras clave:** Discapacidad, Expectativas Laborales, Educación Superior.

---

1 Gustavo García es Profesor-Investigador, miembro del Área de Estudios Laborales del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello. Aymé González y Daniela Lavado son Licenciadas en Relaciones Industriales egresadas de la Universidad Católica Andrés Bello.

# Work expectations of individuals with total disabilities studying higher education in the Metropolitan area of Caracas

## **Abstract**

The purpose of this study is to explore the labor expectations (regarding a first professional job) of persons with disabilities who are enrolled at public and private higher education institutions located in Caracas Metropolitan Area. This study originated due to the great interest of researchers for knowing the transition of youth with disabilities from the university context to the workplace, being aware that such a process should end up with a useful employment opportunity and/or a decent job with dignity.

The study included a sample of 61 university students with different types of disabilities who were distributed among the following higher education institutions: Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Metropolitana, Universidad Monte Ávila, Universidad Central de Venezuela, Universidad Bolivariana and Universidad Simón Bolívar.

A survey was designed for collecting data on the profile of the participants, past labor experiences and labor expectations of individuals regarding their first professional employment position.

Study results show high individual expectations regarding the employment characteristics to be found although it also makes explicit certain disadvantages and limitations as perceived by these individuals regarding their insertion to the labor market.

**Key words:** Disability, Labor Expectations, Higher Education.

### Problema de investigación y aspectos conceptuales relevantes

En todos los ámbitos de la vida, los seres humanos deben tener las mismas oportunidades para desempeñarse en igualdad de condiciones sin discriminación de ninguna naturaleza. Sin embargo, la realidad ha demostrado que las personas con discapacidad siguen siendo discriminadas por su condición. Esta situación no es distinta en el campo educativo y laboral, pues dichas personas pasan por múltiples obstáculos para lograr su desarrollo académico y profesional, dada la ausencia de políticas que respondan a las necesidades de esa población y por la insuficiencia de recursos de todo tipo que faciliten su desenvolvimiento en estas esferas.

Según la Oficina del Alto Comisionado para las Naciones Unidas (2005) “más de 600 millones de personas, es decir, aproximadamente el 10% de la población mundial, presenta una u otra forma de discapacidad. Más de las dos terceras partes de esas personas vive en países en desarrollo. Sólo el 2% de los niños con discapacidad del mundo en desarrollo recibe algún tipo de educación o rehabilitación. En todo el mundo es directo y fuerte el vínculo que existe entre la discapacidad, por un lado, y la pobreza y la exclusión social, por el otro”.

En este contexto, el debate sobre los derechos de las personas con discapacidad tiene que ver con garantizar a estas personas el disfrute efectivo y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos sin discriminación. Por consiguiente, la no discriminación y el disfrute efectivo y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos por parte de las personas con discapacidad son los temas que producen más expectativas en

los diversos ámbitos de la sociedad, siendo los principales el ámbito laboral y la educación.

Según la Oficina de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (1987), citada por Jenaro (1999), la transición de jóvenes con discapacidad a la vida adulta y al mundo del trabajo es objeto de interés en nuestros días. Este proceso debe culminar en la obtención de un empleo útil y/o una actividad digna y en una autonomía personal, independencia y acceso al rango de adulto. Debe además conducir al desarrollo de relaciones sociales y a la participación en la vida de la colectividad y en actividades de tiempo libre. Por último, debe permitir al joven redefinir su papel en el seno de la familia.

### a) El concepto de discapacidad

Según Pestana (2005) desde la década de los años 70, diversas entidades internacionales de gran relevancia como la Organización Mundial de la Salud (OMS), definen el término discapacidad como: “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (p. 29).

Bajo el concepto de discapacidad se incluyen limitaciones muy diversas que afectan con mayor o menor gravedad las facultades que son habituales para desenvolverse en la vida cotidiana (ver, oír, desplazarse, desarrollar tareas, relacionarse con los demás, etc.). Tener una discapacidad no quiere decir que no se pueda realizar una función o actividad correspondiente, esto sólo ocurre en algo más de la cuarta parte de los casos (no ver nada, no oír nada, no tener ninguna capacidad de relacionarse con los demás, etc.), e incluso, cuando esto ocurre, no significa que el sujeto no pueda suplir o compensar su limitación mediante el uso de otras facultades.

### b) Perspectivas para abordar la discapacidad

Hasta hace muy poco tiempo la única perspectiva para abordar la problemática de las personas con discapacidad era el Modelo Médico. La discapacidad como fenómeno humano fue tomado como objeto de estudio por la medicina en un momento avanzado de la ciencia natural; el modelo planteado por la OMS del año 2001 utiliza los conceptos de deficiencia, disminución de las actividades y restricciones de la participación en contextos personales y sociales. El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o

condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta. En el ámbito político, la respuesta fundamental desde este modelo al reto que plantea la discapacidad sería la modificación y reforma de la política de atención a la salud.

Con la difusión y aplicación del modelo médico, en 1976, surge una nueva conceptualización, a partir de la manifestación de desagrado por la forma como se sentían maltratados y por la experiencia directa de sus protagonistas, las personas con discapacidad. El modelo social de la discapacidad considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social (Aramayo, 2005).

La discapacidad debe ser entendida como un término global que incorpora aspectos relacionados con la salud, con el bienestar y con todos los elementos contextuales que intervienen en la vida de una persona (Pestana, 2005) y comprende las siguientes dimensiones:

- Deficiencia de función y deficiencia de estructura: el término deficiencia se refiere al ámbito en el cual se ubican los problemas o desviaciones significativas, o bien la pérdida en las funciones o estructuras corporales de una persona.
- Limitación en las actividades: se refiere a la limitación en la realización de una tarea o acción por parte de un individuo.
- Limitación en la participación: se refiere a todas aquellas restricciones que enfrenta una persona para involucrarse en una situación vital, social, económica, cultural o política, debido a su deficiencia o discapacidad en la actividad.

En algunos casos la complejidad de la clasificación de los tipos de discapacidad deriva en una ausencia de diagnósticos precisos en diversos escenarios. En ocasiones, las dificultades asociadas a la medición alcanzan el nivel del Estado, lo cual trae como consecuencia la ausencia de políticas públicas en esta materia o, en el mejor de los casos, deriva en políticas poco efectivas. En el caso venezolano, por ejemplo, la investigación sobre este fenómeno es incipiente y se ha reducido, hasta los momentos, a una única interrogante en el instrumento censal, que no responde efectivamente a la clasificación internacional de la discapacidad (García, Ortega y Rocco, 2005). En la actualidad, el gobierno venezolano, en el marco de la misión denominada “José Gregorio Hernández”, intenta realizar un censo de los individuos con discapacidades en el país, sin embargo, todavía no se conocen los avances ni se pública la metodología empleada para su desarrollo.

### c) Nivel educativo de las personas con discapacidad en Venezuela: sólo unos pocos se insertan en el sistema de educación superior

A los fines de esta investigación resulta importante conocer las cifras que describen la población de personas con discapacidad según el nivel educativo, ya que este elemento es crucial al momento de definir políticas que puedan mejorar la situación laboral de los individuos con discapacidades; adicionalmente, esto le da al lector una idea de la población total de individuos que en Venezuela, en función de su nivel educativo, se incorporaron alguna vez, podrían incorporarse o de hecho podrían estar incorporados a la educación superior. Los autores García, Ortega y Rocco (2005) haciendo una revisión de los datos que reseña el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) a través del Censo del año 2001, señalan que, tomando como referencia las discapacidades totales, el 47,44% de los individuos con discapacidades no posee ningún nivel educativo, el 37,47% cursa educación básica, el 5,36% cursa educación media, el 5,31% recibió educación especial, el 2,24% alcanzó nivel universitario, el 0,86% nivel técnico superior, el 0,68% nivel pre-escolar y el 0,65% nivel técnico medio. Los bajos niveles educativos que se observan en la población de individuos con discapacidad podrían considerarse el reflejo del bajo nivel educativo de la población total venezolana, ya que según los datos del INE derivados del mismo censo del 2001, de una población de tres años o más equivalente a 21.570.956 personas, 2.274.268 (10,5%) no han

aprobado ningún nivel educativo formal, mientras que 12.047.754 (55,9%) sólo ha aprobado el nivel básico y únicamente 1.650.730 (7,6%) han obtenido título universitario. Sin embargo, las cifras mostradas anteriormente son una señal de que algunos individuos con discapacidad, a pesar de sus limitaciones y las asociadas al contexto, deciden superarse e inclusive convertirse en profesionales, cosa que sucede en un contexto lleno de adversidades.

La educación es un elemento fundamental de integración social de toda persona, es por ello un campo primordial para las personas con discapacidad. El ingreso de las personas con discapacidad a la educación superior debería representar un puente para su futuro ingreso al mercado laboral, por lo tanto las expectativas de estas personas al momento ingresar a las universidades gira en torno a alcanzar un puesto de trabajo digno que les proporcione el bienestar necesario para vivir en una sociedad inclusiva (Alomar y Cabré, 2005).

En un estudio realizado por la Unesco se plantea que varias universidades latinoamericanas han hecho esfuerzos conjuntos para desarrollar sus propias políticas y programas dirigidos a crear universidades cada vez más accesibles para esta población, sin embargo, sólo el 7,2% de las personas con discapacidad cursan estudios superiores (Madera *et al.*, 2005). Hoy día, en nuestro hemisferio existen países que han desarrollado acciones por décadas en materia de inclusión educativa de la población de personas con discapacidad, muchas han instituido manuales o guías de integración prácticas y bien estructuradas a sus realidades, que guían el enfoque de ideas y permiten realizar en nuestros países las acciones necesarias pertinentes a la inclusión humana. Los ejemplos de esta magnitud, en sus contextos específicos, deben ser suficientemente transferibles para demostrar que las soluciones y las buenas prácticas se pueden compartir. La realidad socio cultural, económica y política latinoamericana, y venezolana particularmente, obliga a diseñar modelos coherentes a las condiciones y recursos disponibles, con una visión de los procesos de desarrollo humano, para asegurar la calidad y el bienestar de las poblaciones vulnerables de esta región.

Según Dejong y Lifchez (1983), citados por Frasier y Jugo (1982), los principales aspectos a corregir son la existencia de barreras arquitectónicas y el reconocimiento de los derechos.

Sin embargo, las instituciones de educación superior en Venezuela no cuentan con los medios necesarios para garantizar la permanencia y el

buen desempeño de los estudiantes con discapacidad, ya que no disponen de condiciones en cuanto a infraestructura adecuada, personal docente y administrativo capacitado y sensible en el trato y atención a esta población; también carecen de programas de apoyo en cuanto al uso de tecnologías y dotación de ayudas técnicas que faciliten la prosecución académica de estos estudiantes (Pestana, 2005).

#### d) Integración laboral en Venezuela (algunas estadísticas)

Luego de ingresar en un instituto de educación superior, se ha de disponer de un trabajo estable que permita independencia económica y proporcione satisfacción personal, esto constituye uno de los logros más deseables para todas las personas, sin embargo, el acceso al mercado laboral es una carrera de obstáculos en la que deben certificarse historiales profesionales brillantes y experiencia laboral, entre otras muchas exigencias sociales. Si a todas estas se les añade el hecho de que el candidato sea una persona con discapacidad, el proceso de encontrar un puesto de trabajo en un mercado laboral competitivo se complica todavía más. (Alomar y Cabré, 2005).

Tal como plantean García, Ortega y Rocco (2005), “un 24,51% (167.935) de los individuos discapacitados reporta encontrarse dentro de la fuerza de trabajo, mientras que un 75,49% (517.273) reporta encontrarse fuera de la fuerza de trabajo, de modo que la mayoría de individuos con esta característica parece dedicarse a actividades no económicas; esta situación puede deberse a decisiones de los individuos o puede encontrar origen en las barreras que les impiden su normal desenvolvimiento en la sociedad” (p. 70).

Analizando las personas que se encuentran en la fuerza de trabajo, tenemos que un 91,24% (153.222) se encuentra ocupado y un 8,76% (14.713) se encuentra desocupado. De los desocupados, un 81,24% (11.953) están cesantes y un 18,76% (2.760) se encuentran buscando trabajo por primera vez. De aquí deducimos que es probable que la mayoría de los discapacitados, dadas sus limitaciones, se mantengan con pocas esperanzas ante la idea de encontrar un trabajo (p. 70).

Analizando el grupo que se encuentra fuera de la fuerza de trabajo, tenemos que el 25,01% (129.359) se dedica a los quehaceres del hogar, el 3,77% (19.484) se encuentra estudiando, el 7,20% (37.231) está pensionado o jubilado, el 48,85% (252.697) declara estar incapacitado y el 15,18% (78.502) declara estar en otra situación distinta a las anteriores (p. 70).



Los obstáculos específicos que enfrentan estos individuos, sumados a los niveles globales de desempleo en el país, nos lleva a concluir que es probable que las expectativas laborales de los individuos con discapacidades no sean muy altas, esto no sólo en relación con las características del trabajo sino con respecto a la propia posibilidad de insertarse al mercado de trabajo. Sin embargo, la reciente aprobación de la Ley para los Individuos con Discapacidad (2007) debe haber despertado nuevas y mayores expectativas en estos individuos, especialmente en lo que se refiere a su integración en el mercado de trabajo.

### e) Expectativas laborales

Esta investigación se centra en las expectativas laborales de los individuos que poseen discapacidades y que han decidido convertirse en profesionales. La idea no fue conocer a qué tipo de trabajos se insertan estos individuos o si en definitiva lo logran o no, sino conocer lo que esperan de sus primeras experiencias laborales como profesionales universitarios.

Vroom, citado por Gibson (1987), al hablar de expectativas se refiere a “la probabilidad percibida de que un acto concreto irá seguido por una respuesta determinada” (p. 214), en este sentido, Vroom (1990), afirma que las “la fuerza de una tendencia a actuar de determinada forma, depende de la fuerza de la expectativa, de que el acto esté seguido por un resultado determinado” y además añade a su teoría “lo atractivo que es ese resultado para el individuo” (p. 30).

Blanco y Marín (1990) definen expectativas como un juicio anticipatorio que se forma una persona, a partir de su experiencia y de los estímulos del presente, sobre la probabilidad de que un determinado hecho ocurra en el futuro, seguido de una consecuencia.

Cabello (1995) “comparte las razones aducidas por Cummings y Schwab (1985) referente a la teoría de las Expectativas de Vroom (1990); plantea, en primer lugar, que la teoría es atractiva y de suficiente generalidad para ser potencialmente aplicable a una variedad de situaciones. En segundo lugar, a diferencia de muchas otras teorías de la motivación, se concentra tanto en la intensidad como en la dirección de la conducta motivadora. En tercer lugar, se dispone de una cantidad creciente de investigaciones que comprueban parte de la teoría y en situaciones organizacionales de la vida real” (Cabello, 1995: 41).

En el mismo orden de ideas, Robbins (1996) asegura que la clave de la teoría de las expectativas de Vroom es la comprensión de las metas de los individuos, y los vínculos existentes entre el esfuerzo y el desempeño, entre el desempeño y las recompensas y, por último, entre las recompensas y la satisfacción de las metas individuales (p. 231).

Si bien los antecedentes asociados a las expectativas de los individuos con discapacidades acerca de sus primeras experiencias como profesionales son escasos, por no decir inexistentes, se han desarrollado diversos estudios sobre expectativas laborales en el caso de grupos con características particulares, generalmente en condiciones de marginación o dependencia.

Efectivamente, los individuos con discapacidades poseen expectativas asociadas a su inserción al mercado de trabajo, más aún si se encuentran cursando estudios formales a nivel superior; adicionalmente, pareciera lógico que estas expectativas se vean afectadas por las condiciones asociadas al contexto y a su discapacidad. Al considerar todos estos aspectos, debemos recordar que en la nueva Ley para Personas con Discapacidades (2007) se establecen una serie de requisitos y normas asociadas a garantizar la accesibilidad de estos individuos a la sociedad y al mercado de trabajo, lo cual puede influir en la generación de expectativas nuevas o diferentes.

## f) Pregunta de investigación y algunas notas sobre la utilidad del estudio

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente se busca dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las expectativas laborales (con respecto a su primer trabajo como profesionales) de las personas con discapacidad total que cursan educación superior en universidades públicas y privadas del Área Metropolitana de Caracas (Venezuela)?

Cada año miles de jóvenes intelectualmente preparados y en plenitud de su fuerza física buscan un empleo para aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios sin que sean absorbidos en el mercado laboral, de allí la preocupación hacia lo que sucede en el caso de la población con discapacidades.

Para estas personas, ingresar al medio laboral implica que les sean ofrecidas condiciones de vida que le permitan desarrollar sus competencias individuales de acuerdo a sus capacidades. La incorporación de estas personas al mercado de trabajo competitivo tiene un valor muy importante porque, a través de él, el individuo adquiere una independencia económica y le da la posibilidad de establecer relaciones positivas y equilibradas. Estos individuos poseen, sin lugar a dudas, expectativas con respecto al trabajo al que podrían incorporarse y la identificación de estas es de utilidad para los encargados, tanto a micro nivel (organizaciones) como a macro nivel (Estado) de la formulación de políticas adecuadas de integración laboral.

Esta investigación tiene especial relevancia debido a la sanción de una nueva Ley para Personas con Discapacidad en Venezuela, que promueve la equiparación de las condiciones laborales para aquellos individuos que forman parte de este colectivo, y en su artículo 27 señala que todas las empresas, tanto públicas como privadas, deben tener no menos de un 5% de personas con discapacidad laborando en sus instalaciones; este viraje en los derechos de las personas con discapacidad impactará en las expectativas de esta población que actualmente se encuentran formándose para acceder a un puesto de trabajo.

A fin de cuentas, entender los juicios previos de los individuos con discapacidades en cuanto al trabajo que obtendrían resulta fundamental para las organizaciones que los recibirán y para aquellas responsables de la formulación de políticas y estrategias dirigidas a una adecuada integración. Si no se contribuye a que estas expectativas sean satisfechas en alguna medida estamos corriendo el riesgo de castrar los deseos de estos individuos.

No es la intención de este estudio efectuar comparaciones, en cuanto a las expectativas laborales, de los grupos de estudiantes universitarios con y sin discapacidades, pues pensamos que este objetivo sería interesante para una futura investigación, además de efectuar comparaciones asociadas a esta variable en individuos con otros tipos de discapacidad o con distintos niveles educativos e inclusive en diferentes países, con niveles de desarrollo distintos en cuanto a políticas de integración dirigidas a esta población.

## Objetivo

Una vez planteado el problema y con el objeto de dar respuesta a la pregunta de investigación se formuló el siguiente objetivo general de la investigación:

Describir las expectativas laborales (con respecto a su primer trabajo como profesionales) de las personas con discapacidades totales que cursan estudios de educación superior en distintas universidades públicas y privadas del Área Metropolitana de Caracas (Venezuela).

## Método

### a) Unidad de análisis, población y muestra

Según Selltiz (1994), citado por Hernández *et al.* (1998), una población o universo se entiende como todos aquellos casos que concuerdan con las especificaciones que se requieren para llegar a dar respuesta lógica a la pregunta de investigación; en este caso particular, se trató de personas con discapacidades totales que se encontraban cursando estudios de educación superior en universidades públicas (Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad Simón Bolívar), y privadas (Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Metropolitana y Universidad Monte Ávila), del Área Metropolitana de Caracas (Venezuela). Estas universidades fueron seleccionadas de manera intencional, en función de un estudio previo sobre aquéllas que han permitido un mayor acceso a individuos con discapacidades. La población estudiada estuvo conformada por los individuos con discapacidades totales (visuales, auditivas y motoras) que cursaban estudios en estas universidades, independientemente del año en el que se encontraban para el momento en que se recolectaron los datos.

En este sentido, se aplicó un muestreo de tipo “bola de nieve”, el cual consistió en identificar a los sujetos a partir de los mismos entrevistados (Corbetta, 2003). En principio, la información disponible en diversas unidades organizativas en cada universidad permitió la identificación de un primer listado de individuos, los cuales fueron utilizados como informadores para identificar a otros que cumplieran con las características establecidas en el objetivo de investigación. La población y muestra del estudio, atendiendo a la universidad de la cual formaba parte cada individuo y a su tipo de discapacidad, quedaron conformadas de la siguiente manera:

Tabla 1. Población total e individuos encuestados (atendiendo a universidad y tipo de discapacidad)

Tipo de Universidad	Universidad	Población	Encuestados	Discapacidad Motora	Discapacidad auditiva	Discapacidad visual
Privada	UCAB	11	10 <sup>(1)</sup>	7	1	2
	UMA	0	0 <sup>(2)</sup>	0	0	0
	UNIMET	2	2 <sup>(3)</sup>	1	0	1
Publica	UBV	7	6 <sup>(4)</sup>	3	1	2
	USB	4	4 <sup>(5)</sup>	3		1
	UCV	41	39 <sup>(6)</sup>	14	9	17
<i>Total</i>		65	61	28	11	23

Notas:

(<sup>1</sup>) Los datos de esta universidad fueron suministrados por el Decanato de Desarrollo Estudiantil, la Escuela de Comunicación Social y Escuela de Administración y Contaduría. El Decanato de Desarrollo Estudiantil de la Universidad Católica Andrés Bello posee registros de los estudiantes con discapacidad inscritos en el año lectivo 2006-2007, estos registros provienen de una investigación de trabajo de grado de la Escuela de Educación de esta universidad, detallado por escuelas; estos registros fueron cotejados con los que poseía cada escuela para el momento del desarrollo del trabajo de campo, siendo validados y actualizados en el marco de esta investigación. Cabe destacar que dentro de estos registros no se encontraron datos referentes a la Facultad de Ingeniería de esta casa de estudios, aunque se reconoció la existencia de estudiantes con estas condiciones.

(<sup>2</sup>) Datos suministrados por la Escuela de Educación de la Universidad Monte Ávila. Se hizo un primer contacto telefónico con el rectorado de la universidad y posteriormente con la Escuela de Educación, donde manifestaron un mayor interés hacia el tema. Posteriormente, en conversaciones vía correo electrónico, telefónicas o mediante entrevistas, y aún cuando se manejaban informaciones previas sobre la existencia de individuos con discapacidades en esta universidad, se declaró la no existencia de estudiantes con esta condición debido a la infraestructura y al limitado número de carreras que posee esta casa de estudios.

(<sup>3</sup>) Datos suministrados por la Dirección de Servicios Estudiantiles, adjunta al Decanato de Estudiantes de la universidad. Se logró establecer el contacto directo con la Dirección de Servicios Estudiantiles que suministró información sobre la existencia de estudiantes con discapacidad. El servicio posee un registro que contempla el tipo de discapacidad, además de otros datos de relevancia para el estudio, lo cual permitió el contacto directo con los estudiantes para la recolección de los datos.

(<sup>4</sup>) Datos suministrados por la Dirección de Control de Estudio y por cada una las Coordinaciones de los Programas de Formación de Grado (PFG), las cuales funcionan como escuelas y facultades de esta casa de estudio. Inicialmente, la Dirección de Control de Estudio suministró una primera base de datos no actualizada, razón por la cual la información fue validada a través de los Programas de Formación de Grado.

(<sup>5</sup>) Los datos fueron suministrados por la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la universidad, quienes de igual manera, a través del portal de esta casa de estudios, mantienen la información de contacto de sus diferentes Direcciones y Escuelas; tomando en cuenta que es en las direcciones encargadas de bienestar estudiantil o control de estudios donde se maneja la mayoría de la información sobre la existencia de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, se procedió en un principio a hacer contacto vía correo electrónico, luego se realizaron entrevistas presenciales con la Directora y finalmente se declaró la no existencia de un registro de estudiantes con discapacidad en las diferentes carreras que se dictan en la universidad. Sin embargo, se admitió la existencia de estudiantes con alguna discapacidad, así como de algunos egresados con esta condición.

(<sup>6</sup>) Estos datos fueron suministrados a través de la Unidad de Atención a los Estudiantes con Discapacidad (Unidis) de la Escuela de Humanidades y Educación y a través del Comité de Integración de Estudiantes con Discapacidad. Inicialmente se realizó un primer contacto con la Coordinadora de Unidis, quien suministró información detallada sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad por tipo de discapacidad en cada una de las carreras que integran la Escuela de Humanidades y Educación. Luego, a través de la Organización de Bienestar Estudiantil (OBE) se obtuvo información sobre la "I Jornada de Atención Integral para los Estudiantes con Alguna Discapacidad" las cuales fueron desarrolladas en acción conjunta con la Comisión para Integrar a los Estudiantes con alguna Discapacidad; el objetivo de estas jornadas fue realizar un censo que permitiera identificar las características de esta población. De este censo se pudo obtener una base de datos, que poseía pocas referencias necesarias para localizar y establecer un contacto directo con esta población, sin embargo muchas de las personas aquí registradas ya formaban parte de los datos suministrados por Unidis y por la Comisión. Paralelamente se hizo contacto directo con el Comité de Integración de Estudiantes con Discapacidad de la UCV, quienes facilitaron registros de estudiantes aceptados por la universidad para cursar estudios. Otros estudiantes fueron localizados debido a la evidencia de su discapacidad, de esta forma se hizo contacto con Red Social, asociación de estudiantes que

brindan apoyo a personas con discapacidad visual en el manejo de Software de Computación, quienes facilitaron el acercamiento a personas con discapacidad de diferentes facultades.

## b) Variables

Blanco y Marín (1990) definen expectativas como un juicio anticipatorio que se forma una persona, a partir de su experiencia y de los estímulos del presente, sobre la probabilidad de que un determinado hecho ocurra en el futuro, seguido de una consecuencia. Según Vroom, citado por Gibson (1987), al hablar de expectativas nos referimos a “la probabilidad percibida de que un acto concreto irá seguido por una respuesta determinada” (p. 214).

Las expectativas laborales serán medidas en función de su operacionalización, con respecto al proceso de búsqueda de empleo o desarrollo de un negocio, características del trabajo que espera encontrar, condiciones de trabajo, estabilidad en la organización y con respecto al apoyo que espera obtenerse del Estado.

Aún cuando no constituye el objetivo fundamental de esta investigación, también se consideraron algunas otras variables asociadas a rasgos demográficos, socio-económicos, educativos, asociadas a la condición de discapacitado del individuo y relacionadas con las experiencias laborales pasadas. Esto permitió enriquecer la descripción sobre las expectativas laborales de los individuos con discapacidades, en función de algunas variables que podrían considerarse determinantes, aún cuando no se maneje evidencia empírica cierta sobre ello. Adicionalmente, la consideración de estas variables permitió contar con una descripción detallada de la muestra en función de éstas, lo que puede ser un aporte valioso para el desarrollo de políticas y estrategias en las universidades, dirigidas a garantizar las condiciones de accesibilidad de estos estudiantes.

## c) Estrategias para la recolección, procesamiento y análisis de datos

Con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación, se llevó a cabo un trabajo de campo, lo cual exigió la construcción de un instrumento, en este caso se utilizó como instrumento de medición el cuestionario, el cual se conformó por preguntas cerradas en su mayoría y sólo algunas preguntas abiertas, todas ellas asociadas a las expectativas laborales de las personas con

discapacidad, en función de la operacionalización presentada anteriormente (ver Instrumento Anexo).

Para el diseño del cuestionario se tomaron como referencia otros instrumentos, tales como el Participation and Activity Limitation Survey (Canadá, 2001), el cual es empleado por el gobierno canadiense para efectuar el censo de las características de los individuos con discapacidades en ese país; y el Cuestionario Censal (INE 2001), en el que se consideran diversas variables demográficas, sociales, económicas y educativas, que constituyeron una referencia al considerar las variables que conformarían dichas secciones en el instrumento.

El instrumento fue sometido a pruebas de validez por parte de expertos en los temas de discapacidad y expectativas. Dichos expertos efectuaron una revisión minuciosa de la definición conceptual y operacional de las variables y de la forma en que fueron formuladas cada una de las interrogantes que componen el instrumento.

La aplicación del instrumento se hizo mediante entrevistas presenciales, telefónicas (en el caso de los jóvenes que estaban en exámenes parciales o finales y aquellos que se encontraban de vacaciones) o vía correo electrónico (en el caso de aquellos que ya no estaban asistiendo a la universidad por haber culminado sus actividades académicas regulares). El trabajo de campo se realizó durante el período académico 2007-2008. La administración del instrumento se realizó tomando en cuenta el tipo de discapacidad de cada individuo y su disponibilidad de adaptaciones tecnológicas, dependiendo del medio empleado, según lo explicado anteriormente.

Para recolectar la información necesaria en relación con las expectativas laborales de los estudiantes con discapacidad que cursan educación superior, se contactó a informantes claves con respecto al tema de discapacidad en cada una de las universidades seleccionadas. En la mayoría de las universidades no se contaba con un registro minucioso sobre la cantidad de individuos en esta condición, sin embargo, la colaboración de profesores interesados en el tema permitió establecer una red de informantes para finalmente contactar a los estudiantes con discapacidades. En algunos casos, especialmente en aquellas universidades sin registros de esta naturaleza, se acudió a cada uno de sus escuelas, facultades, decanatos y direcciones para verificar la disponibilidad de información en este sentido. Se evidenció que aquellas direcciones destinadas



a los servicios para el estudiante son las que generalmente manejaban la información sobre las personas con discapacidad.

Una vez recolectados los datos, se procedió a vaciarlos en una matriz diseñada con la ayuda de un programa de procesamiento estadístico denominado SPSS. Los datos fueron clasificados de acuerdo a las dimensiones e indicadores definidos en la operacionalización de la variable. El análisis se efectuó empleando estadística descriptiva; dadas las características del instrumento cada una de las interrogantes fue procesada por separado, atendiendo a las opciones de respuesta consideradas para cada una.

## Resultados, conclusiones y recomendaciones más importantes

En esta sección se incluyen algunas de las principales conclusiones y recomendaciones del estudio. Estas se expondrán en relación con las dimensiones consideradas, además de incluir dos secciones previas sobre el perfil de los individuos que integraron la muestra y las características de sus experiencias laborales pasadas. Además de ofrecer un resumen de los aspectos más importantes asociados a cada dimensión, se incluye un listado de recomendaciones diversas, dirigidas al Estado, las empresas públicas y privadas y asociadas a futuras investigaciones.

Es necesario, antes de ofrecer las conclusiones, dejar claro que este estudio se enfoca en una población minoritaria de los individuos con discapacidad, pues al analizar los totales de esta población según los datos del censo, observamos que la gran mayoría no posee estudios superiores, siendo importante el número de aquellos que no han cursado ningún tipo de estudios. Adicionalmente, el estudio se enfoca en individuos que se encuentran estudiando en la actualidad, pero no toma en cuenta los casos no exitosos de integración a la educación superior, es decir, aquellos individuos que hayan tenido que abandonar el sistema sin poder adaptarse en definitiva. Sin embargo, la utilidad se encuentra precisamente en describir las expectativas de aquellos pocos que han logrado ingresar en universidades y que esperan esto se convierta en un trampolín hacia su independencia.

## Con respecto a la distribución de la muestra en las universidades según tipo de discapacidad:

- En las universidades públicas se encuentra un mayor número de individuos con discapacidad (80%), siendo la discapacidad visual la predominante.
- En las universidades privadas existe un pequeño porcentaje de estudiantes con discapacidad (20%), éstos en su mayoría presentan discapacidad motora.
- La discapacidad auditiva es la menos frecuente en ambos tipos de universidades (18% del total de la muestra).
- La distribución de los individuos con discapacidad en las universidades puede responder a factores diversos, entre los cuales se puede encontrar la elección de una carrera determinada y las condiciones de accesibilidad de cada universidad.

Con respecto a los rasgos demográficos, socios económicos, educativos y asociados a la condición de discapacitado de los estudiantes con discapacidades que conforman la muestra:

- Los individuos de sexo masculino representan un poco más de la mitad de la población (56%). Son más frecuentes las discapacidades motoras y auditivas en los individuos de este sexo, mientras que en el caso de las mujeres predomina la discapacidad visual.
- Los individuos con discapacidades que estudian en la universidad representan una población relativamente joven, ubicándose la mayoría entre los 19 y los 30 años (75%).
- La mayoría de los individuos que formaron parte de la muestra viven con sus padres (48%).
- La mayor parte de la muestra de individuos (57%) declara poseer una situación socio económica regular. Más de la mitad de los individuos (61%) de universidades públicas posee una situación socio económica regular, mientras que los individuos de las universidades privadas poseen, en su mayoría, una situación socio económica regular o buena (92%).
- La mayoría de los individuos con discapacidades son solteros (79%) y no tienen hijos (89%).

- Las carreras mayormente seleccionadas por los individuos con discapacidad son: ingeniería, comunicación social y educación.
- El mayor porcentaje de los individuos manifestó no haber repetido ningún año (72%), lo que resulta positivo dadas sus limitaciones y las barreras que les presenta la institución en la que se encuentran estudiando.
- En cuanto a recibir ayuda económica por parte de la universidad, se evidenció que es en las universidades privadas donde se encuentra la mayor cantidad de personas con discapacidad que reciben este tipo de ayuda (42%), en comparación con las universidades públicas (16%).
- En cuanto a la consideración que tienen los individuos sobre las adaptaciones que tiene la universidad en la que estudian, estos opinan, en su mayoría, que las adaptaciones no están presentes o no se han realizado completamente.
- En cuanto al desempeño académico y su promedio acumulado, los resultados muestran que la mayoría de los individuos poseen promedios entre los 13 y los 15 puntos. Aunque parecen ser el reflejo de un buen desempeño, para poder concluir sobre ello tendrían que contrastarse con las calificaciones de los individuos sin discapacidades.
- La mayoría de los individuos (53%) considera que su condición limita en algo su inserción a la sociedad, aunque los estudiantes de universidades privadas se muestran más optimistas en este sentido.
- En cuanto a la tenencia de apoyo en su desenvolvimiento diario en el hogar o fuera de este, se encontró que la mayoría de ellos recibe apoyo de algún tipo; se entiende que dadas las condiciones particulares de estos individuos, este apoyo es necesario, considerando las barreras a las que se enfrentan estas personas día a día. La mayoría de los individuos que reciben apoyo, lo reciben de sus padres o familiares, esto debido a que en su mayoría viven con ellos. Por otro lado, referente al apoyo por parte de organismos gubernamentales, la gran mayoría manifestó no recibir apoyo de parte del estado o de alguna ONG (88%); las personas con discapacidad visual son la que reciben en su mayoría este tipo de apoyo.
- Finalmente, en relación al significado que le otorgan al trabajo, los individuos con discapacidades creen que el trabajo constituye un medio útil para lograr independencia.

Con respecto a las experiencias laborales pasadas de los estudiantes con discapacidades que conforman la muestra, atendiendo a su tipo de discapacidad y al tipo de institución en la que cursan estudios:

Esta sección se considera de importancia dado que las expectativas, como lo plantean Blanco y Marín (1990) “son un juicio anticipatorio que se forma una persona, a partir de su experiencia y de los estímulos del presente, sobre la probabilidad de que un determinado hecho ocurra en el futuro, seguido de una consecuencia o de que un determinado resultado ocurra”, de modo que las experiencias laborales pasadas pueden determinar las expectativas laborales que en un futuro puedan tener los individuos con discapacidades que se encuentran estudiando en universidades.

- Un poco más de la mitad de la muestra (54%) afirmó no estar trabajando o no haber trabajado. Sin embargo, una importante cantidad de individuos manifestó haber trabajado alguna vez, y a pesar de que no se conoce la calidad de los trabajos esto nos asoma la posibilidad de que estos individuos ya han intentado acceder al mercado de trabajo, y probablemente tienen la expectativa de hacerlo una vez graduados como profesionales universitarios.
- Se encontró que la mayoría de los individuos con discapacidad visual que se encuentran trabajando o trabajaron alguna vez, se ubicaban dentro del sector público, probablemente por existir puestos adaptados a esta condición. En ese sentido, se tiene que algunos individuos han sido contratados o poseen un empleo ocasional, y en poca medida tienen o han tenido un empleo fijo, y la gran mayoría se ha desempeñado en un local o lugar exclusivo, sin importar el tipo de discapacidad.
- La mayoría de estos individuos han trabajado menos de 12 horas semanales; adicionalmente, la mayoría de los individuos ha permanecido en un empleo por menos de seis meses.
- En cuanto a las adaptaciones en el puesto de trabajo, la mayoría reportó no poseer las adaptaciones necesarias para desempeñarse, lo que consideran afecta su desenvolvimiento.
- Con respecto a sus empleos pasados o presentes, la mayoría declara haberse encontrado con una cultura de receptividad hacia la discapacidad, lo que permite aseverar que las deficiencias más importantes podrían estar

directamente relacionadas con las infraestructuras y no con la aceptación o el rechazo hacia la discapacidad.

- La mayoría de los individuos manifestó tener o haber tenido un cargo de nivel asistencial o de apoyo.

Con respecto a las expectativas laborales asociadas al primer trabajo como profesionales de los estudiantes que conforman la muestra, atendiendo a su tipo de discapacidad y al tipo de institución en la que cursan estudios:

En relación con el proceso de búsqueda de empleo o desarrollo de un negocio:

- La mayoría de los individuos espera encontrar dificultades en relación con este proceso (94%). En las universidades públicas, una cantidad importante de individuos opina que será muy difícil encontrar un empleo, mientras que en las universidades privadas esta categoría de respuesta no fue considerada. Los individuos de universidades públicas poseen expectativas más bajas que aquellos individuos con discapacidad de universidades privadas, debido a estímulos de su entorno sobre el éxito o fracaso de la búsqueda de un empleo y a las experiencias laborales propias o ajenas.
- En cuanto a si las dificultades para encontrar empleo están directamente relacionadas con su discapacidad, la mayoría de los individuos opina que probablemente debido a que poseen una discapacidad les será difícil encontrar un empleo (89%), lo cual puede deberse al conjunto de condiciones del entorno, además de elementos propios de los individuos.
- Comparándose con individuos que no poseen discapacidades, un grupo de los integrantes de la muestra se considera realmente en desventaja (48%), mientras otros se considera en igualdad de condiciones (47%).
- En su mayoría (53%), estos individuos esperan que haya poca información disponible con respecto a los trabajos disponibles y sus características.
- En cuanto al mejor método para encontrar empleo, la mayoría de los individuos (74%) considera la opción de enviar su hoja de vida según lo soliciten o mediante conocidos en las empresas.
- Las expectativas de estos individuos sobre la fecha en la que esperan encontrar empleo son altas, ya que en gran proporción (77%) esperan encontrar trabajo antes de su acto de grado.

- La expectativa de muchos de los individuos (48%) es que la principal de las motivaciones al momento de su contratación sea la de aprovechar su potencial como profesional y no sólo el hecho de cumplir con alguna ley.

Las empresas, tanto públicas como privadas, deben contar con una estrategia para gestionar la discapacidad que considere, entre otras cosas, los procesos de inserción de estos individuos a las organizaciones. Es muy importante que estos individuos tengan las mismas oportunidades de ingresar a un cargo/rol, así como también tienen derecho a contar con el conjunto de adaptaciones que le hagan posible el desarrollo adecuado de su actividad laboral. En este sentido, es necesario que se derriben las barreras arquitectónicas y culturales, para brindar a estos individuos la igualdad en términos sustanciales y no sólo formales.

Estos planes de inserción deben desarrollarse con el concierto del Estado y las organizaciones; deben definirse políticas claras a nivel del país que orienten las acciones positivas de las empresas, que también deben contar con la asesoría acerca de las adaptaciones que se requieren y recibir el apoyo económico para ello. De nada sirve que las organizaciones decidan incorporar a estos individuos si no se han solventado otras barreras asociadas a la arquitectura y los servicios públicos.

La inserción laboral constituye uno de los pilares fundamentales de la inserción de estos individuos a la sociedad; si estos individuos no logran incorporarse a un trabajo es difícil, por no decir imposible, que alcancen la independencia a la que tienen derecho.

Como vemos, las expectativas laborales de estos individuos son altas, quizás porque constituyen un pequeño grupo que ha decidido superar sus limitaciones y adquirir una profesión, o quizás porque ahora cuentan con una ley que plantea su igualdad en términos formales. En todo caso, lo importante es que estas expectativas laborales no se vean frustradas.

En relación con las características del trabajo que esperan encontrar:

- Se puede decir que los individuos con discapacidad se sienten en plena capacidad de ejercer una profesión, por esto esperan encontrar un empleo asociado a la misma. En cuanto al área de inserción, los individuos con discapacidad motora, en su mayoría (67%), esperan insertarse en el sector privado, y los individuos con discapacidad visual, en su mayoría (62%), en el sector público.

- La mayoría espera obtener un contrato a tiempo indeterminado (79%) y espera ejercer su trabajo en un local o lugar exclusivo (90%), pese a la falta de adaptaciones de la sociedad en materia de discapacidad.

En relación con las condiciones de trabajo:

- La mayoría de los individuos (82%) espera trabajar tiempo completo (8 horas).
- Con respecto a la remuneración que esperan obtener en su primer empleo como profesionales, la mayoría espera recibir como remuneración base igual o algo superior al salario mínimo.
- En cuanto a los beneficios que esperan obtener se encuentran, como los más deseados: seguro social, préstamos para vivienda, caja de ahorros y seguro HCM.
- En cuanto a los planes de salud y seguridad ocupacional, la mayoría definitivamente espera disponer de ellos, así como esperan disponer de oportunidades de desarrollo en la organización.
- La mayoría (71%) espera que se le exijan estándares de desempeño similares a los individuos sin discapacidades.
- Los individuos, igualmente, esperan que se les trate igual que a los demás miembros de la organización y en su mayoría esperan que exista una cultura de receptividad hacia la discapacidad.

Las expectativas de los individuos con discapacidades no son muy altas con respecto a algunas de las características de los empleos a encontrar, sin embargo, esperan competir en igualdad de condiciones y encontrarse con una cultura que sea receptiva hacia la discapacidad, lo cual constituye uno de los aspectos fundamentales para una adecuada integración. Los planes de integración de los individuos con discapacidades deben incluir estrategias orientadas a incrementar los niveles de receptividad de todos los miembros de la organización.

En relación con su estabilidad en la organización y el apoyo que esperan obtener del Estado:

- Los individuos con discapacidad esperan encontrar en su mayoría (74%) un trabajo de por vida, aunque en las universidades privadas también se conforman con la obtención de un trabajo por algunos años. Por otro lado,

la categoría de un trabajo por poco tiempo no fue escogida por ningún individuo participante de la investigación.

- Al menos tres cuartas partes de la muestra de individuos espera obtener apoyo por parte del Estado, lo cual resulta lógico si se consideran sus responsabilidades en cuanto a la definición de políticas públicas dirigidas a la inserción de estos individuos en la sociedad.

Es importante que las organizaciones y universidades definan estrategias conjuntas de inserción, que garanticen una adecuada transición de la vida estudiantil a la laboral, sin que se frustren las expectativas de estos individuos. En este sentido, resulta fundamental el desarrollo de investigaciones aplicadas que se orienten al diagnóstico y a la elaboración de propuestas específicas para la mejora de las condiciones de accesibilidad en las universidades y empresas.

## Bibliografía

- Alomar, E. y Cabré, M. (2005). El trabajo de los jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados, *Revista Síndrome De Down*, Diciembre, Volumen 22 pp. 118-124. Barcelona.
- Aramayo, M. (2005). *Universidad y diversidad, Venezuela hacia una educación de calidad para las personas con discapacidad*. Caracas: Cátedra libre Discapacidad UCV.
- Blanco, N. y Marín, N. (1990). *Estudio exploratorio de las expectativas y satisfacción marital de un grupo de mujeres casadas de la facultad de humanidades y educación de la universidad central de Venezuela*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Cabello, A. (1995). *Predicción del desempeño laboral a partir de las expectativas del empleado y del supervisor*. Trabajo de grado de Maestría. Universidad Simón Bolívar. Psicología Social.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad CIEFDCPD (1999). Uruguay: Editorial Fundación Braille.



- Cummings, L.; Schwab, D. (1985). *Recursos Humanos*. México: Trillas.
- De Lorenzo, R. (2003). *El Futuro de las Personas con Discapacidad en el Mundo Desarrollo Humano Y Discapacidad*. Madrid: Ediciones del Umbral Fundación ONCE.
- Frasier, N., Jugo, I. (1982). *El impedido motor y las barreras arquitectónicas*. Trabajo de Grado. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UCV. Caracas.
- García, G., Ortega, M., Rocco, V., (2005). Algunas Características De La Población De Discapacitados En Venezuela. *Revista Temas de Coyuntura*, Junio. Numero 51. Instituto De Investigaciones Económicas Y Sociales. Caracas: UCAB. pp. 43-88.
- Gibson, J. (1987). *Organizaciones, Conducta, Estructuras y Procesos*. México: Nueva editorial interamericana. p. 214.
- Instituto Nacional de Estadística, (2007). Venezuela [Homepage] consultado el día 18 de Junio de 2007 de la World Wide Web :<http://www.ine.gov.ve>
- Jenaro, C, (1999). *Planificación de la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad*. Tercer Congreso de “Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca.
- Madera, I.; Melo, Y.; Disla, P. (2005). *Integración de las Personas con Discapacidad a la Educación Superior en la República Dominicana* República Dominicana: Unapec- : Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe Unesco/Iesalc.
- Ministerio de Educación Superior (2004). *Derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de Calidad*. Caracas.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas. *Discapacidad: Estudio Sobre Los Derechos Humanos Y La Discapacidad*. [Homepage] consultado el día 10 de Mayo de 2006 de la World Wide Web: <http://www.ohchr.org/spanish/issues/disability/>
- Organización de las Naciones Unidas, (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Nuiopd)*.

- Oficina de Cooperación y Desarrollo Económico (1987). *La Integración Social de los Jóvenes Minusválidos II*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Pestana, L. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior*, pp.28-30 Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe Unesco/Iesalc.
- República Bolivariana de Venezuela (2007). *Ley para Personas con Discapacidad*.
- Robbins, S. (1996). *Comportamiento Organizacional: Teoría y Práctica*. Prentice Hall: México: Trillas.
- Statistics Canada (2001). *Participation and Activity Limitation Survey (adults 15 and over)*. Form 02: Canada.
- Vroom, V., y Deci, E. (1990). *Motivación y Alta Dirección*. México: Trillas.

## ANEXO. Instrumento para la recolección de información

### Instrumento para la recolección de información en relación con las Expectativas Laborales de los individuos con discapacidades totales que cursan estudios superiores en universidades públicas y privadas en el Área Metropolitana de Caracas.

**Instrucciones generales.** Se entiende por expectativas a sus juicios anticipatorios, en este caso en relación con diversos aspectos laborales asociados a lo que será su primer trabajo como profesional, una vez que haya obtenido el grado en la carrera que se encuentra estudiando.

El instrumento se divide en tres secciones:

**Sección A. Rasgos demográficos, socio-económicos, educativos y asociados a la condición de discapacitado del individuo:** en esta sección se incluyen interrogantes asociadas a sus características demográficas, sociales y educativas.

Como parte de los aspectos sociales se incluyen interrogantes asociadas a su dificultad o apoyo que recibe actualmente con respecto a su discapacidad.

**Sección B. Experiencias laborales pasadas:** en esta sección se incluyen interrogantes asociadas a la tenencia o no de experiencia laboral y sus características.

**Sección C. Expectativas Laborales:** en esta sección se incluyen interrogantes asociadas a lo que usted espera sean las características de su primera experiencia laboral en relación a diversas dimensiones laborales.

Se le pide que conteste a cada interrogante con la mayor sinceridad posible, según las opciones de respuesta que se le presentan. La encuesta es confidencial y nuestros intereses están sobre los resultados globales.

*Para ser completado por el encuestador:*

Universidad en la que estudia el encuestado: \_\_\_\_\_ ¿Esta universidad es?  
 Pública  
 Privada

#### Sección A. Rasgos demográficos, socio-económicos, educativos y asociados a su condición de discapacitado:

##### I. Rasgos demográficos

###### a. Sexo

- Masculino  
 Femenino

###### b. Edad (años)

##### II. Rasgos socio-económicos

###### c. ¿Con quién vive en este momento?

- Solo  
 Con amigos  
 Con familiares  
 Con sus padres

###### d. ¿Cómo describiría su situación socio-económica?

- Muy buena  
 Buena  
 Regular  
 Mala  
 Muy mala

###### e. ¿Cuál es su situación conyugal actual?

- Unido(a)  
 Casado(a)  
 Separado(a) de unión o matrimonio  
 Soltero(a)  
 Viudo(a) de unión o matrimonio

###### f. ¿Cuántos hijos tiene?

##### III. Rasgos educativos

###### g. ¿Qué carrera estudia en la universidad?

###### h. ¿Qué año cursa?

###### Trimestre

###### i. ¿Ha usted repetido algún año o semestre?

- Sí  
 No

###### j. ¿Cursó usted estudios superiores previos a la universidad?

- Sí  
 No

###### k. ¿Recibe usted ayuda económica de la universidad?

- Sí  
 No

###### l. ¿Considera usted que la universidad en la que estudia tiene las adaptaciones necesarias para que usted cumpla con un proceso de aprendizaje adecuado?

- Definitivamente Sí  
 Medianamente  
 Definitivamente No

###### m. Con respecto a su rendimiento académico, ¿cuál es su promedio aproximado acumulado hasta este momento?

##### IV. Rasgos asociados a su condición de discapacitado

###### n. Tipo de discapacidad

- Discapacidad motora  
 Discapacidad visual  
 Discapacidad auditiva

###### o. ¿Piensa que su condición ha limitado su inserción a la sociedad?

- Nada  
 Algo  
 Mucho

###### p. ¿Recibe usted apoyo de alguna persona para poder desenvolverse?

- No  
 Sí

(en caso de responder afirmativamente pase a la próxima pregunta, de lo contrario pase a la pregunta "r")

###### q. ¿De quién recibe apoyo para el desarrollo de sus actividades diarias?

- De su cónyuge / pareja  
 De sus padres o hermanos  
 De familiares  
 De amigos  
 De personas contratadas para apoyarle

<p>r. ¿Recibe usted apoyo de algún organismo gubernamental o no gubernamental en relación con su discapacidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>	<p>s. Dada su condición, ¿qué significa el trabajo para usted? <i>(Marque las opciones)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Una forma de obtener ingresos <input type="checkbox"/> Una forma de socializar y hacer amigos <input type="checkbox"/> Un medio para obtener independencia</p>	
<b>Sección B. Experiencias laborales pasadas (sin considerar las pasantías académicas)</b>		
<p>a. ¿Ha usted trabajado alguna vez o se encuentra trabajando en este momento?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Con respecto a su trabajo actual o su último trabajo:</p> <p>b. ¿Qué tipo de trabajo realizó o realiza?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>f. ¿Recibió o recibe formación ocupacional para el oficio que desempeña o desempeñó?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>g. ¿Cuántas horas trabajó la semana pasada o la última semana que trabajó?</p> <p>Total de horas <input style="width: 50px;" type="text"/></p> <p>h. ¿Cuánto ganó en total el mes pasado o el último mes que trabajó?</p> <p>Total ganancias <input style="width: 100px;" type="text"/></p>	<p>l. Para realizar su actividad laboral, usted: <i>(puedes marcar más de una)</i></p> <p><input type="checkbox"/> Requiere apoyo de otros para desarrollar su trabajo <input type="checkbox"/> Requiere apoyo de otros para las actividades del hogar (antes y después del trabajo) <input type="checkbox"/> Requiere apoyo de otros sólo para desplazarse hacia el trabajo <input type="checkbox"/> No requiere apoyo</p>
<p>c. ¿En qué tipo de negocio u organismo trabajó o trabaja?</p> <p><input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado</p> <p>d. ¿En ese trabajo usted era o es?</p> <p><input type="checkbox"/> Empleado fijo <input type="checkbox"/> Empleado contratado <input type="checkbox"/> Empleado ocasional</p> <p>e. Desempeñó o desempeña su trabajo:</p> <p><input type="checkbox"/> Dentro de su vivienda <input type="checkbox"/> En local anexo a su vivienda <input type="checkbox"/> En local o lugar exclusivo <input type="checkbox"/> En la calle (puesto callejero) <input type="checkbox"/> En kiosco <input type="checkbox"/> En mercado <input type="checkbox"/> En vehículo <input type="checkbox"/> Servicio a domicilio</p>	<p>i. ¿Cuál ha sido la máxima antigüedad que ha acumulado en un trabajo (en meses)?</p> <p>Total de meses <input style="width: 50px;" type="text"/></p> <p>j. La organización en la que trabajó o trabaja, ¿poseía o posee las adaptaciones que usted requiere o requería para trabajar?</p> <p><input type="checkbox"/> Todas <input type="checkbox"/> Algunas <input type="checkbox"/> Ninguna</p> <p>k. En la organización en la que trabajó o trabaja, ¿poseía o posee una cultura de receptividad hacia la discapacidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Definitivamente Sí <input type="checkbox"/> Medianamente <input type="checkbox"/> Definitivamente No</p>	<p>m. Indique el nivel del cargo/rol que poseía en la empresa que trabajó o trabaja</p> <p><input type="checkbox"/> Nivel Gerencial <input type="checkbox"/> Nivel Supervisorio <input type="checkbox"/> Nivel de Analista <input type="checkbox"/> Nivel Operativo <input type="checkbox"/> Nivel Asistencial</p>
<b>Sección C. Expectativas laborales asociadas a su primer trabajo como profesional</b>		
<i>Con respecto al proceso de búsqueda de empleo o desarrollo de un negocio:</i>		
<p>a. Usted cree que encontrar un empleo o desarrollar un negocio será:</p> <p><input type="checkbox"/> Muy difícil <input type="checkbox"/> Difícil <input type="checkbox"/> Relativamente fácil <input type="checkbox"/> Fácil <input type="checkbox"/> Muy fácil</p> <p>b. ¿Considera usted que las posibles dificultades para encontrar empleo o desarrollar un negocio tendrían algo que ver con su discapacidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Definitivamente Sí <input type="checkbox"/> Probablemente <input type="checkbox"/> Definitivamente No</p>	<p>c. Si compara sus posibilidades con la de individuos sin discapacidad, usted diría que encontrar trabajo será para usted:</p> <p><input type="checkbox"/> Más difícil <input type="checkbox"/> Igual de difícil <input type="checkbox"/> Más fácil</p> <p>d. Con respecto a la disponibilidad de información asociada a la búsqueda de empleo o desarrollo de un negocio para el caso de individuos con discapacidades, ¿qué opina?</p> <p><input type="checkbox"/> No encontrará información <input type="checkbox"/> Habrá poca información disponible <input type="checkbox"/> Habrá alguna información disponible</p>	<p>e. Dada su condición, ¿cuál espera sea el mejor método para encontrar trabajo?</p> <p><input type="checkbox"/> Bolsas de empleo <input type="checkbox"/> Enviar su hoja de vida según las empresas soliciten a alguien con su perfil <input type="checkbox"/> Mediante conocidos en las empresas <input type="checkbox"/> Dirigirse a organismos especializados dada su condición</p> <p>Otro (especifique): _____</p> <p>f. ¿Cuándo espera usted encontrar un trabajo?</p> <p><input type="checkbox"/> Antes del acto de grado <input type="checkbox"/> Inmediatamente después del acto de grado <input type="checkbox"/> Después de un tiempo largo de graduado (Mas de seis meses)</p>

<p>g. ¿Cuál cree usted que será la principal motivación de una organización al decidir sobre su contratación?</p> <p><input type="checkbox"/> Aprovechar su potencial como profesional</p> <p><input type="checkbox"/> Cumplir con su responsabilidad social</p> <p><input type="checkbox"/> Cumplir con una exigencia de ley</p> <p><input type="checkbox"/> Todas las anteriores</p> <p><i>Sobre las características del trabajo que espera encontrar:</i></p> <p>h. ¿Qué modalidad de trabajo espera encontrar?</p> <p><input type="checkbox"/> Ordinario</p> <p><input type="checkbox"/> Protegido (exclusivo para individuos con discapacidades)</p> <p><input type="checkbox"/> Con apoyo (de instituciones especializadas)</p> <p>i. ¿Espera usted encontrar un trabajo asociado a su profesión?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>j. ¿En qué tipo de negocio u organismo espera trabajar?</p> <p><input type="checkbox"/> Público</p> <p><input type="checkbox"/> Privado</p> <p>k. ¿Qué tipo de contrato espera obtener?</p> <p><input type="checkbox"/> Tiempo indeterminado</p> <p><input type="checkbox"/> Tiempo determinado</p> <p><input type="checkbox"/> Ocasional (por proyectos)</p> <p>l. ¿Dónde espera desarrollar su actividad laboral?</p> <p><input type="checkbox"/> Dentro de su vivienda</p> <p><input type="checkbox"/> En local anexo a su vivienda</p> <p><input type="checkbox"/> En local o lugar exclusivo</p> <p><input type="checkbox"/> En la calle (puesto callejero)</p> <p><input type="checkbox"/> En kiosco</p> <p><input type="checkbox"/> En mercado</p> <p><input type="checkbox"/> En vehículo</p> <p><input type="checkbox"/> Servicio a domicilio</p> <p>m. De no trabajar en su vivienda, ¿a qué distancia espera que se encuentre su trabajo de su vivienda?</p> <p><input type="checkbox"/> Muy cerca</p> <p><input type="checkbox"/> Relativamente cerca</p> <p><input type="checkbox"/> A cualquier distancia</p> <p><i>Sobre las condiciones de trabajo:</i></p> <p>n. ¿Cuántas horas espera trabajar al día teniendo en cuenta su discapacidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Tiempo completo (8 horas)</p> <p><input type="checkbox"/> Medio tiempo (4 horas)</p> <p><input type="checkbox"/> Sólo un par de horas al día</p> <p>o. ¿De cuánto espera que sea su remuneración básica mensual?</p> <p>Totál (Bs.) <input type="text"/></p>	<p>p. ¿Qué otros beneficios y remuneraciones espera obtener?</p> <p><input type="checkbox"/> Primas y bonos por desempeño</p> <p><input type="checkbox"/> Seguro Social</p> <p><input type="checkbox"/> Préstamos o ayudas para vivienda</p> <p><input type="checkbox"/> Caja de Ahorro</p> <p><input type="checkbox"/> Seguro HCM</p> <p><input type="checkbox"/> Ayudas dada su discapacidad</p> <p><input type="checkbox"/> Todos los anteriores</p> <p>Otro: <input type="text"/></p> <p>q. ¿Espera usted tener oportunidades de desarrollo en la organización en la que trabaje?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>r. En cuanto a los planes de seguridad y salud ocupacional, ¿espera usted que estos se ajusten a la discapacidad que usted posee?</p> <p><input type="checkbox"/> Definitivamente Sí</p> <p><input type="checkbox"/> Probablemente</p> <p><input type="checkbox"/> Definitivamente No</p> <p>s. ¿Qué espera en cuanto a los estándares de desempeño?</p> <p><input type="checkbox"/> Que se ajusten a su discapacidad</p> <p><input type="checkbox"/> Que sean los mismos que para otros individuos que ocupen su posición aún cuando no tengan discapacidad</p> <p>t. En cuanto al trato de otros, ¿qué espera usted?</p> <p><input type="checkbox"/> Que lo traten mejor que a los demás</p> <p><input type="checkbox"/> Que le traten igual que a los demás</p> <p><input type="checkbox"/> Que le traten peor que a los demás</p> <p>u. ¿Espera usted que la organización a la que se incorpore tenga una cultura de receptividad hacia la discapacidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>v. ¿Qué adaptaciones espera encontrar en relación con el acceso a la organización?</p> <p><input type="text"/></p> <p>w. ¿Qué adaptaciones espera encontrar en relación con su puesto de trabajo?</p> <p><input type="text"/></p>	<p>x. ¿Espera usted que la organización le ofrezca planes de adiestramiento para el trabajo?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>y. ¿Espera usted contar con cursos que se adapten a su discapacidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>z. ¿Qué tiempos libres y permisos espera obtener en su trabajo?</p> <p><input type="checkbox"/> Para asistir a visitas médicas</p> <p><input type="checkbox"/> Para hacer diversas diligencias</p> <p><input type="checkbox"/> Para continuar otros estudios</p> <p><i>Sobre su estabilidad en la organización</i></p> <p>aa. En relación con su permanencia en la organización, ¿qué tipo de trabajo espera encontrar?</p> <p><input type="checkbox"/> Un trabajo de por vida</p> <p><input type="checkbox"/> Un trabajo por algunos años</p> <p><input type="checkbox"/> Un trabajo por poco tiempo</p> <p><i>Sobre el apoyo que espera obtener del Estado</i></p> <p>ab. ¿Espera usted recibir apoyo y protección del Estado dada su condición?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><i>Comentarios adicionales del entrevistado en relación con sus expectativas laborales</i></p> <p><input type="text"/></p> <p><i>Comentarios del entrevistador sobre el proceso de entrevista</i></p> <p><input type="text"/></p>
---	--	---



---

*María Elena Del Valle de Villalba*

**El libro de texto de  
Historia de Venezuela  
Contemporánea de  
Napoleón Franceschi y  
Freddy Domínguez: un  
análisis de su construcción  
teórica**

e





## **Resumen**

El presente artículo es producido dentro del contexto de una investigación doctoral que involucra el análisis del discurso pedagógico en la enseñanza de la Historia. El libro de texto de Napoleón Franceschi y Freddy Domínguez es analizado de acuerdo con las teorías educativas que sustentan su diseño. En estas líneas se intenta descubrir sobre cuál modelo teórico del aprendizaje fue construido en función de sus características discursivas. El propósito del artículo es continuar el análisis de los libros de textos de Historia Contemporánea de Venezuela más usados en los liceos del Distrito Capital.

**Palabras clave:** análisis del discurso, libro de texto, Historia Contemporánea de Venezuela.

---

1 Profesora de la UPEL-Ipmjmsm. Magíster en Historia Económica y Social de Venezuela (Universidad Santa María). Doctoranda en Ciencias de la Educación (Pedagógico de Caracas). [madelvalle@hotmail.com](mailto:madelvalle@hotmail.com)

# The textbook contemporary History of Venezuela by Napoleon Franceschi and Freddy Dominguez: an analysis of their theoretical construction

## **Abstract**

This article is produced within the context of a doctoral research involved the analysis of pedagogic discourse in the teaching of history. The textbook of Napoleon Franceschi and Freddy Dominguez is analyzed according to the educational theories that underpin its design. On these lines we are trying to discover what learning theoretical model was constructed to their discourse. The purpose of this article is to continue the analysis of one of the most read textbooks of Contemporary History of Venezuela in schools of the Capital District.

**Key words:** discourse analysis, textbook, contemporary history of Venezuela.

---

El presente artículo tiene por objetivo fundamental realizar un acercamiento al texto de Napoleón Franceschi y Freddy Domínguez de *Historia de Venezuela Contemporánea*, con especial énfasis en las teorías que sustentan su diseño desde el punto de vista educativo.

En este caso se trata de un libro de texto que posee en su naturaleza características especiales. Una construcción discursiva destinada a un lector en particular y que persigue objetivos específicos reviste a esta construcción discursiva de atributos y exigencias especiales. Un libro de texto es la guía que utilizan tanto el docente como el alumno para desarrollar su proceso intelectual, es por ello que es de vital importancia descubrir cómo se concibe al estudiante en este proceso y cuál es el papel a desempeñar por el docente en el mismo.

Los libros de texto, además de cumplir con su función específica, son documentos históricos, en donde se reflejan la ciencia y la pedagogía de cada época, junto a las vivencias experimentadas por cada autor en su particular contexto socio-histórico (Cornejo y López Arriazu, 2005; Cornejo, 2005).

Esto siempre ha resultado evidente en los textos correspondientes a materias de Ciencias Sociales y, más específicamente, en los textos de Historia e Historia de Venezuela. El contexto en el cual el texto es producido tiene en el caso de cualquier producción discursiva gran importancia, el texto no existe ni puede comprenderse sin el contexto que le otorga un significado específico.

Afirma Piñón (2005): “La palabra constituye la herramienta por excelencia para la apropiación de destrezas y de conocimientos pero fundamentalmente, para la constitución de alteridades y de ‘un lugar simbólico’ que ilumina caminos inéditos en el desarrollo de los alumnos” (p.10).

Un texto escolar realiza un uso específico del lenguaje y de las palabras dentro de él. Esa realidad que se construye a través del uso de las palabras es en mucho una creación del autor u autores. Se trata de una descripción de la realidad, a través de los hechos relatados y de su presentación que conforman en definitiva una descripción del mundo, un mundo que en muchos casos, el estudiante desconoce. A través del estudio de la palabra impresa en los textos y manuales escolares se puede comprender como éstos, a lo largo de la historia, ayudaron a construir diversos lugares simbólicos y, a su vez, fueron modificados por ellos.

La Historia de Venezuela, en específico la contemporánea, es una de esas ciencias en las cuales la argumentación y la ideología se dejan colar a través de sus contenidos, así como también la concepción que quien escribe el texto tiene de quien lo va a leer. Todo texto, en especial el escolar, se construye en función de un lector-alumno: las lecturas que se escogen, las actividades que se seleccionan e incluso el discurso con el cual se entabla relación con él.

Ahora bien, antes de profundizar en las teorías educativas que sustentan la construcción del texto es pertinente detenernos en las características de contexto en el cual el libro es producido, para de esta forma describir la historicidad del momento en el cual el mismo es producido.

El libro de texto que ocupa el análisis que se presenta tiene desde el punto de vista contextual las siguientes características: sus autores son Napoleón Franceschi y Freddy Domínguez. Franceschi es profesor de Historia, egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. En sus estudios de posgrado obtuvo una Maestría en Historia Intelectual de Europa y Estados Unidos de América (Master of Arts, University Of the Pacific, Stockton, California, USA) y es egresado *Summa Cum Laude* de la Universidad Católica Andrés Bello como Doctor en Historia. Ha ejercido la docencia durante 30 años, los primeros de ellos en Educación Media. Desde 1976 ha sido Profesor en el Departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas. Ya como Profesor Jubilado, ha sido contratado para los cursos de postgrado y tutorías de tesis en la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Historia del Instituto Pedagógico de Caracas. Igualmente, en el Doctorado de Historia de la UCAB y en otras instituciones.

El profesor Freddy Domínguez comparte muchos de los trabajos del Profesor Franceschi y lo acompaña en la autoría de otros libros de texto para tercera etapa de Educación Básica.

El texto en cuestión es editado por Colegial Bolivariana, C. A. Aprobado por el Ministerio de Educación según resolución Número: 658 de fecha 25 de agosto de 1986, Gaceta oficial número 33.543 de fecha 28 de agosto de 1986. El texto es presentado por ambos autores en las primeras páginas del libro donde lo describen, utilizando los siguientes calificativos: “organización coherente y sistemática del lapso histórico que va desde 1830 hasta nuestros días”. Afirman que en el libro se realiza un análisis de los problemas a través de un enfoque global.

El modelo a través del cual abordan los hechos históricos permitirá, según alegan, captar el proceso de evolución histórica de manera racional y orgánica, pudiendo así distinguir los elementos básicos de un período histórico y diferenciar los restantes. El texto reúne la totalidad del Programa Oficial vigente y algunos otros aspectos, además de ser, según sus autores, un texto actualizado con un novedoso enfoque de la Historia de Venezuela Contemporánea.

Adicionalmente, en las páginas siguientes los autores señalan las características que distinguen a este texto de los demás:

- Es un esfuerzo por revitalizar la conciencia histórica: es producto, según afirman, de varios años de investigación y trabajo docente de sus autores. Consideran que el texto podrá convertirse no sólo en el texto que consultarán los estudiantes sino también en uno de consulta familiar que permitirá a todo aquel que lo utilice adquirir un amplio y profundo conocimiento del devenir en los últimos años de nuestra historia.
- Está ordenado por aspectos y períodos. Los períodos son los siguientes: a) 1830-1870; b) 1870-1899; c) 1899-1935; d) 1936-1945; e) 1945-1948; f) 1948-1958; g) 1958 hasta nuestros días. Y por los siguientes aspectos: vida política, estructura social y su dinámica, la educación y la cultura.
- Aspectos que el alumno encontrará: según los autores el alumno puede encontrar en este texto la secuencia de los principales acontecimientos históricos ocurridos desde 1830 hasta los días actuales. Así mismo, podrá conocer las características de cada gobierno y los grandes cambios políticos que se han producido en Venezuela, desde la participación limitada de la sociedad en la escogencia de sus gobernantes, las dictaduras y tiranías hasta desembocar en el régimen democrático actual. La estrategia discursiva a través de la cual los contenidos se desarrollan permitirá al estudiante analizar

el problema del cambio de una república agropecuaria al surgimiento de uno de los países petroleros más importantes del mundo, ello sin dejar de tocar el problema de la pervivencia del desarrollo.

- Orientaciones para trabajar con el libro: Afirman que el trabajo fundamental del estudiante será: leer, elaborar fichas, cuadros y resúmenes sobre cada uno de los objetivos previstos en el programa. ¿estos son citas textuales? Sugieren que el alumno elabore ensayos a partir del contenido del libro sobre un aspecto determinado de la evolución histórica del país. Podrá, continúan, responder con eficacia y profundidad tanto en la discusión o intervención oral cuando tenga la obligación de presentar pruebas que avalen los objetivos logrados y el conocimiento obtenido.
- Otras ayudas que presta el libro: El texto incluye lecturas complementarias que reforzarán el conocimiento que requiere el estudiante de esta asignatura. También insertan documentos y un glosario al final que le permitirán al educando manejar una serie de conceptos con los cuales está, según afirman, poco familiarizado y que le facilitarán la comprensión de muchos aspectos históricos.
- Para el profesor: alegan que ningún texto puede sustituir al profesor, quien con la amplitud de sus conocimientos, vivencias, experiencias y explicaciones, da vida al proceso histórico. Este libro de texto es un auxiliar del docente, para que el cumplimiento de los objetivos de esta importante asignatura se realice dentro de un procedimiento didáctico e histórico más eficaz y cuyos resultados sean del todo satisfactorios para alumnos y profesores. (Domínguez y Franceschi, 1989)

Ahora bien, si el objetivo de estas líneas es analizar el modelo de aprendizaje sobre el cual se ha diseñado este material, es pertinente mencionar algunos de los principios básicos de cada corriente, al menos de los elementos más característicos que permitan reconocer sus evidencias en el texto analizado.

Dorin, Demmin y Gabel (1990), establecen que un modelo es definido como una figura mental que nos ayuda a entender las cosas que no podemos ver o explicar directamente de esta forma cuando un autor o autores se plantean la elaboración de un material educativo lo hacen basándose en un modelo de aprendizaje, es decir, de una serie de algoritmos que al cumplirlos el estudiante aprenderá los contenidos que son esperados.

La pregunta en este caso sería: ¿Cómo asumen los autores que aprende el estudiante?,Cuál es el papel que él está llamado a cumplir en este proceso?, ¿Cuál el papel del profesor? y, por último, ¿Qué papel puede desempeñar el texto? A medida que se vayan develando esos marcadores discursivos en el texto de Domínguez y Franceschi se podrá dar respuesta a todas estas preguntas.

Los tres modelos fundamentales sobre los cuales puede girar una estrategia de aprendizaje son: El conductismo, el constructivismo y cognoscitivismo cuyos principios fundamentales podrían resumirse así:

Conductismo	Constructivismo	Cognoscitivismo
Se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática.	Se sustenta en la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados. El constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas.	Se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta. Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que esta pasando en la mente del que aprende (Schuman, 1996)

La mejor forma de analizar en qué modelo se basaron los autores para diseñar el texto será realizando el análisis en función de los siguientes aspectos o dimensiones: el lenguaje utilizado, la concepción del alumno-lector, el papel que se aspira cumpla el docente, estableciendo comparaciones entre los tres modelos antes definidos.

Peggy Ertmer y Timothy Newby se plantean la formulación de cinco preguntas de Schunk ( Ertmer y Newby, 1993) que ellos crearon para distinguir cada teoría de aprendizaje en la elaboración de un determinado material.

1. ¿Cómo sucede el aprendizaje?
2. ¿Qué factores influyen en el aprendizaje?
3. ¿Qué papel juega la memoria?

4. ¿Cómo se da la transferencia?

5. ¿Qué tipo de aprendizaje es mejor explicado por la teoría?

Estas cinco preguntas se realizarán en cada una de las tres dimensiones ya señaladas para de esta forma definir el modelo sobre el cual el material fue diseñado, contando adicionalmente con el añadido de haber trabajado ya con el texto con diferentes grupos de estudiantes del primer año del ciclo diversificado.

## El lenguaje utilizado y la concepción del alumno-lector

El uso del lenguaje establece relaciones de poder, legitima determinadas posturas y desautoriza otras. Igualmente, el uso del lenguaje puede suponer a través de los marcadores de texto una concepción de quienes reciben el discurso, qué papel desempeñan y qué se espera de ellas. En el texto que ocupa este análisis el uso del lenguaje tiene evidentes características conductistas, el uso de los verbos que aluden específicamente a las taxonomías de Benjamín Bloom evidencia en principio la tendencia a la cual responden ambos autores.

Bloom (1956) y sus colegas comenzaron el desarrollo de una taxonomía en los dominios cognitivo, actitudinal (afectivo) y psicomotor, muchos de los textos y la posterior redacción de objetivos. Muchas autores están familiarizadas con la Taxonomía Cognitiva de Bloom y no sería aventurado afirmar que muchos de los textos y los discursos pedagógicos siguen anclados en ellas:

- conocimiento
- comprensión
- aplicación
- análisis
- síntesis
- evaluación

En el texto los autores utilizan un discurso conductista cuando sus expresiones o etiquetas lingüísticas salpican toda presentación del libro en los aspectos anteriormente descritos. *Analizará*, *Comprenderá*, como verbos indicadores de objetivos logrados. La elaboración de ensayos, la elaboración



de fichas como conductas observables, la obligación de presentar pruebas, como momentos evaluativos, suerte de fotografías de aprendizaje, evidencian en este caso la orientación del texto.

Para el conductismo, el modelo de la mente, es decir, la figura mental que ayuda a comprender los conceptos, se comporta como una “caja negra” donde el conocimiento se percibe a través de la conducta, como manifestación externa de los procesos mentales internos, aunque éstos últimos se manifiestan desconocidos.

La forma como el aprendizaje es concebido, al menos en el discurso escrito, es como una transacción en la que el alumno recibe un conocimiento terminado que está en el libro de texto. El alumno encontrará, captará, caracterizará, gracias a la información que yace en el texto y su papel a eso se limita, no se describen en la presentación del texto cómo llegará el estudiante a esas conductas observables ni si éstas son productos de procesos internos en los cuales las experiencias y los procesos conjeturales son acompañados por el docente.

El aprendizaje sucede aparentemente, cuando el alumno obtiene la información del texto, no se contemplan las experiencias personales, así como tampoco la opinión que pueda emitir el estudiante de los aspectos tocados.

Partiendo de que el constructivismo afirma que el conocimiento es una construcción del sujeto (Pakman1996) y la realidad un concepto profundamente subjetivo, el lenguaje usado en el texto estudiado no logra a través de la escogencia de las conjugaciones verbales crear ese vínculo de interacción en el cual el estudiante se descubra incluido dentro del proceso de creación del conocimiento.

Tal vez, el uso de la tercera persona en la narración de los hechos, e inclusive en la presentación del texto, generan un distanciamiento entre el alumno-lector y el texto. Así mismo, el docente es receptor del discurso de manera indirecta, se le menciona en la presentación del libro pero, luego en su desarrollo no se vuelve a nombrar.

Ahora bien, con respecto al cognoscitivismo este *paradigma* sustenta al *aprendizaje* como un *proceso* en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como

resultado de la interacción entre la *información* procedente del medio y el sujeto activo. (Carretero, 1998).

Si el sujeto que es el estudiante, en este caso en particular, no es incluido en el lenguaje usado en el texto, y si además tomamos en consideración la manera unidireccional en la que la tradición en la didáctica de la historia ha establecido la comunicación entre el docente y el alumno, es francamente muy difícil que el alumno pueda llegar a aceptarse y a aprovecharse como sujeto “activo”.

## ¿Qué factores influyen en el aprendizaje?

En el texto, el conocimiento se presenta a través del lenguaje como un producto acabado, es decir, el alumno lo obtiene, lo extrae de manera unidireccional. Por lo tanto la concepción del proceso podría definirse como bancaria, es decir, el alumno es el banco en el cual el docente, usando el texto, deposita el conocimiento.

El papel jugado por la memoria, en el caso de una asignatura como la Historia, reviste una notable importancia. La tendencia a presentar la Historia como una suerte de almanaque mundial en el que los hechos históricos responden fundamentalmente a *¿Qué ocurrió? ¿Dónde ocurrió? y ¿Cuándo ocurrió?* Y en el más temerario de los casos, muy poco común el docente y el texto se atreven a plantearse la incómoda pregunta de *¿Por qué ocurrió?* Por lo tanto, la memoria en este caso, suple al análisis, a la reflexión, al cuestionamiento que podría sin duda, generar aprendizaje significativo.

El alumno es concebido por el texto como un sujeto inactivo, ignorante, poseedor de ningún saber. Un envase vacío que corresponde llenar con la sabiduría que posee el texto y el docente. Ahora bien, es importante en este punto del artículo, señalar de manera responsable, que no se trata de deslegitimar el esfuerzo intelectual que desde el punto de vista de la ciencia histórica han realizado estos dos profesores, sin duda alguna, se trata de una brillante compilación de información, en la cual se hace una acertada síntesis de tan extensos períodos. Sin embargo pareciera que los autores escriben para sí mismos, o al menos para alguien de su misma estatura argumentativa y académica.

El lenguaje tiende, entonces, a crear de manera inconsciente una brecha entre el conocimiento y el estudiante. No existen dudas con respecto a que esa

no era la intención de los autores, es sencillamente una realidad que se genera como consecuencia del uso del lenguaje.

## Papel que se aspira cumpla el docente

en la presentación del texto, los autores afirman, como ya se describió en líneas previas que “ningún texto puede sustituir al profesor” y es en esa afirmación donde se harán las primeras reflexiones.

Los teóricos del cognoscitivismo reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la repetición. También reconocen la importancia del reforzamiento, pero resaltan su papel como elemento retroalimentador para corrección de respuestas y sobre su función como un motivador. Sin embargo, inclusive aceptando tales conceptos conductistas, los teóricos del cognoscitivismo ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información. (Good y Brophy, 1990: 187).

En el texto, el papel asignado al docente es el acompañante del proceso de aprendizaje del alumno, al menos es lo que se afirma en la presentación del libro. Sin embargo, se hace énfasis en “la amplitud de sus conocimientos, vivencias, experiencias y explicaciones” e inclusive se afirma que son ellas quienes le “dan vida” al proceso histórico. Esto implica de manera soslayada que el rol que se espera del alumno es solo bancario en el que recibe de manera pasiva los aportes del docente.

Por lo tanto, esto es una conclusión preliminar que no goza de una argumentación sólida, según lo presenta el autor no se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como de retroalimentación sino, como ya se ha afirmado, unidireccionalmente. El saber está compacto, definido, terminado, en el texto y en el docente.

Por otra parte, se señalan los elementos motivadores cuando la conducta observada es la deseada, e inclusive se señala el desempeño esperado en pruebas y discusiones planteadas en el aula. Pareciera, que no hay procesamiento del conocimiento sino la mera recepción del mismo. En este sentido, Vygotsky, como representante del constructivismo social, considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso de desarrollo humano. El concepto de actividad adquiere

de este modo un papel especialmente relevante en su teoría. Para él, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social.

La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento (Frawley, 1999). Esta cooperación que, de cierta forma, asume al alumno como igual, en esta relación, otorga al docente el papel central, cuando en el constructivismo quien lo tiene es el sujeto que aprende.

Nuevamente, es oportuno clarificar que el papel del docente, es como afirman los autores insustituible, y que sin importar lo óptimo del uso del lenguaje que se haga en el texto, y lo dignificante que sea su concepción del alumno, es el docente quien lleva las riendas del hecho académico y el aprendizaje empieza con él o con él se queda. Ahora bien, para lograr como lo plantean los teóricos aprendizajes significativos, es necesario involucrar, más allá de cómo un mero observador al alumno, para que pueda ser gestor de su propio aprendizaje y para que este tenga auténtica pertinencia.

## Consideraciones finales

Sin duda alguna, tratar de reconstruir un texto para develar las teorías del aprendizaje que sustentan su elaboración, no es tarea sencilla. Son variados los elementos a considerar, sin embargo existe otro que es importante recalcar: el texto ya se ha usado con grupos de estudio y se ha hecho observación participante con ellos.

La experiencia en la aplicación del texto señalado en la administración del curso Historia Contemporánea de Venezuela en dos cohortes en paralelo reporta que

- El texto se hace hermético para los estudiantes: el lenguaje e incluso la presentación de los contenidos es confusa para los alumnos generando en muchos casos frustración al no encontrar los puntos específicos que el docente les asigna.
- El lenguaje tiende a ser elitescos: los alumnos reportan deficiencias al momento de comprender el lenguaje usado. Si bien es cierto que el texto cuenta con un glosario al final del mismo, y que no buscamos la llanización

del lenguaje, el mismo podría ser más amigable si tomara en cuenta las características y las competencias escriturales y discursivas que poseen los receptores de ese discurso escrito.

- El lenguaje tiende a ser excluyente: el alumno al leer no se siente vinculado con lo narrado. Si bien es cierto que la redacción se hace usando la primera persona del plural, (nosotros, nuestro) los otros marcadores de texto no incluyen al alumno.

El discurso a nivel global, es desde el punto de vista de la investigadora, mayormente conductista. La experiencia ha dicho que concebir de esta forma cualquier aprendizaje, puede que garantice conductas deseadas y observables en el aula, pero no aprendizaje significativo y pertinente. La Historia como ciencia social y como asignatura a cursar debe sin duda cumplir un papel más determinante en la formación de ciudadanos, responsabilidad que sin duda no sólo recae en el texto y sus autores sino también en el docente que administra la materia y en su compromiso por hacer auténtica educación y, por último, también requiere de un alumno comprometido con su aprendizaje, protagonista de sus cambios y responsable de su proceso educativo.

## Bibliografía

- Bloom, B. y otros. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay.
- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Argentina: Aique.
- Cornejo, J. (2005). "El libro de texto de Ciencias Naturales como documento histórico". *Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires: Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cornejo, J. y López, F. (2005): "El libro de texto como documento histórico". *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, en prensa.
- Domínguez, F. y Franceschi, N. (1989): *Historia de Venezuela contemporánea*. Caracas: Editorial Colegial Bolivariana.
- Dorin, H., Demmin, P. E., Gabel, D. (1990). *Chemistry: the study of matter*. (3<sup>rd</sup>. Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

- Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993). "Behaviorism, cognitivism, and constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective". *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-70.
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*: Barcelona: Paidós Ibérica.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Pakman, M, (Editor). (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Piñón, F. (2005): "Nota de presentación". *Congreso de promoción de la lectura y el libro*. Buenos Aires: Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Schuman, L. (1996). *Perspectives on instruction*. [On-line] <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html>

---

*José Javier Salas*

**Conociendo a  $\pi$ .**

**Una excusa para aprender**

C





## **Resumen**

Durante varios años los estudiantes de las cátedras Matemáticas Generales y Cálculo I han desarrollado investigaciones sobre  $\pi$  y sus implicaciones en varias ramas del conocimiento científico como la física, la química y la historia de la matemáticas. Estas Investigaciones se han destinado a facilitar el acceso y comprensión de  $\pi$  como una constante universal, a partir de la experimentación como medio de descubrimiento y estudio, y han convertido a los profesores en espectadores de primer nivel y a los estudiantes, futuros profesores, en guías de un mundo diferente, nuevo, mágico y sobre todo accesible. Apoyados en la experimentación como forma de aprender matemáticas haciendo, aprender matemáticas construyendo.

**Palabras Clave:** Educación, matemáticas, experiencia docente,  $\pi$ , didáctica de las matemáticas, historia de las matemáticas

---

1 Licenciado en Educación, Mención Física y Matemática (UCAB). Magíster en Matemática (Universidad Simón Bolívar). Profesor en la Escuela de Educación (UCAB). [jjsalas@ucab.edu.ve](mailto:jjsalas@ucab.edu.ve)

## Knowing $\pi$ An excuse to learn

### **Abstract**

For several years students of General Mathematics and Calculus have developed researches on  $\pi$  and its implications in several branches of scientific knowledge as physics, chemistry and history of mathematics. These investigations are intended to facilitate access and understanding on  $\pi$  as a universal constant, from the experiment as a means of discovery and study, and teachers have turned into first-level spectators and students, as future teachers, into guides in a different, new, magic and, above all accessible, world. Supported in the experimentation like form of learning mathematics making, to learn mathematics building

**Key words:** education, mathematics, teaching experience,  $\pi$ , teaching mathematics, history of mathematics.

---


Las matemáticas son sin lugar a dudas un lenguaje, un idioma, con el cual interactuamos y nos relacionamos con el ambiente que nos rodea. Como cualquier idioma necesita de paciencia y dedicación para utilizarlo a cabalidad y comunicarnos eficientemente. Es un idioma con palabras nuevas, algunas las llamamos constantes, algunas pueden ser difíciles de describir como  $\pi$  o difíciles de leer como épsilon ( $\epsilon$ ), más complicado aún, será interpretar su significado, sus implicaciones y su importancia.

El departamento de Física y Matemáticas de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello ha creado laboratorios de idiomas, laboratorios de matemáticas; uno de estos laboratorios es “Conociendo a  $\pi$ ”. Una feria educativa en la cual los estudiantes de la carrera diseñan experimentos, experiencias, dictan charlas, desarrollan investigaciones sobre  $\pi$ , su importancia y su trascendencia. En la figura 1 se presenta una muestra del afiche diseñado para la edición 2009 de *Conociendo a  $\pi$* .


Universidad Católica Andrés Bello  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Educación  
Departamento de Física y Matemáticas

# Conociendo a $\pi$


3,14159265358979323846264338327950288419716939937510



$\pi = \frac{\text{Perimetro}}{\text{Diametro}}$




Con patito y una regla o con hilo y un escalímetro, mide la longitud de la circunferencia y su diámetro, ¡divide y hallaras  $\pi$ !



¿Y a los vasos son de cañón?

$V = \pi r^2 h$

$\pi = \frac{V}{r^2 h}$




Química, sólo química. Es necesario medir la cantidad de agua que hay en un vaso cilíndrico, luego mide su altura y radio. ¡A despejar y calcular!

¿x Irracional?

Si, tiene infinitos decimales **no periódicos**

Un dato: En 2002 se calcularon **1.240.000.000** de cifras decimales!

La física nos provee de una elegante forma de hallar  $\pi$ . Un péndulo, su período y la gravedad son suficientes. Mide con una regla la longitud de la cuerda y con un cronómetro el tiempo. ¡Ahora sólo teienes que despejar! (Cuidado el ángulo tiene que ser pequeño, y la cuerda muy largal)



$T = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g}}$

$\pi = \frac{T}{2} \sqrt{\frac{g}{l}}$

**NO PUEDES OLVIDAR**

**Área del Círculo:**  
 $A = \pi r^2$


**Perimetro de la Circunferencia**  
 $P = 2\pi r$

**Volumen del Cono**  
 $V = \frac{1}{3} \pi r^2 h$

**Volumen del Cilindro**  
 $V = \pi r^2 h$

**Volumen de la Esfera**  
 $V = \frac{4}{3} \pi r^3$

La longitud o perímetro de una circunferencia de radio  $r$  es  $\pi$ . Para calcular esta longitud vamos a medir el perímetro de polígonos regulares inscritos en la circunferencia. ¿Cuál será el perímetro de un polígono de 64 lados?



Arquímedes, considerado el padre de  $\pi$ , demostró 2.000 años antes de Newton, 300 años antes de Cristo, que:


¿Cómo lo hizo? **Dibuje dos polígonos regulares de 96 lados uno inscrito y otro circunscrito!**

Puedes calcular las expresiones decimales de las fracciones hechas para ver la calidad de la aproximación hecha por Arquímedes.

$3 \frac{10}{71} < \pi < 3 \frac{1}{7}$

Simulación hecha en computadores con 1000 dardos

La probabilidad de que un dardo caiga dentro de un círculo enmarcado en un cuadrado es  $\frac{\pi}{4}$ . Mediremos la probabilidad de forma experimental **lanzando** con  $m$  los dardos que caen dentro y  $n$  los dardos lanzados, después sólo necesitamos multiplicar por 4.



¡  $\pi$  trascendental! No existe ninguna ecuación de coeficientes racionales que tenga a  $\pi$  como solución

Fig.1 Conociendo a  $\pi$ , edición 2009.

En esta feria se demuestra cómo a través de la profundización, análisis de contenidos y la investigación histórica se crean espacios de aprendizaje, laboratorios de matemáticas, donde los estudiantes son los promotores del conocimiento y los profesores observadores de primer nivel.

A continuación, describiremos las relaciones de  $\pi$  con diversas áreas del conocimiento científico, entre ellas tenemos: geometría, estadística, física, probabilidad y la historia de las matemáticas. Así como es importante reconocer el vínculo entre  $\pi$  y diferentes áreas del conocimiento; es importante construir un medio para hacer accesible los significados e ideas involucrados de acuerdo al área y al público en general. Es una forma de llevar a tierra aquellos aspectos que parecen volar, alejándose del ciudadano común.

Haremos en esta primera etapa un recuento histórico, precisar algunas ideas fundamentales.

$$\pi = 3,14159265358979323846264338327950288419716939\dots$$

El uso definitivo de la letra griega  $\pi$ , para representar el cociente entre el perímetro y el diámetro de una circunferencia, se atribuye a Leonhard Euler, desde 1737 adoptó y popularizó la notación planteada por William Jones en 1706 en su trabajo: *Synopsis palmariorum matheseos*. Sin embargo los orígenes, implicaciones e intereses sobre este cociente se remontan 2000 años antes de Leonhard Euler, poco más de 200 años antes de Cristo, la época de Arquímedes de Siracusa:



Fig. 2: Arquímedes

Se reconoce a Arquímedes de Siracusa (287 a.C - 212 a.C.) como el padre de  $\pi$ , fue el primero en interesarse por el cociente  $\frac{L}{D}$ , con  $L$  la longitud de la circunferencia (perímetro) y  $D$  el diámetro de la misma.

Es natural acercarse, conocer a  $\pi$  a partir de su definición como cociente entre el perímetro y el diámetro de una circunferencia:

$$\pi = \frac{L}{D}$$

Esta será nuestra primera forma de calcularlo: *midiendo diámetros y perímetros*. Aunque parece una tarea elemental, hacerlo con precisión implica grandes esfuerzos. Invitamos a tomar alguna circunferencia, medir

su perímetro, su diámetro y realizar el cociente entre estas dos cantidades. Arquímedes logró, “encerrar” (acotar)  $\pi$  por dos números racionales:

$$3\frac{10}{71} < \pi < 3\frac{1}{7}$$

$$3,1408450704225 < \pi < 3,142857$$

Para la época lograr acotar  $\pi$  por estas dos fracciones significó un avance importantísimo. Sólo es necesario observar el título de esta sección para verificar lo cerca que estaba Arquímedes de  $\pi$ . Lamentablemente la tarea es imposible, no existe ninguna fracción con numerador y denominador enteros que exprese todos los decimales de  $\pi$  de forma exacta, esto hace de  $\pi$  un número irracional. Al hacer un promedio entre ambas cotas obtenemos:  $\frac{3123}{994} \approx 3.14185110663$  un valor que difiere de  $\pi$  en 0.008%. Bastante bueno si recordamos que estamos a casi 300 años antes de Cristo.

Ahora tomaremos algunas de las ideas de Arquímedes para aproximar a  $\pi$  e inventar en educación matemática.

## Arquímedes - $\pi$ - Aprendizaje de las matemáticas

### Sobre el área del círculo:

El área de un círculo de radio  $r$  es igual al área de un triángulo rectángulo de catetos  $b$  y  $h$ , donde  $b = 2\pi r$  (perímetro de la circunferencia) y  $h = r$  (el radio de la circunferencia). Aunque no es tema de este trabajo la forma en que se demostró esta proposición es importante resaltar que se utilizó un razonamiento basado en la **reducción al absurdo**, demostrando que: si el área del círculo  $A_C$ , no es mayor ni menor que el área del triángulo  $A_T$ , entonces son iguales:  $A_C = A_T$ .

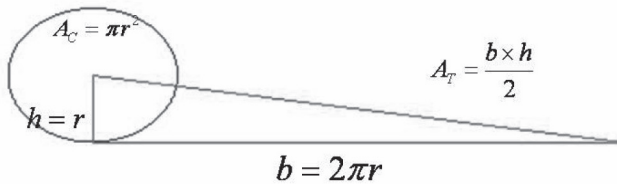


Fig. 3: Relación área del círculo con el área del triángulo

### ¿Cómo aprovechar esta idea?

Verificar la validez de este enunciado es muy sencillo, sólo necesitamos una balanza, construir un triángulo con las dimensiones antes señaladas y pesar ambas figuras geométricas. ¿Cómo relacionamos el área de una figura con su peso?

Medir el área del círculo ( $A_C$ ) puede hacerse con gran precisión usando una balanza, para ello se recorta la circunferencia correspondiente y se mide su peso ( $P_C$ ). Ahora se recorta una figura geométrica conocida, por ejemplo un cuadrado, del que conocemos de forma exacta su área ( $A_{\square}$ ) y tomamos su peso ( $P_{\square}$ ), luego realizamos una relación de equivalencias:

$$\frac{A_C}{P_C} = \frac{A_{\square}}{P_{\square}}$$

luego un despeje nos conduce a:

$$A_C = P_C \frac{A_{\square}}{P_{\square}}$$

Ahora conocida el área del círculo  $A = \pi r^2$  podemos despejar  $\pi = \frac{A}{r^2}$  y con ambas cantidades calcular  $\pi$ .

## Sobre el volumen del cilindro, cono y esfera:

Las siguientes son fórmulas muy conocidas: el volumen del cono:

$$V = \frac{1}{3}\pi r^2 h, \text{ donde } h \text{ es la altura del cono, } r \text{ el radio del mismo.}$$

El volumen de un cilindro  $V = \pi r^2 h$  y el volumen de la esfera  $V = \frac{4}{3}\pi r^3$ . Resulta sumamente práctico, en primera instancia, relacionar el concepto de volumen con la cantidad de agua que un objeto es capaz de reservar, almacenar o desplazar. Luego necesitamos medir el volumen y las dimensiones del objeto que estemos considerando: cilindro, cono, esfera. A partir de éstos datos y despejes apropiados podemos hallar  $\pi$ .

$$\pi = \frac{3V}{r^2 h}$$

$$\pi = \frac{V}{r^2 h}$$

$$\pi = \frac{3V}{4r^3}$$

Es importante resaltar lo “sensible” que es esta experiencia en cuanto a la medición del volumen  $V$  con el cilindro graduado, el radio  $r$  y la altura  $h$  con un vernier, son muchos los detalles que deben cuidarse.

Dependiendo del nivel que se desee explorar se puede realizar una prueba de la sensibilidad de este experimento para cada una de las variables  $V, r, h$ . Entendemos por *error* la diferencia entre el valor exacto o verdadero de una variable y el obtenido a través del uso de alguna técnica o instrumento.

Para el caso del cálculo de  $\pi$  usando volúmenes, el error cometido sobre el radio será mucho más determinante que el error cometido sobre la  $h$  o  $V$ . Es por ello que debe hacerse un esfuerzo en minimizar u optimizar las técnicas de medición del radio en particular.

Una sugerencia: para calcular el volumen de una esfera resulta más práctico calcular el volumen de 10 o 20 esferas juntas todas iguales o casi iguales ya que trabajar con promedios “diluye” los errores. Si colocamos las 10 o 20 esferas dentro de un cilindro graduado tendremos el volumen promedio



desplazado por una de ellas, luego calculando un radio promedio, tendremos aproximaciones a radio y volumen, con mejores condiciones para calcular  $\pi$ .

Otra forma de medir el volumen es por desplazamiento de líquidos, principio enunciado por Arquímedes, como el Principio de Hidrostática. Investigar al respecto puede servir para discutir sobre las nociones de densidad, peso y volumen.



Fig. 4: Principio de Hidrostática

## Polígonos por dentro y por fuera

Arquímedes pensó en aproximar el perímetro de la circunferencia usando Polígonos Regulares Inscritos y Circunscritos a la circunferencia. Entendemos por polígono regular inscrito al polígono cuyos vértices se encuentran sobre la circunferencia, mientras el polígono circunscrito es aquel cuyos lados son tangentes a la circunferencia, es decir los vértices están fuera del área del círculo.

En la figura 5 se presentan polígonos inscritos y circunscritos para 3, 6, 9 y 96 lados, es evidente como a medida que el número de lados del polígono regular crece, el perímetro de cada uno de ellos, inscrito y circunscrito se aproxima al perímetro de la circunferencia.

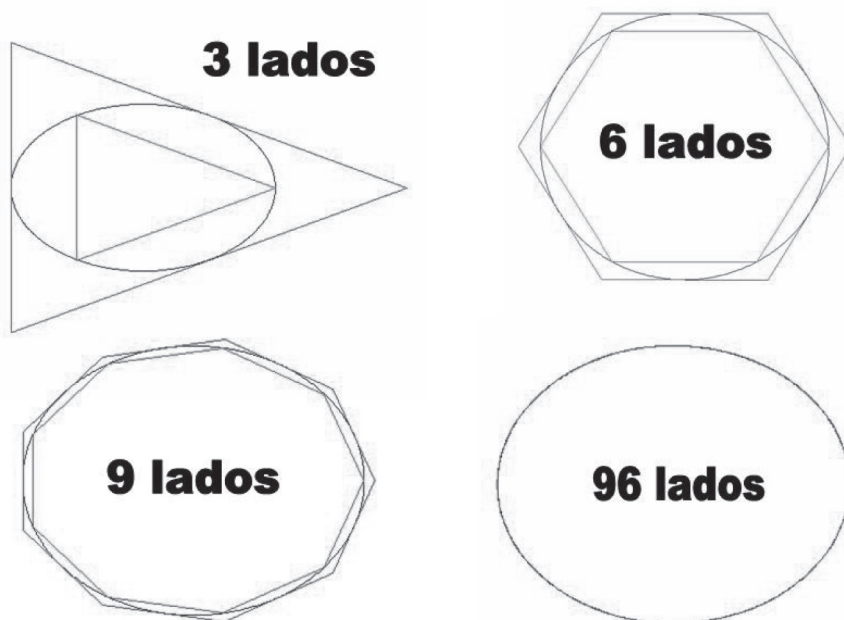


Fig. 5 Aproximación al perímetro de la circunferencia con polígonos.

Esta idea de aproximar el perímetro de la circunferencia con polígonos regulares puede ser construida y explicada sin mayores esfuerzos por los estudiantes desde 7° grado, ya que sólo necesitan tener algunas nociones geométricas para la construcción de los polígonos.

En el caso de la circunferencia de radio  $r = \frac{1}{2}$ , tenemos que su perímetro es  $p = 2\pi \frac{1}{2} = \pi$ . Así que inscribir y circunscribir polígonos regulares en una circunferencia de radio  $r = \frac{1}{2}$ , será un buen camino para aproximarnos a  $\pi$ .

A continuación presentamos las aproximaciones a  $\pi$ , aplicando este proceso de inscribir y circunscribir polígonos regulares, aunque puede hacerse con lápiz, papel, regla y compás, en esta oportunidad emplearemos un software de cálculo numérico MatLab para calcular con mayor precisión cada una de estos perímetros. Es importantísimo resaltar que el perímetro de un polígono

regular se calcula multiplicando la cantidad de lados  $n$  por la longitud de cualquier lado  $l$ , es decir,  $p = nl$

Lados	Inscrito	Circunscrito	Promedio
3	2,59807621	5,19615242	3,89711432
6	3	3,46410162	3,23205081
12	3,10582854	3,21539031	3,16060943
24	3,13262861	3,15965994	3,14614428
48	3,13935020	3,14608622	3,14271821
96	314103195	3,14271460	3,14187328

Aunque Arquímedes no alcanzó este nivel de precisión numérica en sus cuentas, dedujo un par de relaciones sobre el perímetro del polígono inscrito y circunscrito, que permitirían a partir de cualquier aproximación inicial (por ejemplo para  $n = 3$ ) generar una sucesión de aproximaciones convergentes. Denotaremos por  $I_{2n}$  el perímetro del polígono inscrito de  $2n$  lados y por  $C_{2n}$  el perímetro del polígono circunscrito de  $2n$  lados:

$$C_{2n} = \frac{2I_n C_n}{C_n + I_n}$$

$$I_{2n} = \sqrt{I_n C_{2n}}$$

Las relaciones anteriores permiten calcular los perímetros de polígonos regulares inscritos y circunscritos de  $2n$  lados ( $I_{2n}$  y  $C_{2n}$ ), a partir de un polígono  $n$  lados, es decir, de la mitad de los lados. Vamos a comenzar por  $n=3$  triángulos equiláteros inscritos y circunscritos, calculamos de forma exacta su perímetro. Aunque éstos triángulos no representan una buena aproximación al perímetro de la circunferencia, servirán como punto de partida para calcular  $I_6, C_6, I_{12}, C_{12}, I_{24}, C_{24}, I_{48}, C_{48}, I_{96}$  y  $C_{96}$ . Donde  $I_{96}$  y  $C_{96}$  si son una buena aproximación al perímetro que buscamos, ver figura 5.

Resulta un ejercicio muy útil para los estudiantes de 1er. año del Ciclo Diversificado y Profesional, calcular  $I_3$  y  $C_3$  ya que son aplicaciones de trigonometría básicas, ver figura 6.

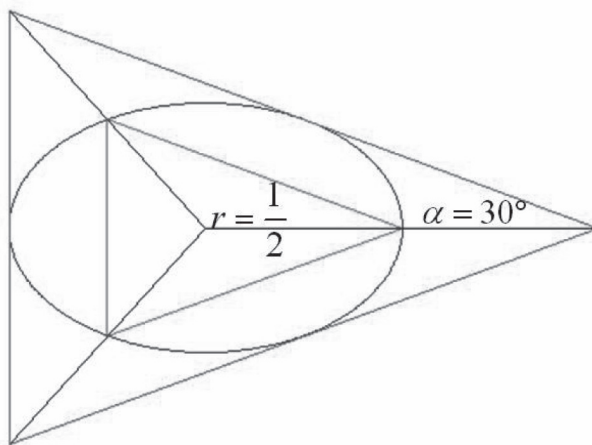


Fig. 6 Triángulos equiláteros inscrito y circunscrito

Ahora podemos desarrollar nuestra sucesión de aproximaciones de perímetros inscritos y circunscritos:

Ahora podemos desarrollar nuestra sucesión de aproximaciones de perímetros inscritos y circunscritos:

$n$	$C_n$	$I_n$
3	$C_3 = 3\sqrt{3} \approx 5.1962$	$I_3 = \frac{3}{2}\sqrt{3} = 2.5981 \approx 2.5981$
6	$C_6 = 2 \frac{I_3 C_3}{I_3 + C_3} = 2\sqrt{3} \approx 3.4641$	$I_6 = \sqrt{I_3 C_6} = 3$
12	$C_{12} = 2 \frac{I_6 C_6}{I_6 + C_6} = 12 \frac{\sqrt{3}}{3+2\sqrt{3}} \approx 3.2154$	$I_{12} = \sqrt{I_6 C_{12}} = 6 \sqrt{\left(\frac{\sqrt{3}}{3+2\sqrt{3}}\right)} \approx 3.1058$
24	$C_{24} = 2 \frac{I_{12} C_{12}}{I_{12} + C_{12}} \approx 3.1597$	$I_{24} = \sqrt{I_{12} C_{24}} \approx 3.1326$
48	$C_{48} = 2 \frac{I_{24} C_{24}}{I_{24} + C_{24}} \approx 3.1461$	$I_{48} = \sqrt{I_{24} C_{48}} \approx 3.1393$
96	$C_{96} = 2 \frac{I_{48} C_{48}}{I_{48} + C_{48}} \approx 3.1427$	$I_{96} = \sqrt{I_{48} C_{96}} \approx 3.1410$

En aquellos casos donde las expresiones racionales fueron muy engorrosas sólo presentamos la aproximación numérica, la misma puede cotejarse con los resultados encontrados usando MalLab. Es necesario destacar que Arquímedes llegó “sólo” al caso  $n = 96$ , es decir 5 pasos a partir de  $n = 3$ , sin herramientas que le permitieran estimar las raíces cuadradas eficientemente. Todo esto resalta el arduo trabajo que implicó para Arquímedes calcular estas cinco iteraciones.

A partir de esta idea podemos explorar los siguientes temas: sucesiones, trigonometría, cálculo de áreas para polígonos regulares, área del círculo, entre otras.

A continuación presentamos resultados en el área de física y las matemáticas que permiten descubrir  $\pi$  usando un cronómetro.

## El tiempo y $\pi$

Las siguientes dos experiencias muestran como la matemática, en particular  $\pi$ , está presente en situaciones de dominio público o general. Sólo necesitamos medir el tiempo de oscilación de un péndulo y el tiempo de caída por un arco de cicloide (arco de montaña rusa). En ambas experiencias necesitamos materiales de fácil acceso, reloj o cronómetro, regla y compás.

## Péndulo simple

Una aplicación desde el área de la física está vinculada al tiempo que necesita un péndulo para completar una oscilación. Resulta un ejercicio muy práctico para los estudiantes de 1er año del Ciclo Diversificado y Profesional, calcular analíticamente el tiempo o período  $T$ .

Además, existen restricciones en este experimento que debemos explicar. La más importante de ellas es: sobre el ángulo de apertura de la cuerda con respecto a la vertical, este ángulo debe ser pequeño, no mayor a  $5^\circ$ . Es por ello que debemos utilizar una cuerda suficientemente grande para tener una oscilación adecuada.

La expresión para el período es:  $T = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g}}$

donde  $l$  es la longitud de la cuerda,  $g$  la constante de aceleración gravitatoria. Es decir, con sólo medir el tiempo y la longitud de la cuerda nos acercaremos de una forma más novedosa a

$$\pi = \frac{T}{2} \sqrt{\frac{g}{l}}$$

Se presenta en la figura 7 un diagrama de fuerzas que permite calcular el periodo  $T$  analíticamente:

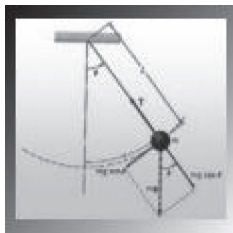


Fig. 7: Péndulo Simple

## Cicloide

La cicloide es una curva plana que describe la trayectoria seguida por un punto de una circunferencia que gira sobre un plano

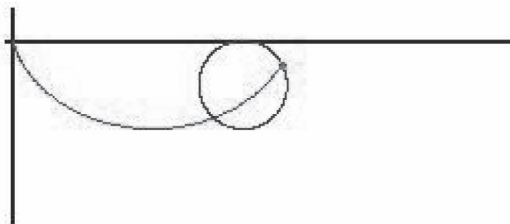


Fig. 8 Cicloide

Esta curva posee muchas características interesantes, se conoce como la braquistocrona o curva de descenso más rápido o de mínimo tiempo. También se le conoce como la tautocrona o curva de único tiempo, el tiempo que tarda en bajar una partícula por un arco de cicloide no depende del punto de partida. Por razones de extensión no discutiremos a profundidad sobre la cicloide, por ahora, sólo hemos provisto de una técnica para construirla: haga girar una circunferencia sobre una superficie plana como en la figura 8.

Se mencionó cómo la cicloide cumple la condición de curva tautocrona, el tiempo que necesita una partícula en llegar al punto más bajo de la cicloide no depende del punto de partida, siempre es el mismo:

$$\pi = T \sqrt{\frac{r}{g}}$$

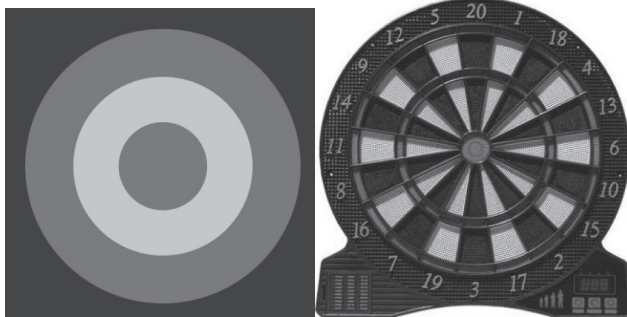
donde  $r$  es el radio de la circunferencia y  $g$  vuelve a ser la gravedad. Al despejar nos queda:

$$\pi = T \sqrt{\frac{g}{r}}$$

Evidentemente estos resultados están al alcance de cualquier profesor de física y matemáticas que, al omitir algunos detalles técnicos, puede diseñar una clase realmente novedosa para sus estudiantes de educación secundaria.

## El azar y $\pi$

Para finalizar, expondremos una aplicación del azar al cálculo de áreas y de allí al cálculo de  $\pi$ . Si tenemos que lanzar dardos a una “diana” como las de la figura:



La probabilidad de dar en una zona en particular depende del área de la misma, a mayor área mayor probabilidad de acertar. Si ahora eliminamos el esfuerzo humano por dar en alguna zona en particular y planteamos esto como el evento lanzar un dardo al azar dentro de una “diana” más sencilla, como la figura 9:

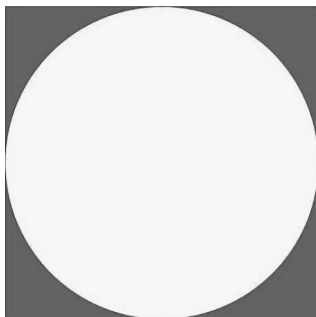


Fig. 9 “Diana”

La probabilidad de que un dardo este dentro del círculo es:

$$p = \frac{A_{\circ}}{A_{\square}}$$

Donde  $A_{\circ}$  es el área del círculo y  $A_{\square}$  es el área del cuadrado. Resultará un buen ejercicio para los estudiantes verificar que la probabilidad es:  $p = \frac{\pi}{4}$ . Ahora para poder despejar de esta fórmula necesitaremos una aproximación experimental de la probabilidad “ $p$ ”, la llamaremos “ $p_e$ ”, esta probabilidad experimental la obtendremos lanzando al azar, muchos dardos dentro de nuestra diana y contando cuántos caen dentro y cuántos fueron lanzados. En la medida en que el número de dardos sea mayor la probabilidad experimental “ $p_e$ ” será una mejor representación de la probabilidad teórica “ $p$ ”.

$$p_e = \frac{\text{dardos dentro}}{\text{dardos lanzados}}$$

Ahora estamos en capacidad de hacer un despeje:



$$\pi = 4 \frac{\text{dardos dentro}}{\text{dardos lanzados}}$$

En la siguiente figura se realizó una simulación computarizada en MatLab: con 10.000 dardos lanzados, cada punto verde representa el punto de impacto. De los 10.000 lanzados cayeron 7863 dentro del círculo, esto provee la siguiente aproximación:

$$\pi \approx 4 \frac{7863}{10000} = \frac{7863}{2500} = 3.1452$$

Más detalles pueden encontrarse leyendo sobre el Método de Monte Carlo.



Fig. 10 Simulación en MatLab

## A modo de conclusión

Cada una de las experiencias antes descritas se convierte en una estación o stand de la feria educativa Conociendo a  $\pi$ . Donde el protagonista principal no es  $\pi$ , son nuestros estudiantes explicando a grupos de alumnos de colegios, de la Universidad, invitados en general. ¿Cómo descubrir en matemáticas?, es más ¿cómo aprender matemáticas haciendo?, no en el cuaderno sacando cuentas, es ¡haciendo con las manos!, con instrumentos que normalmente no se utilizan en matemáticas sino en otras áreas, en otras cátedras. Ha sido un gusto didáctico y profesional escuchar, ver y presenciar la forma en que cada grupo de estudiantes desarrolla y defiende su stand, su visión de  $\pi$ , su visión de la educación en matemáticas.

## Bibliografía

- Boyer C., A. (1991). *History of Mathematics*. New York: John Wiley & Sons.
- Dudley, U. (1993). *Readings for Calculus*. 5. Washington: The Mathematical Association of America.
- Hoffman J., Johnson C. y Logg A. (2004). *Dreams of calculus perspectives on mathematics education*. Berlín: Springer.
- Houzel C. (1981). “¿Qué es el número?” *Mundo Científico*, (extra). *El universo de los números*, 6-10.
- Jackson M. and Ramsay J. (1993). *Problems for student investigation*, 4. Washington: The Mathematical Association of America.
- Thomas G. (1956). *Cálculo infinitesimal y geometría analítica*. Massachussets: Addison Wesley Publishing Company.

---

*Froilán José Ramos Rodríguez*

**La Historia y la Educación  
en el pensamiento de  
Mariano Picón-Salas**





## **Resumen**

El presente estudio tiene como propósito primordial analizar las concepciones de historia y educación en el pensamiento de Mariano Picón-Salas (1901-1964), así como valorar la vigencia de sus ideas y obra. Este estudio está enmarcado dentro de la modalidad de investigación documental, bajo el método hermenéutico. Mariano Picón-Salas se formó como Profesor de Historia en el Instituto Pedagógico de Chile, entre 1924 y 1928. De esta experiencia chilena nacieron sus inquietudes por tres elementos fundamentales para la formación del ser humano: la historia, la educación y la cultura. La concepción historiográfica que trazó respecto a Venezuela intentó superar el individualismo, en los modelos militar (heroico), romántico (mitos) y positivista (“gendarme necesario”). Asimismo, el tema central de sus ensayos fue la universalidad de la cultura latinoamericana, establecida a partir de la reflexión sobre la identidad y destino de Venezuela y América Latina. De igual forma, sus ideas educativas recogen legados anteriores y se proyectan en una escala de práctica social que promueven su sentido histórico-social y axiológico. El maestro merideño nos ha legado una honda reflexión que se centra en la venezolanidad, y la identidad latinoamericana y bolivariana. Elevó la cultura como expresión pura, infinita y universal de la condición humana. Picón-Salas fue fundador del Instituto Pedagógico Nacional (1936), de la Revista Nacional de Cultura (1938), de la Facultad de Filosofía y Letras UCV (1946) y del Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes (1963).

**Palabras Clave:** Historia, Educación, Mariano Picón-Salas.

---

1 Profesor de Geografía e Historia (UPEL-IPB). Profesor – Investigador de la Universidad Simón Bolívar - Sede Litoral, adscrito al Departamento de Formación General y Ciencias Básicas. [froilanr@usb.ve](mailto:froilanr@usb.ve)

## History and Education in the thinking of Mariano Picón-Salas

### **Abstract**

This study aims to analyze the conceptions of history and education in the thinking of Mariano Picón-Salas (1901-1964), as well as assessing the validity of their ideas and work. This study is framed in the form of research, under the hermeneutical method. Mariano Picón-Salas was formed as a Professor of History at the Instituto Pedagógico of Chile, between 1924 and 1928. From this Chilean experience has born three key elements for the formation of human beings: the history, culture and education. The historiographic concept that drew about Venezuela tried to overcome individualism, in military models (heroic), romantic (myths) and positive (“necessary gendarme”). Also, the central theme of his essays was the universality of Latin American culture, established from the reflection on the identity and fate of Venezuela and Latin America. Similarly, his educational ideas reflected past legacies and projects on a scale of social practice which promote their social-historical and axiological. Picón-Salas gave us a deep reflection that focuses on the Venezuelan and Latin American identity and bolivarianism. He increased expression of culture as pure, infinite and universal human condition. Picón-Salas was the founder of the Instituto Pedagógico Nacional (1936), the Revista Nacional de Cultura (1938), the Facultad de Filosofía y Letras UCV (1946) and the Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes (1963).

**Key words:** History, Education, Mariano Picón-Salas

---

Referirse a la cultura, la educación, la historia, la literatura, al ensayo y a la comprensión de lo que es y significa Venezuela, es referirse al pensar, al transitar, a la preocupación y al vivir de uno, entre muchos venezolanos destacados, un merideño tímido y de actitud serena, de voz alegre y calmada, de mente vivaz e inquieta, de reflexión sabia y con sentido del humor. Todo ello, resume el nombre Mariano Picón-Salas, el viajero y pensador que entregó su vida a un continente americano pleno de ideas.

Mariano Federico Picón-Salas nació el 26 de enero de 1901, en la ciudad de Mérida. Hijo primogénito de Pío Nono Picón Ruiz y Delia Salas Uzcátegui (fallecida cuando Mariano tenía 11 años). Vio la luz en los albores del siglo XX, en medio de los turbulentos, y muchas veces violentos, cambios que estremecieron al país. En Venezuela una nueva generación de caudillos, proveniente de Los Andes, había tomado el poder desde 1899. Bajo el lema “nuevos hombres, nuevos ideales, nuevos procedimientos” de Cipriano Castro, los andinos controlaron el gobierno y produjeron transformaciones en los planos económico, político y social.

Durante los primeros años de 1900, Venezuela fue víctima de cruentas guerras civiles y del bloqueo arbitrario de los principales puertos de la nación por parte de los intereses inescrupulosos de las potencias europeas (Inglaterra, Alemania, Italia, entre otras). Cipriano Castro utilizó hábilmente estos hechos para enarbolar la bandera del patriotismo como instrumento político para afianzarse en el poder, al sentenciar “¡La plata insolente del extranjero ha profanado el sagrado suelo de la Patria!”. En este sentido, la Venezuela semi-colonial, tal como la denomina Brito Figueroa, continuaba bajo los signos de ser un país agro-exportador, dependiente del capital extranjero y monoprodutor. Se sumaban a estas características las condiciones de explotación del campesinado y la carencia de un sistema educativo eficiente. El país se encontraba en situación de atraso.

No obstante, en medio de la cordillera merideña, el joven Mariano mostraba todos los signos de poseer una inteligencia vivaz y de ser un lector incansable. Permanecía durante horas y días en la biblioteca de su abuelo Salas, lo que le permitió adquirir una formación excepcional para un muchacho de su edad. Leía todo lo que encontraba e interrogaba a su abuelo constantemente por el mundo que le rodeaba. Inició sus estudios en el Colegio “Santo Tomás de Aquino”, en Valera, allí conoció y se hizo gran amigo de Mario Briceño-Iragorry. El bachillerato lo cursó en el Liceo Mérida, en el cual se hará de otro entrañable amigo y compañero de tertulias: Alberto Adriani. En 1918, comenzó sus estudios de derecho en la Universidad de Los Andes, donde fundó y dirigió en compañía de Briceño-Iragorry y Antonio Spinetti Dini, la revista *Aristides Rojas*.

Para 1920, se trasladó a Caracas para continuar sus estudios de derecho en la Universidad Central de Venezuela, tocándole presidir el Centro de Estudiantes de Derecho. Sin embargo, un año después, abandonó dichos estudios por problemas económicos y es designado por el ministro de Relaciones Exteriores, Esteban Gil Borges, jefe de Servicios de la Dirección de Política Internacional de la Cancillería (febrero-junio) y luego director de Política Económica (julio-noviembre). Estos son los años de la dictadura de Juan Vicente Gómez, las libertades de expresión, civiles y políticas estaban estrictamente limitadas, mientras que, por otra parte, el país comenzaba a experimentar transformaciones socio-económicas. Se iniciaba la explotación del petróleo como producto de exportación. Éste era vendido a grandes compañías extranjeras que pagaban irrisorios precios al estado venezolano por grandes extensiones de yacimientos que les han cedido en concesión, a la vez que surgía la clase obrera en los alrededores de los campos petrolíferos, quienes antes habían sido campesinos explotados se transforman en obreros igualmente explotados, situación esta que sólo beneficiaba a algunos pocos en funciones de gobierno y a las empresas transnacionales. A finales de 1921, volvió a Mérida, donde permaneció hasta junio de 1923 cuando, por razones personales, su familia tuvo que emigrar a Chile.

En Chile, Picón-Salas trabajó en el Instituto Nacional (Inspector) y en la Biblioteca Nacional, con la ayuda de don Eduardo Barrios, al tiempo mismo tiempo estudiaba Historia en el Instituto Pedagógico (1924-1928, Universidad de Chile, recibiendo con distinción el título de Profesor de Estado); donde conoció a su futura esposa y madre de su única hija: Delia Isabel (nacida en Santiago, en 1937).



De 1928 a 1935, se desempeñó como Profesor de Historia del Arte y Literatura en las Facultades de Bellas Artes y Filosofía de la Universidad de Chile, también de Profesor de Historia en el Internado Nacional Barros Arana de la capital chilena. En 1930 fundó en Santiago, junto con Mariano Latorre y Oscar Vera, entre otros, el grupo literario *Índice*. Dirigió durante dos años el vocero oficial de dicho movimiento, la revista *Índice*. Su producción más notable en Chile se resume en: *Mundo Imaginario*, 1927; *Hispanoamérica, posición crítica*, (1931); *Odisea de Tierra Firme* (vida, años y pasión del Trópico), (1931); *Problemas y métodos de Historia del Arte*, (1933); *Imágenes de Chile, Vida y costumbres chilenas entre los siglos XVIII y XIX a través de testimonios contemporáneos*, (1933); *Registro de Huéspedes*, (1934); *Intuición de Chile y otros ensayos en busca de una conciencia histórica*, (1935); *Preguntas a Europa*, (1937) y *Ensayos escogidos* (1958).

En 1932 ocupó durante muy breve tiempo el cargo de Rector de la Universidad de Chile. En febrero de 1936, regresó a Venezuela y, el 8 de marzo de ese año, fundó junto con Rómulo Betancourt, Alberto Ravell y Luis Beltrán Prieto Figueroa, entre otros, el Movimiento de Organización Revolucionaria Venezolana (ORVE), del cual fue su secretario general hasta el 15 de junio de ese año, cuando fue designado superintendente de Educación. Durante el desempeño de este cargo propuso la creación del Instituto Pedagógico, el cual se hizo realidad dos meses más tarde (octubre). Fue miembro fundador de la Asociación de Escritores de Venezuela y Encargado de Negocios en la Legación de Venezuela en Checoslovaquia (1936-1937). A mediados de 1937 renunció al cargo diplomático y se trasladó a Chile donde permaneció hasta agosto de 1938 cuando regresó nuevamente a Venezuela para asumir el cargo de director de Cultura y Bellas Artes del Ministerio de Educación (1938-1940), tocándole fundar la Revista Nacional de Cultura, cuya dirección asumió. En 1943, es nombrado Agregado cultural de la Embajada de Venezuela en Washington, trabajando además como profesor visitante en varias universidades norteamericanas: Columbia, Middlebury, Smith y en la Universidad de California.

Regresó a Venezuela a fines de 1944, y asumió hasta marzo del año siguiente, la dirección del diario caraqueño *El Tiempo*. Fue decano-fundador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Venezuela (1946) y fue designado embajador de Venezuela en Colombia (1947-1948). En noviembre de 1948, al ocurrir el derrocamiento del presidente Rómulo

Gallegos, renunció a su cargo de embajador y viajó a México como Profesor visitante del Colegio de México. De 1949 a 1952 se desempeñó como profesor visitante de las universidades de Puerto Rico (1949-1951) y California en Los Ángeles (1951-1952). Director del Papel literario del diario El Nacional (1952-1954), y compartió junto con Arturo Úslar Pietri el Premio Nacional de Literatura (1954). Entre 1958 y 1963 fue designado Embajador de Venezuela en Brasil (1958-1959), Delegado de Venezuela ante la Unesco en París (1959-1962) y Embajador de Venezuela en México (1963), cargo al cual renunció por motivos de salud. A su regreso a Venezuela fue nombrado comisionado especial de la presidencia de la República (junio, 1963), y como tal fue fundador y primer presidente del Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes (Inciba), cargo que desempeñó hasta su muerte.

## La Historia en el pensamiento de Picón-Salas

El maestro merideño escribió y publicó durante su vida diversos libros de carácter histórico, dentro de los que destacan ensayos y estudios biográficos de personajes controvertidos de la historia nacional, donde han sido plasmadas sus concepciones e ideas sobre la ciencia histórica, su enseñanza a la población y la comprensión de los procesos que han constituido su identidad como pueblo y nación.

En este sentido, Picón-Salas concibe la historia como una ciencia humana esencial para la comprensión de su identidad. Para el maestro andino, historia –cultura– y educación conformaban una tríada inseparable e íntimamente ligadas entre sí, pues, el conocimiento histórico contribuye a la comprensión del pueblo hispanoamericano, y la forma de enseñarlo y transmitirlo es la educación, íntegra, de pensamiento humano crítico y universal, que a su vez permite valorar la cultura, las costumbres e idiosincrasia de Latinoamérica como pueblo mestizo que se proyecta al futuro, dueño y protagonista de su propio destino.

Sus obras de carácter históricos son: *De la Conquista a la Independencia; tres siglos de historia cultural hispanoamericana* (1944), *Biografía de Alberto Adriani* (1937), *Miranda* (1946), *Pedro Claver, el santo de los esclavos* (1947), *Comprensión de Venezuela* (1949), *Simón Rodríguez* (1951), *Dependencia e Independencia en la historia hispanoamericana* (1953), *Los días de Cipriano Castro* (1953), entre otras.

En su obra *De la Conquista a la Independencia* (1944), Picón-Salas ahonda en la búsqueda y comprensión de los procesos histórico-culturales que experimenta América Latina, como puente fundamental para la valoración de los rasgos característicos de la identidad latinoamericana, es decir, es un intento de explicar la formación compleja e intrincada que representa el pueblo latinoamericano.

De igual forma, en *De la Conquista a la Independencia*, una de las mejores obras sobre la conformación rica, compleja y diversa de cultura de América Latina durante los trescientos años del tiempo colonial, Picón-Salas historia lo barroco del origen latinoamericano. La novedad americana comenzaba en su diferenciación de la sociedad española que le había dado origen. Esclavos negros, siervos indios, amos blancos, fueron los protagonistas de un mundo nuevo; novedad unida a lo desmesurado, a lo sorprendente, a lo irreal.

En la década de los cuarenta, cuando escribe *De la conquista...*, el barroco y la Colonia parecían fuera del interés de pensadores latinoamericanos. Con su libro, Picón-Salas mostró que aquellas tres centurias no debían olvidarse pues explican y contribuyen a esclarecer la identidad de América, es decir lo que son los americanos, y de esta forma determinar la realidad actual del continente. El maestro merideño se propuso desentrañar una integralidad parcial a partir de un fundamental punto de comienzo: Venezuela, su país natal. En las delimitaciones y correspondencias que su erudición y su lucidez iban creando, comienza, en primer término, por descubrirse en lo venezolano y luego en lo hispanoamericano, de manera que va de lo local a lo continental. En la relación entre esos espacios –país y continente– halló continuidad, coherencia, complementariedad. Para él jamás fueron contradictorios los conceptos de nacionalismo y de universalidad.

En este sentido, Picón-Salas consideraba que sólo una visión universal podía establecer la adecuada explicación de lo nacional y lo regional. Tradicionalista y totalista son dos epítetos que lo identifican. Venezuela e Hispanoamérica pertenecen al mundo hispánico y a Occidente. Lo que se ha llamado, Latinoamérica se integra indisolublemente a estos ámbitos culturales por el idioma que se habla, por la tradición heredada de los conquistadores europeos. Así pues, la América Latina está íntimamente ligada al pensamiento de Europa, para el pensador andino la búsqueda de lo americano pasa necesariamente por lo europeo, aunque no sea de este continente, de allí parten profundas raíces que han nutrido a Hispanoamérica.

Por otra parte, uno de trabajos históricos más cultivados por Picón-Salas fue la biografía, esto lo demuestra el número y la calidad excepcional plasmada en ellos. En este sentido, la investigación biográfica se convierte en el maestro merideño en un camino hacia la comprensión de lo humano como ente transformador de su realidad, en todos sus trabajos es notable la dedicación que hace al contexto y la permanente influencia entre éste y los seres humanos, pues esto le sirve para aproximarse al análisis del sujeto, en lo social, lo político, lo económico, lo militar y lo psicológico, es decir, el hombre es el protagonista de la historia pero también lo es el colectivo dentro del fenómeno sociocultural.

De igual modo, los estudios biográficos de Picón-Salas están referidos a diferentes personajes, incluso antagónicos entre sí. Abarcan a su amigo, Alberto Adriani, al cual trata de aproximarse a su trabajo intelectual y legado en cuanto a pensamientos e ideas sobre el desarrollo del país. Ésta es su primera biografía y es relativamente corta. Asimismo, escribió sobre un hombre extraordinario, aunque igualmente desconocido en su dimensión universal, Francisco de Miranda, venezolano excepcional que participó en las principales revoluciones de su tiempo. Le sigue, Pedro Claver, un trabajo pionero sobre un religioso y humanista defensor de los oprimidos esclavos; luego, Cipriano Castro, político y gobernante dictatorial de Venezuela, en la cual enfoca al caudillo con sus virtudes nacionalistas y patriotas, y también con sus excesos de poder, tiranía y represión; y finalmente, Simón Rodríguez, talentoso pedagogo ignorado durante mucho tiempo, que legó una rico, creativo y original aporte intelectual que merece espera ser redescubierto por las generaciones venezolanas.

Tras una ardua labor investigativa de más de dos años, Picón-Salas (1946) elaboró un trabajo sobre el Generalísimo, del cual dice:

Aunque no hubiera muerto en triste cautiverio, pagando en sacrificio su amor por América y por la Libertad, Miranda sería siempre uno de los hispanoamericanos más significativos. Fue nada menos que el primer criollo que venciendo el aislamiento colonial se paseó con gran decisión y señorío por la historia del mundo. Sirve de insustituible comisionado e intérprete de todo nuestro continente (...) en aquel henchido momento en que, con la Independencia de los Estados Unidos, la Revolución Francesa, la crisis del imperio español y la aventura napoleónica, cambiada con tremendo impulso dinámico el rumbo de la vid universal. Por eso, como hombre-síntesis de

su tiempo, el personaje ofrece su palpitante fascinación problemática a los psicólogos, artistas, los historiadores (p. 25).

En *Miranda* plantea la necesidad de valorar la figura del Generalísimo como hombre de alcance y proyección universal, tanto en acciones como pensamiento y profundiza en el periodo de la Revolución Francesa como etapa de intensa creación y producción de ideas nuevas que conllevarían al proceso de emancipación en Hispanoamérica durante las primeras del siglo XIX.

De igual modo, Picón-Salas publica en 1947 otra biografía utópica, *Pedro Claver, el santo de los esclavos*, sobre este mártir colombiano, dice:

Contra toda humana jerarquía, el pueblo reclama su santo. Se apartan ante la invasión, con el grave sosiego de sus uniformes, el terciopelo de sus lutos, la blanca dignidad de sus golillas, los caballeros de la mayor nobleza. Sobre la modulada voz de los chantres que preludian su salmo fúnebre prevalece el quebradizo lamento de los esclavos. Uno propala en alta voz que le dio el bautismo y le curó las llagas. En sudorosos brazos serviles, hendido ya con la fuerza de mito en el corazón de una raza oprimida, Pedro Claver penetra a la Historia. Y es todavía la suya, y abolida muchos años la esclavitud, la más humana leyenda que se escucha entre las amuralladas calles e imperiosa cantería de Cartagena de Indias. Pocos saben quiénes irguieron tan altivos y fuertes y aspillerados bastiones del muerto imperio español, pero nadie ignora dónde duerme el amor de sus negros y siempre florecido de milagros, el dulce Pedro Claver, (Picón-Salas, 1992: 165).

Es interesante, que el maestro merideño recogiera la vida de un altruista de manera clara y objetiva, las acciones de un santo cartaginés de la Colonia, que había ofrendado su vida para servir a su prójimo. Es poco común, que la historia oficial, la de los vencedores y dominantes ideológico-culturales, reseñe la labor de un humanista como Pedro Claver. No obstante, Picón-Salas se esmera en reconstruir la imagen social del religioso, quien siempre ha estado presente en el imaginario popular, de mestizos y afrodescendientes, pero no así en la historia estatal. En este aspecto, la obra de pensador andino es una sincera y clara aproximación a la vida y obra de un humilde.

De igual modo, Picón-Salas realizó una interesante biografía: *Los días de Cipriano Castro* (1953), en la cual recoge, de manera crítica y denunciante, los excesos y abusos de poder del dictador tachirense. Además de presentar los casos de los presos políticos y de la censura de la libertad de prensa, reconoce el arbitrario bloqueo a las costas venezolanas por parte de las potencias europeas.

No obstante, Castro lo utilizó como un instrumento político para la exaltación de un dudoso patriotismo, del cual se puso a la cabeza para permanecer en el poder.

El tema central de sus ensayos es la universalidad de la cultura hispanoamericana, establecida a partir de la reflexión sobre la identidad y destino de Venezuela e Hispanoamérica.

El 12 de junio de 1947 la Academia Nacional de la Historia eligió a Mariano Picón-Salas como Académico para ocupar la silla letra F que quedaba vacante por la muerte de Pedro Emilio Coll. Su discurso de recepción lo denominó *Rumbo y problemática de nuestra Historia*.

Picón-Salas fue miembro, además, de la Academia de la Historia de Colombia (1948), de la Academia de Historia de Argentina, de la Real Academia de Historia de España y de la Academia Nacional de Artes y Letras de Chile (1958). Asimismo, obtuvo el Premio Nacional de Literatura en 1954, compartido con Arturo Úslar Pietri.

Por otro lado, el maestro merideño meditó sobre el culto a la historia, que posee diversas justificaciones. Una: conjurar la nostalgia por un mundo que deja de pertenecernos. Otra: en la historia están escritos los arquetipos de las naciones, paradigmas donde éstos descubren sus propios ideales. Convertir el pasado en (re)conocimiento es iluminar el presente con la conciencia y la certeza del tiempo transcurrido. Otra opción: la personalización de la historia. El pasado convertido en elección particular del escritor: referencia de sus nostalgias; fuente de sugerencias personales; evocación de sí mismo, de su particular intimidad, de sus obsesiones y temores, de sus certezas y sus dudas. La memoria es parcial y subjetiva, figuración personal de quien recuerda.

Picón-Salas, en su obra *Compresión de Venezuela*, reflexiona profundamente sobre los efectos humanos, sociales, culturales y psicológicos que tuvo la cruel dictadura gomecista en la memoria colectiva, al decir siguiente:

El violento reactivo de las circunstancias históricas impone a los individuos y a los pueblos, maneras de proceder o de defenderse aparentemente insospechables. En un régimen de tiranía como el que gravitó sobre nosotros durante tan angustioso tiempo (...) de este modo (...) el ambiente puede modificar lo más íntimo y originario de nuestro carácter, (Picón-Salas, 1949:155).

De esta manera, expresa lo cruento, lo trágico, lo traumático que han dejado las dictaduras en Venezuela y América Latina, y subsecuentemente, el alto costo social y humano generado por la violencia institucionalizada, la cárcel y el exilio masivo de grupos y personas de sus escenarios naturales. Andrés Eloy Blanco lo denuncia airadamente respecto a su patria en *Giraluna* (1954) y Pablo Neruda igualmente respecto a la Latinoamérica, en *Canto General* (1950).

## La Educación en el pensamiento de Picón-Salas

La educación será un motivo constante de preocupación y quehacer en el pensamiento de Mariano Picón-Salas. En tal sentido, es preciso distinguir varias de sus facetas en las cuales se expresa claramente su angustia permanente por el tema educativo: en primer lugar, su labor docente como profesor universitario; en segundo lugar, su actuación como pensador de ideas y propuestas pedagógicas, y en tercer término, su esfuerzo como fundador de instituciones educativas de proyección en el tiempo. Estos tres aspectos están siempre presentes en Picón-Salas y se reflejan en distintos momentos.

En primer término, Picón-Salas fue un educador de vocación, esto se evidencia en su formación intelectual. Al iniciar sus estudios universitarios, el joven merideño opta por estudiar derecho en la Universidad Central de Venezuela; sin embargo, al poco tiempo renuncia a esta carrera. Una vez en Chile, se inscribe en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, alma mater donde se forma como profesional de la docencia, obteniendo el título de Profesor de Estado en Historia (1927). Seguidamente comienza su larga y dilatada carrera como docente universitario, en diversas universidades de Estados Unidos y América Latina durante su “enrancia” por el mundo. El maestro merideño ejerce como Profesor en la Universidad de Chile (1928-1935), en el Instituto Pedagógico Nacional (Venezuela, 1940), en Smith College (Massachusetts, 1942), en Columbia University (1942-1943), en Universidad Río Piedras (Puerto Rico, 1946), en el Colegio de México (1949), en Columbia University (1950-1951) y en la Universidad de California (1951). En todas ellas laboró con cátedras de historia, literatura y arte, exhibiendo amplios y profundos conocimientos en todas las áreas de las ciencias humanas, con un lenguaje elegante y comprensivo, que le granjeó la amistad y admiración de sus discípulos.

En segundo término, concibió la educación como un acto humano de engrandecimiento y perfeccionamiento del ser. De acuerdo a Picón-Salas, la educación es el medio, el vehículo, para acceder a la democracia, la igualdad, la libertad y la felicidad del hombre y la mujer, pues para él la felicidad del ser humano estaba más en valorar su cultura como ser racional y sensible, que aglutinar objetos materiales, es decir, la felicidad se construye a partir de leer un buen libro, admirar un muestra de arte, presenciar una obra de teatro, en meditar sobre la creación humana universal, y no tanto en los ideales capitalistas de consumismo, de acumulación obsesiva de capital.

Al respecto, Picón-Salas (2001) dice:

Aún la crisis educativa: crisis de las malas aplicaciones del Positivismo a las Ciencias del Espíritu (...) como lo demostraba el famoso informe de Harvard (*General Education in a Free Society*) que el retorno liso y llano a la vieja cultura general, triturada en los Estados Unidos por la pequeña especialización utilitaria, por la hipertrófica tendencia a saber cada día más y más sobre menos y menos. *To know more and more about less and less*. Descompusimos al hombre en una serie de funciones meramente profesionales: banquero, profesor, lavaplatos, y con las piezas escindidas de su alma era ahora preciso volver a soldar la persona (p. 14).

En este sentido, el maestro merideño es crítico acerca del sistema educativo estadounidense. Para Picón-Salas la educación debe unir en vez de separar, deber comprender en vez de cercenar hábitos, cualidades de los educandos, debe ser universal pero con sentido patriota y nacionalista, deber ser ante todo humanista y democrática en vez de favorecer el excesivo tecnicismo del progreso material.

Asimismo, Picón-Salas (2001), añade:

Los pedagogos del más bajo pragmatismo, tratando de educar tan solo al hombre económico, querían obstruirle aquellos altos caminos de Felicidad que se llamen el arte, el pensamiento, la necesaria técnica debe vivir con gracia (...). Y, contradictoriamente, la civilización capitalista a la manera como se hipertrofiaba en los Estados Unidos, si concebía lo económico como gran peripecia personal, como arriesgada lucha del hombre contra la circunstancia, trataba de anular semejante lucha en el terreno de la Cultura. “Combate económico y cultura sin esfuerzo ni dolor” era todo un programa sedicentemente democrático. O en otras palabras: “Hágase Ud. rico y después que lo sea, todo hasta el espíritu, lo podrá adquirir” (p. 16).



De esta manera, ahonda en su reflexión sobre el tema educativo, en sus críticas a lo que considera perjudicial para el propio ser humano, que sea puesto detrás de lo material, a la vez que introduce un elemento que, junto con la historia y la educación, constituye una tríada esencial del pensamiento piconista: la cultura. En este referente, la cultura, la educación y la historia son inseparables, ella son invaluable e indispensables para alcanzar la igualdad, la libertad y la felicidad en el hombre. Por ello, el maestro merideño será siempre un pregonero de la cultura universal, un admirador de la cultura europea como génesis de la cultura hispanoamericana, en su prédica para el bienestar social y el espiritual humano. Hace especial hincapié en la lectura; en la música clásica, Mozart, Bach, Beethoven; en apreciar el arte como la más pura expresión humana, el movimiento renacentista, el barroco, el gótico, entre tantos otros.

De igual modo, Picón-Salas estaba convencido que era necesario afianzar cuantitativa y cualitativamente la educación formal e informal, y la cultura popular (“empresa de cultura y de justicia”), deber para con un pueblo acreedor, no sólo para lograr la necesaria productividad económica sino, esencialmente, la aún más necesaria mentalidad democrática, tras tantos años de dictadura y caudillismo. El pensador andino concebía la democracia, al igual que el maestro mirandino Cecilio Acosta, como un “problema de cultura colectiva”. Por esta razón, era necesario incorporar a la vida jurídica y moral de la nación al hombre común, a los ciudadanos de la calle, a los trabajadores del campo y de la industria, sin historia, cuyo destino étnico y espiritual aún era y es un secreto; masa campesina y proletaria en cuya sangre se han confundido a través de las generaciones el blanco europeo, el indígena americano, el negro africano; raza propia cuya única forma de expresión colectiva fue la violencia durante gran parte de los siglos XIX y XX. Picón-Salas tenía la firme convicción de que al pueblo hay que enseñarle también a producir; a mejorar el trabajo de sus manos, a hacer moral y estéticamente más sana su convivencia.

De la misma manera, la educación económica (rural, manual, técnica), física y sanitaria eran elementos novedosos para la década de los años treinta y cuarenta, cuando había cambios conceptuales y nominativos, de Educación e Instrucción Pública. Para Picón-Salas, al igual que para Rodríguez, Uslar Pietri, Adriani y Prieto Figueroa, la educación era fundamental para la formación de ciudadanos actos y aptos para el desarrollo de la Nación, no sólo desde el punto de vista tecnológico-productivo sino también humano, social y cultural. En estos últimos hacía especial hincapié, porque la construcción

de país no la hacen la infraestructura, las máquinas y los materiales, no, la hace la gente, la población, y la población necesita pensar en sí misma y en la edificación mental de lo que significa Nación.

En este sentido, el maestro Úslar Pietri (1998) reflexiona, diciendo “la historia del pensamiento hispanoamericano es la historia de esa búsqueda”. Y continúa su meditación al señalar: “Lo que nos caracteriza es la mezcla de culturas y de pasados y nuestro esfuerzo inconsciente se ha propuesto no sólo buscar un equilibrio difícil entre ellos sino averiguar finalmente lo que somos” (p. 404). En este punto coinciden ambos pensadores, al expresar ambos reiteradamente sus preocupaciones y angustia por el pueblo venezolano, por su pasado, su presente y su futuro.

En tercer término, la labor de Picón-Salas como fundador de instituciones y organismos educativos fue fundamental para el desarrollo intelectual y cultural de Venezuela durante el siglo XX. Para comprender mejor su aporte, es necesario analizar las condiciones socio-económicas venezolanas durante las primeras tres décadas de la centuria pasada. En el transcurso de los años 1900 a 1936, Venezuela experimenta una radical transformación económica sin precedentes en su historia. Las exportaciones de petróleo sobrepasaban a las exportaciones del café, esto transformó radicalmente el aparato productivo venezolano. Se pasó de una Venezuela agropecuaria a una Venezuela petrolera. En palabras del historiador Brito Figueroa, de una Venezuela agrícola, pastoril y monoprodutora, a una Venezuela minero-extractiva, conservando, eso sí, su condición de monoprodutora y dependiente del capitalismo mundial. Asimismo, la población venezolana era en su mayoría analfabeta, rural y sin acceso a la educación, en todo el país apenas existían tres universidades (UCV, LUZ, ULA), sumado a las condiciones de explotación económica en la que estaba sumida la mayor parte de los venezolanos, era una situación grave y preocupante.

En este orden de ideas, en 1936, Picón-Salas regresa a Venezuela y asume el cargo de Superintendente Nacional de Educación. Desde estas funciones diseña una propuesta para la creación de un instituto pedagógico, similar a los existentes en Argentina, Chile y Francia. Esta idea fue presentada al ministro de Educación, Caracciolo Parra Pérez y al presidente de la República, Eleazar López Contreras, quienes aprobaron la iniciativa, a través de un decreto presidencial, creándose así el Instituto Pedagógico Nacional el 30 de septiembre de ese mismo año. La fundación de esta institución fue fundamental

para la formación de un profesorado con sólidos conocimientos pedagógicos destinados a la enseñanza en la educación básica y secundaria de escuelas y liceos de todo el país. Esto fue trascendental, pues hasta entonces no existía la carrera docente ni institución que la ofertara en la nación.

Para aproximarse a la realidad del momento, es conveniente señalar las palabras de Brito Figueroa (1966), sobre el tema de la población venezolana:

La población de Venezuela, hasta el periodo prepetrolero e inclusive todavía en la primera década de este período, presentaba un crecimiento anual que, en promedio, oscilaba entre el 1 y el 2 por ciento. Pero a partir de 1921 y hasta 1945, crece a un ritmo más veloz y, en promedio, llega a variar entre el 2 y el 3 por ciento, y en algunos años está por sobre el 3 por ciento. Desde 1945 hasta nuestros días el crecimiento anual se coloca por sobre el 4 por ciento, y en varios años supera este índice de incremento, algo realmente extraordinario en la historia del desarrollo demográfico del país (p. 562).

Lo antes planteado se refiere a los rápidos y dramáticos cambios que experimentó la población venezolana entre 1921 y 1945 y, por consiguiente, el impacto social que esto representó en una población joven y en crecimiento que demandaba atención educativa. Esta realidad fue una de las principales preocupaciones de Picón-Salas que lo motivó a fundar el Instituto Pedagógico Nacional, así como interrogarse por la manera de cómo llevar la formación educativa a la novel población criolla y garantizar igualdad de oportunidades para lograr una sociedad más justa.

Sin embargo, la fundación de esta institución no fue fácil, debido a la carencia de formadores profesoriales en la nación, sumado a la campaña de descrédito en la opinión pública, por parte de sectores católicos, que acusaban a Picón-Salas de querer “chilenizar” el país o introducir ideas “izquierdistas”. No obstante, el maestro andino se mantuvo firme en sus convicciones y contrató la primera Misión Pedagógica Chilena. Esta llegó presidida por el Profesor Manuel Mandujano e integrada por los profesores Humberto Parodi, Horacio Aravena, Óscar Vera, Daniel Navea, Armando Lira, Óscar Marín y otras figuras chilenas de probada competencia, en el manejo de diversas disciplinas pedagógicas.

En este sentido, el tiempo ha dado la razón a Picón-Salas, ya que su iniciativa de crear el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), en 1936, al cual dedicó su diseño organizativo, gestiones institucionales, diplomáticas y hasta

donde impartió clases, se ha consolidado y expandido en el tiempo, siendo el origen de la actual Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que cuenta con nueve institutos pedagógicos y varios núcleos a nivel nacional. Ya tiene más de 70 años en su tarea formadora de docentes, con más de 16.000 egresados en todo el país. Asimismo, una década más tarde a la fundación del Pedagógico, el profesor Picón-Salas funge como primer Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Venezuela en 1946. Durante su gestión impulsó el reconocimiento y el valor de las ciencias sociales en el desarrollo intelectual de la nación. De igual modo fundó, junto con Miguel Acosta Saignes, la Escuela de Historia de Universidad Central de Venezuela. Esta sería la primera del país y la pionera en la formación de generaciones de historiadores y especialistas en esta área.

Picón-Salas ha sido el gran edificador y constructor de instituciones académicas, educativas y culturales de carácter permanente en Venezuela. De su labor se desprende hoy día un gran número de estudiosos y de investigaciones de inestimable valor, que han sido cobijados por la creación intelectual de un hombre que desde su “errancia” desarrolló y legó una nutrida obra de pensamiento para las generaciones venideras.

Por otro lado, es importante sintetizar las ideas y aportes de Picón-Salas a la construcción del imaginario cultural latinoamericano y a su proyecto educativo:

Primero, visión crítica respecto al proceso cultural y educacional, a la historiografía y a la cultura venezolana, con un patrimonio intelectual, ideológico, ético y moral, escaso en la actualidad, que merece una revisión exhaustiva.

Segundo, planteamiento filosófico y político educacional coherente y pertinente para Venezuela y para América Latina, que se integra en lo latinoamericano, y trasciende hacia valores democráticos, humanistas y de justicia social para nuestros pueblos.

Tercero, concepción integrada e integral de la Historia, venezolana y latinoamericana, para la formación y consolidación de la “conciencia nacional” venezolana y de la “identidad social” latinoamericana, necesaria de construir y reforzar en el mundo actual que plantea los desafíos de la globalización.

## Consideraciones finales

Se puede ahondar y reflexionar tanto de don Mariano Picón-Salas, sin jamás fatigarse pues su obra es un constante recordatorio de lucha social, intelectual y cultural por contribuir a la comprensión de la identidad latinoamericana con carácter de justicia social. El tema central de sus ensayos es la universalidad de la cultura hispanoamericana, establecida a partir de la reflexión sobre la identidad y destino de Venezuela e Hispanoamérica. Durante toda su vida, el maestro merideño ejerció distintos oficios como escritor, diplomático, historiador, periodista y profesor universitario, entre otras. Fue un innovador en los estudios de historia cultural, historia del arte e historia de la literatura.

Picón-Salas ha sido el más grande fundador de empresas culturales realmente valiosas en Venezuela, como la Facultad de Filosofía y Letras (Humanidades y Educación, actualmente) de la UCV; la Escuela de Historia UCV; la Revista Nacional de Cultura; el Instituto Pedagógico Nacional, origen de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), entre otras instituciones y obras que aun permanecen vigentes. Asimismo, ha ofrendado un vasto material intelectual que se ha visto plasmado en sus innumerables libros, en los cuales se puede apreciar su crítica a la pedagogía positivista utilitaria, su admiración a Europa, su rechazo al pragmatismo materialista norteamericano, su búsqueda insaciable de comprender lo que es América Latina, su angustia por la construcción de un destino mucho más justo para los venezolanos y venezolanas, entre tantas otras consideraciones. En estos momentos, a comienzos del siglo XXI, ahora más que nunca debe volverse a releer, a debatir y sintetizar el pensamiento de Picón-Salas: en cada rincón de Venezuela: una escuela, en cada pueblo: un liceo y en las capitales de los estados: en las universidades.

## Bibliografía

Brito Figueroa, F. (1966). *Historia Económica y Social de Venezuela*. Caracas: UCV.

Picón-Salas, M. (1940). *Cinco discursos sobre pasado y presente de la nación venezolana*. Caracas: Editorial La Torre.

- \_\_\_\_\_ (1944). *De la Conquista a la Independencia; tres siglos de historia cultural latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- \_\_\_\_\_ (1949). *Comprensión de Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_ (1952). *Dependencia e independencia en la historia hispanoamericana*. Caracas, Venezuela: Librería Cruz del Sur.
- \_\_\_\_\_ (1963). *La aventura venezolana, en 150 años de vida republicana (1811- 1861)*. Caracas, Venezuela: Presidencia de la República.
- \_\_\_\_\_ (1966). *Miranda*. Caracas: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_ (1975). *Dependencia e independencia en la historia hispanoamericana*. 2ª ed. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Los días de Cipriano Castro*. 4ª ed. Caracas: Academia Nacional de Historia.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Comprensión de Venezuela*. Caracas: Petróleos de Venezuela S.A.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Suma de Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- \_\_\_\_\_ (1990). *De la Conquista a la Independencia y otros estudios*. Caracas: Monte Ávila.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Simón Rodríguez*. Caracas: Grijalbo.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Pedro Claver: el santo de los esclavos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Meditación de Europa*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. Colección “La Expresión Americana”.
- Siso Martínez, J. M. y otros. (1971). *Mariano Picón-Salas; ensayo inacabado*. Caracas, Venezuela: Yocoima.
- Úslar Pietri, A. (1969). “El regreso de los mundos de Mariano Picón-Salas”, en *En Busca del nuevo mundo*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- \_\_\_\_\_ (1998). *Nuevo Mundo Mundo Nuevo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

# ENSAYOS Y OPINIÓN

---

*Miguel Marcotrigiano L.*

**Poesía venezolana:  
¿Una plaza vacante?**

u





## ¿Para qué la Academia?

En primer lugar habría que preguntarse ¿sirve la Academia, la Universidad, para la poesía? ¿Necesita esta última de aquélla para su existencia? La respuesta, en un primer momento de reflexión es, por supuesto, no. La poesía existió antes de la formación de las universidades, tal y como las conocemos hoy día. Y, luego, ha seguido existiendo pese a ésta.

Es como el asunto de la filosofía... un problema similar. Recuerdo un profesor de la ULA que hacía mofa respecto a esa asignatura llamada "Introducción a la Filosofía"... decía que era lo mismo que indicar que podría hablarse de una Introducción a la respiración: desde que el hombre toma conciencia de sí comienza a pensar, a razonar, a filosofar, sin necesidad de que se le introduzca en tales artes. Es decir, ¿es necesaria la Academia para ser un pensador? ¿para ser un escritor, un poeta?

## ¿Para qué poetas en la Academia?

Ahora bien, por otro lado tenemos el asunto de que la Universidad, los Colegios, deberían incluir en sus programas el estudio de la poesía (como de hecho se hace), puesto que la misma es considerada (aunque nadie da una explicación convincente de por qué esto debe ser así) necesaria para la formación del individuo.

Los poetas, por su parte, reniegan de los centros de enseñanza y hasta se horrorizan si se les insinúa siquiera que su obra pudiera ser estudiada en estos lugares. Hasta que se les incluye. Cambia mágicamente su opinión acerca de que se pueda hablar de, hacer o estudiar la poesía en tales recintos. Cuestión de excentricidades, supongo.

Los profesores, por otra parte, tienden a pensar que son ellos quienes pueden enseñar tal disciplina, los que cuentan con las herramientas y estrategias para

---

1 Coordinador académico de la Escuela de Letras de la Universidad Católica Andrés Bello.  
[mmarcotr@ucab.edu.ve](mailto:mmarcotr@ucab.edu.ve)

hacerla comprender a los alumnos. El poeta, a lo sumo, podría ser un invitado para que el estudiante entre en contacto directo con el conocimiento de la cosa y del provocador de la misma.

¿Y el estudiante? Pues casi nunca demuestra interés por esta área quizás, seguro que esto contribuye a ello, porque no ha recibido la orientación necesaria, la introducción en el campo, la preparación para, durante su desarrollo como liceísta. En la Universidad solemos ver caras largas y una negación a priori para entrar en terrenos tan inasibles y escurridizos.

## ¿El poeta-docente o el docente-poeta?

Ésta es otra cuestión a tener en cuenta cuando se debate sobre el asunto. En oportunidades, un poeta, un escritor, debe recurrir a la enseñanza para sobrevivir en el mundo real. Y no decimos que lo haga a regañadientes, pues hay quienes disfrutan de esta labor. Cuando el asunto es así se puede partir de una experiencia real que sirva de modelo, sobre todo para explicar los mecanismos internos más difíciles de aprehender en referencia a la materia. Quién sino un poeta para tratar de explicar qué sucede en él, cómo es ese asunto de la inspiración, qué mecanismos se activan al momento de gestar y escribir un poema. De la experiencia propia se salta al terreno de la especulación y se puede adentrar, entonces, con paso más o menos firme, en la experiencia del otro, del otro que también es poeta.

A veces, también, tenemos el caso del docente que tiene especial predilección por la escritura y que, inclusive, ha hecho tímidos aportes en el campo de la creación. Éste es el individuo que de tanto trabajar con el material llega a sentirlo parte de sí y se atreve a dar el salto al vacío de la creación poética.

Sin embargo, quizás es una mezcla de los anteriores. O una alternancia de los mismos, lo que abunda en los pasillos de los colegios y universidades. Aflora cada personalidad cuando se le abona el terreno que precisa para poner en práctica su manera particular de ver el mundo: a través de los ojos del poeta o de la mirada del maestro.

## La poesía venezolana y su enseñanza

Es obvio que la enseñanza de la poesía venezolana no se limita al terreno de las Universidades. Muchos son los ambientes en los que se siembra esta

semilla: Ateneos, Casas de la Cultura, talleres programados y espontáneos, incluso cafés y cervcerías sirven de espacio para la discusión y, a través de ésta, para el aprendizaje del devenir de la palabra poética en nuestro país. Sin embargo, no puede negarse tampoco el indiscutible espacio que ofrece el ámbito académico para el estudio sistematizado del asunto en cuestión (y de cualquier otro, claro está).

La creencia común, ya asumiendo el toro por los cuernos, es que en el ámbito académico se privilegia la enseñanza de nuestra narrativa por encima de la poesía. Las razones van desde asuntos de índole editorial hasta el supuesto desconocimiento del tema por parte de los profesores.

No voy a profundizar acá sobre las instituciones que incluyen en sus programas la enseñanza de la literatura nacional, y más, de la poesía venezolana. Ya Santiago Acosta y Willy McKey lo han hecho en sendos artículos publicados en el *Papel Literario* del diario *El Nacional*, cosa que ha generado este encuentro. Tampoco voy a tratar de disuadir a los presentes acerca de lo que en ese espacio se afirmó, aunque no esté de acuerdo con muchos de los señalamientos, discutibles según mi criterio. El material tuvo una intención (supongo) y cumplió su papel. Se abrió un nuevo lugar para la reflexión de la “maltratada” lírica del país y la supuesta “poca importancia” que se le da en el ámbito académico. Los programas existen, las carreras diseñadas en torno a nuestras letras también, así como existen hasta cursos de postgrado en el área.

Sí es cierto, sin embargo, que no pocos son los que consideran nuestra producción literaria como poco digna de ser estudiada en los sagrados pasillos de nuestras universidades y, más aún, los que han llegado a decir que una maestría en literatura venezolana es un exabrupto, por nuestras letras no da para tanto. Poco oído habría que prestar a tales desmanes. No se trata más que del desprecio sempiterno a todo lo que se produce en suelo patrio: trátese de zapatos o de productos del espíritu, tales como los poemas. Si bien es cierto que a un mal poema se le notan las costuras, al igual que a un mal calzado, también es cierto que las más de las veces la exigencia del “erudito” descansa en prejuicios y subvaloraciones producto de su desconocimiento de oficio y del oficio.

Mi experiencia en el asunto ha sido más bien grata. Vi, durante la carrera de Letras en la UCAB, poesía venezolana dentro de los dos programas (de un

año de duración, cada uno) de literatura venezolana: poemas esenciales de Andrés Bello, José Antonio Maitín, Francisco Lazo Martí, Juan Antonio Pérez Bonalde y Vicente Gerbasi, entre tantos otros. Ciertamente que en su momento no contábamos con programas más ambiciosos, bien entrados en el siglo XX, pero años después, ya siendo docente de la Escuela, pude presenciar cómo tras los nuevos diseños curriculares se incluía una Literatura Venezolana III. Los cursos, es verdad, son panorámicos y deben incluir una historiografía de nuestra literatura que abarque todos los géneros (narrativa, poesía, ensayo y teatro)... pero, en nuestro caso, de eso se trata: de ofrecer al estudiante unas herramientas que le permitan abordar el estudio de otros autores y que lo motiven al descubrimiento de nuevos poetas.

Los cursos de postgrado tampoco van a poder abarcar la muestra ideal de autores, puesto que sabemos que estos programas se diseñan limitadamente dentro de los linderos de las investigaciones particulares de los docentes que tengan en suerte dictar la cátedra. Así que queda en el estudiante (movido por manos expertas, por supuesto) indagar los vericuetos líricos (en este caso) que le permitan ser, en un futuro, un mejor docente: por éste se entiende aquél que ha sabido asimilar las enseñanzas de quienes lo formaron y que, a su vez, incorpora las pasiones investigadas por voluntad propia.

Por otro lado debo señalar los talleres, cursos y foros a los que he asistido en calidad de escucha: no han sido pocos y estos campos me han permitido ampliar, poco a poco, los horizontes de esta tierra dispuesta para el cultivo de nuestra poesía. Imagino que es el similar caso de quienes me acompañan esta tarde en el estrado.

## La poesía... ¡a la escuela!

Para nadie es un secreto que la labor debe iniciarse en los liceos y colegios. Un profesor con firmes conocimientos de nuestra poesía (un enamorado, quizás) y que, además, esté caracterizado por el elemento que despierte la pasión en los jóvenes, podrá hacer una labor más efectiva que la que pretenda programa alguno. Mas esto vale para cualquier disciplina, claro está.

La labor, así entendida, debería apoyarse en talleres y cursos extraordinarios que puedan complementar el trabajo del aula. Recuerdo el caso de mi misma persona, con unos cuantos años menos y con muchas horas libres, cuando organizaba estos cursillos que se dictaban en horas de la tarde (el colegio funcionaba en las mañanas) y al cual asistían con entusiasmo jóvenes de 14,

15, 16 años, que preferían dedicar ese tiempo al conocimiento y el disfrute de poemas venezolanos, en lugar de invertirlos en actividades que podrían parecerles más atractivas a chicos de su edad. No se trataba de nada mágico, ni fuera de lo común lo que allí se hacía. Justamente ese era el valor: no ofrecerles a los chicos más que la lectura de unos textos fotocopiados y, a veces, el comentario de sus propias producciones.

La poesía venezolana, a mi juicio, goza de buena salud y si adolece de algo será de la falta de una mirada precisa para ver dónde debe encontrarse y cultivarse. Nunca he compartido juicios pesimistas sobre ello no porque sea una suerte de Ghandi de la resistencia lírica nacional, sino porque realmente creo en que las cosas están donde las miremos. Allí, a tu lado, seguro reposa un buen poema. Éste, bajo la forma que ha escogido para ocultarse, espera por la mirada desprevenida que lo identifique...

Definitivamente, no hay una plaza vacante... está ocupada y tú, que me escuchas (o que me lees), estás sentado en ella.



# EXPERIENCIAS DOCENTES

*Inocencia Orellana  
Irma Rodríguez de Nascimento*

**¿Es el aula es un espacio  
para la construcción de la  
democracia y la ciudadanía?**

e





*Alumnos de las cátedras:*  
Investigación Educativa y  
Práctica Profesional I

## Introducción

Desde las Cátedras de Práctica Profesional I del Departamento de Ciencias Sociales e Investigación Educativa, acogimos con gusto la iniciativa de participar en las VI Jornadas de Pedagogía en el marco de la celebración de los 50 años de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. Nos motivó a participar, la temática seleccionada para este evento: "La Formación de los Formadores".

Por otro lado, desde hace algunos años, la inquietante situación de polarización que se vive en la sociedad venezolana, así como, las vetas de un creciente autoritarismo que con frecuencia se deja observar en diferentes instancias y niveles de la vida nacional, nos llevaron a la curiosidad de indagar si las aulas son o no espacios para la construcción de democracia y ciudadanía. Todo esto, con el fin de descubrir, qué podemos hacer como educadoras desde nuestras aulas, como formadoras de formadores, sobre tan importante tema.

Logramos contagiar de esta curiosidad investigativa a los alumnos de tercer año de la escuela de educación de las menciones Biología y Química, Física y Matemáticas, Ciencias Sociales y a los alumnos de cuarto y quinto años de la mención Filosofía. Todo ello, conscientes, del efecto multiplicador que tendría esta investigación, pues mientras los alumnos investigaban se formarían desde la reflexión de la práctica pedagógica, a la vez que, esta investigación se convertiría en valioso elemento formativo sobre las actitudes y valores democráticos que debe tener un docente en su aula, como pilar fundamental en la construcción de ciudadanía y democracia.

- 1 Doctora en Ciencias de la Educación (Unesr). Profesora de la Escuela de Educación de la UCAB. [iorellan@reacciun.ve](mailto:iorellan@reacciun.ve)
- 2 Magíster en Psicología Social (UCV). Profesora de la Escuela de Educación de la UCAB. [Irmagraciela7@gmail.com](mailto:Irmagraciela7@gmail.com)

Contagiados todos, profesores y alumnos investigadores, iniciamos el camino investigativo con preguntas como estas: ¿El aula es un espacio de construcción de democracia y de ciudadanía? De esta gran interrogante se fueron desprendiendo, producto de la reflexión y la observación directa en las aulas, del dialogo con los alumnos, otras interrogantes como por ejemplo: ¿Se propicia el diálogo y la discusión en el aula? ¿Entre quiénes y con qué frecuencia?, ¿Cómo se manejan los conflictos en el aula? ¿Cómo se establecen las normas de convivencia?

Estas interrogantes, así como toda la investigación, tuvieron un doble propósito, primero, ver si estas conductas estaban presentes o no en el aula a observar y, segundo, concientizarnos a nosotros como mismos como educadores-investigadores (alumnos y profesores), de la importancia de la presencia de las actitudes democráticas en nuestra tarea educadora. Si queremos un país que camine en democracia y participación ciudadana, desde las aulas, debemos ser gestores, con nuestras prácticas y con el ejemplo, de estas actitudes y valores.

El otro propósito fundamental fue el intentar integrar los conocimientos de las cátedras Investigación Educativa con los de la cátedra de Práctica Profesional I, vinculando la teoría y la práctica pedagógica en ambas asignaturas, para que los estudiantes lograran comprender cómo se aprende a investigar desde el aula, es decir, desde el campo de trabajo, poniendo de manifiesto que la práctica y la teoría siempre deben ir de la mano.

## Planteamiento del problema

Para investigar si las aulas de algunos planteles venezolanos son o no un espacio para la construcción de democracia, se hizo necesario contextualizar dicha investigación en el marco sociopolítico vigente. Durante los últimos diez años no sólo hemos presenciado la desaceleración de nuestra economía y el descontrol de la inversión económica en lo social, sino que hemos observado un creciente proceso centralizante de las instituciones del Estado Venezolano, entre ellas las instituciones educativas y los Ministerios que las regulan.

También vivimos con preocupación la incapacidad para construir en diálogo los programas y proyectos que acompañarán la vida social de las personas, ejemplo de ello se dio en la larga discusión sobre el Currículo Educativo

Nacional, que no pudo ser finiquitado por la falta de consenso y por los deseos de algunos sectores políticos en imponer sus opciones ideológicas.

Así, el proceso educativo venezolano va quedando confinado sin la discusión de un proyecto educativo para todos, donde se sienten excluidas las personas e instituciones con más experiencias educativas sustentadas en años de trabajo y en distintas maneras de pensar y vivir, expresión de un país plural y mestizo como lo es Venezuela. Esta situación ocurre, en muchas oportunidades de espaldas a la misma Constitución Nacional que defiende que “La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática... (Art. 102) .De esta situación, lamentablemente no están ajenas las aulas de clases. La escuela y, específicamente el aula, como micro sociedad, en muchas ocasiones reproducen lo que se vive en la sociedad mayor.

## Objetivo general de la investigación

Teniendo presente la problemática educativa antes mencionada, fue como planteamos como objetivo central de la investigación “Identificar cuáles son las prácticas democráticas que se promueven en el aula desde el proceso enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por los docentes con sus alumnos”.

## Objetivos específicos

Para lograr alcanzar el gran objetivo, detallamos unos objetivos particulares o específicos:

1. Describir cómo ocurre la participación de los alumnos en el aula.
2. Identificar los medios que promueven la ciudadanía en el aula.
3. Reconocer los modos con los cuales se propicia la discusión y el diálogo en el aula.
4. Registrar las formas como son escuchadas las propuestas de los estudiantes en el aula.
5. Identificar los medios como se respetan las diferencias en el aula (opiniones, sexo, color de piel, credo, condición social).
6. Detectar si se evitan los diferentes tipos de discriminación social.

## Limitaciones

Como todo proceso investigativo, también este no estuvo excepto de limitaciones y obstáculos. Algunas de las limitantes fueron:

- Es un estudio complejo, realizado en un lapso de tiempo de cuatro meses, tiempo muy corto para realizar la investigación, tanto para registrar las observaciones, como para indagar en las bases teóricas del mismo.
- Es un estudio etnográfico realizado por un grupo de 20 estudiantes, noveles investigadores cuya experticia en la investigación educativa aún está en desarrollo.
- Las múltiples referencias que posee el ámbito político y social vigente, son componentes que de por sí colocan abundantes limitantes
- Se contó con pocos recursos, por lo que el número de planteles a estudiar fue limitado (tres planteles).
- Al ser una investigación de tipo etnográfica se reconoce como subjetiva, es decir se basa en las interpretaciones de los hechos. Estas interpretaciones pueden ser tan diversas como variadas son las personas involucradas en el proyecto de investigación.

## Marco teórico

Para el desarrollo de la investigación se hizo necesario establecer los principios teóricos que la sustentaron. Fue así como alumnos y profesores entramos en diálogo con autores como John Dewey, Paulo Freire y Humberto Maturana, no sin antes haber realizado una vasta discusión sobre dos términos tan amplios y complejos como lo son “democracia” y “ciudadanía”:

- Democracia: palabra clave, la cual ha sido entendida según las circunstancias históricas donde se ha aplicado este modelo. Este vocablo proviene del griego *δημοκρατία*, y éste se compone, a su vez, por dos palabras: *δημος* (pueblo) y *κρατω* (poder o gobierno). Por lo tanto, “democracia” generalmente significa o se traduce como “gobierno del pueblo” o “poder del pueblo”. En la nueva estructuración de las democracias contemporáneas comienza un proceso, lento y pujante, de apertura de los espacios a cantidad de personas que quedaban excluidas, ya sea por motivos ideológicos, económicos o culturales: mujeres y hombres considerados racialmente inferiores.



## Democracia

- Ciudadanía: En la sociedad de hoy, este concepto ha sufrido cambios dependiendo del avance de la época, el impacto de la globalización y de las numerosas reformas políticas que han tenido las Repúblicas. La Revolución Francesa aportó al término tres dimensiones fundamentales todavía hoy vigentes, La Ciudadanía Legal, la cual procura igualdad abstracta ante la ley, frente a la ciudadanía diferenciada de los privilegios locales, corporativos y estamentales; La Ciudadanía Política, concerniente al ciudadano como sujeto político que participa en el gobierno de los asuntos públicos y, la Ciudadanía Nacional-Estatal relativa del ciudadano como miembro del estado organizado como nación, claramente distinguido del “extranjero”. La revolución supuso la recuperación de la concepción de ciudadanía como capacidad de control de la vida pública, al tiempo que establecía el principio de igualdad que la hacía potencialmente abierta a todos. Democracia, para la ciudadanía venezolana de hoy implica, finalmente, varias posibilidades: pluralidad, protagonismo, obligatoriedad y justicia.

Del vasto grupo de pedagogos e intelectuales que han trabajado la democracia en el campo educativo, incluso el venezolano, consideramos oportuno trabajar con tres autores latinoamericanos por lo relevante de sus ideas en la construcción de una escuela democrática. Ello son John Dewey (1859-1952), Paulo Freire (1921-1997) y Humberto Maturana. A continuación presentaremos algunos extractos de su prodigiosa producción pedagógica.

John Dewey fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones y su voz

pudo oírse en medio de las controversias culturales de los Estados Unidos (y del extranjero) desde el decenio de 1890 hasta su muerte en 1952, cuando tenía casi 92 años. A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a militar para llevarla a la práctica (Dewey, 1997: 8).

El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación. A este pedagogo norteamericano, le tocó presenciar una sociedad cargada de racismo con un gran deterioro en el respeto por las diferencias en el trato hacia los negros considerados como esclavos por parte de los blancos que representaban la mayoría. En Chicago, crea una escuela de aplicación y nos deja un gran legado sobre lo que significa educar en democracia. Entre sus obras se destacan “Democracia y Educación”, (1916), “Mi Credo Pedagógico” (1897) y “Escuela y Sociedad” (1899). Su pensamiento filosófico está influenciado por Hegel con la realidad, Darwin con el naturalismo, Pierce con la experiencia y Hall con la psicología. Todas estas influencias las lleva al campo de la educación. En las primeras páginas, de su libro “Democracia y Educación”, (1916) señala que “la falta de intercambio libre y equitativo que surge de una variedad de intereses compartidos desequilibra los estímulos intelectuales”. Cuando se comparten ideas nuevas, se estimula y se incita a pensar, a participar, mientras que cuando se limitan las participaciones se cae en la rutina. La educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (Dewey, 1997: 224).

En la actualidad, Apple y Beane (1997), seguidores de las ideas de Dewey, se han caracterizado por impulsar un arduo trabajo cotidiano con profesores y profesoras. Estos autores, directamente comprometidos por la recuperación de la democracia y la calidad de las escuelas públicas norteamericanas, intentan promover prácticas escolares innovadoras. Sugieren los siguientes elementos como relevantes para caracterizar una escuela democrática:

- La libre circulación de ideas, que permita a las personas estar informadas al máximo.
- Fe en la capacidad individual y colectiva para crear posibilidades y resolver problemas.
- El uso de la reflexión crítica y análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
- La preocupación por el bienestar de otros y el bien común.
- La preocupación por la dignidad y el derecho de los individuos y las minorías
- Una comprensión de la democracia no es tanto un ideal, sino un conjunto idealizado de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
- La organización de las instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

Paulo Freire (1921-1997): De este autor brasileño nacido en 1921, rico en ideas y experiencias pedagógicas creadoras de liberación y transformación, nos centramos en el análisis de sus últimos trabajos: *Pedagogía de la Libertad*, *Pedagogía de la Esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*. Freire hace referencia a la importancia que se le debe otorgar al diálogo como método de enseñanza, para propiciar una educación democrática, en donde la relación entre docente y alumno sea según él, “horizontal”, es decir, en donde ambos estén a un mismo nivel. La educación liberadora se basa y promueve una relación dialógica y directa entre los sujetos participantes en el proceso educativo.

Para Freire (1997), “Enseñar no es transferir conocimiento, sino *crear las posibilidades* para su propia producción o construcción” (p. 47). El proceso dialógico de la enseñanza en una participación directa y protagónica de dos o más sujetos autónomos que se van formando de manera relacional y dinámica facilitándose las herramientas y creando las posibilidades que faciliten dicho proceso. La tarea de la educación no es sólo que el educando conozca la realidad, eso sería muy pobre, la tarea educadora consiste en conocer la realidad para intervenir en ella y *transformarla*, es decir, para recrearla. Esto implica que el educador comprenda que el educando no es objeto pasivo de transferencia del conocimiento, sino que es el protagonista de esta “aventura”.

Por ende, “aprender es *construir*, reconstruir, *comprobar para cambiar*” (p. 68). Para él, la estructura mental no es rígida, sino por lo contrario es ágil y dinámica, lo que permite no sólo que se transforme la persona, sino también la sociedad. Educar es dar las herramientas teórico-prácticas al estudiante para que él incida en el cambio de su sociedad.

Es importante señalar el carácter de autoridad que posee en sí misma la docencia-democrática. La explicación gradual del desarrollo de esta autoridad es planteada por Freire (1997) a través de nueve elementos:

1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.
2. Enseñar exige compromiso.
3. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
4. Enseñar exige autoridad y libertad.
5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones.
6. Enseñar exige saber escuchar.
7. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.
8. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo.
9. Enseñar exige querer bien a los educandos.

Educar de forma democrática no quiere decir por tanto, que se enseñará de forma liberal sin ningún régimen o reglamento, sino por el contrario, implica buscar dentro del aula la manera más eficaz de dar la clase: “Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y que enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables (...) no coadyuva a la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente se anula como profesor” (Ordoñez, 1997: 9).

Humberto Maturana, autor contemporáneo, chileno nacido en 1954, especialista en epistemología y biología, nos aporta en su libro *Emociones y lenguaje en educación y política* cómo debe ser la relación profesor-alumno dentro del aula de clase, en el aspecto de aceptación de diferencias y la no fomentación de la competencia. Hace notar al profesor como un guía del aprendizaje, y una persona que haga caer en cuenta a los alumnos de sus



acciones y de cómo estas afectan a las demás personas, y como a la vez cada acción genera una consecuencia, poniendo así en claro la responsabilidad que posee el alumno en su aprendizaje y en sus interacciones sociales, también resalta que no se debe desvalorizar el esfuerzo y trabajo de los alumnos.

Maturana (1997) hace referencia a la evolución que ha tenido la especie humana para llegar a las emociones y al desarrollo, aspectos importantes de la vida cotidiana y mucho más en nuestro ámbito escolar; afirma que el ser humano ha sido capaz de alcanzar todo esto gracias a *una configuración de relaciones cambiantes* hecho que de antemano nos propone una participación en común. Si extrapolamos la idea al mundo escolar, podemos decir que desde que se nace, la participación es la que ayuda a satisfacer tus necesidades a lo largo de la vida, también ésta tiene que ser importante en el ámbito educativo ya que es necesario expresar todas la inquietudes que surgen en un aula de clase, refutar las condiciones o leyes propuestas por el docente, ya que la participación es la vía que nos hará alcanzar un verdadero grado de desarrollo.

La participación y comunicación en el aula debe partir de ciertas premisas, una de las más importantes es la convivencia, basada en lo que Maturana (1997) denomina el amor:

El amor es el fundamento de lo social (...). El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia (...); sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social (p. 24).

Este autor, nos centra en uno de los aspectos clave de su pensamiento: la biología del amor, que se constituye en la esencia del ser humano. El amor es la emoción que funda lo social como el ámbito de convivencia en el respeto por sí mismo y en el respeto por el otro lo cual nos lleva al reconocimiento y a la aceptación del otro como persona digna.

Otra premisa fundamental que nos aporta Maturana, es el respeto. Este es un concepto clave para establecer un clima de participación y comunicación que permita el desarrollo integral del alumno, sin establecer juicios de valores y sin discriminar a los demás, ni a sus aportes en el aula de clases: “El respeto por sí mismo pasa por el respeto al otro, y se vive cuando uno vive su relación con el otro en la continua justificación de su ser, y no exige al otro un ser particular” (Maturana, 1995: 25).

Resumiendo, para Dewey, Freire y Maturana, la verdadera educación requiere la construcción de un ambiente educativo participativo y democrático y no puede estar alejada del contexto social donde se produce el hecho educativo. De allí que la educación democrática tiene que evidenciar las siguientes actitudes tanto en los educadores como en los educandos: compromiso, participación, diálogo, ejercicio de la libertad y la ciudadanía, posibilidad amplia de consensos y disensos, Educar supone amar. Reflexionar sobre estos conceptos nos lleva inevitablemente a preguntarnos, de manera objetiva, cómo se ponen en práctica, dentro de la institución escolar, para formar los ciudadanos y ciudadanas que la sociedad venezolana democrática requiere.

## Bases legales

Toda la educación democrática a la que aspiramos se sustenta, además de los autores arriba señalados, en las ideas de personajes como Simón Rodríguez, Andrés Bello, y Luis Beltrán Prieto Figueroa. Y, sobre todo, en los lineamientos que se emanan desde la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela aprobada en el año (1999) y en la Ley Orgánica de Educación de (1980). Estas dos leyes se constituyen en el marco jurídico que rige el nuevo Proyecto de País y en el cual se enmarcan las reglas de juego de las instituciones de la sociedad venezolana.

En primer lugar, la Constitución presenta el modelo de Estado y este en su Artículo 2. Refiere que: “Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia,” es decir el modelo político es democrático en cuyo seno se deberán promover y respetar como valores fundamentales de esa democracia: “la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político”. En su Artículo 3. Profundiza en los fines esenciales del Estado: “la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular”. No puede haber democracia sin respeto a la dignidad humana, y mucho menos sin oportunidades que le permitan crecer como persona en conocimiento y humanidad.

Artículo 21. Todas las personas son iguales ante la ley; en consecuencia:

No se permitirán discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona.

En cuanto a la educación, en su Artículo 102, establece que

La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal (artículo 102).

En la actualidad, nuestra sociedad es más exigente; ya no se conforma con que se le den discursos, exige que se le den argumentos que convenzan. En vista de las sucesivas transformaciones de las sociedades es necesario que se dé una reforma educativa, sustentada en un entorno democrático y de mayor libertad. Los docentes venezolanos deben comprender que se encuentran en la década de la participación social, de la inversión en el recurso humano, de la ratificación de los conocimientos, de las competencias profesionales y de la consolidación de la democracia responsable, fundada en el reconocimiento y preservación de nuestra cultura e identidad nacional.

## Marco metodológico

Con el ánimo de comprender mejor lo que pasa en las aulas de clases, nos ubicamos en una concepción investigativa cualitativa. El diseño de la investigación es un estudio etnográfico educativo ya que pretendimos realizar la descripción y la interpretación de la cultura de una institución educativa. Yunis y Urbano (2005) la definen “como el estudio y análisis de las instituciones y los procesos educativos a partir del Método Etnográfico” (p. 112). Según estos autores el enfoque etnográfico permite abordar, desde diferentes perspectivas y niveles de acción y significado, la educación. La etnografía permite describir las estrategias que despliegan docentes, alumnos y padres en la vida cotidiana y explorar cuáles son sus intenciones explícitas e implícitas y cómo se vinculan a un sistema de valores o creencias más amplio (p. 115).

Siguiendo a Colás (citado por Albert Gómez, 2006) se puede ubicar esta investigación etnográfica como antropológica, sistemática e interpretativa. Etnografía antropológica porque “Se centra en aspectos de cómo las personas actúan y viven en sus ambientes, así como sus creencias y costumbres sobre el mundo. Pretende mostrar los aspectos comunes y diferenciales de las vidas humanas” (p. 207). Es decir se observa como es el docente en el aula y su relación con los alumnos y alumnas y cómo interactúan estos entre sí.

También se puede decir que se trata de una etnografía sistemática porque: “el eje central de esta corriente es definir la estructura de la cultura dejando en un segundo plano a las personas y su interacción social. Aporta esquemas de las formas y características sobre las que la gente organiza su conocimiento” (p. 207). Se intenta presentar acá como es la estructura de la cultura escolar en las aulas estudiadas.

Y además etnográfica interpretativa porque: “Esta modalidad provee amplias descripciones de las conductas humanas y conduce lector, a través del análisis, a conjuntos de inferencias e implicaciones de conductas incrustadas-ocultas en su contexto cultural” (p. 207). Si bien el estudio no profundiza en este aspecto por lo menos se aproxima.

## Selección de informantes

El lugar de realización del estudio fueron las aulas de clases de tres escuelas caraqueñas donde 18 alumnos practicantes de tercer año de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) de las menciones: Biología y Química, Física y Matemática, y Ciencias Sociales realizan su pasantía de práctica profesional, así como también estudiantes de la mención de Filosofía, aunque su rol no fue de observadores si participaron en el proceso de reflexión y análisis.

En este caso, el estudio y análisis de los procesos educativos se realizaron en 20 aulas a nivel de educación media de tres colegios del área metropolitana de Caracas de tres estratos socioeconómicos diferentes: clase media alta, media y baja respectivamente y se observaron a 13 docentes (10 hombres y 3 mujeres).

## Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Dentro de las técnicas de recolección de datos utilizados en la presente investigación estuvieron, la Observación Participante y los Registros Etnográficos.

La observación participante puede ser entendida como “una metodología de investigación en donde el observador elabora descripciones de las acciones, los discursos y la vida cotidiana de un grupo social” (Yuni y Urbano, 2005: 185). Dentro de la observación participante se ha de tener en cuenta tres aspectos fundamentales: a) el observador, b) la elección del campo y el escenario y, por último, c) las relaciones de campo.

a) El observador utiliza todos sus sentidos para captar los ambientes y a sus actores, está integrado al grupo del cual forma parte. b) El campo “es la realidad social que se pretende analizar a través de la presencia del investigador en los distintos contextos o escenarios en los que esa realidad social se manifiesta” (Yuni y Urbano, 2005:186). El escenario “es cualquier lugar donde se manifiesta la realidad social estudiada. Para cualquier realidad social existe una gran variedad de escenarios, siendo difícil estudiar todos los escenarios de una realidad social” (Albert Gómez 2006:238), de allí la necesidad de precisar los escenarios donde se desarrolla la investigación. En nuestro caso el escenario lo constituyó el aula de clases. c) Las relaciones de campo Dependiendo del tipo de investigación, abierta o encubierta se desarrollaran diferentes tipos de relaciones. En el caso que nos ocupa, es una investigación abierta, por lo tanto las relaciones desarrolladas por el observador son de confianza, y cooperación con los actores presentes en el escenario de campo. Es importante tener en cuenta que las relaciones de campo se construyen cada día, por lo que se pueden encontrar problemas y dificultades que el investigador ha de saber vencer y superarlas para extraer aprendizajes de las mismas (Albert Gómez, 2006).

## Los registros etnográficos

La observación participante como técnica sirve para recoger la información de la manera más fidedigna posible, libre de prejuicios valorativos, a través del Diario o notas de campo. El investigador registra en su diario de campo el momento de la observación, es como tomar una foto del escenario donde se desarrolla la investigación. Siguiendo a Yunis y Urbano (2005) se puede decir:

A través del registro de lo observado, la observación participante, hace explícitas las prácticas docentes, los modelos de autoridad, las relaciones docente-alumnos, los ritos institucionales, etc. Permitiendo así trabajar sobre aspectos educativos que se actúan inconscientemente, a la manera de reproducción y repetición de moldes de transmisión cultural, y poder reflexionarlos para concientizarlos y en lo posible introducir cambios (p. 201).

## Recolección y análisis de la información

En la investigación etnográfica la recolección y análisis de la información se encuentran íntimamente ligados. Existen una variedad de procedimientos analíticos pero su uso dependerá de lo que se busca en la investigación (Espinoza, 2000).

### Procedimientos analíticos

Una vez realizados los registros se procedió a analizarlos e interpretarlos, para la presente investigación se siguió lo planteado por Espinoza (2000: 70-71) y se utilizaron los siguientes procedimientos indicados por el autor mencionado:

- a) Inducción analítica: Consistió en el examen de los datos obtenidos en busca de atributos, categorías y de relaciones entre ellas con fines generativos. Los atributos (subcategorías) y las categorías surgieron del resumen lógico-abstracto de los registros observacionales.
- b) Tipologías: Parte de un marco teórico que propone la división conceptual de lo observado en grupos de aspectos categorizables.
- c) Enumeración: La inclusión de rasgos cuantitativos aportó datos para la identificación del grupo en estudio y para complementar la observación naturalista.

### Categorización

Las categorías se elaboraron a partir de los procedimientos analíticos anteriormente señalados. Se partió de la lectura del texto del registro, se detectaron palabras claves en los contenidos del registro en varios aspectos significativos de acuerdo a los objetivos de la investigación. (Espinoza, 2000). Se puede decir que estas categorías emergieron del mismo texto.

## Desarrollo del Proceso

La organización de esta investigación no fue fácil, por lo que se procedió a organizarla en varias fases, en las cuales un grupo de 20 alumnos estuvieron de observadores y el grupo de estudiantes de Filosofía se constituyeron en grupo de apoyo para las discusiones de los registros, así como también fueron los responsables de llevar la memoria de la investigación.

1. Primera fase: Una vez presentado el Proyecto de Investigación a los alumnos del 3er año de Educación por parte de las profesoras Inocencia e Irma, se procedió a recibir aportes de los alumnos al Proyecto para mejorarlo y enriquecerlo. Tentativamente se elaboró un cronograma de las actividades pendientes.

Se nombraron cinco equipos de trabajo: uno para la realización del planteamiento del problema; dos equipos para la elaboración del marco teórico, uno para el marco metodológico y un equipo para la elaboración de la crónica de la investigación.

Posteriormente, se realizó la distribución de las escuelas, por secciones y por menciones del grupo (Ver cuadro 1). Se eligieron los coordinadores para cada grupo de observadores cuyas responsabilidades consistió en animar la realización y entregar de los informes etnográficos de su equipo a cada profesora. Este cuadro se revisó en dos ocasiones en el aula por parte de los alumnos a fin de precisar su ubicación y número de registros.

Cuadro 1 Colegios objeto del estudio etnográfico UCAB

COLEGIOS	GRADO						Total registros
	7	8	9	4	5	Total Aulas observadas	Nº de Registros
Clase Media	2	1	2	1	1	10	60
Clase Baja	0	0	0	0	2	2	17
Clase Alta	0	1	0	1	1	3	22
Totales	2	2	2	2	4	15 aulas	99 Registros

- En la segunda fase cada estudiante presentó, en el aula, los registros etnográficos realizados en los planteles asignados previamente, con lo cual se dieron discusiones interesantes sobre lo observado, elaborándose algunas interpretaciones en grupo y sugerencias para la elaboración de una matriz de registros.

Se analizaron las dificultades presentadas en el desarrollo de la investigación, realizándose una relación del número de registros planificados y los efectivamente efectuados. En uno de los colegios de tres docentes se redujo a dos. Se procedió a omitir el nombre de los planteles observados para efectos de preservar su privacidad.

Cuadro 2. Relación de registros llevada por los alumnos

Nombre del plantel	Nº Estudiantes Menciones	Nº de Registros	Nº de Docentes observados
Clase Alta	Matemáticas (3)	22	3 (2 H y 1 M)
Clase Media	Ciencias Sociales (8)	60	4 (3 H y 1 M)
Clase Media	Biología y Química (3)	24	3 (3 H)
Clase Baja	Biología y Química (3)	17	3 (2 H y 1 M)
3 planteles	17 alumnos	60 Registros	13 docentes (10 Hombres y 3 mujeres)

- En la tercera fase: Se analizaron los registros etnográficos de manera individual, luego por plantel, elaborándose las primeras conclusiones por plantel y luego comparando los aspectos comunes a los tres planteles para llegar a interpretaciones más generales e ir dando respuestas a las preguntas de investigación.



4. La cuarta fase: Cada estudiante presentó los principales aprendizajes adquiridos desde la observación etnográfica en el aula asignada hasta el desarrollo de la interpretación del registro etnográfico.

## Análisis de los resultados

En las aulas debidamente organizadas se observó que las normas están claramente establecidas a diferencia de aquellas, donde el comportamiento y la organización son menos favorables debido al no esclarecimiento y cumplimiento de las normas; otro aspecto importante es el poco reconocimiento del alumno por parte del profesor. De igual forma, la autoridad en el aula, en ocasiones no está presente. A veces hay falta de control de la disciplina, la toma de decisión con relación a las sanciones se delegan a la coordinación o a la dirección; también encontramos que muchas veces, solo toma en cuenta a aquellos alumnos que están interesados en la clases y al otro grupo se le deja hacer lo que quiere.

## Aportes obtenidos de la investigación

Encontramos en las aulas tres tipos de profesores: democrático, autocrático y el *laissez faire* (el que deja hacer sin ningún control o disciplina). La indisciplina en el aula, en muchos casos se debe a la dispersión y la anarquía. Estos dos elementos obstaculizan la calidad del aprendizaje. De allí que podemos concluir diciendo que las instituciones educativas representan un espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía y la convivencia democrática. Pareciera, que hasta los momentos, en las tres instituciones observadas, no han sido aprovechadas en toda su extensión para vivir los valores democráticos. La educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (Dewey, 1997: 224).

Hasta este momento los resultados nos hablan de la necesidad de prestarle atención a las pautas de convivencias. Ellas se constituyen en el pacto social de los alumnos, profesores e institución. Tales pautas son inútiles si no se elaboran en conjunto y si no se ponen en práctica en la vida cotidiana del aula.

De allí que si queremos aulas democráticas, se debe comenzar por propiciar la participación de los alumnos en la elaboración de las *pautas de convivencia*,

en la toma de decisiones. Se les debe respetar sus derechos pero también exigir el cumplimiento de sus deberes.

Se debe profundizar en las razones de la *indisciplina* en el aula, ya que esta obedece a varias causas, la principal, el poco dominio del grupo por parte del profesor; y, en algunos casos, pareciera estar relacionada también con la dificultad que presentan los alumnos de expresar sus sentimientos, ansiedades, miedos antes las distintas situaciones que se viven en el aula sobre todo, cuando el aprendizaje no resulta significativo y se ve obstaculizado por sentirlo tan distante del conocimiento previo que trae el alumno.

Unido a esto, el docente debe revisar el conjunto de sanciones que utiliza para mantener el control del grupo y que hasta este momento utiliza que van desde un llamado de atención hasta la expulsión del aula del alumno, pasando por el envío a la coordinación. Con lo cual el docente pierde autoridad al delegarla en otra instancia, desconociendo las causas que la originaron sin resolver la situación.

Los docentes juegan un papel clave en el manejo de la autoridad. Su modelaje debería conducir al desarrollo de pautas de comunicación y de relación adecuadas. Se debe tener claro la diferencia esencial entre *libertad* y *libertinaje*. Esta última consiste en una libertad mal entendida, orientada hacia la destrucción. El problema al que se enfrenta el educador democrático es cómo trabajar para asumir éticamente que la libertad necesita límites.

Debemos recordar que el desarrollo la autoridad del docente según Freire (1997) está relacionado con la seguridad, la competencia profesional y la generosidad. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad. La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica dos cualidades indispensables:

- *Competencia profesional*: Debido a que la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro, es necesario que él lleve en serio su formación, que se esfuerce para estar a la altura de su tarea.
- *Generosidad*: Consiste en aceptar la libertad de los educandos y la construcción de un clima de auténtica disciplina a través de relaciones justas, serias, humildes, generosas. La autonomía de los alumnos se funda en la *responsabilidad* que va siendo asumida.

Los valores de los docentes, su cercanía, el afecto, sus estrategias de enseñanzas deben estar en función de las necesidades de los alumnos. Estos son la razón de ser de la docencia y de las instituciones educativas, por lo tanto, ellos merecen toda la atención para su mejor desarrollo humanístico, y científico. La participación y comunicación en el aula debe partir de ciertas premisas, una de las más importantes es la convivencia, basada en lo que Maturana (1997) denomina *el amor*.

A este respecto, cabe resaltar que el haber realizado esta investigación nos deja, un cúmulo de conocimientos sobre *la construcción de la democracia en el aula*. Los conocimientos obtenidos desde las cátedras Práctica Profesional I e Investigación Educativa nos invitan a realizar un trabajo educativo, significativo y ameno, sustentado en actitudes democráticas. Sólo desde la democracia, podremos desarrollar las potencialidades y habilidades de los ciudadanos de este gran país como lo es Venezuela.

## Conclusiones

Para responder a la pregunta *¿Es el aula un espacio para la construcción de la democracia y la ciudadanía?* En primer lugar, intentamos definir qué se entiende por aula democrática, para luego ver cuáles son sus principales limitaciones y errores, y qué posibilidades le quedan todavía a la democracia en el aula como instrumento educativo de transformación social. La conclusión es que si tenemos docentes democráticos nuestras aulas serán democráticas. La escuela democrática se ha caracterizado como un espacio de participación que, sin embargo, muy a menudo ha producido desigualdad y discriminación.

Pese a todo, las aulas deben ser espacios de controversia y lucha en favor de la democracia.

En segundo lugar, constatamos que hace falta impulsar un conjunto de dinamismos pedagógicos que han de ayudar a construir aulas y escuelas entendidas como comunidades democráticas. Dinamismos como los encuentros, la formación de pequeños grupos, la definición de espacios de diálogo y participación, asambleas de clase y el diseño de otras prácticas participativas. Y, en tercer lugar, el educador(a) debe dejar de lado autoritarismos mal sanos y retomar “su autoridad y liderazgo” pues es modelo cuya conducta es replicada, en muchos casos, por sus alumnos. Si educamos en democracia hemos de educar para la ciudadanía.

## Bibliografía

- Albert Gómez, M. (2006). *La Investigación Educativa*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Apple, W y Beane, J. (COMPS),(1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Barrios, Y. (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Editorial Fedupel.
- Calzadilla, J. (2006). *Teorías Educativas*. [Documento en línea: [www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/psicologia/Tema9.html](http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/psicologia/Tema9.html)]
- Caldeiro, G. (2005). *Paulo Freire, el último gran pedagogo*. Disponible en: <http://educacion.idoneos.com/index.php/124370> Consulta: 10/02/2009.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo, 24, 2000.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y Educación Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata.
- Espinoza, H. (2000). *Estrés y comprensión de la lectura. Un estudio etnográfico*. Caracas: UCAB/universidad de Carabobo.
- Educar.Org *John Dewey*. Disponible en: <http://www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp> Consulta: 15/02/2009.
- Flores, F. No estamos discutiendo sobre Educación. *Abriendo Mundos blogs*. (Disponible en: <http://www.fernandoflores.cl/node/2250> Consulta: 26/01/2009.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullat, O. (1998). *Filosofía de la Educación*. Barcelona: Editorial Vicens-Vives.

- García, G. (2009). *El mundo del maestro y la sociedad del aprendizaje permanente*. Caracas: Miguel Ángel García e hijo.
- Gonzalo, E., y Requejo, F. (1998). "Democracia". En: Cortina, Adela, *10 palabras clave en filosofía política*. Navarra: Verbo Divino.
- Mouffe, Chantal (1999). "El Retorno de lo Político". Barcelona: Editorial Paidós
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial República Bolivariana de Venezuela. Nº 2635 julio de 1980.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1995). *Formación Humana y Capacitación*. Chile: Dolmen.
- Martínez, M. (2005). *El Paradigma Emergente*. México: Trillas.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas.
- \_\_\_\_\_ (2002). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Trillas.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Moore, T. (1999). *Introducción a la filosofía de la Educación*. México: Trillas.
- Ordoñez, J. (1997). La pedagogía de la Esperanza Latinoamericana. Homenaje a Paulo Freire y su pensamiento. Costa Rica. Disponible en: [http://reflexiones.fcs.ver.ac.cr/documentos/62/la\\_pedagogia.pdf](http://reflexiones.fcs.ver.ac.cr/documentos/62/la_pedagogia.pdf) Consulta: 10/02/2009.
- Raphael, D. (1996). *Problemas de la Filosofía Política*. Madrid: Editorial Alianza.
- Remberto, A. (s/f). *La pedagogía Liberadora*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos43/pedagogia-liberadora/pedagogia-liberadora2.shtml#propues> (Consultado: 10/10/2009).
- Rousseau, J. (1981). *El Contrato Social*. Madrid: Ediciones Aguilar
- Saca Miranda, C. (2004). *Medidas de aseguramiento preventivo, según el COPP y la LOPNA: Manual práctico*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Investigación y Herramientas para conocer la escuela*. Córdoba-Argentina: Brujas.

---

*José M. Perozo*

**Una experiencia  
de aprendizaje a  
través de tecnologías  
comunicacionales**

u





La experiencia de producir programas de televisión de contenido educativo ha madurado la presente propuesta que, sin pretender adentrarse en la discusión de la búsqueda del modelo de aprendizaje ideal, busca desarrollar la discusión necesaria en el seno de la Universidad acerca de la utilización asertiva de las tecnologías de comunicación en los procesos de aprendizaje que se dan intra y extra aula y en el contexto de influencia de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (Unermb).

Este trabajo es continuación del informe de investigación titulado “Producción de Programas Educativos para Televisión: Mediación eficaz para socializar el conocimiento. Experiencia: Programa Creadores que se trasmite por TVCOL” presentado por quien suscribe, en la V Jornadas de Investigación en Educación, realizadas por el Departamento de Investigación Educativa del Programa Educación, en el mes de junio de 2008.

Aquí se propone que la socialización del conocimiento no está encerrada en el aula de la Universidad o la Escuela. Para socializar el conocimiento es necesario que el aprendizaje sea fundamento del comportamiento y del contexto sociocultural del ser humano. No hay otro camino para lograr que la toma de conciencia crítica sea resultado de la motivación individual y no una imposición de una estructura político partidista u aparato ideológico del Estado (Althusser, 1977).

En el presente documento se expone la utilización de tecnologías de comunicación para difundir programas educativos producidos por docentes comprometidos con la dinámica social para proporcionar información objetiva y asertiva bajo criterios de autoformación y autoaprendizaje, como estrategia

---

1 Profesor Titular de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Coordinador de la Línea de Investigación *Ethos y culturas* en la organización de la Unermb. [Impp52@gmail.com](mailto:Impp52@gmail.com)

para fomentar la socialización del conocimiento y la identificación consciente de los valores fundamentales del saber popular en la transformación social.

De allí que busquemos dar respuestas a dos áreas fundamentales:

1. La educación centrada en el aprendizaje. El alumno y el docente aprenden.
2. Aprender a través de las tecnologías como una forma de dinamizar el aprendizaje en el aula.

No se pretende en ningún momento trasgredir inocentemente un campo conocido por los educadores; solo aportar ideas sustentadas en la experiencia de producir programas de contenido educativo para la radio y la televisión.

En tal sentido, primero, deseamos generar una opinión favorable a la acepción de la Educación Centrada en el Aprendizaje, que requiere la convicción de docentes comprometidos con la revisión de estrategias de aprendizaje y administración de la asignatura.

En segundo lugar, generar la opinión favorable a la utilización de medios de comunicación y tecnologías de comunicación para desarrollar estrategias relacionadas con el Aprender a Aprender y la Socialización del Conocimiento.

Se propone, además, la búsqueda para nuestra Universidad de un modelo en el cual la enseñanza y el aprendizaje se fusionen en estrategias didácticas, donde la asignatura se constituya en un colectivo centrado en el aprender a aprender.

En este proceso "...ha quedado demostrado los beneficios que ofrece el uso de la tecnología informática y de la telecomunicación para enriquecer el proceso". Esta afirmación de Vázquez Torres y Gómez Miranda (2003) ésta revestida de acepciones comprometidas con el Aprendizaje Significativo y la Inteligencia Emocional, en tanto que la utilización de medios como la televisión y otros medios virtuales permiten considerar la influencia de las emociones, los sentidos y las experiencias significativas del colectivo en el aula para profundizar estrategias centradas en el aprendizaje.

## La educación centrada en el aprendizaje. El alumno y el docente aprenden

En principio la definición de estrategias de Aprendizaje está referida a procedimientos que “un *aprendiz* emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Vásquez Torres, 2003). En esta acepción, el sujeto aprende en un contexto social definido en tanto que adquiere conocimiento y lo aplica para la solución de problemas específicos.

¿Pero no es también el docente un aprendiz? en tanto que cursante de estudios de especialización u aprendiz de la diaria lectura que se requiere para actualizar el contenido de su asignatura, por solo citar dos ejemplos.

¿Se agota la discusión en el aprendizaje centrado en el alumno y su capacidad para construir su propio aprendizaje, bajo la guía del Docente?

En el aula se da un proceso rico de intercambio de información para reelaborar conocimientos en una dinámica vertiginosa en su producción y difusión. Esa dinámica le confiere al *aprendiz* información tan relevante como la que pueda desarrollar el docente. Innegable realidad que en ocasiones nos da en las narices y aun no la comprendemos. (Díaz Barriga A. y Hernández R., 2002).

De allí que el estudio que sustenta este ensayo se fundamenta en la Teoría Constructivista, en tanto que asume la clase como *colectivo* que interactúa en base a la reflexión de saberes, experiencias y conocimientos que se aportan en el aula para desarrollar la práctica académica socializadora y de sustento del contenido sociocultural.

Otra fuente teórica importante son los aportes de la teoría de la acción sociocultural del aprendizaje, en tanto que la clase es un colectivo de humanos con intereses definidos por sus valores socioculturales, en tanto habitantes de un determinada formación histórica concreta.

El sistema de ideas difundido por los Aparatos Ideológicos del Estado regulan, transforman y dan expresión a la conciencia colectiva, que en caso de la educación tiene implícito la construcción en la clase de un conocimiento particular que obedece a un Programa Académico, la visión particular del docente y las experiencias significativas del estudiante. Algo sí es importante

en estas reflexiones: es necesario centrar la educación en el aprendizaje. El aprendizaje es un proceso continuo que transcurre a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva la educación formal es una estrategia para difundir una visión, un sistema de ideas, a través de la cual, el ser humano desarrolla capacidades de pensamiento y acción en determinados paradigmas que la sociedad adopta como marcos referenciales del currículo educativo.

En la educación centrada en el aprendizaje, el docente y el estudiante forman una unidad dinámica de aprender a aprender y a construir el conocimiento a partir de los sentidos y sus capacidades intelectuales, experiencias significativas y de las divergencias del proceso sociocultural e histórico concreto donde se da el proceso educativo.

Para muchos, estas letras organizadas en palabras expresan un pensamiento asociado al aprendizaje Significativo o Divergente. Pero es definitivo, como docente nuestra experiencia nos lleva a observar y leer en el comportamiento del alumno signos que delatan rasgos de su conducta. Esto sólo se logra a partir de un proceso interno de construcción y reelaboración del conocimiento y la intuición propios de las capacidades intelectuales desarrolladas por el docente en su diario trajinar en el aula.

Cuesta, pero enriquece el proceso, asumir la educación centrada en el aprendizaje, ya que para el docente implica reflexionar acerca de sus propias concepciones de la administración del aula, sobre el valor e interés de los contenidos académicos que imparte a fin de constatar que su práctica es considerada útil para el *aprendiz*.

En la experiencia docente en la asignatura Sociología Política de Venezuela (3er semestre del Proyecto Gerencia Industrial del Programa Administración de la Unermb) he constatado que el *aprendiz* posee una práctica política y social que enriquece la dinámica de la clase, llegando a proporcionar información invaluable para que el docente oriente y actualice el contenido programático, estrategias de evaluación y constate procesos sociopolíticos que se dan en la realidad.

Esa dinámica ha permitido enriquecer la administración de la asignatura y generar expectativas positivas en el estudiante de la importancia de la asignatura en su formación integral. Ha sido de gran interés estudiar la importancia capital que poseen las tecnologías de comunicación, fundamentalmente las referidas a televisión y radio, en la socialización del conocimiento para transformarlo en

el verdadero poder ciudadano y así generar la verdadera Revolución Social en la conciencia del venezolano.

De allí que esta investigación busque entre otros resultados prácticos propiciar:

1. El desarrollo de la conciencia crítica del docente y el estudiante para que asuman conceptos de autoaprendizaje, autoformación, autoestima y autoevaluación.
2. Que reconozca su rol en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento en el aula.

Cuando se asume el proceso educativo centrado en el aprendizaje, se debe involucrar al docente. El docente debe reflexionar sobre sus propias concepciones sobre el *aprendiz*.

La docencia centrada en el aprendizaje implica desaprender las formas de aprender, acerca de los procesos ideológicos del conocimiento y el currículo, del valor y los principios fundamentales de la docencia para constatar que su práctica considera lo que el aprendizaje en el aula requiere, para que sea una contribución significativa a la formación integral del ser humano.

Los docentes necesitamos aprender a aprender, con humildad, pero con conciencia crítica de nuestro rol de intelectual capaz de hacer lecturas del conocimiento como estrategia para la justicia, equidad y diversidad del pensamiento humano.

La educación universitaria, solamente como ejercicio reflexivo, no se limita a las estrategias de *enseñanza* del docente o a la planificación de la clase.

En los días que nos toca, con tecnologías de comunicación de fácil acceso, sociedades globalizadas, alta participación sociopolítica y cambios profundos en las maneras de integrarse el hombre a la sociedad, por citar el caso de Venezuela, es imperioso considerar:

1. La interacción e integración docente y estudiante.
2. La interacción del estudiante con su proceso formativo y con sus compañeros intra y extra aula en función de la actividad académica.

Desde mi perspectiva es fundamental en estas reflexiones considerar:

1. Ser docente de la asignatura Sociología Política de Venezuela en estos tiempos de profundos cambios en el país.
2. La oportunidad de producir programas de contenido educativo para radio y televisión.
3. La concepción de la educación como instancia ideológica y sociocultural en la formación histórica venezolana.

Estos señalamientos son fundamentales para comprender que el proceso de aprender es propio, intrínseco del ser. Es importante tomar en cuenta que el autor de este ensayo, por muy docente de la universidad que sea, es también un *aprendiz* en la Producción de Programas de Contenido Educativo para la Televisión y Radio.

Pero así mismo en la clase de Sociopolítica venezolana, asisten dirigentes estudiantiles o comunitarios o simplemente seres humanos que tiene una posición política respecto al proceso político y social venezolano que no hay que obviar.

De allí que el *aprendiz* de la cita inicial, es también el docente que aprende a aprender, que asume la clase como un colectivo de experiencias, emociones, sentimientos, vivencias y saberes propios de la condición de ser humano

## Aprender a través de las tecnologías, una estrategia para socializar el aprendizaje en el aula

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos utilizados en el aula de forma consciente por docentes y alumnos para aprender de forma controlada e intencional determinados conocimientos.

En tal sentido proponemos un paradigma educativo centrado en el aprendizaje que favorezca y amplíe la oferta académica a factores humanísticos y éticos, la integración de campos científicos y tecnológicos y la responsabilidad social. Factores que condicionarán la acción colectiva del aula, instrumentada por procedimientos estratégicos de orden académico para disponer de métodos y procedimientos que exploten la creatividad educativa.

Entre estos procedimientos novedosos se cuenta con la utilización de las tecnologías de comunicación y los medios virtuales, los cuales combinan la

educación presencial, a distancia, el aula abierta, los sentidos y las emociones para recrear el conocimiento.

En tal sentido es importante proveer la relación docente-alumno de elementos didácticos que faciliten la libertad y el desarrollo creativo para producir conocimientos.

Tal es el caso de la Asignatura Práctica Docente, la cual es una oportunidad concreta para registrar a través de la Televisión Educativa su actividad académica, como productos de contenido educativo para televisión y otros medios virtuales.

Sería ideal hacer producción para Televisión Educativa de las actividades intra y extra que se desarrollan en la Práctica Docente, lo que redundaría en acortar el tiempo en exposiciones repetitivas e involucraría un mayor número de alumnos, y el docente participaría como un espectador que evaluaría de forma colectiva el proceso.

Docentes formados en la producción de programas educativos para registrar de manera expedita toda la experiencia de emociones, sentidos, comportamientos, opiniones, aportes del colectivo a la teoría y la práctica de la docencia.

Experiencias en este campo son numerosas; así mismo con la utilización de las artes escénicas, se podrían ilustrar situaciones que brindarían mayor campo de percepción del colectivo en el tema tratado. El teatro abre la posibilidad de la observación a través de los sentidos de forma integral.

Por ejemplo en el programa Creadores, que el autor produce para a televisión local, se han mostrado experiencias de Unidades Educativas del Municipio Simón Bolívar que utilizan el teatro como estrategia de aprendizaje en el aula.

Otro ejemplo es la utilización del Periódico Escolar de una Unidad Educativa ubicada en el sector Los Laureles del Municipio Cabimas.

Son experiencias significativas que presentamos a consideración del lector. La televisión y la radio poseen un amplio espectro de captación de mensajes, al concebirlas en su carácter complejo y de observar en el flujo de contenidos audiovisuales una oportunidad para desarrollar procesos cognitivos que permitan integrar de forma activa la función educativa de la Unermb con la sociedad.

El alcance que se propone involucra a la Televisión Educativa para la actividad académica propiamente dicha y la función socio-educativa-cultural de los contenidos educativos para la Televisión Educativa, reelaborados como productos de consumo en el área de influencia de la señal de la televisora y la radio de la Unermb.

Los cambios que se dan en la superestructura de la sociedad venezolana abren la posibilidad cierta de redefinir la concepción de la educación y la práctica para experimentar estrategias que fomenten en el aula la noción de un colectivo que aprende a aprender utilizando estrategias e instrumentos novedosos para que los sentimientos y emociones fluyan en el imaginario colectivo de la clase.

De seguro estas sensaciones se logran cuando se diseñan programas con la intencionalidad expresa de educar, donde los planteamientos de producción y digitalización estarán supeditados a los de carácter didáctico.

La participación de docentes y estudiantes motivados a producir sus propios espacios comunicacionales de aprendizaje le darán a los contenidos difundidos en el medio la definición objetiva de carácter educativo/formativo para que sean compartidos por una audiencia bien definida.

Por experiencia propia, se ha observado que la audiencia capta la intención de producir contenidos educativos para la televisión, más allá que el simple propósito de “entretener”. Pasamos a convertir, de forma amónica y con pensamiento divergente, lo que en su función principal es una herramienta de la *sociedad de consumo*, a constituirse en una estrategia de socialización del conocimiento y de humanización de la convivencia colectiva.

Tal como proponemos en la *Producción de programas educativos para televisión: Mediación eficaz para la socialización del conocimiento. Experiencia: Programas Creadores que se trasmite por Tvcól*, presentada ante la V Jornadas de Investigación en Educación del Programa Educación, de la Unermb en el mes de Junio de 2008, la “socialización del Conocimiento sólo se logra en sociedades *informadas* y en las que el *aprendizaje es continuo*” (Perozo, 2008).

Es necesario concebir la Televisión, con su enorme poder e influencia, como estrategia comunicacional educativa y de autentica vocación de servicio para fortalecer nuestros valores socioculturales.



Experiencias en televisoras privadas que han asumido esta posición, las hay, como es el caso de Tvcol que me ha brindado la oportunidad de mantener, a bajos costos de producción, un programa de contenido educativo por más de dos años en el aire.

Pero así mismo, la mentalidad tradicional del docente dador de clase, memorístico, discursivo y enclaustrado en el “aula”, debe necesariamente dar un paso adelante y agregar al medio el lenguaje, otros medios comunicacionales que permitan la innovación en el currículo y la administración de la asignatura y de la Universidad. En general, que sea receptivo a modelos abiertos y flexibles de aprendizajes significativos, divergentes y colectivos.

En esta concepción inscribimos nuestra propuesta de Televisión Educativa y de allí que proponemos: aprender a través de las tecnologías, una estrategia para socializar el aprendizaje en el aula.

Con la firme convicción de que los medios y equipos de los cuales dispone actualmente en la Unermb le brinden al docente y al estudiante el ámbito para aprender con todos los sentidos. Así mismo, abrir la universidad a la participación e integración del proceso de aprendizaje a las comunidades organizadas, quienes serán protagonistas del conocimiento que se crea en nuestra Máxima Casa de Estudios Superior.

Los cambios fundamentales en la concepción de la educación propuestos por el Estado venezolano son ideales para la progresiva implantación de un modelo integral de educación, fundado en valores socioculturales e ideológicos de la equidad y la justicia social sobre la base de estrategias de aprendizajes integradas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

¿Qué se logra? La reelaboración de innovadores modelos de construcción de conocimientos sustentados en paradigmas socioculturales y paradigmas científicos integrados a través de la concepción de la educación como un bien fundamental para transformación social. Esto es abrir redes sociales comunitarias que participen activamente en la reelaboración de conceptos de la educación y la participación social.

Para citar una experiencia significativa, es importante citar el proyecto de comics *Niños Maravilla*, de la bachiller *María José Zabala*, que resultó ganador en el concurso Beja 2008, y que tiene como premio la presentación del proyecto por la autora en la sede de Laboratorios Bayer en Alemania.

A esta cita acudirán estudiantes de 17 países, quienes presentarán proyectos de investigación en áreas del desarrollo ambiental. Zabala es estudiante del Programa Educación de la Unermb. Así mismo es conveniente saludar el trabajo que desarrolla la Comisión Eureka de la Unermb.

El proyecto ratifica la importancia de la Producción Programa Audiovisuales de Contenido Educativo, desarrollados por Docentes y Estudiantes comprometidos con la visión constructivista del aprendizaje y la influencia sociocultural en el Sistema Educativo.

La utilización del comic tiene su reflejo en la distinción positiva entre la dimensión emocional que tiene quien lo produce y las del espectador.

La educación que utiliza medios de comunicación (televisión, radio y otros virtuales no tan convencionales) introduce elementos emocionales en la formación integral del *aprendiz*, fortaleciendo estrategias innovadoras para compartir el conocimiento en el aula.

Esta propuesta se orienta a formar tanto a docente como al estudiante de manera integral, en áreas puntuales para el Ser (autoestima y emociones) y al colectivo del aula (empatía, habilidades de comunicación y habilidades socio afectivas).

A partir de estos aspectos se considera la formación integral como el conocimiento de sí mismo y de sus Relaciones Sociales concretas dentro de una noción de crecimiento y desarrollo integral del Ser en su concepción biosicosocial para actuar como agente socializador del conocimiento en condiciones de justicia y equidad social.

A los preceptos de *a aprender a conocer* y *a aprender a hacer*, le sumamos el *a aprender a vivir* y *a aprender a ser* para sustentar la adquisición de conocimientos y habilidades respecto a la participación en los procesos de cambio social

## Bibliografía

- Althusser, L. (1977). *La revolución teórica de Marx*. Mexico: Siglo veintiuno editores S.A.
- Antunes, C. (2005). *Educación en las emociones*. Buenos Aires: Editorial San Benito.

- Carreras, L. y. (1999). *Cómo educar en valores. Materiales, textos - recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Corominas, F. (2004). *Cómo educar la voluntad*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Cruz, J. (2008). *Creatividad + Pensamiento Práctico*. Bogota: Círculo de Lectores.
- Díaz - Barriga, F. y. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico: S/N.
- Domjan, M. (1999). *Principios de aprendizaje y conducta*. México: Thomson editores.
- Flavell, J. H. (1974). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Mata Guevara, L. (1998). *El aprendizaje, teóricos y teorías*. Maracaibo: Editorial Universo.
- Nelsen, J. y. (1999). *Disciplina con amor en el aula. Cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Bogotá Planeta.
- Peiffer, V. (2002). *Manual del pensamiento positivo*. Bogota: Printer Latinoamericana.
- Perozo, J. (junio, 2008). Producción de programas educativos para televisión: mediación eficaz para la socialización del conocimiento. *V Jornadas de Investigación en Educación del Program Educación de la Unermb*. Maracaibo: Unermb.
- Reig Pintado, E. (2003). *Liderazgo emocionalmente inteligente. Recursos y estrategias para formar líderes emocionalmente inteligentes*. México: Mc Graw Hill.
- Ribeiro, L. (2003). *Inteligencia aplicada. Usted tiene un potencial mayor del que imagina*. Barcelona: Planeta.
- Silva, L. (1975). *La plusvalía ideológica*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, UCV.
- Simon, S. (1999). *101 juegos divertidos para desarrollar la creatividad de los niños*. Bogotá Círculo de Lectores.

St. Yves, A. (1988). *Psicología de la enseñanza - aprendizaje. Un enfoque individual y de grupo*. México: Trillas.

Vásquez Torres, F. y. (2003). Modelo de aprendizaje virtual basado en nuevas tecnologías para lograr un ambiente colaboratorio centrado en el alumno. *www.revistaedu.yahoo.com.mx UPIICSA-INP Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politecnico Nacional. Mexico .*

Direcciones electrónicas

[www.contextoeducativo.com](http://www.contextoeducativo.com)

[www.aldeaeducativa.com](http://www.aldeaeducativa.com)

[www.laondaeducativa.com](http://www.laondaeducativa.com)

[www.revistaedu.yahoo.com.mx](http://www.revistaedu.yahoo.com.mx)

# RESEÑAS

---

*Raynero, Lucía.*  
(2009)

*José Gil Fortoul.*  
(Colección Biblioteca  
Biográfica Venezolana).  
Caracas: El Nacional/  
Fundación Bancaribe.





---

A José Gil Fortoul se le conoce en Venezuela, principalmente, por una obra que todavía es de obligada consulta por todos aquellos que se interesan en los asuntos históricos: *La Historia Constitucional de Venezuela*. A pesar de que la escuela historiográfica positivista venezolana de finales del siglo XIX ya ha sido superada por otras corrientes, la obra de Gil Fortoul sigue siendo abrevadero ineludible de datos y de reflexiones valiosas e interesantes.

La biografía que presenta Lucía Raynero no sólo abarca al Gil Fortoul historiador, político, diplomático o sociólogo. También lo enfoca como el hombre que se interesaba, con profunda pasión, por la educación. En especial, la educación venezolana. De hecho, su obra monumental, *La Historia Constitucional de Venezuela*, nació de una inquietud meramente educativa: el pueblo venezolano ignoraba su propia historia. Una serie de conferencias dictadas en la Universidad Central de Venezuela le sirvieron para percatarse de esta realidad. Como afirma Raynero: “Este descubrimiento fue decisivo para Gil Fortoul porque lo llevó a tomar la idea de escribir una historia de Venezuela”. La obra hizo su aparición en 1909, once años después de haberla concebido.

En julio de 1911 Juan Vicente Gómez nombró a Gil Fortoul ministro de Instrucción Pública. En su Memoria y Cuenta presentada al Congreso y que tituló “Estado y Reforma de la Instrucción Pública en 1911 a 1912” Gil Fortoul hizo un diagnóstico del estado de la educación en el país y expuso cómo la reforma educativa debía ser concebida orgánicamente, como un todo, para impedir deficiencias y vicios. En este informe denunciaba la necesidad de escuelas técnicas, la falta de planes de estudios, de infraestructura, de profesores y maestros. No se quedaba únicamente en el diagnóstico, sino también en los correctivos a llevar a cabo. Esta Memoria y Cuenta contenía, además, las bases teóricas e ideológicas de su reforma educativa plasmadas en su malogrado Código de Instrucción Pública, aprobado por el Congreso en 1912, pero, dos

años más tarde, anulado por la Corte Federal y de Casación, por considerarlo que atentaba contra la garantía de la educación privada.

*José Gil Fortoul* es una biografía que permite adentrarnos en la formación intelectual de este hombre extraordinario, nutrida por el positivismo y el evolucionismo; en su carácter, con sus aciertos y sus fracasos, y en sus diferentes facetas que demuestran su excepcional cultura y su prolífica obra.



---

*Juárez, J.F., Lezama, J.,  
Moreno, A.  
y Straka, T.  
(2009)*

***Educar para vivir:  
Cuatro enfoques desde la  
educación en valores. Caracas:  
Publicaciones UCAB. 2a. Ed.***

e



---

Esta es la segunda edición de una publicación del año 2003, producto del interés de un grupo de investigadores de la Universidad Católica Andrés Bello, quienes indagaron sobre los valores y su incidencia en la sociedad. El libro es una aproximación a las inquietudes más comunes entre los docentes que tienen la responsabilidad de educar, y por lo tanto, de formar. Aborda cuatro enfoques, como señala el título, de la educación en valores. En primer lugar, profundiza sobre el rol que tiene la institución educativa en la formación del ciudadano y presenta las desviaciones más frecuentes que se observan en la práctica pedagógica, cuando se intenta formar en algo que no se cree. Si el docente no vive lo que dice, mucho de lo que hace se queda dentro del salón de clases sin ningún impacto en la sociedad. También se analizan las distintas corrientes pedagógicas que han intentado responder al paradigma educativo moderno. Allí se responde a la pregunta de si es más importante la técnica o las humanidades en la formación de las personas y se defiende el paradigma de la formación integral.

La segunda reflexión se refiere al tema de la ecología, asumida como un valor al que todo docente está llamado a estudiar para fomentar una discusión de altura con sus discípulos. La ecología, más que un término, es una forma de vida dentro y fuera del ambiente escolar. Es el medio que rodea a los seres vivos. Para exponer con más claridad lo que se intenta transmitir, el autor distingue algunos conceptos que son necesarios conocer para trabajar con los estudiantes, pero sobre todo, el fin que persigue en su trabajo, es generar un nuevo modo de comprender la relación del sujeto con su espacio vital.

La tercera reflexión analiza la distinción entre los valores y la religión. Suele confundirse la práctica de los valores con un adoctrinamiento de tipo religioso y eso no es así. En esta parte del libro se afirma que la religión no excluye los valores, pero quien actúa de acuerdo a unos valores, no necesariamente lo hace por una convicción de tipo religiosa. También se profundiza en este capítulo

sobre las manifestaciones religiosas y su influencia en el comportamiento de las personas que se acogen a ellas.

La última parte del libro hace referencia a la escuela como el espacio ideal de una educación para la vida digna. No hay desarrollo sin una educación de calidad. Este es el principio rector de la reflexión que nutre esa parte de la obra y menciona las formas en las que se ha emprendido en Venezuela el estudio sistemático de la educación en valores, otrora llamada educación moral y cívica. La ética del desarrollo es el camino que han seguido en los últimos años los que se han dedicado a buscar salidas prácticas a las crisis de las sociedades contemporáneas.

Los autores, aunque no pretenden decir nada definitivo sobre el tema, ofrecen un espacio para la reflexión y el diálogo constructivo entre los docentes, con los estudiantes y en general para trabajar con toda la comunidad educativa. Ellos están convencidos de que mientras se mantenga en el ambiente escolar una discusión permanente sobre los valores, éstos serán asumidos y se pondrán en práctica sin ninguna reserva.

---

*Duplá, F. J. sj., (Comp.),  
Ocampo Flórez, E.,  
Nicolás, A. sj.,  
Luis Ugalde, L. sj. (2009)*

***Universidad Católica y  
Pedagogía Ignaciana.***  
**Caracas: Publicaciones  
UCAB**

u



---

Este libro, publicado por la Universidad Católica Andrés Bello, tiene el propósito de iniciar a los miembros de la comunidad ucabista, especialmente a los profesores y alumnos, en la identidad ignaciana, es decir, en lo que constituye la esencia de la educación que imparten las instituciones educativas dirigidas por la Compañía de Jesús. Presenta en resumen dos documentos oficiales: “Características de la Educación de la Compañía de Jesús” (1986) y “Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico” (1993) y comenta o presenta otros documentos escritos por expertos reconocidos de la educación jesuítica: Esteban Ocampo Flórez, José Leonardo Rincón y Carlos Vásquez (Colombia), P. Adolfo Nicolás (General de la Compañía de Jesús desde 2008) y Luis Ugalde (Rector de la UCAB).

La educación que imparten las instituciones dirigidas por la Compañía de Jesús se caracteriza por la importancia de la dimensión religiosa, la atención personalizada, la importancia de los valores, la orientación hacia una sociedad justa y fraterna, el servicio a la Iglesia y a la sociedad humana, la búsqueda de la excelencia, la colaboración entre laicos y jesuitas, la necesaria vinculación con los padres en la educación primaria y secundaria. Estas características han sido plasmadas por los jesuitas en los documentos más antiguos del siglo XVI y siguen plenamente vigentes. Podrían resumirse diciendo que la formación pretende hacer crecer en la ciencia, la fe y la justicia.

La formación integral que ofrece la pedagogía ignaciana toma en cuenta todas las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica, buscando siempre el desarrollo armónico de todo el ser humano en sus aspectos personal y relacional. Se presentan asimismo en este libro los cinco momentos del paradigma o modelo ignaciano que son los siguientes: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. La explicación de cada momento va seguida de un breve cuestionario que ayuda a la aplicación personal.

En un sentido moderno la educación jesuítica pretende estos cuatro fines: 1) ser práctica, ayudando a resolver los problemas del corto plazo y colaborar a la solución de los grandes problemas que afectan a la humanidad; 2) promover la justicia, como exigencia de la espiritualidad ignaciana; 3) fomentar el humanismo, que promueva la calidad humana de vida, y 4) animar a la fe en un Dios cercano a través de Jesús.

En definitiva, la Universidad jesuítica tiene unos valores y una antropología, bastante distintos de la cultura dominante: no individualista, sino solidaria; no materialista y hedonista, sino espiritual cristocéntrica; no en búsqueda de una verdad abstracta, sino de una verdad que incluya el bien; no pasiva y apolítica, sino interesada por el bien público.

Acercarse a una educación tan completa sólo puede ser obra conjunta de todos los que trabajan en la UCAB, directivos, profesores, estudiantes, personal administrativo y obrero.



---

*Juárez Pérez, J. F.*  
*(Coord.). (2009)*

*Ética de la comunicación  
y responsabilidad social en  
el siglo XXI. VIII Jornadas  
de Educación en Valores.*  
**Caracas: Publicaciones  
UCAB**

e



---

El tema de este volumen está dedicado a los valores y los medios de comunicación social. Actualmente estos se han convertido en uno de los agentes educativos de mayor alcance en la sociedad contemporánea. De acuerdo a lo expresado por McLuhan (1962) su impacto en las sociedades humanas ha sido considerable, y es porque se asiste a una revolución tecnológica de gigantescas proporciones que incluye en su proceso de expansión, el fortalecimiento y la hegemonía de los medios de comunicación como instrumentos socializadores, con un fuerte impacto en la configuración de los valores, creencias y actitudes de las personas.

En las memorias se consiguen interesantes aportes como los de Javier Darío Restrepo, el cual reflexiona sobre el significado y la trascendencia de la ética del periodista. Otras contribuciones, que están orientadas por la misma preocupación acerca del ejercicio profesional del comunicador social, son las de José Luis Da Silva, Marcelino Bisbal, Alexandra Ranzolín y Mariela Machado. En los trabajos de Alejandro Del Mar, Miguel Angel Latouche y María Guanipa se analizan los elementos que intervienen en la configuración de lo que actualmente se conoce como “educomunicación”, o la comunicación como medio de fortalecimiento de los valores y la cultura ciudadana.

Las Jornadas en Educación en Valores se han consolidado en la Universidad como un espacio de encuentro para todos aquellos preocupados por la formación ciudadana. Se recomienda hacer un seguimiento a las publicaciones anteriores porque en cada una de ellas se aborda un tema de interés nacional, que bien merece discutir en los salones de clase.



---

*Juárez Pérez, J. F.*  
*(Coord.). (2009)*

***Ética Profesional.*** Caracas:  
**Publicaciones UCAB**

e



---

**E**ste libro ofrece una reflexión sobre la importancia de las profesiones y el tema del ejercicio profesional, considerando su conexión con la ética. En la presentación se dice que el profesional actual se debate entre la vocación, que corresponde al que es llamado a ejercer con dignidad la profesión, y el oficio, para quien sólo se dedica a la tarea ciega, que impide al hombre progresar como ser humano, convirtiéndolo en una extensión de la maquinaria productiva.

El primero de los ensayos penetra en las raíces del profesionalismo y considera todos los elementos teóricos que aclaran y justifican la trascendencia de dicho concepto en la sociedad actual. En este trabajo, se expone la génesis, el desarrollo y la forma de concebir al profesional en el mundo griego. Uno de los aspectos que se subraya, es que desde un primer momento la profesión fue interpretada a partir de las expresiones de servicio y responsabilidad, conceptos que en pleno siglo XXI siguen siendo una exigencia social. El segundo ensayo focaliza su atención en las sociedades modernas y establece la relación entre el rol del ciudadano y la conducta del profesional. Estos dos trabajos son fundamentales para comprender el significado y el abordaje de la profesión desde la antigüedad hasta nuestros días.

Los cuatro ensayos que siguen a estos dos, se refieren a unas áreas profesionales en particular, intentando explicar el compromiso social que implica para cualquier persona, su desempeño profesional. En los trabajos se sostiene que un profesional auténtico se involucra con su medio ambiente, con su organización y con las personas que comparten su mundo. En ese campo relacional se expresan valores, se tienen proyectos de vida y se asumen retos constantemente.

Este libro es un instrumento de trabajo muy útil en las aulas de clase y en los diferentes ambientes donde exista la inquietud y se quiera reflexionar sobre la ética de las profesiones.





---

## Normas de publicación

n



*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 *Educab*. 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. *Educab* 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 *Educab*. 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: [lraynero@ucab.edu.ve](mailto:lraynero@ucab.edu.ve); [revista\\_educab@ucab.edu.ve](mailto:revista_educab@ucab.edu.ve)

Consejo Editorial

## Rules for publication

Educab is an arbitrated and annual publication of the School of Education at the Andres Bello Catholic University. 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 *Educab*. 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: [lraynero@ucab.edu.ve](mailto:lraynero@ucab.edu.ve); [revista\\_educab@ucab.edu.ve](mailto:revista_educab@ucab.edu.ve)

Editorial Board

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 ***EDUCAB***

### 1. DATOS SOBRE EL TRABAJO

<b>TÍTULO:</b>	
<b>Fecha de Recepción:</b>	<b>Fecha de envío al Arbitro:</b>
<b>Fecha de Evaluación:</b>	

### 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.



## 4. DATOS SOBRE EL ÁRBITRO

Nombre	
Título Académico	
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  
Junio del año 2010  
en los talleres de  
IMPRESOS MINIPRES, C.A.