PARAMILLO | No. 27

ISSN: 0798-278X

II ETAPA

2012

Universidad Católica del Táchira
Vicerrectorado Académico
Decanato de Investigación y Postgrado

RIF: J-09011253-7

PARAMILLO / II ETAPA N° 27

Universidad Católica del Táchira
Edición 2012
San Cristóbal - Venezuela

Paramillo –silencio sin orillas- es una publicación interdisciplinaria que nace en 1983 como lugar de encuentro para "…reafirmar la identidad creadora, investigativa y regional,..." (Del Rey Fajardo, S.J. 1983:7).

DIRECTOR
Felipe Guerrero

CONSEJO CONSULTIVO
Victora Pérez de Guzman Puya (Universidad Nacional Pablo de Olavide Sevilla-España)
Nelson Gustavo Specchia (Universidad Católica de Córdoba-Argentina)
Nicanor Ursua (Universidad País Vasco)
Ricardo Carbone Bruna (Universidad Alberto Hurtado-Chile)
Ocarina Castillo (Universidad Central de Venezuela)
Rafael García Casanova (Universidad Metropolitana-Caracas)

CONSEJO DE REDACCIÓN
Maén Puerta (Universidad de Los Andes-Mérida)
Marisol García (Universidad de Los Andes-Táchira)
Homero Vivas (Asociación de Escritores del Táchira)
Samir Sánchez (Universidad Católica del Táchira)
Emilio Antonio Ramírez (Universidad Católica del Táchira)
César Omaña (Universidad Católica del Táchira)
Miguel Arrieta (Universidad Católica del Táchira)
Gerardo Díaz (Universidad Católica del Táchira)
Doris Guerrero (Universidad Católica del Táchira)
Carolina Montilva (Universidad Católica del Táchira)

DIRECCIÓN:
Paramillo/II Etapa
Universidad Católica del Táchira
Calle 14 con carrera 14. Apartado 366
San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela
Fax: (0276) 3446183
Teléfonos: (0276) 3432202 – 3446844
Correo Electrónico: paramillo@ucat.edu.ve - fguerrero@ucat.edu.ve

Revista Arbitrada
Depósito Legal: pp. 82-0204
ISSN: ISSN 0798-278X
Periodicidad: Anual

Publicación Registrada
Directorio de Latindex (www.latindex.org)

Revista indizada en REVENCYT: Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. Código RVP012

INDICE

EDITORIAL 7-8

Yanis NIETO y Carmen RINCÓN / Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR ... 9-35

José Armando SANTIAGO RIVERA / Los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela 37-59

Javier DUPLÁ, S.J. / Las claves de una pedagogía para nuestro tiempo 61-77

Wendy J. MALDONADO V. / Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009) 77-95

José Francisco SÁNCHEZ F. / Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hoy 97-123

Douglas BARBOZA FERNÁNDEZ / La lectura en la ciudad 125-141

Adrián F. CONTRERAS C. y Gerardo A. MOJICA N. / Competencias Profesionales del Formador de formadores en una universidad venezolana 143-172

Josué Manuel CONTRERAS / Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela 173-188

Ivonn OLIVARES DE ALEJUA y Freddy H. SÁNCHEZ / La identidad del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros 189-217

Jenny del Carmen NIELSEN F. / Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia 219-229

Mariela ALVÁREZ DE MONTALVO / Importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones 231-239

Aura Benilde SARMIENTO / Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata (*Catharanthus Roseus L.*) 241-249

Giovanny I. RAMÍREZ S. / Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira 251-259

Emilio Antonio RAMÍREZ P. y Miguelina de LEZAETA P. / Los orígenes de la Gestión de la Calidad 261-285

Jairo D. CLAVIJO V. / El Derecho Canónico en la educación latinoamericana 287-300

Felipe GUERRERO / El Maestro Pérez Rojas 301-322

Índice Acumulado 323-336

EDITORIAL

La comunidad universitaria de la Universidad Católica del Táchira entrega al mundo académico la edición Número 27 de la Revista Paramillo, correspondiente al año 2012. Coincide este esfuerzo editorial con la histórica celebración de los Cincuenta años de vida de nuestra institución universitaria.

El tiempo es una creación humana. De la sucesión del día y la noche surge el conteo de los meses, de los años, de los lustros, así se acumulan los decenios y los siglos. Pero el tiempo sería insignificante de no existir la inteligencia que da sentido a cada uno de los actos humanos, en la continua búsqueda de la igualdad de oportunidades para todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

La década de los años sesenta del siglo XX fue un período de creatividad, de abrir horizontes, de explorar nuevas corrientes científicas y observar desde nuevos puntos de vista el bagaje teórico construido a través de siglos, para aplicarlo en la nueva realidad social de la época. En ese histórico momento de profundas transformaciones, abrió sus puertas la Universidad Católica del Táchira. En efecto el 22 de septiembre de 1962 iniciará oficialmente sus actividades con la identificación de Universidad Católica Andrés Bello extensión Táchira y a los pocos días, el 11 de octubre de 1962, el Papa Juan XXIII instalará oficialmente el Concilio Ecuménico Vaticano II, el acontecimiento cristiano más importante del siglo XX, celebrado en un momento propicio y en una excelente coyuntura mundial.

Hace medio siglo en este espacio lindero de la patria comenzó a caminar esta utopia. Los promotores de esta casa de estudios superiores se plantearon con el poeta la misma interrogante ¿Para qué sirve la utopía? y con Fernando Birri ofrecieron idéntica respuesta: “La utopía está en el horizonte y entonces si yo ando diez pasos la utopía se aleja diez pasos, y si yo ando veinte pasos la utopía se coloca veinte pasos más allá; por mucho que yo camine nunca, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿Para qué sirve la utopía?. Para eso, para caminar”

Hace cincuenta años, la Universidad Católica del Táchira representaba la concreción de un sueño de los habitantes de este espacio geográfico de frontera. Ahora el denominador común existente entre la Universidad y la comunidad era la utopía. Hacia ella caminan los pasos de los hombres de la montaña, y si la alcanzan, se verán obligado a inventar otra hacia la cual reencaminarse, aunque parezca un punto ideal imposible de alcanzar. La Universidad y la sociedad tienen rasgos que coinciden cuando se pisa el primer escalón del hacer. Existe el deseo de construir algo, de edificar, de abrir puertas, de ofrecer...

Para lograr el fruto del deseo las acciones se contemplan arduas, difíciles, sobre todo al comienzo. Siempre cuesta trabajo construir un sueño y habitarlo con ladrillos, con objetos, con personas.

La Universidad y la comunidad se alimentan de búsquedas, de riesgos. Con los ojos puestos en la tierra tachirense, la utopía de los pioneros se concreta en la Universidad Católica del Táchira. Con los pies en la montaña andina, los ojos se inundan de frailejón pero se levantan de nuevo hacia la utopía Cristiana y entonces somos capaces de descubrir nuevas estrellas, de conquistar nuevos horizontes y de sembrar nuevas semillas de utopía, arrancadas al árbol del deseo, de la imaginación y regadas con el agua del riesgo y del espíritu creativo.

La utopía universitaria se esculpe con signos de cultura números y letras se tejen con agujas de ciencia y fantasía, para quitarle los velos al ser y facilitarle a la persona el crecimiento en el saber qué es lo real y lo fantástico, cómo responder ante los signos problemáticos del tiempo que la cubre, hacia dónde dirigir el cuerpo y el espíritu y cómo cristalizar los sueños del arte y de la vida.

Los peregrinos de sueños que iniciaron este caminar hace cincuenta años, hoy transitan idénticos senderos con nuevas herramientas. Una nueva utopía se construye: hay que aprender a soñar, pero con los sueños de la persona. Esta mirada utópica de la universidad nos permite soñar con el futuro y anhelar que la sociedad Tachirense sea un reflejo de una universidad docta, libre, sensible e iluminada por los valores del humanismo; de esta forma podemos hacer realidad lo dicho por Jorge Luis Borges: “Buscamos la poesía; buscamos la vida. La vida está, estoy seguro, hecha de poesía. La poesía no es algo extraño; está acechando, como veremos a la vuelta de la esquina. Puede surgir ante nosotros en cualquier momento”.

En este tránsito por la vida, la Revista Paramillo es vocero para difundir los sueños que recoge la Universidad Católica del Táchira. Al congregar en un mismo espacio editorial las reflexiones de diversos académicos, en torno a variados temas de investigación busca brindar luz a los dilemas que plantea el oscurecimiento y distorsión de los ideales humanitarios.

Con la presente edición, Paramillo deja testimonio de la preocupación de esta comunidad universitaria luego de un largo recorrido de cincuenta años.

Al final del día, nuestra expectativa es que quien lea este número de Paramillo pueda mantener la esperanza en el futuro, e imaginar una nueva utopía que le ayude a transitar venturosamente por estos tiempos y sea capaz de ver la belleza y la verdad que encierra el ideal universitario.

Felipe Guerrero
Director

Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR

Yanis Nieto y Carmen Rincón*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El Problema. 3. Referentes Teóricos. 4. Método. 5. Resultados. 6. Consideraciones Finales. Referencias

Resumen

El propósito investigativo fue ofrecer lineamientos para la formación de líderes en Educación Ambiental en el IPRGR, derivados del análisis realizado con el modelo evaluativo CIPP de Daniel Stufflebeam. Se enmarcó en la modalidad de investigación de campo, de carácter evaluativo. Se emplearon las técnicas: entrevista, cuestionario y análisis de documentos. Según los resultados existen posibilidades institucionales, disposición estudiantil a participar en el proyecto y variadas formas de inserción curricular. La aplicación del modelo CIPP proporcionó elementos significativos, considerados como insumos que facilitan la toma de decisiones para la propuesta subsiguiente, se destacan: asumir la formación de líderes en Educación Ambiental como una oferta social, que responda a principios de integralidad, transversalidad, conformación de redes de cooperación interinstitucional, pertinencia social, práctica

Recibido: 8/6/2012 • Aceptado: 31/7/2012

* Carmen Rincón: Licenciada en Educación mención Evaluación Educativa, Magister en Educación mención Gerencia Educacional, Doctora en Educación, Personal adscrito al Instituto Pedagógico Rural «Gervasio Rubio» de la UPEL. Áreas de conocimiento: Evaluación de los Aprendizajes, Investigación Educativa y Metodología de la Investigación

Yanis Nieto: Profesora en Educación Rural, Especialista y Magister en Educación, mención Evaluación Educacional. Doctora en Educación (15 de junio de 2012), Personal adscrito al Instituto Pedagógico Rural «Gervasio Rubio» de la UPEL. Áreas de conocimiento: Educación Ambiental, Evaluación de los Aprendizajes, Metodología de la Investigación y Sociología de la Educación.

reflexiva, y desarrollo del proceso a través de nudos problémicos y como unidad coordinadora la Subdirección de Extensión.

Palabras clave: educación ambiental, formación de líderes, evaluación, modelo CIPP de Stufflebeam.

Abstract

The research purpose was to provide guidelines for training leaders in environmental education in IPRGR derived from the analysis with the CIPP evaluation model of Daniel Stufflebeam. It was framed in the form of field research, evaluative in nature. Techniques were used: interview, questionnaire and document analysis. The results are institutional possibilities, student willingness to participate in the project and various forms of curriculum integration. Application of the CIPP model provided significant elements, considered as inputs that facilitate decision making for subsequent proposal, are: taking leadership training in environmental education as a social offer, responding to principles of comprehensiveness, transversality, forming interagency cooperation networks, social relevance, reflective practice, and process development through knots and as a unit coordinator problémicos Branch Extension.

Key Words: environmental education, leadership training, evaluation, Stufflebeam's CIPP model.

1. Introducción

La Carta de Belgrado[1] publicada por la UNESCO (1975), refiere la necesidad de "universalizar una ética más humana. Una ética que adopte actitudes y comportamientos para individuos y sociedades en consonancia con el lugar de la humanidad dentro de la Biosfera" (p. 2). El documento muestra a la educación ambiental como opción para reconocer y responder de forma sensible a las relaciones entre los seres humanos y con la naturaleza, la cual se ofrece como alternativa de solución ante la crisis ocasionada por la afectación de elementos naturales y sociales, que de manera local y global se producen y repercuten en la calidad de vida.

Es oportuno pensar y repensar en medios de acción y de reflexión que contribuyan a formar redes sociales, proactivas con la labor educativa en beneficio de la naturaleza y de la misma sociedad, puesto que en la actualidad los temas de ambiente implica acciones enfocadas a la relación entre el ser

1 UNESCO: Carta de Belgrado. http://www.unesdoc.unesco.org 1975. [Consulta: 2008, Noviembre 01].

humano y los recursos naturales, desde una perspectiva holística y de manera planificada.

Es preciso señalar que los procesos de planificación en educación ambiental exigen como paso previo una evaluación diagnóstica contextualizada que ofrezca los insumos necesarios para el diseño de procesos de formación pertinentes, factibles, coherentes, relevantes, y útiles al interés de lograr mejores posibilidades de desarrollo humano.

Esta evaluación constituye el interés del presente trabajo a los fines de diagnosticar necesidades, recursos y oportunidades existentes en el contexto institucional y local del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (IPRGR) para un proceso formativo de líderes en Educación Ambiental. La evaluación se realizó a partir del modelo evaluativo CIPP de Daniel Stufflebeam como referente metodológico. Los elementos que se presentan del trabajo de investigación son: el problema, el marco referencial, el método, brevemente los resultados y finalmente las consideraciones finales y los lineamientos que pueden orientar el diseño en mención.

2. El Problema

En el marco de la globalización de la misma manera que existen intercambios culturales, sociales y tecnológicos en beneficio de la sociedad, también se generan consecuencias negativas, muestra de ello es la crisis ambiental producto de la invasión de innumerables formas de consumo que conllevan a que el ser humano de manera desmesurada, opte por patrones que permiten la acumulación de desechos difícilmente asimilables por la biosfera.

Otero (2001)[2] destaca: "la modernización ha dotado a la sociedad de numerosos bienes... a los que no todos pueden acceder. El consumo cada vez mayor de materiales y energía se concentra en unas pocas personas que lo despilfarran como signo de poder" (p. 177). El deseo de la población por gozar de la última moda, la tecnología y un bienestar, requiere del sacrificio de recursos naturales que en muchas ocasiones ni siquiera en condición de desechos, retornan a su estado natural.

La autora de este trabajo considera que una de las alternativas de solución ante la problemática ambiental, además de los correctivos técnicos y legales, es la organización y participación de la ciudadanía, así como una educación basada en valores ambientales, de manera que al promover la sensibilización a través de la educación ambiental se pueda contribuir y minimizar parte del impacto negativo que día a día se acrecienta en la sociedad del consumismo.

2 Alberto OTERO: *Medio Ambiente y Educación* 2ª.ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.

Según la UNESCO[3], el 22 de Octubre de 1975 se desarrolló el Seminario Internacional de Educación Ambiental y se produjo la Carta de Belgrado, donde se fijaron metas, objetivos y principios de la educación ambiental. Con relación a la acción ambiental, se estableció como meta "mejorar las relaciones ecológicas, incluyendo las del hombre con la naturaleza y la de los hombres entre sí" (p.3).

En la carta se nombra como principio de los programas orientadores de la educación ambiental que esta "debería centrarse en acciones actuales y futuras" (p.5). Los planteamientos son comprometedores con el planeta y las generaciones venideras, pues se pide una relación armónica que en muchos casos el ser humano no reconoce, ni valora.

Se ha visto con preocupado interés que en los últimos años los temas de tipo ambiental han cobrado importancia, sin embargo se observan en algunos espacios del país las formas de organización son muy pocas o simplemente no existen quizás por falta de iniciativa, motivación, formación, orientación o de liderazgo para asumir posición ante la problemática ambiental a nivel local y global que día tras día se acentúa por el crecimiento desmedido de la población, el agotamiento de los recursos y los fenómeno propios de la naturaleza.

Estas situaciones problémicas pueden ser atendidas por instituciones educativas, que por su naturaleza deben responder a las necesidades de la sociedad y ser pertinentes con los programas que ofrecen, en el caso del Municipio Junín se tiene como formadora de formadores al Instituto Pedagógico Gervasio Rubio (IPRGR), en el cual se ve la oportunidad de fomentar procesos dinámicos y en beneficio de la sociedad.

En el instituto mencionado, incluyendo las extensiones de Sabana de Mendoza (Estado Trujillo) y Encontrados (Estado Zulia), según la Sección de Procesamiento de Datos y Estadística de la Unidad de Control de Estudios (2007) [4], para el lapso 2007-I, se tenía un total de 5872 alumnos de pregrado en especialidades a las cuales se les imparte la asignatura de Educación Ambiental desde el Departamento de Ciencias Sociales, al cual está adscrita la investigadora, sin embargo no existe organización de tipo estudiantil, ni actividades extracátedra que complementen la formación en el área.

La institución es propicio para esta investigación por ser constituir un espacio educativo formador de los formadores que deben estar incluidos en un proceso que conlleve a la sensibilización de la población estudiantil y si es posible a la comunidad. Es oportuno pensar en un trabajo de este tipo, por el marco curricular

3 UNESCO: *Carta de Belgrado*. *Op.cit*.

4 Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Unidad de Control de Estudios, Sección de Procesamiento de Datos y Estadística: Estadística de estudiantes inscritos –pregrado- 2007, según sede, especialidad, lapso académico, tipo de estudiante. Rubio: Autor, 2007.

existente tanto a nivel de Educación Básica como a nivel de Educación Superior es aprovechable para vincular la formación docente con la formación ambiental.

Es de resaltar que en la universidad pedagógica producto de la revisión del proceso denominado transformación y modernización del currículo se asoma la necesidad de justificar la enseñanza y el aprendizaje con la inclusión de ejes transversales, entre ellos ambiente. Así mismo, en Educación Básica está inserto el eje transversal ambiente, en primera instancia para la segunda etapa, lo cual fue ampliado hacia preescolar, primera y tercera etapa. Previendo la situación política en materia de educación, se observó que el sistema educativo bolivariano incluye el eje integrador ambiente que recoge ideas similares al diseño curricular de 1999.

Por otra parte, se realiza este trabajo en función de las inquietudes como docente de la cátedra de educación ambiental y para dar inicio a un trabajo previsto de formulación de lineamientos para un proceso formativo de líderes en esa área, en función de experiencias anteriores realizadas en la comunidad universitaria y consideradas exitosas, que por falta de planificación y seguimiento fueron relegadas y desaparecieron. En este momento sólo hay pequeñas y aisladas acciones ejecutadas por estudiantes y docentes de la institución. Por tal motivo se considera pertinente el desarrollo de un estudio con criterios propios de la evaluación.

La necesidad de evaluar es un aspecto significativo para la planificación de los procesos. Para que haya pertinencia al formular lineamientos para un proceso formativo de líderes en educación ambiental, es importante definir qué existe y qué condiciones permitirán el posterior funcionamiento del mismo, porque se dan casos donde se obvia este paso de evaluación curricular y la evaluación diagnóstica no se hace o simplemente no se muestran los resultados y se formulan diseños, proyectos, programas, entre otros, sin prever las situaciones que favorezcan o no la puesta en práctica de estos o sin considerar elementos fundamentales del mismo. Con el fin de canalizar esta situación se cree conveniente determinar aspectos contextuales y explorar condiciones existentes para la planeación de un proceso de formación de líderes en educación ambiental a través de la valoración realizada por medio del empleo de las fases del modelo evaluativo de Daniel Stufflebeam denominado CIPP, con énfasis en las orientadas a evaluar el contexto y los insumos, que pudieran contribuir a acciones de programación académica o curricular, en este caso orientadas a la educación superior.

La selección del modelo obedece al criterio de facilitar la toma de decisiones. Al aplicar las fases del modelo se pueden visualizar los aspectos que se tienen y que favorecen luego la formulación de un proceso formativo, puesto que el revisar los elementos de contexto (C), insumo (I), proceso (P) y producto (P),

como realidades propias de un espacio determinado y de una serie de experiencias se pueden determinar con mayor certeza y propiedad las condiciones existentes y circunstancias, que de ser necesario, se deban prever.

A fin de orientar la investigación se plantearon algunas interrogantes que permitieron la formulación de los objetivos del trabajo. Como *Objetivo General* se propuso ofrecer lineamientos para la formación de líderes en Educación Ambiental en el IPRGR, derivados del análisis realizado con la aplicación del modelo evaluativo CIPP de Daniel Stufflebeam. De manera específica se planteó: (a) determinar la pertinencia, factibilidad y utilidad de un proyecto de formación de líderes de educación ambiental en el contexto institucional y sociopolítico local; (b) estimar la apertura de la comunidad estudiantil del IPRGR hacia el referido proyecto; (c) analizar la posibilidad de inserción curricular del mismo; (d) derivar lineamientos para el diseño de un proceso formativo de líderes en educación ambiental dirigido a estudiantes del IPRGR.

3. Referentes Teóricos

Entre los planteamientos teóricos que guían la elaboración del trabajo y sirven como sustento se encuentran: evolución de la evaluación; importancia, alcance, necesidad de evaluar; la evaluación como herramienta para el diagnóstico en la planificación; el modelo de evaluación de Stufflebeam CIPP (contexto, insumos, proceso, producto), además se refiere a los elementos básicos a considerar en la planificación y a la formación de líderes en educación ambiental.

Evolución de la evaluación

La evaluación ha evolucionado históricamente de acuerdo a las corrientes del pensamiento y a los aportes de autores dedicados al hecho evaluativo. De allí que se habla de las cuatro generaciones de evaluación, clasificadas por Guban y colaboradores como Lyncoln, según Escudero (2003)[5], quien plantea que: la primera generación es de la *medición;* la segunda generación de la *descripción;* la tercera generación es del *juicio* o valoración; y la cuarta generación es de la *negociación*, apoyada en el enfoque constructivista.

Las tres primeras generaciones se resumen de las ideas de Escudero (2003)[6], quien destaca que la primera generación se da a finales del siglo XIX y principios

5 Tomás ESCUDERO: *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual*. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. 2003, www.uv.es [Consulta: 2008, Julio 20].

6 Tomás ESCUDERO: *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual*. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Op. cit*.

del siglo XX, período donde se desarrolla una actividad evaluativa intensa caracterizada porque: (a) la *medición y evaluación* resultaban términos intercambiables; (b) el objetivo era detectar y establecer diferencias individuales, dentro del modelo del rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época; (c) los tests de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para las discriminaciones individuales, olvidando en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos.

En el marco de la segunda generación, hubo algunos intentos en Francia, de ahondar en la práctica evaluativa, sin embargo es Tyler, considerado el padre de la evaluación quien según (Joint Committee, 1981, citado por Escudero 2003)[7], "da una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, la mera evaluación psicológica" (s.p). Entre 1932 y 1940 se plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación.

Según el mismo Escudero (2003), años después (Tyler, 1950), expone su idea de curriculum, donde integra "su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos" (s.p). Se asomó la idea de examinar los programas educativos en función de objetivos preestablecidos para generar juicios, y poco se especifica acerca de la función social y reciproca de diseño de programas y su evaluación en conjunto con los involucrados.

Durante los años sesenta, surge la tercera generación que trae nuevas ideas para la evaluación educativa, fueron considerados algunos elementos de Tyler relacionadas con la eficacia de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación. Aquí proliferaron los programas que había impulsado la evaluación en el área social.

Esta década fue fructífera en demanda de evaluación en el ámbito de la educación. El sujeto de interés fue el alumno y los factores que confluyen en el proceso educativo (profesor, medios, contenidos, experiencias de aprendizaje, organización, otros) y el producto educativo. Los fundamentos teóricos ampliaron el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación, y con la evaluación de programas surge la investigación evaluativa.

La investigación evaluativa se empieza a consolidar con el surgimiento de los modelos evaluativos, que algunos autores clasificaron entre cuantitativos y cualitativos, sin embargo Escudero[8], (2003) cita que autores como Lewy, 1976; Popham, 1980; Cronbach, 1982; Anderson y Ball, 1983; De la Orden, 1985, consideran que los modelos no deben ser excluyentes, sino complementarios y

7 Tomás ESCUDERO: *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual*. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Op. cit*.

8 Tomás ESCUDERO: *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual*. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Op. cit.

que "el estudio de los mismos (al menos aquellos que han resultado ser más prácticos) llevará al evaluador a adoptar una visión más amplia y comprensiva de su trabajo" (s.p).

Se habla de enfoques modélicos, más que de modelos, porque cada evaluador es quien termina construyendo su modelo en la investigación, de acuerdo al tipo de trabajo y las situaciones. En una *primera época*, surge entre los modelos que consideran el proceso de evaluación al servicio de las instancias que deben tomar decisiones el CIPP (contexto, input, proceso y producto), que más allá de la evaluación centrada en resultados finales.

En una *segunda época* nacen los modelos alternativos, con mayor tendencia cualitativa. Para Alfaro de Maldonado[9] (2000), la evaluación basada en los enfoques interpretativo y crítico, se denomina evaluación cualitativa y su objetivo es "comprender y valorar los resultados de la acción educativa. Esta comprensión requiere considerar las diferentes posiciones, opiniones e ideologías mediante las cuales los individuos interpretan hechos, los objetivos y reaccionan en los intercambios" (p. 98). Además agrega que el individuo responde desde su marco de referencia, es decir desde sus propios esquemas mentales.

Este enfoque incluye la cuarta generación de la evaluación, que según Alves y Acevedo[10] (2002) es constructivista, respondiente y surge como un enfoque alternativo ante las críticas y limitaciones de las tres generaciones anteriores. La denominan respondiente porque las bondades y limitaciones no son establecidas con prejuicios, sino se dan por un proceso interactivo de negociación, donde hay participación de los involucrados. Es constructivista porque se emplea el método interpretativo y del hermenéutico.

Importancia, alcance, necesidad de evaluar

La evaluación es fundamental para obtener informaciones de la realidad de acuerdo a la percepción de quien la hace. PLANTAD, 2000 (citado por Santos[11], 2004) afirma que "la evaluación se refiere al acto de juzgar o apreciar la importancia de un determinado fenómeno o proceso en relación con ciertas

9 Manuela ALFARO DE MALDONADO: *Evaluación del aprendizaje*. 2ª etapa. Caracas: FEDUPEL, 2000.

10 Elizabeth ALVES y Rosa ACEVEDO: *La evaluación cualitativa.* 1ª ed. Valencia: Cerined, 1999.

11 GUERRA SANTOS: "La evaluación". *Revista Candidus*, Año 1 Nº 3. Acarigua. Editores Educativos, 2004, pp. 8-15.

12 SECADEC: "Una visión holística de la evaluación". *Revista Candidus*, Año 1 Nº 3. Acarigua. Editores Educativos, 2004, pp. 52-56.

funciones que deberán cumplirse o con ciertos criterios o valores, explícitos o no" (p. 89).

Autores manifiestan que se pueden obtener apreciaciones para luego adecuar el hecho educativo. Al respecto Ruiz, 1996, (citado por SECADEC[12], 2004) precisa que la evaluación "es un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa" (p. 52).

Ambas definiciones se pueden complementar, la primera refiere a una evaluación más normativa por medio de la cual se valora una realidad, mientras que la segunda ya concibe la comprensión del fenómeno para emitir juicio y ofrecer la información obtenida a fin llevar a cabo acciones de ajuste o ayuda. El evaluar no sólo es una actividad descriptiva, sino comprende un proceso más completo que conlleva a analizar los datos recogidos, valorarlos y utilizarlos según las decisiones que se consideren adecuadas.

El proceso evaluativo guarda importancia por su utilidad, pues se pueden determinar tanto los aspectos positivos, como los mejorables. Castillo Sánchez[13] (2004), respecto a para qué sirven las evaluaciones indica:

> …proporciona información que permite establecer fortalezas y debilidades que orientan el diseño de políticas y la definición de programas por parte de los organismos rectores del sector, así como también, la elaboración de planes de mejoramiento por parte de las mismas instituciones escolares; además es fuente importante para la realización de investigaciones educativas e innovaciones pedagógicas (p. 109).

Weiss[14], (1990) sostiene que producto de la evaluación se pueden tomar decisiones como: (a) continuar o descontinuar el programa; (b) mejorar sus prácticas y procedimientos; (c) añadir o desechar estrategias y técnicas específicas del programa; (d) establecer programas semejantes en otras partes; (e) asignar recursos entre programas entre sí; y (f) aceptar o rechazar un enfoque o teoría para el programa (p.30).

Aún cuando en este trabajo no se evaluará un proyecto establecido es importante tener claridad en que aspectos considerar para la toma de decisiones al determinar las condiciones de una realidad donde posiblemente se diseñe; por ejemplo, se pueden prever estrategias, procedimientos, recursos, enfoques

13 Mauricio CASTILLO SÁNCHEZ: "La evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa". *Revista Candidus*, Año 1 Nº 3. Acarigua. Editores Educativos, 2004, pp. 107-112.

14 Carol WEISS: *Investigación evaluativa* (2ª. ed.). México. Editorial Trillas, 1990.

teóricos entre otros. Aquí conjuga un papel primordial la evaluación vista como investigación que conlleva a la planificación, porque se está planteando evaluar con técnicas e instrumentos precisos para luego diseñar.

La evaluación como herramienta para el diagnóstico en la planificación

Para realizar una evaluación diagnóstica, se considera como indispensable, tener claridad y conocimiento acerca del programa o proyecto que se desea diseñar. Nozenko y Fornari[15] (1998), plantean que la función diagnóstica permite recolectar información que refleja las condiciones previas, así como estudia las necesidades existentes.

Con relación al diagnóstico Cerda[16] (1995), dice que es "el nexo entre el estudio investigación y la programación de actividades" (p. 69). Según él el proceso abarca funciones como: (a) sistematiza la información sobre la situación problema de una determinada realidad; (b) define la naturaleza y magnitud de las necesidades y problemas, y las jerarquiza; (c) conoce los factores más relevantes dentro de una actividad; (d) identifica las fuerzas en conflicto entre los factores que actúan sobre estas; y (e) incluye la determinación de recursos e instrumentos en función de la resolución de problemas (p. 68).

Las funciones destacadas por el autor permiten visualizar la amplitud de un diagnóstico, éste no sólo consiste en recoger una información para describirla, sino que responde a otras tareas como jerarquizar e incluso preveer los mecanismos que contribuyan a la solución de los problemas.

En los contextos se presentan realidades susceptibles a los diagnósticos porque están compuestas por diferentes elementos que pueden representar determinado interés en el investigador. Para Taborga (citado por Díaz-Barriga Arceo y otros[17] (2000), "la realidad social es un gran sistema que engloba, como subconjuntos, a varios sistemas y subsistemas que interactúan dinámicamente entre sí" (p. 13).

El mismo Taborga apunta que en la formalización del diagnóstico universitario importan, tres elementos básicos: "la descripción de la situación de la realidad universitaria, la explicación causal de dicha situación y alguna pauta de valor

15 Lupita NOZENKO KRAUWEZ y Giovanna FORNARI ZANNONI: *Planificación curricular*. Caracas: Editorial LIBERIL, SRL, 1998.

16 Hugo CERDA GUTIÉRREZ: *Como elaborar proyectos* (3ª. ed.). Bogotá: Editorial El Búho LTDA, (1995).

17 Frida DÍAZ-BARRIGA ARCEO, María de Lourdes LULE GONZÁLEZ, Diana PACHECO PINZÓN, Elisa SAAD DAYÁN y Silva ROJAS-DRUMMOND: *Metodología del diseño curricular para educación superior*. México: Trillas, 2000.

implícito o explícito que defina el estado en que se encuentra la situación universitaria" (p. 13).

Con estas aseveraciones se puede decir que un diagnóstico implica describir, explicar y valorar el estado en que se encuentra una situación particular, lo cual se puede obtener a partir de la investigación para luego generar propuestas.

En el presente trabajo se prevé realizar el diagnóstico previo a la formulación de lineamientos de un proceso formativo de líderes de educación ambiental tomando elementos incluidos en el modelo CIPP, aún cuando es un modelo de evaluación de procesos Stufflebeam considera en la evaluación de contexto y de entrada aspectos que permiten orientar la investigación. Kaufman[18] (2001) señala "el modelo CIPP subraya la necesidad de determinar el contexto y los insumos de un programa, antes de iniciarlos…" (p.57).

Existen diferentes modelos que permiten evaluar y que son bases para las investigaciones y las planificaciones, sin embargo se cree que hay situaciones donde se pueden utilizar partes de ellos, en su totalidad o asociados con otros. Bunge en 1975 (citado por Nozenko Krauwez, y Fornari Zannoni[19], 1998) sostiene que "todo modelo es un esquema conceptual, y como tal, no existe uno que agote en forma definitiva y abso1uta la interpretación de la realidad o que su metodología sea el filtro ideal para la selección de información" (p.68).

En una investigación se puede asumir el que más convenga, de acuerdo a las intenciones y a las orientaciones que ofrezca, pues permiten seguir indicaciones para abordar realidades educativas. En este sentido se describe el planteado por Daniel Stufflebeam.

Modelo evaluativo Contexto Insumo Proceso Producto

Díaz-Barriga Arceo y otros[20] (2000), plantean que Stufflebeam en 1971 aseguró que en el proceso incluido desde el diseño hasta la aplicación de un proyecto, es posible encontrar cuatro tipos generales de evaluación, de contexto, de entrada o de insumo, de proceso y de producto. Así mismo citan "que las evaluaciones de contexto y de entrada son evaluaciones de tipo diagnóstico" (p.140). A continuación se resume la descripción realizada por Stufflebeam (1971) y recogida por las autoras.

18 Roger KAUFMAN: *Planificación de sistemas educativos.* México: Trillas, 2001.

19 Lupita NOZENKO KRAUWEZ y Giovanna FORNARI ZANNONI: *Planificación curricular. Op. cit*., p.68

20 Frida DÍAZ-BARRIGA ARCEO, María de Lourdes LULE GONZÁLEZ, Diana PACHECO PINZÓN, Elisa SAAD DAYÁN y Silva ROJAS-DRUMMOND: *Metodología del diseño curricular para educación superior*. *Op. cit*., p.140

La *evaluación de contexto* facilita decisiones que en la planeación conlleva a determinar y justificar los objetivos del proyecto, "…se definen el medio relevante, las condiciones vigentes y las deseables, se identifican las necesidades y se diagnostican los problemas" (p. 138).

La *evaluación de entrada o de insumos* es útil por la información que se recoge para decisiones sobre aspectos que determinan el diseño más adecuado del proyecto y sobre cómo utilizar los recursos para lograr las metas del programa.

La *evaluación de proceso.* Con este tipo de evaluación se pretende: "(a) detectar o predecir defectos en el proceso de diseño o en su aplicación, (b) proveer información para tomar decisiones programadas, y (c) mantener un registro continuo del procedimiento" (ob.cit). Se analizan "relaciones interpersonales, canales de comunicación, logística, actitud de los usuarios hacia el programa, adecuación de recursos, disponibilidades físicas, personal, programas de tiempo, estructura interna de los programas y conceptos que se enseñarán" (ob. cit).

La *evaluación de producto* es sumaria y determina si los resultados finales de todo el proceso son satisfactorios, enfoca las decisiones tendientes a juzgar los logros del proyecto. Permite, medir e interpretar los logros del proyecto global y de cada etapa. Permite verificar la extensión en que los objetivos terminales se han logrado.

Nozenko Krauwez y Fornari Zannoni[21] (1998) con relación al modelo CIPP, destacan que Stlufflebeam en 1987 define la evaluación como "el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, de planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado" (p. 83), su finalidad es guiar la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y suscitar la comprensión de los fenómenos implicados. Stufflebeam en 1987 (citado por Nozenko Krauwez y Fornari Zannoni[22] (1998) distingue cuatro tipos de decisiones asociados con cuatro tipos de evaluación directamente relacionados con: planificación, estructuración y diseño de procedimientos; implementación o uso; control y mejoramiento; y por último reciclaje. Estas se visualizan en el siguiente gráfico.

21 Lupita NOZENKO KRAUWEZ y Giovanna FORNARI ZANNONI: *Planificación curricular. Op. cit*., p.83.

22 Lupita NOZENKO KRAUWEZ y Giovanna FORNARI ZANNONI: *Planificación curricular. Op. cit*.

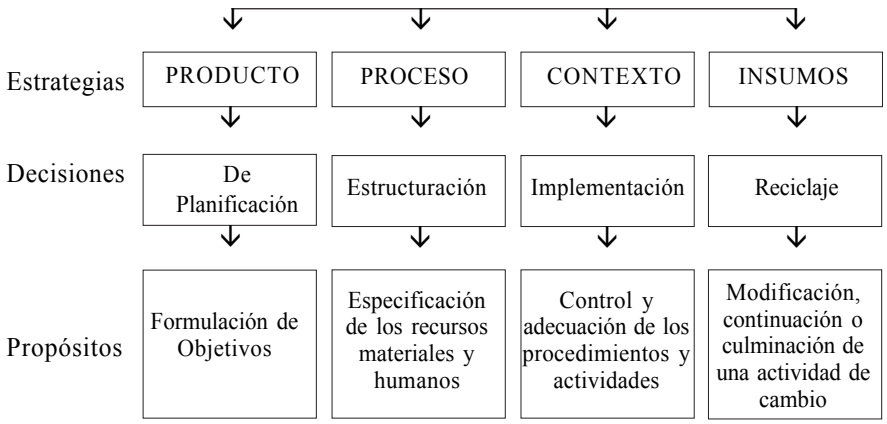


Grafico 1. **Modelo de Evaluación Curricular de Stufflebeam (CIPP)**. Tomado de Planificación curricular, por Nozenko Krauwez y Fornari Zannoni, 1998.

Elementos básicos a considerar en la planificación

Después de realizar el diagnostico pertinente, donde probablemente se generará una serie de información que puede influir en el diseño del proyecto planteado, se procederá en trabajos posteriores a planificar la formación de los líderes en educación ambiental.

Díaz-Barriga Arceo y otros[23] (2000), señalan que la planeación se efectúa en todos los diferentes ámbitos de la educación, es decir, en lo escolar y lo extraescolar desde los niveles iniciales hasta el superior, considerando la proyección local o nacional.

Los autores antes mencionados, aseguran que la planeación de tipo educativa requiere de un proceso lógico y metódico para dar garantía de cumplimiento con las mejores condiciones. Está constituida por las fases de diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las opciones de acción, implantación y evaluación.

Las fases antes descritas proponen analizar el problema y la evaluación se utiliza tanto en el diseño como al implantar, elemento significativo puesto que el evaluar no sólo corresponde a los resultados. Las fases utilizadas se corresponden con los planteamientos de las siguientes autoras, pues también

23 Frida DÍAZ-BARRIGA ARCEO, María de Lourdes LULE GONZÁLEZ, Diana PACHECO PINZÓN, Elisa SAAD DAYÁN y Silva ROJAS-DRUMMOND: *Metodología del diseño curricular para educación superior. Op. cit.*

incluyen el diagnóstico, plantean la elaboración, ejecución del plan y agregan la retroalimentación que se estila desarrollar durante todo el proceso de revisión. A diferencia de Díaz y otros no especifican si analizan los problemas, lo cual debe realizarse para planificar procesos y ser pertinentes con la realidad al buscar alternativas adecuadas a cada caso particular.

Como se dijo, de manera similar Nozenko Krauwez y Fornari Zannoni[24] (1998) hacen referencia a diferentes modelos para la organización del programa de estudios, entre ellos se nombra al modelo genérico de la planificación curricular que consta de cinco fases para describir los pasos básicos para planear, las cuales son: diagnóstico de necesidades, elaboración del plan curricular, ejecución del plan, evaluación del plan, retroalimentación.

Es recomendable que los formadores de docentes desarrollen actitudes de libertad, amplitud, flexibilidad y consideración hacia sus alumnos en relación al planeamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, no existe una forma única y óptima para la planificación (ob. cit).

Existe coincidencia en ambos planteamientos acerca de las fases de planificación, efectivamente se debe partir de diagnósticos para planificar las metas, los objetivos, las acciones, estrategias, técnicas, la evaluación del proyecto deseado. Posteriormente se ejecutará y se valoraran la puesta en práctica de los procesos, sus resultados y la manera general de desarrollo del mismo. Es interesante cuando la realimentación forma parte de cada fase porque puede contribuir a la adecuación y que se subsanen las debilidades que limitan la eficacia.

Formación de líderes en educación ambiental

La formación genera una transformación individual que puede ser producto de un proceso educativo cargado de experiencias propias de la vida sólo o mancomunadamente. Esto significa que la formación de líderes en educación ambiental puede conllevar a la sensibilización particular y colectiva que podrá ser evidente en el desarrollo de iniciativas encaminadas a la lucha por la preservación y la conservación de los recursos. Pedraza[25] (2003) sostiene:

> La formación / educación ambiental trabaja para generar nuevas visiones del mundo y de la vida desde lo personal, lo colectivo, lo ecosistémico. El formador ambiental debe reconocer sus capacidades, contar con seguridad, valoración

24 Lupita NOZENKO KRAUWEZ y Giovanna FORNARI ZANNONI: *Planificación curricular. Op. cit*.

25 *Nohora* Inés PEDRAZA NIÑO: *Plan de acción para formadores ambientales.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

> personal, creatividad, motivación para transmitir esas capacidades a las comunidades y apoyar procesos de autogestión, de cambio de actitudes, de hábitos y sentido de pertenencia al lugar donde se vive y se comparte con los demás, sea la familia, la escuela, el barrio, la localidad, el municipio, la nación, el planeta (p. 8).

Es preciso destacar que la formación puede contribuir en despertar el sentido del liderazgo que posea algún individuo y/o puede fortalecer las capacidades de quien ya se muestre como tal, sin embargo se cree que sus acciones dependerán de la naturaleza de su ser y del contexto donde se desenvuelva.

Para Álvarez[26] (2001), la "función del líder hoy se ha convertido en vigilar el proceso de dinámica del grupo de trabajo. Su principal preocupación no es resolver él mismo los problemas, sino el comportamiento del grupo en el proceso de resolución de los mismos" (p. 59). Esto es interesante porque para realizar acciones de tipo ambiental es necesario pensar, sentir y hacer con el fin de resolver determinada situación.

No se trata de buscar un líder prototipo, sino aprovechar las cualidades, habilidades y destrezas de la persona interesada en la educación ambiental. En 1996, Meter Drucher (citado por Álvarez[27], 2001), sostuvo:

> No existe personalidad definida de líder. El liderazgo puede aprenderse, no es una cualidad o rasgo innato que poseen algunas personas... No existe un estilo de liderazgo definido, considerado como valido frente a otros estilos. No existen rasgos de liderazgo, existen situaciones de liderazgo que alguien, un individuo o un grupo, lidera en ese momento de una forma determinada (p. 59).

Existen personas que suelen atraer más que otras para realizar acciones que requieren de coordinación y de compromiso con el fin de alcanzar objetivos propuestos en determinada organización. En las instituciones educativas se observa la existencia de algunos estudiantes con rasgos que los diferencian de otros, respecto a la forma de dirigir y de buscar solución a las diversas situaciones que se pueden presentar.

En este caso se busca realizar un trabajo que a futuro permita seleccionar un equipo de seres humanos en quienes exista el sentir y la necesidad de luchar por el metro cuadrado que permite la vida y la interrelación en la biosfera. Existe el convencimiento que una de las formas es contribuir con la formación de liderazgo.

26 *Manuel* ÁLVAREZ: *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona España: Praxis, 2001.
27 Manuel ÁLVAREZ: *El liderazgo de la calidad total*. *Op. cit*., p. 59.

Se cree que los argumentos planteados son necesarios para seleccionar los participantes de una organización, respetar las características individuales y a fin de obtener orientaciones útiles al desarrollo de actividades de formación de líderes ambientales. Quienes deben poseer disposición e interés por asumir compromisos de respeto, solidaridad, amor, entre otros, por el ambiente natural y social. Al considerar al ambiente como un conjunto de aspectos que permiten la subsistencia.

Durante su existencia el ser humano constantemente modifica esos aspectos que permiten la vida, con las actividades que realiza, en ocasiones con implicaciones positivas, como también en muchas otras de manera negativa. Es allí donde en los últimos treinta años se ha reflexionado un poco más sobre la problemática ambiental, generada por el afán de desarrollo del ser humano. Ante esta situación algunos organismos han unido esfuerzos para sensibilizar a la población a través de la Educación Ambiental.

4. Método

Este trabajo se caracteriza por ser una investigación evaluativa, inscrita en la modalidad de campo. La evaluación, acompañada de la investigación ofrece información confiable y útil, para la toma de decisiones, porque esta primera es más amplia de lo que parece ser, según Shadish, Cook y Leviton (citados por Tiana[28], s/f), "hoy día, el concepto de uso de la evaluación abarca su utilización para la toma de decisiones, la inclusión de referencias, ...su empleo en cursos de formación, ...su utilización con objeto de reconceptualizar programas y problemas sociales..." (p. 3).

Weiss[29] (1990), expresa "la investigación evaluativa parece adaptarse bien a la tarea de proporcionar la información requerida" (p. 14). No se trata de medir y limitarse a los resultados porque se estaría hablando de un tipo de evaluación tradicional, como lo es la cuantitativa, y hoy día no sólo es necesario cuantificar sino también asignar cualidades para establecer la pertinencia y el campo de acción de los programas.

28 Alejandro TIANA: *Tratamientos y usos de la información en evaluación*. http://www.ince.mec.es/cumbre/ folleto.htm (s.f.). www.ince.mec.es [Consulta: 2001, Febrero 24].

29 Carol WEISS: *Investigación evaluativa. Op. cit*., p. 14.

30 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado: *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL, 2003.

Su naturaleza es de campo, porque, como señala la Universidad Pedagógica Experimental Libertador[30] (2003), los datos de interés serán recolectados directamente de la realidad por el propio investigador, se trata entonces de "investigaciones a partir de datos originales o primarios" (p. 14).

Diseño de la investigación

Por el carácter evaluativo se ha previsto el empleo del Modelo Contexto, Insumo, Proceso, Producto (CIPP), de Daniel Stufflebeam. Popham[31] (1980) distingue tres pasos insertos en la evaluación de este modelo, los cuales consisten en: "*delinear:* especificar, definir y explicar los requisitos de información requeridos por los que toman decisiones; *obtener:* recogida, organización y análisis de la información; *proporcionar:* síntesis y presentación de la información requerida a aquellas personas que toman las decisiones educativas" (p. 44).

Como *ámbito de la investigación:* fue seleccionado el IPRGR ubicado al Final de la Avenida Manuel Pulido Méndez, vía Bramón, en el cual se desempeñan funciones de Docencia, Extensión e Investigación propias de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Según la Sección de Procesamiento de Datos y Estadística de la Unidad de Control de Estudios del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio[32] (2007), registra para el lapso académico 2007-I, un total de 5872 alumnos de pregrado. Distribuidos en: Educación Agropecuaria 276, Educación Física 387, Integral 1410, Educación Musical 142, Educación Preescolar 886, Educación Rural 1768, Geografía e Historia 321, Informática 608, Matemática 74. Esta matrícula corresponde a las sedes: Rubio, Sábana de Mendoza y Encontrados, bajo tres modalidades de programas: presencial, docentes en servicio y egresados universitarios.

El criterio que prevaleció para la selección del ámbito de estudio fue la necesidad de ofrecer a la institución lineamientos para un proceso formativo de líderes en educación ambiental a partir de una evaluación diagnóstica. Además constituye este espacio el lugar de trabajo de la investigadora.

Las *unidades de observación* se refieren a las fuentes a través de las cuales se obtiene la información requerida y de las cuáles se selecciona la muestra o los informantes claves. Para el trabajo de campo se trabajó con: (a) estudiantes del IPRGR; (b) docentes del IPRGR; (c) representante del Ministerio

31 *William James* POPHAM: *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. (J. J. Aparicio Frutos, Trad.). Madrid: ANAYA, S.A. (Trabajo original publicado en 1975). 1980.

32 Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Unidad de Control de Estudios, Sección de Procesamiento de Datos y Estadística: Estadística de estudiantes inscritos -pregrado- 2007, según sede, especialidad, lapso académico, tipo de estudiante. *Op. cit*.

del Poder Popular para el Ambiente; y (d) documentos relacionados con políticas de estado, políticas institucionales y otros con aspectos de interés para el estudio.

Respecto a la *determinación de población y muestra,* se utilizó como referente a Tamayo[33] (1994) y a Martínez[34] (2000). El primero sostiene que "la población es la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación" (p. 92).

Martínez [35] (2000) dice que en la selección de la muestra, se requiere que el investigador especifique de manera precisa "cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios que puedan basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones" (p. 52). El mismo autor asevera que la elección de la muestra se puede hacer de manera estadística o por muestra intencional.

En este estudio la población del estrato de estudiantes la conforman un total de 526 estudiantes de la especialidad de Educación Rural, modalidad presencial. En razón al número se aplicó un muestreo intencional, 129 alumnos, cursantes para la fecha de aplicación del instrumento, del primer semestre, lo que representa aproximadamente un 24,5 % de la población. En la *Revisión de Documentos* se consideraron los de interés para los fines del estudio, entre estos se encuentran: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Plan de Desarrollo Nacional, Currículo Básico Nacional, Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, Ley Orgánica de Educación, Ley Orgánica del Ambiente, Políticas de Extensión, las Políticas de Docencia y las Políticas de Investigación y otros documentos de índole curricular institucional.

Las *técnicas y los instrumentos* empleados fueron la encuesta, se usaron como instrumentos guiones de entrevista, registros descriptivos y cuestionarios semiestructurados. El cuestionario es definido por Salkind[36] (1999), como "un conjunto de preguntas estructurada y enfocadas que se contestan con lápiz y papel" (p. 149). Rodríguez Gómez[37] (1996) sostiene que "la entrevista es una técnica en la que la persona (entrevistador) solicita información de otra o de un

33 Mario TAMAYO: *El proceso de la investigación científica* (3ª. ed.). México: LIMUSA. 1994.

34 Miguel MARTÍNEZ MIGUÉLEZ. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas. 2000.

35 Miguel MARTÍNEZ MIGUÉLEZ. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. *Op. cit*., p. 52.

36 Neil SALKIND: *Métodos de investigación* (3ª. ed.). México: PRENTICE HALL. 1999.

37 Gregorio RODRÍGUEZ GÓMEZ, Javier GIL FLORES y Eduardo GARCÍA JIMÉNEZ: *Metodología de la Investigación cualitativa.* Archidona Málaga: Ediciones Aljibe. 1996.

grupo (entrevistados, informantes, para obtener datos sobre un problema determinado" (p. 167). Se seleccionó la entrevista porque en la investigación es una de las técnicas para recopilar información, de manera directa y permite recurrir nuevamente a la fuente de información si es necesario. Los instrumentos fueron sometidos a validación de contenido por juicio de expertos. Las observaciones realizadas fueron consideradas en la elaboración de los guiones y cuestionarios definitivos.

Con relación al *procedimiento para el procesamiento de información recabada,* lo determinó la naturaleza de las preguntas. Para preguntas cerradas empleó de estadística descriptiva y para preguntas abiertas, entrevistas y revisión de documentos análisis de contenido. La conformación de los instrumentos dio pauta para el diseño de registros requeridos para el resumen y presentación de los resultados.

5. Resultados

Componente del modelo CIPP: Contexto.

Categoría para el estudio: Contexto sociopolítico y cultural local

Aspecto: Políticas de Estado.
Criterio de Valoración: Pertinencia

El Estado ampara el desarrollo de la Educación Ambiental en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, de manera que es pertinente el desarrollo de un proceso dirigido a la formación en el área con las políticas de Estado existentes en materia ambiental.

Aspecto: Recursos técnicos y espaciales de la localidad.
Criterio de Valoración: Factibilidad

En el estudio realizado se determinó que la disponibilidad de recursos técnicos y espaciales de la localidad hace factible que se lleve a cabo un proceso formativo que incluya la realización de actividades y la ejecución de proyectos de preservación y conservación ambiental en la comunidad y con el apoyo de organismos competentes en el área.

Aspecto: Nudos críticos del municipio en el área ambiental.
Criterio de Valoración: Utilidad

La información suministrada por los informantes reveló que existe una amplia y compleja situación problemática en asuntos ambientales en la comunidad. Esto apertura la posibilidad de que los contenidos y actividades que se incluyan en el proceso formativo se desarrollen a partir de estos "nudos problémicos", alrededor de los cuales, estudiantes y docentes concertan y diseñan estrategias y realizan actividades para su resolución desde perspectivas experienciales y teóricas.

Un proceso formativo de líderes en Educación Ambiental resulta entonces de utilidad para minimizar la problemática ambiental a nivel local, lo cual también repercute en el ámbito global, puesto que por pequeña que sea la acción en un espacio beneficia de manera general.

Componente del modelo CIPP: Insumo.

Categoría para el estudio: Posibilidades institucionales

Aspecto: Políticas institucionales
Criterio de Valoración: Pertinencia

Un proceso formativo de líderes ambientales resulta pertinente a las aspiraciones institucionales reflejadas en sus políticas, por cuanto estas políticas plantean proyección de la universidad hacia la comunidad. El proceso debe articular las tres funciones a través de estrategias y acciones dirigidas a la formación docente y con orientación al servicio comunitario. Esto garantizaría la pertinencia social de la universidad

Aspecto: Recursos técnicos
Criterio de Valoración: Factibilidad

Según la información del personal docente encuestado existe personal con competencias específicas en el área ambiental y disposición para apoyar la formación de líderes. El personal docente posee experiencia en diversas temáticas que podría apoyar el proceso formativo. Lo anterior hace factible la idea de la futura propuesta

Aspecto: Infraestructura
Criterio de Valoración: Factibilidad

Se ratifica la factibilidad al obtener como resultado que la infraestructura existente garantiza el apoyo logístico para el desarrollo de un proceso formativo,

aunque hay como limitante poco espacio físico en aulas para el desarrollo de actividades de manera permanente, sin embargo se puede aprovechar la vía electrónica para suministrar, materiales y herramientas que ayuden a los participantes al desarrollo de competencias específicas para el ejercicio de un liderazgo efectivo en asuntos ambientales. También pueden ser aprovechados los espacios abiertos para prácticas y actividades de aprendizaje.

Categoría para el estudio: Disposición de la comunidad estudiantil hacia el proceso formativo

Aspecto: Participación de posibles beneficiarios
Criterio de Valoración: Apertura

Los estudiantes incluidos como sujetos muestrales en el estudio mostraron apertura hacia el proceso de formación, sólo que algunos de los informantes encuestados, posibles beneficiarios, señalaron que tienen limitaciones de tiempo.

Componente del modelo CIPP: Proceso.

Categoría para el estudio: Inserción en el currículo

Aspecto: Componentes del currículo
Criterio de Valoración: Posibilidad

En el diseño curricular de educación rural se encontraron elementos coherentes con educación ambiental y formación de líderes. Según el propósito de algunas asignaturas, hay relación con asignaturas de los distintos componentes del diseño curricular, de igual manera puede desarrollarse alguna acción a través de la figura curricular de "cátedra de extensión acreditable" y de "proyectos de servicio comunitario". Directamente se puede vincular un proyecto de esta naturaleza con el curso de Educación Ambiental.

Las estrategias sugeridas por los docentes encuestados son variadas: talleres, cursos, eventos educativos, convivencias, actividades recreativas, de investigación, trabajos de campo, entre otras. Recomiendan la transversalidad del proceso formativo. En suma existen amplias posibilidades de inserción del proceso formativo en los cursos, actividades y fases del diseño curricular de la especialidad de Educación Rural.

Componente del modelo CIPP: Producto

Categoría para el estudio: Logros

Aspecto: Antecedentes
Criterio de Valoración: Impacto

Como antecedentes se tiene la existencia del Grupo Ecológico BETOY y proyectos aislados realizados en las distintas cátedras. Evidentemente que ambas experiencias han generado un impacto positivo a nivel institucional y de la comunidad, lo que incentiva la generación futura de la propuesta de un proceso formativo para líderes en Educación Ambiental. La actividad con estudiantes de los planteles de los primeros niveles del sistema educativo, así como los proyectos y las actividades realizadas fueron significativas y es reconocido su efecto en asuntos de sensibilización y respeto por la naturaleza.

Aspecto: Línea de Investigación.
Criterio de Valoración: Relevancia

Un proceso formativo organizado con requerimientos propios de una investigación, es relevante dentro de la línea de investigación Dinámica de Frontera y Desarrollo Regional, puesto que en una de sus aristas se tiene la sustentabilidad, como aspecto del desarrollo de las áreas de frontera. Sin embargo a partir de amplia gama de problemas ambientales de la localidad, se puede promover la creación de una línea de investigación dedicada de manera puntual a educación ambiental.

Aspecto: Proyectos educativos y de investigación en el área
Criterio de Valoración: Relevancia, impacto

A partir de la revisión del registro de trabajos de grado del IPRGR, se determinó que la especialización de Educación Rural, es la que más investigaciones tiene relacionadas con educación ambiental, incluyendo allí los trabajos referidos al desarrollo sustentable. En los demás postgrados son muy pocos los estudios en el área de interés de la investigadora, igualmente sucede con los tesis de doctorado y los trabajos de ascenso.

Los trabajos se ubican en la modalidad de proyecto factibles cuyo alcance refiere en su mayoría sólo al diseño de propuestas, muy pocos revelan ejecución y evaluación de acciones en materia de educación ambiental

Se ha desarrollo un buen promedio anual de eventos en el área desde asignaturas, departamentos y unidades de investigación

En síntesis se tiene que la acción del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio en materia de Educación Ambiental ha sido relevante, lo que se constituye en indicador de fortaleza institucional para futuras acciones en este campo.

Se concluye que la aplicación del modelo evaluativo CIPP de Daniel Stufflebeam permitió guiar la investigación metodológicamente para diagnosticar necesidades, recursos y oportunidades del Municipio Junín y del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio y así obtener información que oriente un futuro diseño de propuesta de un proceso formativo de Líderes en Educación Ambiental.

6. Consideraciones Finales

El estudio evaluativo, atendiendo al modelo CIPP de Daniel Stufflebeam, ofrece consideraciones relevantes al interés de diseñar un proceso formativo de líderes en Educación Ambiental, que asumen la connotación de **lineamientos** al constituirse en directrices que facilitan la toma de decisiones en el proceso de planeación que implica el proceso en mención.

Se plantean a continuación elementos generales a tomar en cuenta en la formulación del proyecto en mención:

1. Concepción: El proceso se concibe como una oferta, en este caso una oferta social, para en primer lugar, coadyuvar en la formación integral del docente; y en segundo lugar, atender a ciertas situaciones, de acuerdo a las posibilidades de acción y recursos disponibles, de orden natural y social que representan problemas ambientales. Constituye también una declaración de convocatoria a la acción. No debe aspirarse a teorizaciones, ni a activismo ambientalista; el eje central debe ser conjugar teoría y práctica para internalizar valores que permitan al participante actuar con sensibilidad, respeto y responsabilidad frente al entorno, incluido el ser humano.

2. Características del proceso formativo: Estas deberían responder, tomando en cuenta los resultados obtenidos, por lo menos a seis criterios, que deberán operacionalizarse posteriormente: (a) integral, (b) transversal, (c) interinstitucional, (d) pertinencia social; (e) práctica reflexiva; y (f) desarrollo del proceso a través de nudos problémicos.

3. Estrategias generales: El proceso deberá tener: (a) la promoción/ integración, (b) la educación/formación, (c) docencia/extensión/investigación, (d) personal/social, y (e) presencial/virtual.

4. Ubicación del proyecto: La unidad coordinadora natural del proceso formativo de líderes ambientales, a partir de los resultados obtenidos, debe ser la Subdirección de Extensión con apoyo de las dos restantes subdirecciones. Dentro de esta subdirección existen unidades que estarían en estrecha relación con la misma, tal es el caso de la Coordinación de apoyo académico y la Coordinación de apoyo a las comunidades, las cuales se encargan, respectivamente, de las cátedras de extensión acreditable y los proyectos de servicio comunitario.

5. Focalización del proceso: Debe necesariamente focalizarse para fines de prueba piloto en una especialidad. En este caso Educación Rural. La transversalidad propuesta por los informantes exige que no se limite a un periodo de inicio y cierre sino que se construya a lo largo de toda la carrera y donde el estudiante participante tenga suficiente movilidad para ingresar, permanecer o salir temporalmente, pudiendo reinsertarse cuando lo estime conveniente. Obviamente, será necesario establecer parámetros para la certificación del mismo, sin excluir o limitar la participación del estudiante. A partir de las cuatro perspectivas utilizadas del modelo de evaluación contexto, insumo, proceso, producto, se tomaron decisiones para planificar, puesto que es evidente que existen suficientes necesidades de atender desde la educación ambiental puede ser con el apoyo de organismos como el Ministerio del Ambiente y de otros docentes especialistas en el área.

6. Espacios y recursos para la acción: Un proceso formativo que va más allá de las fronteras del aula como espacio pedagógico al considerar distintos lugares o escenarios naturales y culturales de la comunidad o región, con múltiples opciones temáticas y recursos técnicos intra e interinstitucionales, lo que podría dar lugar a la conformación de redes académicas de cooperación interinstitucional.

7. Tejido curricular: Más del 50% de los cursos de formación docente de la especialidad de Educación Rural tienen relación con el área ambiental o de liderazgo. Se deduce que es necesario un diseño formativo que articule las asignaturas, lo que posiblemente se puede lograr con estrategias creativas que sean desarrolladas por los participantes a lo largo de la carrera. De modo que el proceso no se convierta en un curso más sino en una acción a largo plazo o permanente y paralela a sus estudios.

No son estos los únicos elementos a considerar para la propuesta pero se asumen como aspectos significativos emergidos de actores implicados en una propuesta de carácter institucional, que darán direccionalidad a la propuesta subsiguiente "Diseño de un proceso formativo de líderes en Educación Ambiental".

Referencias

ALFARO DE MALDONADO, Manuela: *Evaluación del aprendizaje*. 2ª etapa. Caracas: FEDUPEL, 2000.

ÁLVAREZ, *Manuel*: *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona España: Praxis, 2001.

CASTILLO SÁNCHEZ, Mauricio: "La evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa". *Revista Candidus*, Año 1 Nº 3. Acarigua. Editores Educativos, 2004, pp. 107-112.

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo: *Como elaborar proyectos* (3ª. ed.). Bogotá: Editorial El Búho LTDA, (1995).

ALVES, Elizabeth y ACEVEDO, Rosa: *La evaluación cualitativa.* 1ª ed. Valencia: Cerined, 1999.

ESCUDERO, Tomás: *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual*. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. http:// www.uv.es/RELIEVE/v9n1/ RELIEVEv9n1_1.htm. 2003, www.uv.es [Consulta: 2008, Julio 20].

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, LULE GONZÁLEZ, María de Lourdes, PACHECO PINZÓN, Diana, Elisa SAAD DAYÁN y Silva ROJAS-DRUMMOND: *Metodología del diseño curricular para educación superior*. México: Trillas, 2000.

GUERRA SANTOS: "La evaluación". *Revista Candidus*, Año 1 Nº 3. Acarigua. Editores Educativos, 2004, pp. 8-15.

Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Unidad de Control de Estudios, Sección de Procesamiento de Datos y Estadística: Estadística de estudiantes inscritos – pregrado- 2007, según sede, especialidad, lapso académico, tipo de estudiante. Rubio: Autor, 2007.

KAUFMAN, Roger: *Planificación de sistemas educativos.* México: Trillas, 2001.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas. 2000.

NOZENKO KRAUWEZ, Lupita y FORNARI ZANNONI, Giovanna: *Planificación curricular*. Caracas: Editorial LIBERIL, SRL, 1998.

OTERO, Alberto: *Medio Ambiente y Educación* 2ª.ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.

PEDRAZA NIÑO, *Nohora* Inés: *Plan de acción para formadores ambientales.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

POPHAM, *William James*: *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. (J. J. Aparicio Frutos, Trad.). Madrid: ANAYA, S.A. (Trabajo original publicado en 1975). 1980.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, GIL FLORES, Javier y GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo: *Metodología de la Investigación cualitativa*. Archidona Málaga: Ediciones Aljibe. 1996.

SALKIND, Neil: *Métodos de investigación* (3ª. ed.). México: PRENTICE HALL. 1999.

SECADEC: "Una visión holística de la evaluación". *Revista Candidus*, Año 1 Nº 3. Acarigua. Editores Educativos, 2004, pp. 52-56.

TAMAYO, Mario: *El proceso de la investigación científica* (3ª. ed.). México: LIMUSA. 1994.

TIANA, Alejandro: *Tratamientos y usos de la información en evaluación*. http:// www.ince.mec.es/cumbre/ folleto.htm (s.f.). www.ince.mec.es [Consulta: 2001, Febrero 24].

UNESCO: *Carta de Belgrado*. http://www.unesdoc.unesco.org 1975. [Consulta: 2008, Noviembre 01].

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado: *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL, 2003.

WEISS, Carol: *Investigación evaluativa* (2ª. ed.). México. Editorial Trillas, 1990.

Los cambios histórico-educativos del Siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela

José Armando Santiago Rivera*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Los hechos históricos de los años cuarenta del siglo XX y la Geografía y su enseñanza. 3. La Geografía y su enseñanza desde los años sesenta del siglo XX y el momento actual. 4. La realidad actual de la enseñanza geográfica en el aula de clase. 5. Una explicación a la situación de la enseñanza de la geografía. 6. Consideraciones Finales. Referencias bibliográficas

Resumen

El propósito es explicar la problemática de la enseñanza geográfica en Venezuela en el lapso entre los años cuarenta del siglo XX y la actualidad e implica reconocer en los cambios históricos y educativos, las contradicciones que han obstaculizado su labor formativa acorde con los cambios epocales y la compleja realidad geográfica del país. Eso determinó metodológicamente, realizar una consulta de bibliografía y estructurar una reflexión sobre los hechos históricos ocurridos desde mediados del siglo XX y la problemática geodidáctica, la problemática de la enseñanza geográfica, los efectos pedagógicos de la concepción tradicional, hacia el cambio epistemológico y una renovada perspectiva de la enseñanza de la geografía.

Palabras Claves: Cambios Históricos, Enseñanza de la Geografía, Venezuela.

Recibido: 27/2/2012 • Aceptado: 9/3/2012

* Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). Profesor en Geografía e Historia (1970). Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985). Magíster en Educación Agrícola. Doctor en Ciencias de la Educación (2003). Desarrolla la Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. E-mail: asantia@ula.ve ; jasantiar@yahoo.com

Abstract

The intention is to explain problematic of geographic education in Venezuela in the lapse between the Forties of century XX and the present time and implies to recognize in the historical and educative changes, the contradictions that have prevented their formative work in agreement with the epocales changes and the complex geographic reality of the country. That determined methodologically, to realize a bibliography consultation and to structure a reflection on the historical facts happened from mid century XX and the problematic geodidáctica, the problematic one of geographic education, the pedagogical effects of the traditional conception, towards the renewed epistemological change and one perspective one of the education of geography.

Key Words: Historical changes, Education of Geography, Venezuela.

1. Introducción

Los acontecimientos ocurridos en Venezuela, entre los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, constituyen un escenario de sucesos históricos donde la geografía como disciplina científica y acción pedagógica, van de la mano con los eventos político-educativos y pretenden promover una formación educativa que fortalezca una mejor calidad de vida para la población venezolana.

Entender esta circunstancia implica contextualizar la explicación en el escenario de la transformación de la estructura económica agropecuaria y rural a la petrolera y urbana. En esa evolución socio-histórica, la geografía como disciplina científica ha sido motivo de atención, debido a su capacidad científica para explicar las relaciones sociedad-naturaleza, aunque su enseñanza escolar se aferra a los conocimientos y prácticas tradicionales.

Un agravante es que hoy, avanza como ciencia y su labor pedagógica, resulta afectada por las circunstancias del mundo globalizado; en especial, debido a la permanencia del modelo educativo transmisivo, dedicado a facilitar nociones y conceptos, pero sin transferencia en la explicación de la realidad vivida, pues en las aulas escolares se enseña con fines de reproducir nociones y conceptos sin exigir reflexión ni criticidad.

Otro aspecto que dificulta la innovación en la geografía y su enseñanza, es la presencia de los fundamentos del paradigma positivista, que sostiene la orientación fragmentada del conocimiento geográfico. Se trata de un paradigma utilizado para justificar la permanencia de los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía descriptiva y de la labor pedagógica y didáctica de acento atrasado y descontextualizado.

En este escenario se origina la problemática de la enseñanza geográfica en Venezuela, en su práctica escolar cotidiana. Su distancia del incentivo de la actividad reflexiva, crítica y creativa, la complejidad de los cambios inducidos por el Nuevo Orden Económico Mundial y la necesidad de superar el estado de subdesarrollo y dependencia, son rasgos de su atraso, obsolescencia y descontextualización de los cambios epocales.

El propósito de explicar los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la geografía, ameritó metodológicamente, realizar una revisión bibliográfica y con ella, estructurar un planteamiento que analiza los cambios históricos ocurridos desde los años cuarenta del siglo XX, hasta la actualidad, la realidad actual de la enseñanza geográfica en el aula de clase y una explicación a la situación de la enseñanza de la geografía.

2. Los hechos históricos de los años cuarenta del Siglo XX y la Geografía y su enseñanza

En la intención de analizar la problemática de la enseñanza geográfica en Venezuela, es necesario considerar los acontecimientos que se producen en los años cuarenta del siglo XX. En primer lugar, el país avanza en el plano político hacia la democracia y en segundo lugar hay un cambio significativo en la estructura económica agropecuaria y rural a petrolera y urbana. Sin embargo, todavía eran evidentes los rezagos de la complicada situación de caudillismo, dictaduras y regionalismo originada en el siglo XIX.

Cita Blanco Muñoz (1974) que "Hasta el surgimiento del petróleo, en las primeras décadas del presente siglo, Venezuela había vivido lo que puede considerarse una vida rural típica, debido a que la urbanización apenas había adquirido desarrollo…" (p. 115). Las condiciones de ruralidad significaban en relación con los adelantos de los países europeos, el rezago, el atraso y el inconveniente de progresar hacia una mejor calidad de vida.de la población generalmente pobre y desprovista de los elementales servicios.

Esta angustiante situación socio-histórica motivó a las nuevas generaciones políticas a pronunciarse sobre la preocupante realidad. Un obstáculo fue la preservación de las precariedades que impedían la realización de los cambios, fue la fragmentación regional, pues estaba influenciada notablemente por la permanencia de condiciones políticas de acento caudillesco y caciquismo local. De allí, el acentuado localismo y el férreo sentido regionalista fortalecido con comportamientos de autonomía y la fragmentación geográfica.

En la década cuarenta, con la Ley de Hidrocarburos, el Estado obtuvo con la venta en el exterior del petróleo, más ingresos que los logrados con la venta del café como principal renglón económico. En ese escenario, al incrementarse

el erario nacional, se inició una transformación donde resaltan el desafío de una solida democracia, el reclamo de mejorar las condiciones de ruralidad y la aspiración de una formación educativa en correspondencia con los cambios históricos.

Un hecho concreto en esa dirección fue promover una nueva visión geográfica del territorio nacional y una renovada centralización en la organización del espacio. Era apremiante conocer el área, evitar el despojo territorial en la fijación de los límites y colocar en el primer plano a la unidad nacional. Pero, del mismo modo, también inquietaba el analfabetismo, las escasas instituciones educativas y una educación elitesca. El resultado, el atraso revelador del subdesarrollo y la dependencia.

La necesidad de la geografía como opción transformadora del país, representó una exigencia vinculante con la dificultad de la integración nacional y la renovada visión política democrática. La ausencia de esta disciplina científica, se ha argumentado como razón de la perdida de vastas extensiones del territorio venezolano, pues los estudios geográficos realizados por expertos e instituciones europeas, se limitaron a describir las potencialidades naturales y a enfatizar accidentes geográficos del territorio nacional.

Durante los siglos XVIII y XIX, se consideró a la geografía como disciplina científica, entendida como la enumeración e inventario de aspectos referidos a temas geológicos, climatológicos, geomorfológicos, edafológicos y botánicos; es decir, detalladas clasificaciones de aspectos de la realidad. Se trata de estudios sustentados en el paradigma descriptivo. Eso lo explica Cortes (1952) cuando afirma:

Desde Humboldt hasta Pittier, se cierra un ciclo histórico de esa disciplina, que bien podría llamársele Periodo Pre-científico o época de transición. Fueron extranjeros los estudiosos de las Ciencias naturales (zoólogos, botánicos y geólogos), quienes sistematizaron diversas clasificaciones, tipificaron algunos fenómenos, catalogaron especímenes… Se destacaron en esas actividades personalidades eminentes como Bonpland, Boussingault, Moritz, Appun, Schomburgk, Linden, Spruce, Karsten, Johnson, Wagener, Codazzi, Ernst, Jahn, Sievers Liddle y otros (p. 1).

Los estudios efectuados por estos eminentes científicos revelaron la realidad ambiental, geográfica y social venezolana, en sus rasgos más prominentes. Pero un hecho resaltable fue esos conocimientos no tuvieron la necesaria repercusión pedagógica en la enseñanza de la geografía; en especial, en la elaboración didáctica de los textos, cuya estructura reflejaba la concepción descriptiva de los rasgos físico-naturales, observados comúnmente en cualquier paisaje.

Los libros de geografía mostraban la orientación didáctica fragmentada que ofrecía una concepción del territorio en forma abstracta, idealizada y

descontextualizada de la situación geográfica del país. En el texto escolar se enumeraban los contenidos a ser enseñados por el docente y aprendidos por los estudiantes, luego de ser reproducidos en sus cuadernos, pero sin la aplicación y transferencia en la explicación del escenario inmediato.

Al reflexionar sobre esta circunstancia, Cortez (1952) afirmó la enseñanza de la geografía se caracterizaba por "…la ausencia de una preparación científica especializada de cierta densidad, la falta de obras didácticas de carácter serio..." y a continuación resaltaba "…el desprecio de muchos estudiantes extranjerizados a todo lo venezolano, y la falsa creencia que sostenían algunos sobre la incapacidad de los venezolanos para escribir geografía" (p. 3-4).

Mientras eso ocurría en las aulas escolares, la Ley Orgánica de Educación, promulgada en 1948, fundaba el modelo educativo para impulsar la democracia en Venezuela. Desde la perspectiva de Romero Flores (1967) asumió como finalidad, "…lograr el desarrollo armonioso de la personalidad, formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, fortalecer los sentimientos de la nacionalidad, acrecentar el espíritu de solidaridad humana y fomentar la cultura" (p. 79).

La enseñanza geográfica en la práctica escolar cotidiana, al cotejarla con lo expuesto en la ley, derivó una pronunciada discrepancia: mientras el instrumento legal asignaba a la educación la labor formativa, en el aula de clase, se educaba con una orientación reproductora de contenidos librescos. El resultado, desviar la explicación reflexiva y crítica sobre la realidad geográfica y evitar la formación del ciudadano consciente de la necesidad de la transformación a las existentes condiciones socio-históricas del país.

De allí el apremio en promover una enseñanza geográfica coherente con los cambios originados por el avance de la estructura agropecuaria y rural hacia la estructura petrolera y urbana. Para la clase política que surgió luego de la dictadura gomecista, fue indispensable iniciar los estudios sobre la geografía nacional, la promulgación de una ley de educación más relacionada con la formación integral de la personalidad del ciudadano y la preparación y calificación profesional de los profesores de geografía e historia.

En este momento histórico, la educación fue valorada como una opción factible de contribuir a impulsar el desarrollo del país, bajo la egida democrática. El efecto se mostró en el desarrollo curricular con otra orientación geográfica capaz de explicar su realidad geográfica y sustentar los fines formativos de ciudadanos conscientes de la complicada situación derivada de las condiciones de ruralidad que vivía Venezuela.

La labor de la enseñanza de la geografía apuntó hacia la formación de los ciudadanos, en el amor a la patria, el afecto a la soberanía, el fortalecimiento de la identidad nacional y la sensibilidad hacia el territorio originario. La necesidad

de consolidar esta acción educativa, tuvo en el docente al motivador esencial, quien con la arenga cotidiana, incentivaba a sus estudiantes la pasión nacionalista.

El encargo del viraje educativo y la formación de educadores de geografía en el Instituto Pedagógico Nacional, tuvo en Don Pablo Vila, discípulo de Paul Vidal de la Blache, a su principal mentor. Su formación en la escuela de la Geografía Posibilista francesa, aseguró la orientación humanística de esta ciencia. Es digno destacar que Don Pablo cuestionó la vigencia de la geografía descriptiva y memorística e impulsó la docencia y la investigación con fundamentos de la geografía científica de orientación explicativa.

Introdujo Don Pablo, la orientación geográfica y la didáctica de la geografía con fines explicativos de la realidad geográfica, sustentada en los principios de la localización, la causalidad, la correlación y la generalización, además de plantear la ruptura con el determinismo geográfico al promover la opción de la sociedad en gestionar la transformación de su territorio de acuerdo con sus posibilidades.

Lo preocupante es que a pesar de su esfuerzo y de sus discípulos, la enseñanza de la geografía continuó como una actividad pedagógica libresca, neutral, apolítica y desideologizada, al centrar su esfuerzo formativo en transmitir datos geográficos de acento naturalista y determinista. La pretensión del cambio se encontró en los años sesenta del siglo XX, cuando la reforma educativa del año sesenta y nueve, acogió a los fundamentos teóricos y metodológicos del conductismo y de la geografía explicativa.

Este momento histórico sirve para entender, en parte, la innegable influencia de la transmisión de contenidos en la labor de formar ciudadanos intelectuales de excelente raciocinio, pero poco hábiles en la puesta en práctica en procura de solucionar los problemas que afectan a la sociedad. Se trata de eruditos y doctos, quienes cultivan la capacidad de la inteligencia y son diestros en la contemplación y la especulación, pero con notorias dificultades en vislumbrar opciones de cambio a la realidad vivida.

Este hecho sirvió de justificación en la promoción del viraje formativo con la aplicación de los fundamentos del conductismo, en la reforma iniciada en el año 1969. Fue imprescindible mejorar la especulación pedagógica revelada en la clase magistral y dar al acto de la enseñanza y del aprendizaje, el acento científico. Así, los procesos didácticos asumieron como su base esencial al mecanicismo, la objetividad y la rigurosidad con fines de convertir al aula de clases en un laboratorio pedagógico.

3. La Geografía y su enseñanza desde los años sesenta del Siglo XX y el momento actual

Luego de la segunda guerra mundial, perfila la tendencia del capitalismo hacia la conquista del mercado mundial. El desarrollo y prosperidad alcanzada por las empresas multinacionales demuestran ese propósito. En un proceso lento, pero incesante, éstas se establecen en diferentes regiones del planeta en un proceso calificado como la internacionalización inicialmente y luego, la mundialización, dado su alcance geográfico de cobertura planetaria.

Desde los años sesenta hasta fines del siglo XX, el efecto de esta acción expansiva tiene como resultado la situación denominada la Globalización. Es la cobertura mundial obtenida por la racionalidad neoliberal y su plan de conquistar el escenario terráqueo bajo sus designios. Al analizar este comportamiento, Farías (2000) enfatiza como logro a la conformación del mercado único mundial, coordinado por los proyectos del capitalismo como sistema controlador de la dinámica económica y financiera a escala mundial.

Este producto es obra de los Estados Unidos de Norteamérica, en alianza con los países industrializados de Europa, quienes conforman una unidad sistémica cuya finalidad es la acumulación de capital. Desde ese fundamento, asumen la función hegemónica e imponen su modelo de democracia representativa y su concepción cultural, para convertir al resto del planeta en consumidores de sus productos de diversa índole y persuaden al colectivo social con el apoyo de la televisión como medio determinante.

La globalización es consecuencia de los acontecimientos derivados en la confrontación entre los Estados Unidos de Norteamérica y la Unión Soviética. Ambas potencias dirimen su pugilato con el impulso del armamentismo, la ideologización de las relaciones geopolíticas y la investigación en ciencia y tecnología. Sus diferencias copan los escenarios regionales y mundiales, mientras el Tercer Mundo, conformado por los países pobres, viven en las precariedades del subdesarrollo y la dependencia.

Como consecuencia, Díaz (1999) opina que los cambios comienzan a revelar sus efectos a escala planetaria, donde resaltan las revoluciones en la ciencia y la tecnología, la economía y las finanzas y en los medios de comunicación social. A ellos, van paralelos la renovación paradigmática y epistemológica de la geografía. Eso se demuestra con el surgimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía cuantitativa, la geografía de la percepción, la geografía radical, la geografía social y la geografía humanística, entre otros planteamientos.

Con estos adelantos paradigmáticos y epistemológicos, la geografía se erige como un conocimiento y práctica de cardinal importancia en la gestión expansiva

de las empresas multinacionales. El hecho de concebir la realidad geográfica desde la perspectiva del espacio geográfico, dio cabida a la abstracción de lo concreto de la relación sociedad-naturaleza, con el uso de los modelos matemáticos y estadísticos y valorar la dinámica, funcionalidad y organización espacial.

Durante este lapso de tiempo, en Venezuela, se consolida su condición de Estado productor petrolero, se acentúa la proyección del ingreso petrolero en la transformación del espacio geográfico nacional y sobresale el interés e importancia, por insertar el país en el ámbito de los cambios epocales, antes los retos y desafíos generados por las demandas de Política de Sustitución de Importaciones y el comportamiento del mercado mundial, la OPEP y los precios del petróleo.

La oportunidad de elevados ingresos petroleros, motivó mejorar la calidad educativa, pedagógica y didáctica de la práctica escolar cotidiana. La renovación apuntó a cuestionar la vigencia a los conocimientos y prácticas de la educación tradicional, al plantearse innovadores fundamentos, desde 1969 hasta fines del siglo XX. Tal fueron los aportes del conductismo, el constructivismo y la teoría crítica, asumidos en las reformas curriculares, con el propósito de sustentar un modelo educativo capaz de contribuir a la formación integral del ciudadano y la consolidación de la democracia.

A pesar de los cambios curriculares promovidos, durante este lapso histórico, se volvió a plantear la preocupación por la vigencia del modelo educativo transmisivo en la cotidiana actividad escolar. Desde la perspectiva de Facundo (1990) fue motivo de inquietud el hecho que a pesar de los actualizados conceptos y estrategias metodológicas facilitadas con el objeto de desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, todavía se enseñaran superficialidades conceptuales, reducidas a nociones y conceptos de fundamentos enciclopedistas.

La enseñanza de la geografía no escapó a la preocupación académica. Se observó una fuerte debilidad al preservarse la geografía descriptiva, la pedagogía y la didáctica tradicional y ahora también la orientación conductista. Esta circunstancia reveló la acción pedagógica facilitada con programas elaborados con estructuras didácticas centradas en el logro de objetivos, hacia el cambio de conducta y circunscrita a transmitir contenidos programáticos, con una actividad didáctica orientada por una planificación secuencial.

Al considerarse el aula de clase como el lugar exclusivo de la enseñanza y del aprendizaje, la enseñanza geográfica se concentra en orientar su práctica escolar cotidiana bajos los fundamentos tradicional-conductistas, hacia una formación alienada y desfasada de su entorno inmediato. A eso se asocia la ausencia de la reflexión, la criticidad y la creatividad, cuya consecuencia es descartar en el aula de clase, la experiencia, la intuición, el sentido común, además de apartarse de los saberes populares.

Al estudiar esa situación, Rivas (1999), resalta esta desviación pedagógica, porque genera notables repercusiones en la formación del ciudadano, al sustentarse en los fundamentos del tradicionalismo y el conductismo, pues se impide explicar científicamente la realidad histórica vivida. Además obstaculiza contribuir al logro de la calidad formativa, porque hay poca promoción de la participación y el protagonismo social capaz de elaborar opciones de cambios ambientales, geográficos y sociales.

La atención apunta a mirar con detenimiento los acontecimientos de la cotidianidad escolar, al preservarse la transmisión de contenidos desactualizados, agotados y caducos, la aplicación de estrategias de enseñanza como el dictado y la clase expositiva, el exclusivo uso didáctico del libro y la medición evaluativa. Así, se manifiesta la obsolescencia de la enseñanza de la geografía aferrada a utilizar fundamentos teóricos y metodológicos de acento pretérito y asumir posturas de rechazo al cambio y a la innovación.

Quiere decir entonces que en el lapso histórico desde la década de los años cuarenta hasta la actualidad, tan solo hay un cambio a destacar en la enseñanza geográfica: la aplicación de los fundamentos del conductismo. Pero se cuestiona su equivocada utilización técnica, rápidamente asociada a la tradicional transmisividad de contenidos programáticos.

En suma, se produjo un cambio pedagógico y didáctico, de donde derivó una compleja práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía, arcaica, petrificada, fosilizada y anticuada, ante la complejidad del mundo globalizado.

Evidentemente, en el marco de los cambios epocales, en este lapso histórico, la enseñanza geográfica, no ha revelado transformaciones significativas y contundentes reveladoras de la requerida correspondencia con los progresos de los diferentes ámbitos del complejo sistema social. Por el contrario, se preservan con lujo de detalles los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía descriptiva tradicional y los conocimientos y prácticas de la pedagogía transmisiva y conductista.

Han pasado los años y la enseñanza de la geografía, valorada en un principio como una opción factible de concientizar a los ciudadanos venezolanos sobre el deterioro ambiental, geográfico, todavía se aferra a seguir en condiciones similares a las cuestionadas por Don Pablo Vila. Preocupa que a pesar se haberse aprobado leyes de educación y promovido reformas curriculares, la enseñanza geográfica todavía muestre atraso y un pronunciado desfase de las condiciones socio-históricas.

4. La realidad actual de la enseñanza geográfica en el aula de clase

En la situación histórica desde los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, han estado vigentes la Ley de Educación de 1955, la Ley Orgánica de Educación de 1980 y la Ley Orgánica de Educación del 2009. En la ley de 1955, la finalidad fue el desarrollo intelectual del ciudadano y en las leyes de 1980 y 2009, se consideró como finalidad la formación integral del ciudadano, entendido como culto, sano y crítico, en el marco de la concepción humanística.

Para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se elaboraron diseños curriculares, aplicados en el año de 1969 con los fundamentos del conductismo; en 1980, con los fundamentos de la teoría crítica (Paulo Freire); en 1987, con el conductismo; en 1995, con el constructivismo y en 1999, la teoría critica. Estas reformas fueron promovidas con fundamentos curriculares reconocidos como acordes con la calidad formativa exigida por el momento histórico.

En cada reforma curricular se asumió como su propósito primordial, el mejoramiento de la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía. No obstante, rápidamente a cada cambio, emergió el cuestionamiento sobre el excesivo acento teórico de cada propuesta, el evidente tecnicismo, el énfasis en el aula, la poca atención al bagaje empírico del docente y el mecanicismo e instrumentalismo pedagógico.

En los años noventa del siglo XX, al reflexionar sobre esta circunstancia, Taborda de Cedeño (1990), destacó el acento obsoleto de la enseñanza geográfica y la calificó como discordante de las innovaciones científico-tecnológicas, de la proliferación de informaciones, noticias y conocimientos y también extremadamente alejada de la problemática social. Por tanto, una enseñanza geográfica preservadora de la indolencia educativa frente a las precariedades geográficas y sociales del país.

Desde su perspectiva, esa actividad formativa se podía calificar de una labor apática, desganada, e indiferente, dado su carácter rutinario, habitual y tradicional. Como resultado, un inocultable obstáculo en la explicación de la compleja realidad geográfica venezolana. Eso se comprende debido a que el acto de dar clase se redujo a reproducir contenidos, a nivel de nociones y conceptos de sustento libresco, cuya consecuencia ha sido perpetuar la memorización.

La enseñanza de la geografía en Venezuela, desde los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, revela una acción formativa muy distante de los cambios epocales, de las finalidades establecidas en los cambios jurídicos y, fundamentalmente, de los propósitos mismos de las reformas curriculares. Su actividad pedagógica conserva su afecto a lo pretérito en lo geográfico, lo

pedagógico y lo didáctico, además de preservar el rasgo del rechazo al cambio que asume el docente ante la innovación promovida por el ente oficial.

Esta problemática ha sido objeto de estudio de Santiago (1996, 1998, 2003) quien realizó estudios con educadores de geografía en la Tercera Etapa de la Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional, en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela, con la intención de encontrar otras explicaciones a la vigencia de los conocimientos y prácticas tradicionales en la enseñanza geográfica. Al respecto, aplicó una prueba tipo ensayo a docentes en servicio y encontró expresiones, tales como:

> "Consciente del mundo en que vivimos me atrevo a detallar que el docente en geografía debe: a) comunicar diariamente a su alumnos los acontecimientos ya que ellos deben comprender que el mundo esta interconectado y b) la información es la mejor arma que tiene el docente para no perder de vista la actualidad geográfica" (Docente Informante).

Desde esta perspectiva, el docente manifiesta tener conciencia de la realidad histórica que vive, donde se hace imprescindible prestar atención a la "explosión de la información", pues eso determina para la enseñanza geográfica, considerar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje vinculados con la realidad vivida. Por tanto, la oportunidad de tener información al instante, le obliga apreciar los sucesos en su naturalidad y comprender su suceder con la información que deriva de lo inmediato, porque:

> "En estos momentos vivimos la globalización y con eso se han comenzado a cambiar los esquemas que poseemos los cuales nos obligan también a cambiar nuestra forma de enseñar, tal es le caso de Internet, el cual nos suministra información sin necesidad de ir al campo y comparar la realidad" (Docente Informante).

El entendimiento de la realidad geográfica amerita entonces de otras formas de explicación, más allá de la sencilla descripción de aspectos físico-naturales. Con los esquemas del pasado para desarrollar la clase de geografía es imposible tener una aproximación afín a la forma como ocurren los hechos en el mundo globalizado. Ya existen otros medios que superan abiertamente al uso exclusivo del libro de geografía en la enseñanza y el aprendizaje, como es el caso citado por el docente del Internet. Por tanto:

> "Ante la globalización también tengo que manejar estrategias que permitan al estudiante indagar, investigar y resolver problemas que afectan

> a la comunidad y que deben ser atendidos por la enseñanza de la geografía" (Docente Informante).

La dinámica y complejidad del espacio geográfico trae como consecuencia, desde el punto de vista, del docente, aplicar otras estrategias de enseñanza donde la investigación didáctica constituye una extraordinaria opción didáctica capaz de contribuir a renovar la enseñanza geográfica, desde el aula de clase. Con esta actividad, los objetos de estudio ya no serán solamente los contenidos programáticos, sino también los problemas ambientales, geográficos y sociales de la comunidad, entre los que vale citar, los siguientes:

> "El irrespeto al ordenamiento espacial, la macrocefalia urbana, el desarrollo y complejidad de las actividades comerciales, la difusión de los medios de información son una clara señal de que estamos en una época caracterizada por su complejidad y por los cambios tan repentinos que en ella se generan" (Docente Informante).

Como se puede apreciar, el docente de geografía que emite estos planteamientos tiene un conocimiento actualizado de la situación contemporánea de la realidad del mundo actual. Pero del mismo modo, también plantea opciones de cambio valoradas como acertadas en la gestión de mejorar su labor formativa en correspondencia con los retos y desafíos del mundo actual. Además, sus apreciaciones aciertan y son oportunas en direccionar cambios pertinentes a la vigencia de los fundamentos tradicionales.

Si llama la atención que el docente opine de esta manera, porque su comportamiento en el aula de clase, es diferente. Se puede pensar en la notable diferencia entre lo dicho y lo hecho. Pero eso da pie para revelar la complejidad de los acontecimientos de la enseñanza de la geografía, en su práctica escolar cotidiana, porque mientras los expertos califican la circunstancia escolar como atrasada y obsoleta, el docente, aunque opina renovadoramente, actúa en forma tradicional. Para precisar:

A. Inquieta que el docente tenga una percepción renovada sobre el cambio de la enseñanza geográfica, en correspondencia con las condiciones del mundo contemporáneo;
B. Realiza una actividad diaria ceñida al programa y/o libro de geografía con el propósito de transmitir detalles físico-naturales de la realidad geográfica,
C. Los expertos promueven otros planteamientos hacia el mejoramiento de la calidad formativa de la enseñanza de la geografía y

D. Los docentes tiene un punto de vista parecido o similar al de los expertos.

Los aspectos descritos denuncian una evidente contradicción. De allí que al estudiar esta suceso educativo, Esté (1994) apreció como razón fundamental para explicar esta situación, a la vigencia de los fundamentos teóricos y metodológicos de acento positivista rigurosos y metódicos exigentes del docente capaz de desarrollar una labor estrictamente planificada de acuerdo a lo establecido en el programa escolar, bajo apariencia de experimento científico y sin introducir otras variantes didácticas.

Al centrarse la acción pedagógica en el aprendizaje positivista desde el psicologismo conductista, lo esencial es transmitir el contenido programático y lograr fijar contenidos de manera mecánica. Generalmente el contenido está en el libro y el docente lo dicta y/o explica de tal manera que sus estudiantes lo precisen en su cuaderno y luego en la memoria, a través de actividades como el dibujo, la copia y el calcado. Esa acción debe ser rigurosa, inflexible y precisa, pues pretende ser objetiva, neutral y estricta.

Esa situación ya fue denunciada por Cirigliano (1979), quien vislumbraba con reveladora expectación el desenvolvimiento de esta práctica y la consideraba dogmática, domesticadora, neutral apolítica y desideologizada, porque su resultado era la formación de estudiantes pasivos, acríticos e indiferentes ante los problemas cotidianos de su comunidad. Para este autor, el problema radica en la transmisión de nociones y conceptos se realiza sin la debida reflexión y transferencia en la comprensión de los sucesos geográficos de la vida diaria.

Se trata de una labor formativa donde han adquirido notoria importancia las autoridades del plantel, pues desde la reforma curricular de los años sesenta del siglo XX, los directivos asumieron el control administrativo del cumplimiento del programa y el logro de los objetivos, ante la exigencia del ente oficial. Con eso, la planificación de actividades escolares debe lograr el 100 % de los objetivos, con alcance casi uniforme a la totalidad de las instituciones educativas del país.

Desde esta solicitud, el docente de geografía pasó de dador de clase, a cumplir la función de aplicar el programa escolar o ambas tareas a la vez. Así, perdió su condición intelectual y se convirtió en un actor cumplidor del libreto-programa establecido por el Ministerio de Educación. De allí, aunque ha vivido varias reformas curriculares, en él todavía priva la direccionalidad establecida por la transmisión de contenidos programáticos y el conductismo, con el logro del objetivo, con un fuerte arraigo en la función directiva de los planteles.

Como efecto de esta circunstancia, el docente de geografía, aunque ha sido formado con fundamentos teóricos y metodológicos renovados, no los usará en la práctica escolar cotidiana; a pesar de adquirir informaciones de actualidad en los medios de comunicación social, no las utiliza en su labor pedagógica;

también podrá leer sobre los conocimientos y prácticas elaborados por los expertos, pero no los puede utilizar en el aula; podrá acceder a internet, pero la información o conocimiento obtenido, no la podrá aplicar en su labor pedagógica.

Todo esto implica no poder transferir la novedad conceptual ni empírica factible de propiciar la actualización de su labor educativa y mejorar su tarea habitual centrada en comunicar el contenido programático a sus estudiantes, con sentido preciso, tal y como está en el libro. Mientras tanto, los educandos asisten al aula de clase a escuchar la disertación explicativa de su docente, con un comportamiento disciplinado y demostrar que sabe cuando responde el mismo contenido dictado/explicado por su profesor de geografía.

La evidencia más significativa de esta realidad se muestra al revisar los cuadernos de los estudiantes al cursar las asignaturas geográficas. En primer lugar, los contenidos transcritos en el cuaderno son los mismos del programa y/o el libro; en segundo lugar, al cotejar dos cuadernos de años escolares diferentes, se nota con facilidad que los contenidos son idénticos o iguales y, en tercer lugar, lo más asombroso: el cuaderno sustituye al libro, al contener lo necesario para aprender el estudiante.

Rodríguez (1989), al estudiar los sucesos de las aulas escolares, encontró que los alumnos siguen con atención lo dictado por el docente y registran en sus cuadernos anotaciones para luego memorizar ante la evaluación de la cátedra. Asimismo, el docente, al explicar el contenido de la clase insiste en fijar el contenido con el uso del pizarrón. También notó la pasividad de los educandos y su poca participación al formular ocasionales interrogantes.

Se trata de un acto repetitivo e incólume escasamente perturbado por los años y menos afectado por los renovados planteamientos promovidos en las reformas curriculares y en el ámbito teórico de la educación, la pedagogía, la didáctica y la geografía. Significa que la enseñanza de la geografía se muestra indiferente a la explosión de conocimientos y a las renovadas estrategias metodológicas y resulta descontextualizada de los cambios epocales.

Al analizar esta circunstancia, González (2000) destacó que la enseñanza geográfica debería tener como su inquietud esencial, para contribuir a la formación integral del ciudadano, desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje capaces de romper con las ataduras del aula de clase, dar el salto de la transmisión a la formación humanística, desarrollar la investigación como acción didáctica y orientar su labor explicativa a desdibujar la concepción político-económica que organiza el espacio geográfico.

Se impone el reto de volver la mirada hacia una actividad educativa que posibilite abordar reflexiva y críticamente la complejidad epocal del mundo contemporáneo; en lo especifico, las dificultades de la sociedad en el escenario ambiental, geográfico y social. Es imprescindible que la enseñanza de la geografía,

reoriente su labor hacia la explicación de los acontecimientos cotidianos de la comunidad local, como escenario del inmediato mundo vivido.

El propósito es avanzar más allá del sencillo acto de transmitir desde el libro, el contenido programático y transferir el conocimiento en procura de otro conocimiento revelador del punto de vista de cada estudiante. La idea es romper con la acción mecánica y relativizar la elaboración del conocimiento, a partir del sentido común la intuición y la experiencia vivida por el educando. De esta forma se produce la apertura hacia el ámbito cultural y la formación del ciudadano rescata su identidad con su lugar.

Desde esta perspectiva, la enseñanza geográfica, según Damin y Monteleone (2002), debe reorientar la cruda circunstancia vivida en el aula de clase de acento transmisivo hacia el acceso vivencial de la realidad ambiental, geográfica y social de la comunidad. Allí lo relevante será dar oportunidad a la actuación reflexiva y critica, además de facilitar la elaboración de puntos de vista personales que emergen de la acción pedagógica de la experiencia en su desenvolvimiento cotidiano.

Allí no habrá reproducción ni limites de tiempo para ejecutar acciones y menos el control administrativo perverso; es decir, ni mecanismo ni funcionalismo estricto. Por el contario, el desempeño habitual que ahora se desenvuelve con sus efectos formativos, con el objeto de descifrar explicaciones en la participación en los avatares cotidianos, el contacto con la diversidad informativa comunicacional y los retos de la formación humanística del ciudadano del siglo XXI.

Es preciso una formación educativa capaz de explicar los eventos geográficos actuales que, en el caso de Venezuela, propicie la comprensión de las condiciones del subdesarrollo, la dependencia y la monoproducción petrolera, como objetos de estudio de la enseñanza geográfica; es decir, explicar las dificultades que impiden formar integralmente a los ciudadanos en el comienzo del siglo XXI, con la participación, el protagonismo, la responsabilidad y el compromiso social, como bases de la educación humanística.

5. Una explicación a la situación de la enseñanza de la Geografía

La situación enunciada trae como consecuencia la distorsión de la labor pedagógica cumplida por la enseñanza geográfica. Es una práctica escolar desviada del propósito de contribuir a educar al ciudadano del siglo XXI. Es, por tanto, ineludible comprender la urgencia de mejorar esa práctica educativa notablemente enraizada, tanto en el ente oficial como en las mentalidades de los docentes. Lo preocupante es que en el organismo ministerial es más interesante el cumplimiento de los días, las horas de clase y los contenidos programáticos.

En los educadores, su labor está ceñida a las exigencias del ministerio, de allí que simplemente da clase de acuerdo al programa.

En la parte oficial su acción es estrictamente administrativa y ha dejado a un lado la actividad académica y se inclina al cumplimiento de lo estipulado en las normativas y resta importancia a la iniciativa docente en la promoción de cambios a la orientación educativa transmisiva de conocimientos. El resultado ha sido una labor directiva en los planteles que controla, inspecciona y vigila el cumplimiento de lo pautado.

El docente en cambio se reduce a facilitar lo indicado en el programa y/o en el libro, con una gestión rutinaria estrictamente mecánica, cuyos logros son los resultados de la evaluación sumativa, circunscrita a la aplicación de pruebas, sin considerar los fundamentos cualitativos. Aquí se da con un sentido rígido un proceso automático donde el mismo educador ya sabe lo necesario de enseñar y los estudiantes lo escaso a aprender. Por tanto, año tras año, el docente cumple con la misma práctica, sin introducir cambios significativos, por temor a ser sancionado.

Por ejemplo, al reflexionar sobre esta realidad, Rodríguez (1989) orientó a sus estudiantes a realizar la observación de la actividad pedagógica en escuelas y liceos. Entre los resultados destacó el caso de una docente, en cuya clase enseñó los medios de transporte. La clase destacó que el buque, el vehículo, el tren y el avión eran los medios de transporte. Luego un estudiante preguntó por la bicicleta, el camión y la chalana para pasar el río y la docente, con el libro en la mano, le repitió que los medios de transporte eran el buque, el vehículo, el tren y el avión, sin tomar atención a la interrogante del estudiante..

De este caso se desprende que lo importante es dar a los educandos el contenido libresco y se descarta su experiencia cotidiana. La docente se limitó a facilitar lo pautado en el libro y obvió medios de transporte de uso habitual de movilización de los estudiantes. Lo inquietante es que Rodríguez (1989) observó con notable preocupación que este comportamiento docente fue detectado como común en el resto de las observaciones realizadas por sus estudiantes a la actividad escolar.

En la década de los años noventa del siglo XX, Esté (1994) también encontró situaciones idénticas a lo hallado por Rodríguez y destacó el accionar mecánico desarrollado en el aula con el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase. Allí no ocurre otra cosa que pasar lista numérica de los alumnos, fijar el contenido en el pizarrón, dictar el contenido del libro, los alumnos copian en su cuaderno, el docente vuelve a explicar el contenido y coloca tareas con la intención de reproducir lo dictado con el dibujo y/o el calcado.

En una investigación sobre la enseñanza de la geografía en la Educación Media, Diversificada y Profesional, Santiago (2005) encontró que los docentes,

ante las reformas curriculares introducidas por el ente oficial desde los años ochenta del siglo veinte, no han hecho mella a la vigencia de la concepción educativa tradicional y destacan su permanencia como un obstáculo a los cambios de acento contundente para colocar a esta practica escolar bajo el signo de contemporaneidad educativa y pedagógica y cita:

En principio, los docentes destacan la situación de los "Profesores apegados a lo tradicional" (I07), aunado a la "Falta de motivación e iniciativa del docente" (I64). Estos dos aspectos ponen de manifiesto la presencia de la enseñanza tradicional, la cual trae consigo que los profesores mantengan una acción permanente y estable en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una acción pedagógica uniforme, generalmente sostenida en la clase del dictado y la explicación del docente.

El apego a los fundamentos tradicionales, en la enseñanza de la geografía en Venezuela, muestra el signo de la inquietud, al limitarse al aula de clase. En este acontecimiento tiene mucho que ver la incidencia del ente oficial de carácter meramente administrativo, pero también una docencia desganada y rutinaria. Ambos casos, sirven para consolidar su incuestionable atraso, obsolescencia e indiferencia a los cambios epocales de repercusiones indudables en todos los ámbitos de la sociedad.

¿Cómo entender que en un país como Venezuela, pueda preservar con estas condiciones educativas y pedagógicas, a una enseñanza geográfica libresca, carente de la actividad reflexiva y menos crítica para educar a los niños y jóvenes venezolanos, quienes viven una difícil realidad geográfica plena de conflictos y adversidades que afectan al colectivo social en forma categórica?. Esta interrogante tiene como respuesta en la vigencia del positivismo como orientación científica de la práctica escolar desde el ente oficial.

Fácilmente se deduce que la práctica escolar se explica desde los planteamientos del positivismo, dado el acento riguroso, objetivo, mecanicista, lineal y funcional como se prevé el desarrollo del acto educante. Además se realiza con una fuerte abstracción de la realidad inmediata a la escuela, porque la acción pedagógica se enmarca en el aula como el escenario pertinente donde el docente ejecuta sistemas didácticos diseñados técnicamente con el signo experimental. Es el conductismo en pleno desenvolvimiento formativo.

Actualmente, según criterios de Achkar, Domínguez y Pesce (2007) este enfoque pedagógico, aunado a los rezagos tradicionales, convierten a la enseñanza de la geografía en una labor formativa que desvía la atención ante inquietantes complejidades del mundo globalizado, las condiciones del subdesarrollo y la dependencia y los desequilibrios regionales derivados de la organización del espacio geográfico desde el modelo de desarrollo centro-

periferia; es decir, contribuye a desfasar de los sucesos derivados de la forma como el capital utiliza la integración sociedad-naturaleza.

Con el positivismo llegó la enseñanza geográfica de sentido fragmentado, parcelado y enciclopedista desprendida de la reflexión analítica capaz de profundizar la explicación de la realidad geográfica insertada en el Nuevo Orden Económico Mundial. Lo que llama la atención es la fuerte inclinación hacia los fundamentos del naturalismo y el determinismo, al enfatizar en la fuerte inclinación hacia la dependencia de lo natural.

Enseñar geografía implica desde esta perspectiva, entender que la realidad geográfica es simplemente relieve, clima, vegetación, suelos y escasamente la población y las actividades económicas. Aunque lo alarmante es el acento dado a los datos fisiográficos, realizado con sentido imparcial, neutral, apolítico y desideologizado, pues los contenidos programáticos son enseñados con el acento absoluto, inmutable y seguro. Por tanto, enseñar geografía es transmitir la verdad objetiva, sistemática y comprobable.

Es imprescindible superar la vigencia del paradigma positivista como fundamento exclusivo para enseñar geografía. Hoy cuando las orientaciones cualitativas ofrecen otras perspectivas educativas, pedagógicas y didácticas más flexibles, es posible explicar las problemáticas desde el planteamiento acorde con sus circunstancias explicativas pertinentes; es decir, cada temática geográfica se puede analizar desde los conocimientos y prácticas más afines a sus circunstancias.

Al reflexionar sobre esta situación, Cordero (2007) opina que la enseñanza geográfica no se puede abstraer de las problemáticas del momento histórico; por el contario, debe ser escenario pedagógico de la reflexión crítica sobre los cambios epocales, donde se privilegia lo económico. No se oculta tampoco el interés por atender los acontecimientos ocurridos en forma cotidiana, propios de los niveles de complejidad que vive la humanidad, donde destacan el deterioro de la calidad de vida, debido al uso irracional de los recursos naturales por la ideología del capital.

En un análisis sobre el suceder histórico, Cordeiro (2000) alegó que como ahora se vive la revolución tecnológica y sus transformaciones tan significativas, también es imprescindible abordar reflexivamente el deterioro ambiental y la complejidad social, dados sus efectos tan fatales y dramáticos en la colectividad. Eso obedece a la contradicción que le inquieta: mientras hay un repunte hacia los avances técnicos, del mismo modo, se exteriorizan las dificultades vividas por la sociedad y los problemas derivados del deterioro socio-ambiental.

Esta situación trae consigo replantear la enseñanza geográfica hacia la elaboración crítica y cuestionadora del conocimiento geográfico. Desde esta demanda Santiago (2003) motiva aprovechar la renovación paradigmática y

epistemológica e insertar la enseñanza en la realidad inmediata; reorientar el programa escolar hacia la explicación geográfica de la comunidad, elaborar el conocimiento desde la búsqueda, reflexión y transformación de la información y promover la investigación activa, reflexiva y protagónica.

Esta acción epistemológica y pedagógica, de acuerdo con la opinión de Gallego y Pérez (2003) se debe valorar como la posibilidad de formar ciudadanos cultos, sanos y críticos, involucrados en procesos pedagógicos centrados en explicar los acontecimientos vividos en forma cotidiana, con el matiz científico y didáctico de la relatividad conceptual, forjadora de subjetividades criticas y creativas ante los sucesos del mundo contemporáneo.

Con eso, la enseñanza de la geografía profundizará en el análisis del espacio geográfico y el conocimiento de la dinámica social de los grupos humanos, en la dirección de lo establecido por la finalidad educativa humanizadora. De esta forma se explicará la realidad geográfica, se analizarán las fuerzas que subyacen en la realidad estructural, se descubrirán las relaciones dinamizadoras del espacio geográfico en condiciones históricas dadas y se revelarán los propósitos e intenciones del capital para organizar el espacio.

El propósito será abordar la complejidad comunitaria inserta en el escenario epocal que promueve la globalización económica y cultural, desde una perspectiva geohistórica de alto valor en el desciframiento de la realidad construida por el capitalismo. En consecuencia, se reivindicará la importancia formativa de la enseñanza de la geografía como puntual en la dirección de descifrar el mundo vivido en lo inmediato, pero útil y consecuente en la formación de una conciencia autónoma, liberadora y responsable socialmente.

6. Consideraciones Finales

Esta situación de la enseñanza de la geografía en Venezuela, desde los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, pone de manifiesto la imperiosa exigencia de asumir su situación geográfica de país dependiente y subdesarrollado, con la firme intención de contribuir a gestar procesos de cambio y transformación; en especial, desde los acontecimientos vividos en la práctica escolar cotidiana. Esto trae consigo que:

A. La enseñanza de la geografía promovida desde los años cuarenta del siglo XX, hasta la actualidad, se encuentra desfasada de los cambios históricos planteados en la educación, la pedagogía, la didáctica y la disciplina geográfica. Su rasgo esencial es aparentar una descripción que descarta la explicación de las situaciones geográficas y simplemente ofrecer superficialidades nocionales y conceptuales sobre referencias a temas de

la naturaleza. Lo peor, con la ausencia de fines formativos en el amor a la patria, a la consolidación de la nacionalidad y la soberanía nacional, como fue el propósito inicial.

Se trata de una práctica pedagógica enumerativa de detalles geográficos circunscrita al aula de clase. Llama la atención que aunque se cita como referencia en la formación de la conciencia critica en el ciudadano que vive el siglo XXI, todavía en la orientación oficial se pretenda utilizar esta concepción, cuando se debería promover la formación critica con capacidad de entender la forma como el capitalismo organiza el espacio geográfico. De allí la premura de gestionar cambios hacia otras concepciones geográficas.

B. La problemática de la enseñanza de la geografía se debe asumir como una problemática de demostrativa trascendencia en la educación venezolana, ante sus nefastas repercusiones sociales y formativas que descontextualizan al ciudadano del mundo contemporáneo. En la actual situación histórica donde la falta de identidad nacional y la pérdida de los valores autóctonos y se impone el capitalismo mundial, continué vigente una enseñanza anquilosada y petrificada en el pasado.

Esta circunstancia trae como respuesta contribuir a gestar el sentimiento de la solidaridad internacional, al analizar los temas ambientales, geográficos y sociales divulgados por los medios de comunicación. Es replantear el análisis del mundo global desde el entorno inmediato y formar la conciencia de la interdependencia y la integración como opción de fortalezas antes las dificultades de la sociedad.

C. La vigencia de la concepción geográfica descriptiva y de la pedagogía tradicional debe ser mejorada con la aplicación de los fundamentos teóricos y metodológicos promovidos por los expertos. Lo preocupante es que esta enseñanza geográfica deriva en una actividad rutinaria, envejecida, además de descontextualizada de los complicados acontecimientos del mundo contemporáneo.

Esto se corresponde con la iniciativa de valorar la formación del docente de geografía en los estudios de postgrado, donde se forman educadores investigadores de su propia labor académica, que han elaborado propuestas de cambios coherentes con las necesidades de la transformación de la escuela y la sociedad. Es colocar en su justo nivel la fortaleza de la formación y actualización del docente de geografía, en la dirección de poner en práctica su preparación como investigador.

D. En las condiciones históricas del momento, el Ministerio de Educación de Venezuela debe propiciar que el cambio se geste en las mismas instituciones

educativas. Es imprescindible valorar la calificación académica y profesional del docente de geografía y posibilitar el abordaje de la actividad cotidiana del aula escolar, con renovados hábitos de pensamiento e incorporar nuevos conceptos y metodologías, además de abordar la velocidad como se produce y se manifiesta el conocimiento y la veloz perdida de su vigencia.

Se trata de nuevos conocimientos que deben ser tomados en cuenta por la escuela. Esto obliga a un nuevo planteamiento en la enseñanza de la geografía más comprometida con la comprensión y percepción del mundo y de la vida misma. Es flexibilizar el acto pedagógico en correspondencia con las necesidades de los estudiantes y de la comunidad local, como también adecuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a las circunstancias del mundo contemporáneo.

E. La enseñanza de la geografía, ante la situación geográfica vividos en el marco del contexto geohistórico impuesto por la globalización, motorizada por el capitalismo, se debe promover transformaciones geográficas y didácticas que faciliten la explicación a los problemas del espacio geográfico con sentido y efecto formativo humano y social. Es un reto para el docente de geografía, asumir el compromiso de transformar su práctica escolar, como objeto de sus investigaciones, con el objeto de explicar la experiencia de todos los días.

Esa simbiosis se traducirá en una actividad escolar prestante y apropiada con la exigencia de una acción educativa gestora del cambio. Así, se iniciará la renovación más congruente a los acontecimientos del mundo global y los cambios epistemológicos que emergen en el ámbito de las ciencias sociales. Así, la exigencia estricta de lo administrativo dará paso a la gestión formativa prioritaria sobre lo meramente informativo.

F. Los cambios histórico-educativos ocurridos en la enseñanza de la geografía en Venezuela, desde los años cuarenta del siglo XX, hasta el presente, deben ser incentivo del desarrollo de investigaciones centradas en abordar esta actividad educativa; en especial, la explicación del espacio geográfico organizado por el capital, pero también desde la percepción de los actores del acto geográfico y desde las formas como en sus vivencias, los ciudadanos explican su realidad vivida.

Naturalmente, la enseñanza de la geografía desde su práctica escolar, debe incentivar su renovación y convertir en objeto de estudio a los problemas que afectan a los estudiantes en su condición de actores de la vida cotidiana de su comunidad. Es importante comprender que desde esta perspectiva, se puede contribuir a promover la democracia analítica, reflexiva, crítica, creativa, participativa y protagónica, como está estipulado en la constitución nacional y lo demanda la compleja situación geográfica que vive el mundo contemporáneo.

Referencias

ACHAKAR M.; DOMÍNGUEZ A, y PESCE F. *Nuevos enfoques epistemológicos, disciplinares y didácticos en geografía*. Montevideo: CIP- CEIPA, 2007.

BLANCO MUÑOZ, A. *Oposición entre ciudad y campo en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974..

CIRIGLIANO, G. *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1979.

CORDEIRO, J. L. "Los retos del cambio tecnológico. Visiones del futuro". *El Universal*, 2000, Octubre 17: p. 2-2.

CORDERO o, S. *Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2007.

CORTES, S. R. *El medio físico venezolano*. Caracas: Editorial Sorocoima, 1952.

DAMIN, R. y MONTELEONE, A. *Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A, 2002.

DÍAZ P. J. "Valores, globalización y cultura". *Educare*, 1999, Año 3 Nº 5,20-25.

ESTÉ, A. *El aula punitiva*. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos, 1994.

FACUNDO DÍAZ, A. "¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural?" *Educación y Cultura*, 1990, Nº 21. (64-69).

FARÍAS V., C. (2000). "Fragmentos acerca del estado actual de la enseñanza de la geografía y la mundialización". Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Santiago de Chile, 2000.

GALLEGO BADILLO, Rómulo y PÉREZ MIRANDA, Royman. *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

GONZÁLEZ M., P. (2000). "Posibilidades didácticas de la enseñanza de la geografía en la Educación Media". Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Santiago de Chile, 2000.

RIVAS, P. "La actualidad como un contexto de lo educativo". *Revista Educere* 1999,Nº 5, 5-8.

RODRIGO, M. J. "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres?". *Revista Investigación en la escuela* 1994, Nº 23, 7-15.

RODRÍGUEZ, N. "La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas". Caracas: *Academia Nacional de la Historia*, 1989.

ROMERO FLORES, A. (1967). "El problema de las finalidades de la educación venezolana". Educación. *Revista para el Magisterio*. Caracas, Ministerio de Educación, p. 78-84.

SANTIAGO R., J. A. "El entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano". *Revista Geoenseñanza*, 1996, 1, 87-104.

SANTIAGO R., J. A. *La enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional: Hacia una visión renovada de su práctica pedagógica desde las concepciones de los educadores*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira, 2005.

SANTIAGO R., J. A. "Las repercusiones de la globalización en la realidad geográfica y en la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores. Un modelo geodidáctico". Tesis Doctoral no publicada, Universidad Santa María, Caracas, 2003.

SANTIAGO R., J. A. "Una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía". *Revista Geoenseñanza*, 1998, 2-1, 7-37.

TABORDA de C., M. "Nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Revista Geodidáctica*, 1990, 1, 19-39.

LAS CLAVES DE UNA PEDAGOGÍA PARA NUESTRO TIEMPO

Javier Duplá, s.j.*

SUMARIO: 1. Mirando al futuro. 2. Juicio sobre la educación actual. 3. La educación en la era digital. 4. Claves de la Pedagogía Ignaciana para el mundo de hoy. 5. Conclusión.

Resumen

En la sociedad actual el papel de educador ya no solo lo ejercen los padres y los maestros. El presente documento propone seis claves de la pedagogía ignaciana para el mundo de hoy, es decir, seis aspectos que ayudan a entender el mundo de hoy y preparar para él.

Primera Clave: La visión global: La Pedagogía Ignaciana enseña a ver la realidad en su globalidad. La Pedagogía ignaciana insiste en ver a los alumnos en su contexto personal, familiar y social.

Segunda Clave: La Pedagogía Ignaciana ve a la persona en el todo y en sus relaciones. Ve la complejidad relacional de lo existente ya desde el Principio y Fundamento..

Tercera Clave: La complejidad de lo simple: En la Pedagogía Ignaciana nada es simple. Nuestro mundo interior es un escenario lleno de actividad, espacio de confrontación de evidentes y ocultas tendencias, de deseos finos, gruesos y fuertes, conscientes e inconscientes.

Recibido: 18/4/2012 • Aceptado: 25/5/2012

* Javier Duplá. Sacerdote jesuita, nacido en España, pero enraizado en Venezuela desde muy joven, tierra que ha hecho suya a golpe de corazón y que quiere como pocos. A Javier Duplá se le conoce en Venezuela por sus aportes pedagógicos, pues siempre ha sido un eminente profesor y un investigador y educador apasionado, es también autor de varios libros, en los que palpitan el candor y la magia de la Venezuela profunda. Ejerce desde hace catorce años como Profesor de Educación Media y veintisiete años como Docente Universitario

Cuarta Clave: Entrenamiento en el pensamiento crítico: "En un mundo visto globalmente, sumergidos en la complejidad de lo existente y en nuestra propia complejidad interior, para evitar la confusión, el engaño, el error, la desorientación, es necesario que el pensamiento complejo sobre lo complejo cuente con elementos críticos para asegurar que alcanzamos la verdad y la "vida verdadera".

Quinta Clave: Pensamiento creativo: La Pedagogía Ignaciana pone al alumno en condiciones de pensamiento creativo. La Pedagogía Ignaciana estimula a que el estudiante se involucre en lo que aprende, lo asimile, produzca interpretaciones propias, busque aplicaciones y proponga nuevos enfoques.

Sexta Clave: El pensamiento consciente de los propios métodos. La Pedagogía Ignaciana propone constantemente la plena conciencia explícita de los procesos que el estudiante, ha seguido y está recorriendo.

Palabras clave: Pedagogía Ignaciana. Pensamiento Creativo. Globalidad. Complejidad.

Abstract

In the current company the educator's paper already not only the parents and the teachers exercise it. The present document proposes six keys of the pedagogy ignaciana for the today world, that is to say, six aspects that help to understand the today world and to prepare for him.

The first Key: The global vision: The Pedagogy Ignaciana teaches to see the reality in his globalidad. The Pedagogy ignaciana insists on seeing the pupils in his personal, familiar and social context. The second Key: The Pedagogy Ignaciana sees the person in everything and in his relations. It sees the relational complexity of the existing thing already from the Beginning and Foundation.

Third Key: The complexity of the simple thing: In the Pedagogy Ignaciana nothing is simple. Our interior world is a scene full of activity, space of confrontation of evident and secret trends, of thin, thick and strong, conscious and unconscious desires.

Fourth Key: Training in the critical thought: "In a world I dress globally, plunged in the complexity of the existing thing and in our own interior complexity, to avoid the confusion, the deception, the mistake, the disorientation, it is necessary that the complex thought on the complex thing possesses critical elements to assure that we reach the truth and the "real life".

Fifth Key: creative Thought: The Pedagogy Ignaciana puts the pupil in conditions of creative thought. The Pedagogy Ignaciana stimulates to that the student interferes what he learns, assimilate it, produce own interpretations, look for applications and propose new approaches. Sixth Key: The conscious thought of the own methods. The Pedagogy Ignaciana proposes constant the full explicit conscience of the processes that the student, has followed and crosses

Key words: Pedagogy Ignaciana. Creative thought. Globalidad. Complexity.

1. Mirando al futuro

No es un lugar común afirmar que el mundo futuro será muy distinto al que conocemos ahora y que la vida actual va a cambiar en direcciones muy difíciles de anticipar. Algunas claves se atreven a anticipar algunos, con la provisionalidad del que sabe que las cosas pueden ser de otro modo.

> "En 10 o 15 años será posible manipular ordenadores y equipos sin mover un dedo, solo con la mente. Es algo que hoy se puede realizar limitadamente". "Salir a la calle será una nueva experiencia. La mezcla de la realidad aumentada con conceptos como Internet de las cosas, donde los objetos cotidianos irán equipados con chips, sensores y conexión a Internet, dará lugar a una nueva era de servicios. La Web estará entretejida con el mundo real y las máquinas podrán comunicarse entre sí"."La micro y nano robótica dará lugar al boom de la nanomedicina. Veremos robots móviles capaces de monitorizar el interior de nuestro cuerpo, reparar tejidos o curar enfermedades. Siete centros europeos, entre ellos la Universidad de Barcelona, han creado micro robots de tres milímetros cúbicos de volumen". "Dave Evans, de Cisco[1], afirma que en 10 años un ordenador de mil dólares tendrá la misma potencia de procesamiento que el cerebro humano. Y en 2050, un equipo de ese precio igualará la capacidad cerebral de todos los habitantes del planeta. Los países ya no competirán tanto en armamento o en recursos naturales como en poder de computación". "En la próxima década, cada persona manejará unos 130 terabytes de datos personales frente a los 128 gigabytes de hoy en día. Gene Stephens, autor del libro Cibercrimen en el año 2025, pinta un futuro negro en cuanto a privacidad: las compañías de Internet sabrán más sobre nuestra vida de lo que nosotros mismos podremos recordar y cada persona tendrá asociada una IP personal"[2].

Supongamos que no se cumplen esas predicciones exactamente, pero sin duda que otras parecidas o incluso más inquietantes serán realidad. ¿Cómo afectarán al ser humano, a su vida, a sus relaciones con los demás, a su desarrollo cerebral, a su capacidad de aprender, de querer, de vivir y morir? ¿Cómo será la política, el orden (o desorden) mundial, que ya se está viendo influido fuertemente por las redes sociales? ¿Cambiará el sentido de lo religioso, de lo político, de lo familiar y social? Estas inquietudes, traducidas en preguntas, afectan a la educación de muchas maneras.

1 **Cisco Systems** es una empresa multinacional con sede en San Jose (California, Estados Unidos), principalmente dedicada a la fabricación, venta, mantenimiento y consultoría de equipos de telecomunicaciones.

El Cisco Support Community (CSC) es un sitio interactivo donde se puede discutir acerca de productos y tecnologías de Cisco con los expertos y profesionales en redes alrededor del mundo.

2 El futuro que nos viene, Ediciones *El País* S.L., 30/09/2010.

Algunas de ellas son: la creciente independencia en la adquisición de los saberes, las múltiples formas del aprendizaje, la multiplicidad de referentes valorativos y conductuales, la configuración de un cerebro distinto, que atiende simultáneamente a muchos estímulos, la obsolescencia de muchos contenidos actuales. Estos cambios van a ocurrir con independencia de la voluntad de los responsables de la educación y la pregunta es si sabremos adaptarnos a las nuevas demandas y realidades, o pasaremos a ser los educadores una especie en rápida extinción.

Como dice Carlos Pantin, "Sin duda alguna, en la sociedad actual el papel de educador ya no solo lo ejercen los padres y los maestros, como lo fue en nuestra época... no se diga en los tiempos de Ignacio de Loyola. Hoy en día en nuestros hogares están presentes personajes como Mr. Google –que encuentra todo lo que buscamos-, Miss Wikipedia –que todo lo sabe-, Mr. Facebook –capaz de llenar nuestras casas con infinidad de "amigos". En medio de esta realidad, ¿podemos decir los padres que nuestros hijos están siendo educados solo por nosotros?; ¿pueden decir los maestros que sus alumnos aprenden solo lo que ellos enseñan? Por otro lado, puede decirse que la cantidad de información que recibimos es de tal magnitud que todos estamos inmersos en un mundo de constante aprendizaje, que nos afecta en todo sentido y que nos lleva a todos a ser alumnos perpetuos. Ese es otro de los retos de la sociedad moderna"[3].

A pesar de todo ello, yo sigo creyendo en la educación, que es lo mismo que creer en un ser humano perfectible. Yo creo que el ser humano está abierto en su nacimiento a toda clase de influencias y dependiendo de cuáles sean esas influencias llevará una vida útil, provechosa, armónica, estable y feliz en cuanto es posible en esta vida, o por el contrario llevará una vida desastrosa y será capaz de hacer mucho daño a los demás.

Esas influencias serán positivas o perjudiciales, pero siempre existirán. De ahí que la buena educación seguirá siendo necesaria mientras exista la especie humana sobre la tierra. Un futuro distinto es lo que vendrá, pero un futuro que nosotros mismos seremos capaces de fabricar de acuerdo a la visión del hombre y de la vida que queramos formar e inculcar en las generaciones futuras.

En otras palabras, estamos hablando de la educación en valores. "Es evidente que la educación formal, la del conocimiento, evoluciona a pasos agigantados, es incontrolable, es globalizada y sobre todo impersonal. La educación en valores trabaja sobre otro tipo de conocimiento, tiene que ver con la moral y la ética, y esta educación también está sometida a influencias de todo tipo, porque nuestros hogares y aulas no escapan a los valores que esos personajes externos (Facebook, Google, TV, etc.) llevan a nuestros hijos. Sin embargo, y a pesar de

3 Aportes al texto original enviados por Carlos PANTIN, enero 2012.

la oferta de todo tipo de influencias, creo que es en esta educación en valores donde la pedagogía ignaciana tiene mucho que ofrecer a las "generaciones Futuras". (Aporte de Carlos Pantin)

Una buena educación seguirá siendo necesaria si el ser humano quiere caminar hacia un mundo mejor. Pero ¿cómo es actualmente la educación formal en Venezuela y en el mundo occidental? ¿Por qué está en una crisis indudable a la que no sabemos dar respuesta?

2. Juicio sobre la educación actual

Me atrevo a calificar la educación formal actual de despistada, rutinaria, aburrida y plagada de graves problemas a los que tiene que atender y que la distraen de su finalidad. La educación preescolar es la más positiva, porque los niños y niñas quieren abrirse al mundo y encuentran en general maestras que los quieren, con mucha inventiva y con deseo de ayudarles a crecer. "Está comprobado que es en los primeros cinco-seis años de vida en donde se modela a la persona, sus rasgos de conducta y carácter futuros estarán influenciados determinantemente por estos primeros años. El niño acude al preescolar bajo una dependencia absoluta de sus padres y sin voluntad propia, con el "disco duro" sin archivos ni virus, es un ser a "modelar"… por eso este nivel es, sin lugar a dudas, el más importante en la educación de una persona, ya que en estos años se instalan el hardware y "sistema operativo" que llevará por el resto de su vida. Es en el hogar y en el preescolar donde se forja la autoestima, la iniciativa, la capacidad para interactuar en grupo, la creatividad, la curiosidad, el interés en aprender y otros rasgos que definen la personalidad, el resto del modelaje corresponde a los otros niveles educativos que solo aportarán los software necesarios para terminar de "educar" a la persona. En este nivel educativo se aprende jugando… ¡y cómo se aprende!!!!" (Aporte de Carlos Pantin)

La educación primaria comienza a despistarse cuanto más avanza. Los niños asimilan muy rápidamente el mundo a su alrededor y si está cargado de problemas, ellos los hacen suyos, llámese violencia, abandono familiar, prácticas sexuales prematuras, drogas o delincuencia. Es increíble cómo se han anticipado en los últimos años estas problemáticas, que antes eran cuando más patrimonio de los adolescentes. Por otra parte, lo que les enseñan en la escuela no les interesa, bien sea por el contenido o por la manera como se enseña, y los profesores de secundaria se ven cada día más impotentes para cumplir medianamente su rol educador. "Largos años pasa el niño en Primaria y luego en Secundaria. Tal como en el preescolar, permanece allí no por voluntad propia y todavía dependiente de sus padres. Su obligación es estudiar y recibir información

(software) que le darán conocimiento. Ya no aprenderá jugando, sino que requerirá de un esfuerzo personal. Es aquí donde se verá si el "sistema operativo", montado en el preescolar fue el adecuado y sin "virus"; si lo fue, el alumno tendrá capacidad para aprender fácilmente; de lo contrario, tendrá dificultad para el aprendizaje. Aunque siempre será referencia, ya el hogar no es tan importante en este nivel como lo fue en el preescolar. Es en los años en los que discurre este nivel educativo donde el muchacho descubre lo bueno y lo malo de su entorno y de la sociedad, se da cuenta de la realidad más allá del hogar. En este nivel se hace uso de la razón y se aprende a discernir, no poca cosa. En este nivel, se salvan o se pierden vidas, se aprende lo bueno y lo malo de ella. Se escalan posiciones o se permanece abajo". (Aporte de Carlos Pantin)

Si pensamos ahora en el nivel superior, vemos que muchas carreras están orientadas casi exclusivamente a formar profesionales para que hagan dinero y vivan bien, con casi total desinterés por la sociedad en la que piensan desarrollar sus destrezas profesionales. Interesa el título excesivamente, porque da más estatus y permite el acceso a puestos bien remunerados, pero la responsabilidad social del que tanto ha recibido no está presente en la mayoría de los casos. "Aunque la vida es un eterno aprendizaje", es en este nivel superior donde se estudia por última vez en una institución.

El joven no mantiene ya una relación de dependencia con sus padres como en los primeros niveles. Bien sea a nivel técnico o universitario, se ingresa a este nivel por voluntad propia, y esto marca una diferencia importante. El joven sabe y siente que su futuro depende solo de él y que de esta formación superior dependerá su sustento y el de su futura familia. Esto marca otra diferencia importantísima a la hora de valorar las motivaciones que tiene la persona al entrar en este nivel educativo. Los software que continuarán llenando su disco duro serán escogidos por él. Es el nivel donde se está más consciente y en el que se estudia para el trabajo. Al término este nivel educativo llegan pocos, unos con más méritos que otros y se suele asociar el "éxito" con un título superior, que brindará al que lo obtiene dinero y una vida digna, una vez que se dedique al trabajo profesional. Visto de este modo, pareciera que es el nivel educativo del egoísmo: estudiar para tener una profesión que dé dinero y estatus; sin embargo, el desarrollo y el progreso de las naciones, el pensamiento creador, los aportes científicos y humanos que requiere la sociedad dependen de este nivel de estudios superiores… el dinero, por añadidura, será la recompensa al esfuerzo personal y al aporte que se brinda a la sociedad desde el ejercicio de la actividad profesional". (Aporte de Carlos Pantin)

Esta es una descripción muy somera de los niveles educativos, pero que no está ajena de la realidad. Es la totalidad de la educación formal la que está en crisis, pero prácticamente nadie sabe cómo remediarla. Entonces, como

conclusión de lo dicho hasta ahora, ¿es la educación actual un fracaso? Sí, pero no mayor ni menor que la política, la economía y la organización social general, porque responde a ellas, es reflejo de ellas y contribuye a alimentarlas.

> "Hay que darle a cada nivel educativo su debido valor. Creo que aún no estamos completamente conscientes de la importancia que tienen en el crecimiento humano. A mi entender, mucho más importante que graduar a cientos de profesionales universitarios y técnicos (que siempre ocurrirá porque depende del esfuerzo y voluntad del estudiante), es brindarle a millones de niños (que no tienen discernimiento ni voluntad propia) familias constituidas y la posibilidad de desarrollar sus potencialidades a través preescolares adecuados. ¿Quién habla en Venezuela de educación para el hogar y en el hogar? ¿Quién le da al preescolar la importancia que debe tener? Igualmente, se debe priorizar de la misma manera a la educación media. Insisto, es un asunto de indefensión y dependencia, hay que priorizar y proteger a los niños y jóvenes,….los universitarios, aunque muy importantes, ya están "hechos". El problema básico de la educación en Venezuela se origina en la familia y en los primeros niveles educativos. Para resolverlo se requiere de una labor titánica que necesita políticas de Estado coherentes y sustentables en el tiempo". (Aporte de Carlos Pantin)

Sabemos que el problema de reformar la educación, de actualizarla, de darle una orientación más formativa y productiva, es un problema muy complejo, que tiene muchos aspectos no fácilmente armonizables y que dependen de muchas voluntades. Los actores más importantes de los sistemas educativos son los profesores y maestros, los pensadores y técnicos de la educación, los políticos, los padres y representantes e incluso los propios alumnos.

Comenzando por los penúltimos, los padres y madres deberían hacerse una reflexión sobre lo que ellos han aprendido y lo que han dejado de aprender en los sistemas formales educativos que cursaron. Y deberían contestarse muy seriamente por qué quieren que sus hijos adquieran una buena educación formal. ¿Por qué son necesarias estas reflexiones de los padres? Porque lo que ellos aspiran para sus descendientes será la motivación principal para sus exigencias y esto conformará la mentalidad de sus hijos. Pero la educación no puede reformarse sin consultar a los adolescentes y jóvenes y en menor grado, a los niños. Siempre se ha dado por supuesto que los adultos conocen lo que más les conviene a los menores de edad, y en esa sabiduría juega un papel muy importante la experiencia. Esto ha sido siempre verdad en lo referente a los peligros a los que se ven expuestos los jóvenes, llámense drogas, malas amistades, incitación a la delincuencia y al sexo indiscriminado. Pero en lo referente a los gustos e inclinaciones, a los conocimientos y habilidades, los adultos se han impuesto muchas veces a los niños y jóvenes ignorando su ser. Aquí entran los contenidos educativos y los métodos. Nadie va a negar que es imprescindible saber leer

bien y expresarse oralmente y por escrito, pero ¿es necesario enseñar las sutilezas gramaticales y sintácticas, que configuran más bien una filosofía del idioma? Es necesario dominar el cálculo aritmético y entender la lógica de las operaciones, pero ¿es imprescindible el aprendizaje del álgebra, la trigonometría y el cálculo diferencial e infinitesimal, que nunca serán utilizados y que pronto se olvidan? Es cierto que vivimos en una era tecnológica, donde las ciencias dominan, pero son unos pocos los que las comprenden y las aplican a la tecnología. Los demás somos usuarios y no necesitamos dominarlas a nivel primario y secundario. Es como la medicina, que no se estudia como tal en bachillerato y no por eso faltan jóvenes que quieren estudiarla a nivel superior.

Nos hacen falta pensadores de la educación, gente que reflexione, proponga, discuta y ensaye contenidos nuevos y formas diferentes de apropiarse del saber. Somos cobardes y faltos de imaginación, conformistas con lo que hay y se impone desde arriba por los que toman decisiones educativas uniformes que afectan a todos y a pocos aprovechan.

3. La educación en la era digital

> "En la era del conocimiento puedes elegir entre estar presente ocho horas de tu vida en un despacho aunque no hagas nada o crear valor en cualquier sitio a cualquier hora: las ideas fluyen sin horario igual que las oportunidades y los contactos". "Los grandes éxitos hoy comienzan con un logaritmo capaz de convertir la creatividad de esa inmensa clase media en conocimiento: Google, Facebook, Linkedin, Wikipedia... Inteligencia colectiva. Y triunfan o fracasan a una velocidad endiablada: la de la era digital"[4].

Voy a hacer un ejercicio de imaginación. Comienzo por primaria y secundaria. Hay temas actuales, que es indispensable enseñar. Me refiero a la educación medioambiental, a la demografía, a nociones básicas de economía y manejo del dinero, al papel social de las religiones y en general de las ideologías, a los grandes modelos de la humanidad. Estos temas pueden contribuir a mejorar y hacer más prácticas las asignaturas tradicionales: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, historia, educación cívica. ¿Cómo pueden hacerlo?

Nadie pone seriamente en duda que la educación medioambiental es necesaria. Pero todavía no somos suficientemente conscientes de que podemos realmente acabar con la vida en el planeta si seguimos consumiendo en espiral y contaminando sin conciencia. La educación medioambiental es por ello necesaria, pero no debería convertirse en una materia, sino que la escuela ha de promover proyectos que ayuden al niño y al joven a comprender el mundo, a

4 Verne HARNISH, experto en crecimiento empresarial, entrevista 20 diciembre 2011.

ver las implicaciones del trato que los humanos le damos, a conjurar peligros, a admirar la naturaleza y a comportarse mejor con ella. Y junto con la escuela, las asociaciones de vecinos, las autoridades locales y regionales, las industrias, para implicar a todo el mundo en una educación que debe rendir sus frutos en un próximo futuro.

La aritmética básica está implicada en las operaciones normales de compra y venta, y los niños las manejan al margen de la educación formal, pero las actitudes hacia el manejo del dinero, las compras necesarias o superfluas, las modas y sus exigencias deben ser puestas de relieve en el trajinar de cada día. No sólo se trata de recomendaciones y buenos consejos, sino de manejo de las pequeñas y grandes cifras de los presupuestos familiar y ciudadano y sus implicaciones para la totalidad de la sociedad.

El papel social de las religiones y en general de las ideologías es un tema controversial pero necesario. Daría un aspecto nuevo a la enseñanza de la historia y provocaría reflexiones y discusiones serias, que acostumbrarían a la libertad de expresión, al uso de la lógica, a la tolerancia, al respeto. Este tema se puede desarrollar a propósito de la aparición de las grandes religiones mundiales, de hechos e instituciones actuales o pasados, de ideologías que han profesado millones de personas y que piden juicios equilibrados para no repetir errores pasados.

Junto con este tema histórico está todavía por estudiarse el papel de las grandes figuras en el mejoramiento de la humanidad: Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Teresa de Calcuta, Oscar Arnulfo Romero entre los recientes, y Mateo Ricci, Marco Polo, José Gumilla, Louis Pasteur, Thomas Alva Edison entre los de siglos pasados, contribuirían a formar en la mente de los estudiantes modelos de humanidad muy distintos de los tradicionales en los manuales de historia, compuestos casi exclusivamente de hazañas guerreras, llevadas a cabo muchas veces por personajes ambiciosos y sin escrúpulos que han causado grandes sufrimientos y muerte.

Por concretarme al estudio de personajes interesantes de nuestra geografía nacional sería bueno conocer a "los representantes de la cultura civil en Venezuela en los años de vida republicana y democrática. Por ejemplo, Andrés Bello, educador, jurista y comunicador eximio; el geógrafo Agustín Codazzi; José Gregorio Hernández, santo médico; los literatos Cecilio Acosta, Andrés Eloy Blanco, Teresa de la Parra, José Rafael Pocaterra y Mariano Picón Salas; la pianista Teresa Carreño; los pintores Martín Tovar y Tovar, Cristóbal Rojas, Arturo Michelena, Emilio Boggio, Armando Reverón, Manuel Cabré y otros muchos; los humoristas Leoncio Martínez y Aquiles Nazoa; la activista social y escritora Cecilia Pimentel; los educadores Rafael Vegas y José María Vélaz; el escritor y periodista Miguel Otero Silva; Arturo Uslar Pietri, muchos hombres

en un solo nombre; la cantante Morella Muñoz, las actrices Doris Wells y Juana Sujo, y un largo etcétera". (Véase colección Biblioteca Biográfica venezolana, publicada por *El Nacional* a partir de 2005 y hasta nuestros días).

¿Y qué se puede decir en cuanto a los métodos de enseñanza? La información se busca cada vez más en Internet, pero la discreción de elegir lo que es bueno, útil y necesario o no lo es, no puede darla la máquina. Ahí es donde entran el maestro y el alumno en clase y la relación entre ellos. Los medios audiovisuales ayudan pero no sustituyen, y la creatividad se fomenta poniendo a los alumnos a ser creativos. El dilema está entre quienes quieren trabajar en clase, responder a los estímulos e invitaciones y los que no quieren hacerlo. ¿Será hora de buscar estilos educativos más parecidos a lo que se pretendió en Summerhill? ¿Es posible hacerlo?

4. Claves de la Pedagogía Ignaciana para el mundo de hoy

Ignacio de Loyola pertenece al paso de la cultura medieval a la renacentista, pero sigue vigente en su enfoque religioso y humano. Su espiritualidad insiste en la unión entre lo humano y lo cristiano: es el hombre el que ha de hacerse "sujeto responsable, autónomo, libre y dueño de sus decisiones, capaz de encontrar la voluntad de Dios inscrita en él y no en alguna parte por encima de él. Ignacio, que no es un profesor sino un pedagogo, no desarrolla una teoría ni elabora una teología. Se contenta con acompañar a las personas en su crecimiento espiritual y humano, ayudándolas a liberarse de las superestructuras genéticas, sociales, religiosas, morales, que las condicionan y las reducen a no ser más que robots bien programados"[5].

Los jesuitas hemos tenido fama de ser buenos educadores, pero eso fue en unos tiempos distintos, en los que el alumno no discutía lo que tenía que aprender y se acomodaba a lo que los maestros le exigían. Hoy no es así, pero la pedagogía ignaciana quizá tenga principios e intuiciones válidas para estos tiempos.

Jesús Montero Tirado, que ha estudiado este tema en profundidad, propone seis claves de la pedagogía ignaciana para el mundo de hoy, es decir, seis aspectos que ayudan a entender el mundo de hoy y preparar para él.

A. La visión global: "La Pedagogía Ignaciana enseña a ver la realidad en su globalidad. Es característico de San Ignacio, de su pedagogía y de su metodología, especialmente en sus Ejercicios Espirituales, enseñar a ver siempre a la persona y sus procesos interiores en su historia, en su contexto inmediato y en la globalidad de lo existente, incluyendo los escenarios de lo trascendente y lo divino".

5 Pierre EMONET, "El estilo jesuita", *Revista mensaje*, enero-febrero 2012.

La Pedagogía ignaciana insiste en ver a los alumnos en su contexto personal, familiar y social. Cada persona es un mundo, pero a ese mundo debe acercarse el educador para comprenderlo y aceptarlo. Esto no es común en la realidad educativa actual, por la que desfilan como seres anónimos tanto profesores como estudiantes. Debe también poner la materia en contexto académico y social: ¿Por qué es importante estudiar la Edad Media, saber de valencias atómicas, conocer la geografía nacional? ¿Qué tipo de ser humano vivió en esa época y cómo se las arregló? ¿Cómo quiero yo vivir en la época que me ha tocado? Hay que justificar todos los conocimientos que se imparten y ver si tienen (o no tienen) relación con el mundo adolescente y la realidad del país. Se pide así mucho a los profesores y es que se les estima mucho, se cree en su potencial, en su capacidad transformadora.

B. La Pedagogía Ignaciana ve a la persona en el todo y en sus relaciones: "Ignacio con su pedagogía enseña a ver la complejidad relacional de lo existente ya desde el Principio y Fundamento. El ser humano relacionado con Dios, con la misión y sentido de su vida, con "odas las otras cosas" y desde luego con los demás". "Y lo más interesante es que no se trata de relaciones pasivas, estáticas; se trata de relaciones en las obras, en la interacción, dinamizadas por la energía del Espíritu, que además de luz son fecundas y transformadoras".

> "Ante el aluvión de informaciones es necesario discernir cuáles son las informaciones clave. Ante el número ingente de problemas es necesario diferenciar los que son problemas clave. Pero, ¿cómo seleccionar la información, los problemas y los significados pertinentes? Sin duda, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja". (Edgar Morin)

El ser humano en relación con los demás, en contra de la propaganda de consumo que es individualista y desentendida de los demás. El alumno o la muchacha que tiene delante el profesor no es ella sola, es ella y su mundo de relaciones: sus padres y familiares, sus amigos, sus relaciones, con los que interactúa, de los que recibe y a los que da. Esas relaciones dinámicas pueden mejorar al alumno o empobrecerlo, orientarlo o dejarlo en blanco, pueden ser de cooperación o de competencia, de búsqueda de fines comunes o de desentendimiento.

C. La complejidad de lo simple: "En la Pedagogía Ignaciana nada es simple, ni siquiera las reacciones íntimas de emociones, sentimientos o deseos.

Para Ignacio de Loyola nuestro mundo interior es un escenario lleno de actividad, campo de batalla de muchos espíritus, espacio de confrontación de evidentes y ocultas tendencias, de deseos finos, gruesos y fuertes, conscientes e inconscientes. La complejidad de las luchas interiores es desvelada por la agudeza de visión que Ignacio enseña al ejercitante". Reflexionar sobre sí mismo, conocerse bien, saber cuáles son las propias tendencias, gustos y aficiones, observarse en qué falla uno, de qué se deja llevar, cómo luchan dentro de él o de ella tendencias opuestas, enseñar a descubrirlas para apoyar las mejores. Todo eso es un mundo psicológico que Ignacio intuyó, adelantándose varios siglos a los estudios psicológicos. Como vemos, uno de los aportes de la pedagogía ignaciana tiene que ver mucho con el conocimiento y dominio de sí mismo.

D. Entrenamiento en el pensamiento crítico: "En un mundo visto globalmente, sumergidos en la complejidad de lo existente y en nuestra propia complejidad interior, para evitar la confusión, el engaño, el error, la desorientación, es necesario que el pensamiento complejo sobre lo complejo cuente con elementos críticos para asegurar que alcanzamos la verdad y la "vida verdadera".
"La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento… El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas", dice Edgar Morin. No es fácil cultivar el pensamiento crítico en nuestros días. Hay demasiada emotividad, intereses tomados, falta de diálogo, dificultad para la tolerancia. La crítica es mal vista oficialmente y eso empobrece al hombre. Pero la realidad es muy compleja y hay que aceptarla así y aprender a discernirla.

E. Pensamiento creativo: "La Pedagogía Ignaciana ha descubierto cómo San Ignacio muy frecuentemente pone al ejercitante en condiciones de pensamiento creativo, activando sobre todo el hemisferio derecho del cerebro. Todas las contemplaciones, especialmente las de la segunda, tercera y cuarta semana de ejercicios espirituales, apuntan a que el ejercitante "re-construya" creativa y personalmente el contexto de los hechos con la máxima verosimilitud posible. Y una vez inmerso en el escenario con sus protagonistas, la inspiración del Espíritu con la capacidad creativa del mismo ejercitante crean juntos los flujos de comunicación, la observación activa y pasiva y la creación de una nueva manera de entenderse y de entender el mundo y la misión suya en él".

El pensamiento creativo y la educación formal tradicional no son buenos amigos. Aprender equivale en la mente de muchos a repetir lo que el libro dice o el profesor, con poca o ninguna implicación personal. La Pedagogía Ignaciana por el contrario estimula a que el estudiante se involucre en lo que aprende, lo asimile de acuerdo con lo que es él, produzca interpretaciones propias, busque aplicaciones, proponga nuevos enfoques.

F. El pensamiento consciente de los propios métodos.

> "La PI propone constantemente la plena conciencia explícita de los procesos que el ejercitante, o en nuestro caso el estudiante, ha seguido y está recorriendo".

En términos modernos este proceso se llama metacognición, y consiste en caer en la cuenta de cómo se piensa, cuál es el itinerario que recorre nuestra mente para comprender y evaluar el conocimiento aprendido. ¿Qué ventajas tiene hacerlo? Significa hacerse consciente de la propia capacidad y por lo tanto aprovecharla mejor.

En síntesis, "la Pedagogía Ignaciana, aplicando el "Principio y Fundamento" debe de comenzar por ayudar al alumno a "conocerse a sí mismo" a desarrollar sus cualidades, su potencial, sea cual fuere su vocación…. y después o junto con ello se inculcarán valores espirituales, religiosos y demás que llevarán a la persona a trabajar en su profesión desde una visión cristiana, accionar que inevitablemente, y a Dios gracias, permeará a la sociedad" (Aporte de Carlos Pantin).

5. Conclusión

La Pedagogía Ignaciana está en sintonía y se adelanta a los avances recientes del pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin y otros pensadores. Transformar la práctica educativa es un imperativo urgente, de mucha mayor trascendencia que otros que se quieren vender como importantes. Coincido en ese sentido con la visión de Edgar Morin sobre lo que es educar.

"El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea de salvación pública, en una misión. Una misión de transmisión. La transmisión necesita,

evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica, un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don. Esto es lo que en primer lugar puede provocar el deseo, el placer y el amor por el alumno y el estudiante. Donde no hay amor, no hay más que problemas de carrera, de dinero para el docente, de aburrimiento para el alumno. La misión supone, evidentemente, la fe; fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano. La misión es, por lo tanto, elevada y difícil, porque supone, al mismo tiempo, arte, fe y amor"[6]. Expresiones sabias que tenemos que hacer propias. Expresado con otras palabras:

> "El 10 de diciembre de 2011, en una ponencia durante el Simposio Internacional de la Universidad Sofía, en Tokio, sobre "Educación con una dimensión social: el desafío de la globalización", el P. Mark Raper S.J., Presidente de la Conferencia de Jesuitas en Asia-Pacífico, habló a favor de una visión de la educación "como formación para la decisión y acción: educación de la cabeza, del corazón y de las manos". Se trata de promover una pedagogía que tenga como punto central la reflexión. El P. Raper considera que la educación es un modo de llevar a los estudiantes al amor del mundo y asumir la responsabilidad de adquirir los instrumentos para renovarlo. En cuanto tales, las universidades deberían ir más allá de su fin primario de ofrecer una instrucción competente y la capacidad de pensar críticamente. "Demasiadas escuelas y universidades se empeñan en respetar sus programas. Pero aquí, en la Universidad Sofía y en las otras universidades de la Compañía de Jesús, me gustaría pensar que más allá del programa académico, se empeñaran en llegar a estratos más profundos. Este tipo de pensamiento crítico debería llevarnos a preguntarnos qué hay detrás de estas crisis económicas, por qué fracasan los bancos, cuáles son las causas profundas del despilfarro y la corrupción; por qué yo me considero afortunado y otros son desgraciados". Según el P. Raper, la educación debería mostrar a los estudiantes dónde están sus corazones con el objeto de ayudarles a tener «un corazón grande y, con palabras nacidas del corazón, hablar con verdad e integridad de corazón.

6 Edgar MORIN, *La cabeza bien puesta,* Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.

7 *Jesuitas por el mundo*, Vol. XVI, No. 1 | 17 enero 2012.

> Y así "descubrir la alegría de ayudar a nuestros hermanos y hermanas, particularmente a los pequeños, los que están alejados y son los últimos"[7].

Necesitamos como sociedad esa visión amplia, generosa en la acogida de todo el mundo, abierta a la trascendencia, desprendida de las engañosas y excesivas exigencias materiales, sensible ante tanta pobreza, y cuidadosa del regalo que hemos recibido con el planeta Tierra. Educar en estos valores a las nuevas generaciones es lo mejo que podemos hacer en la vida. Que el Señor nos ayude en este propósito.

Referencias Bibliográficas

HARNISH, Verne, experto en crecimiento empresarial, entrevista 20 diciembre 2011.
EMONET, Pierre. "El estilo jesuita", *Revista mensaje*, enero-febrero 2012.
MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.
El futuro que nos viene, Ediciones El País S.L., 30/9/2010.
Aportes al texto original enviados por Carlos PANTIN, enero 2012.
Jesuitas por el mundo, Vol. XVI, No. 1 | 17 enero 2012.

Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009)

Wendy J. Maldonado V.*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Planteamiento del Problema. 3. Objetivos de la Investigación. 4. Justificación. 5. Metodología. 6. Análisis e interpretación de los resultados. 7. Establecer la generación de valor económico agregado en el lapso 2003-2009 del Banco de Venezuela. 8. Determinar la relación de la rotación del talento humano como elemento generador de valor del Banco de Venezuela en el lapso 2003-2009. 9. Conclusiones.

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito determinar la incidencia entre la rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009). Para ello se tomó en cuenta el enfoque cuantitativo, a un nivel documental siguiendo una investigación de campo. Es importante resaltar que la estructura financiera del Banco de Venezuela es muy sólida y arroja muy buenos indicadores en cuanto a utilidad operativa, productividad del capital de trabajo, índices de gestión del gasto y el inductor de gasto de personal. Ciertamente los inductores de valor; como lo es el índice de rotación se puede racionalizar a fin de generar aun más valor agregado a la institución

Recibido: 13/2/2012 • Aceptado: 24/7/2012

* Licenciada en Administración de la Universidad de los Andes Núcleo Táchira. Msc. en Gerencia de Empresas Mención Finanzas de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. E-mail: wendyjmaldonadov@hotmail.com

como se presenta en la propuesta de la investigación. Como conclusión tenemos que la fuerza de trabajo disponible es la genera o crea valor a la organización.

Palabras claves: Rotación del talento humano, Valor Económico Agregado (EVA), Banco de Venezuela, Fuerza de trabajo disponible, Finanzas.

Abstract

Purpose of this investigation was to determine the impact between the rotation of the human talent in economic value added of the Bank of Venezuela (2003-2009). This took into account the quantitative approach, a documentary following field research nationally. It is important to stress that the financial structure of the Bank of Venezuela is very solid and gives very good indicators for operational usefulness, productivity of working capital, indices management of expenditure and the inductor of personnel expense. Certainly the value inductors; as it is the rate of rotation can be streamlined in order to generate even more added value to the institution as presented in the proposal of the research. Conclusion we have the available labour force is it generates or create value to the organization.

Keywords: rotation of human talent, economic value added (EVA), Venezuela Bank, available workforce, finance.

1. Introducción

En vista de la nuevas tendencias de gestión empresarial tal como lo es la Gerencia del valor mediante la herramienta del EVA (Valor Económico Agregado); la cual ha demostrado que una empresa no solamente debe generar rentabilidad, ganancias; que permitan o mantengan a la empresa en una posición del mercado, como en el caso de Venezuela, el mercado financiero está dominado por los Bancos.

Se considera en la presente investigación tomar en cuenta este mercado y uno de sus principales actores como lo es el Banco de Venezuela. Considerando lo anterior se pretende determinar la incidencia de la Rotación del Talento Humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela, años 2003-2009.

El propósito de las organizaciones debe estar enmarcado dentro de las perspectivas de la calidad en la prestación de los servicios y/o los productos para la generación de valor en las mismas, por lo cual requiere de un elemento indispensable y de cuyo esfuerzo depende en gran parte el funcionamiento adecuado de la organización: el Talento Humano.

2. Planteamiento del problema

El Valor Económico Agregado (EVA) permite medir el valor de la empresa en cuanto a generación de valor a los accionistas; se ha difundido con más rapidez en los sectores industriales y comerciales. En consecuencia la banca tiene un enorme desafío por ser la industria más expuesta a riesgos en el mundo.

La banca en latinoamericana, en su relevante rol de potenciar el desarrollo económico de los países no puede permanecer al margen de los avances en los modelos de gestión para levantar su posición tanto de mercado como de incremento en los resultados económicos.

Los Bancos Privados Latinoamericanos (sólo 17%) han implementado el modelo EVA (Euromoney Training, 2008, p-2)[1].

Tanto los sistemas bancarios como los mercados de capitales en Latinoamérica son poco profundos y poco desarrollados (BID, 2005). Venezuela no es la excepción. El sector bancario Venezolano maneja 75% de los activos financieros domésticos, mientras que el mercado de capitales tiene una participación del 20% de estos activos y las compañías de seguros manejan un 5%.(Ibid).

Una de las entidades financieras más fuertes del país es el Banco de Venezuela, debido a su constante innovación en la oferta de servicios, su trayectoria y el uso de la más avanzada tecnología, lo que le proporciona un importante crecimiento; de hecho su misión se encuentra orientada a consolidar la mejor institución de servicios financieros en Venezuela, mediante un modelo de gestión orientado a la creación permanente de valor para nuestros clientes, nuestros accionistas, nuestros empleados y para el país.

Actualmente está ocurriendo una insuficiencia en la asignación del personal en el Banco de Venezuela; considerándose los siguientes síntomas: Alta rotación del personal, baja productividad en el período de inducción y adiestramiento, contratación de personal no idóneo, escasez en la inducción y adiestramiento de personal, trabajo con desmotivación, limitado número de trabajadores por área. Esto, indudablemente repercute en su valor económico agregado.

1 EUROMONEY TRAINING. Valor Económico Agregado (EVA) Bancario en Latinoamérica. [online]. junio 2005, no.1 [citado 30 Julio 2007], p.1-4. Disponible en la World Wide Web: http://www.equity.cl/pdf/Articulos/EVA%20Bancario%20Jun%202005.pdf

3. Ojetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar la incidencia de la Rotación del Talento Humano en el Valor Económico Agregado del Banco de Venezuela, años 2003-2009.

Objetivos especificos

- Caracterizar la organización del Talento Humano en el Banco de Venezuela en cuanto a su rotación en el lapso 2003-2009.
- Establecer la generación del valor económico agregado en el lapso 2003-2009 del Banco de Venezuela.
- Determinar la relación de la rotación del talento humano como elemento generador de valor del Banco de Venezuela en el lapso 2003-2009.
- Plantear lineamientos para la planeación del talento humano que posibiliten gestionar el Valor Económico Agregado del Banco de Venezuela.

4. Justificación

El talento humano se ha convertido en los últimos años el elemento integrante de la Cadena de Valor que constituye el eje fundamental de la gestión empresarial al trabajar arduamente en los procesos operativos, permitiendo crear en ellos una concientización y un compromiso con su trabajo y con la organización en general; teniendo como resultado, el mejoramiento de los bienes y/o servicios ofrecidos por la organización, permitiendo así detectar en un alto porcentaje el mejoramiento de la empresa representado en un mayor Valor Económico Agregado que finalmente será percibido por el accionista.

5. Metodología

Nivel de la investigación

La investigación a realizar es de tipo descriptiva correlacionar, trata de describir variables y relacionarlas entre ellas, por cuanto como objetivo general se plantea determinar la incidencia de la rotación del talento humano en el Valor Económico Agregado (EVA) del Banco de Venezuela. Pick y López, (2002) "menciona que dicho estudio tiene como propósito describir las características más importantes del mismo en lo que respecta a su aparición, frecuencia y desarrollo". Es decir el investigador solo quiere describir el fenómeno tal como

se presenta en la realidad" (p. 25); por su parte Hernández y Otros (1998) explica que los estudios correlaciónales "este tipo de estudio tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables" (p. 63)[2], por lo cual es posible comprobar la relación existente entre dichas variables, tal como se describe el objetivos general.

Diseño de la investigación

El método de investigación a utilizar es el estudio de campo y documental pues según Pick y López (2002) "El estudio de campo trata de estudiar un determinado grupo de personas para conocer su estructura y sus relaciones sociales" (p. 27). Esta aseveración totalmente aplicable al presente trabajo de grado, debido a que se pretende determinar el comportamiento y valor de los diferentes componentes de la rotación del talento humano y su influencia en el Valor Económico Agregado (EVA) del Banco de Venezuela. En función a los objetivos planteados la investigación asume un diseño documental, que según la Universidad Nacional Abierta(2000) "constituye un procedimiento científico y sistemático de indagación, recolección, organización, interpretación y presentación de los datos e información alrededor de un determinado tema , usando una estrategia de análisis de documentos" (p. 37); el análisis se lleva a cabo sobre la data histórica de las rotaciones del talento humano, y la determinación del Valor Económico Agregado (EVA) mediante la información de los estados financieros y sus informes.

Población y muestra

En razón al problema planteado y de acuerdo con Hernández, Fernández y Batista (1998) "las unidades de análisis poblacional constituyen el conjunto de todas las cosas que concuerda con una serie e especificaciones" (p. 210); en tal sentido las unidades de estudio lo constituye el Talento Humano del Banco de Venezuela región los Andes se comprenderá en los empleados actúales representados por medio de los gerentes de las agencias a fin de identificar indicadores cualitativos de los mismos y en efecto en los indicadores cuantitativos relacionados con la investigación. Según Hernández, Fernández y Batista (1998), "la muestra es esencia un subgrupo de la población". (p. 212)[3]; la región los

2 HERNÁNDEZ, S. R., FERNÁNDEZ, C., y BATISTA, L. (1998). *Metodología de la Investigación*. 2da. Edición. México: Mc Graw Hill.

3 HERNÁNDEZ, S. R., FERNÁNDEZ, C., y BATISTA, L. (1998). *Metodología de la Investigación*. 2da. Edición. México: Mc Graw Hill.

andes del Banco de Venezuela está compuesto por 18 oficinas y la vicepresidencia con sus unidades especificas, todas representadas por un gerente lo cual representa (23 personas). Se utilizara un tipo de muestreo probabilístico al azar simple con un tamaño de muestra de 5 personas.

Instrumentos de recolección de datos

Una vez seleccionada la población esta etapa consiste en recolectar los datos pertinentes sobre las variables involucradas en la investigación.

Por su parte Méndez (1995)[4] señala que las fuentes de información como hechos o documentos a los que acude el investigador y que le permiten tener información, las mismas pueden ser de fuentes primarias y secundarias, donde las secundarias es la información escrita que ha sido recopilada y transcrita por personas que han recibido tal información y las fuentes primarias oral o escrita que es recopilada directamente por el investigador.

Se utilizara fuente secundaria, para la medición de índices de información acerca del Valor Económico Agregado (EVA) del Banco de Venezuela, del cual es suministrado por la empresa así como, información de Recursos Humanos.

Para Pick, López (2002) "para recolectar la información que sirve como base en cualquier estudio o investigación que se realice, se utilizan los siguientes métodos principalmente: a) cuestionario, b) entrevistas, c) escalas". (p. 61)

Para la recolección de la información en esta investigación se utilizará la fuente primaria para realizar una serie de entrevistas estructuradas a las unidades de estudio, a fin de poder diagnosticar como se encuentra la Rotación del Talento Humano en el Banco de Venezuela, ya que este tipo de instrumento se caracteriza por indagar de forma amplia, diferentes aspectos y detalles. Las encuestas en la población se presentaran mediante preguntas tipo escalas de Likert.

En cuanto a la escala de Likert, Hernández y otros (1998) "consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios antes los cuales se les pide la reacción de los sujetos a los que se les administra". (p. 263)[5].

4 MÉNDEZ, Carlos (2001), *Metodología Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Colombia Editorial Mc Graw Hill

5 HERNÁNDEZ, S. R., FERNÁNDEZ, C., y BATISTA, L. (1998). *Metodología de la Investigación*. 2da. Edición. México: Mc Graw Hill.

Válidez y confiabilidad del instrumento

Hernández y otros (1998) "la validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir" (p. 243)[6], En este caso la validez deberá ser determinada conforme a los siguientes pasos.

La validez de contenido, se realizará a través de la operacionalización de las variables por medio del cuadro metodológico donde a cada variable se le establecerán sus dimensiones, indicadores e ítems correspondientes

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Una vez recogida la información, se procederá a la codificación y tabulación y análisis para llevarla a la categoría de información, donde se procesará mediante conteo simple, medidas de tendencia central o interpretación analítica según sea el caso, a través del software Windows, Microsoft Excel y Microsoft Word.

Ya tabulada la data, se procedió al contraste de los resultados con lo expresado dentro del marco teórico y con un enfoque prospectivo, de tal manera que permita al investigador emitir juicio acerca de la situación de estudio.

6. Análisis e interpretación de resultados

Caracterizar la organización del talento humano del Banco de Venezuela en cuanto a su rotación en el lapso 2003-2009

A continuación se desarrolla los indicadores de la rotación del talento humano:

> El Banco de Venezuela compara su plantilla anterior con la serie de movimientos que se dan durante el mes, de esta manera el índice de rotación de personal se calcula mensualmente, aunque para efectos de la investigación se sumarán los índices de rotación mensual para obtener un valor semestral y poderlo comparar con la otra variable.

Tabla N° 1
Nómina del Banco de Venezuela

Cierre Plantilla BDV	ene-03	feb-03	mar-03	abr-03	may-03	jun-03
Plantilla Mes Anterior	1221	1119	1005	936	911	888
Ingresos	100	200	150	120	140	160
Egresos		89	85	100	123	150
Total Plantilla Fija BDV	119	1005	936	911	888	871
	1500	1400	1300	1200	1100	1000
Total Plantilla Real (Plantilla Fija BDV + Contratados)	1900	1900	1900	1900	1900	1900
INDICES DE ROTACIÓN						
Índice rotación ing-egresos/plantilla fija	0,32					
SEMESTRE	2003					
índice rotación ing-egre/plantilla real	0,16					
Índice rotación ing-egre/plantilla real	5,00%	5,55%	3,25%	1,00%	0,85%	0,50%
Total Plantilla Autorizada (Total Plantilla Fija + Total Plantilla Contratada + Vacantes)	2000	2000	2000	2000	2000	2000
% de Rotación Plantilla Fija Total	8,94%	11,04%	6,94%	2,20%	1,91%	1,15%
% de Rotación Total	9,12%	11,34%	7,37%	2,74%	2,59%	1,95%

Aplicando la fórmula de rotación del talento humano:

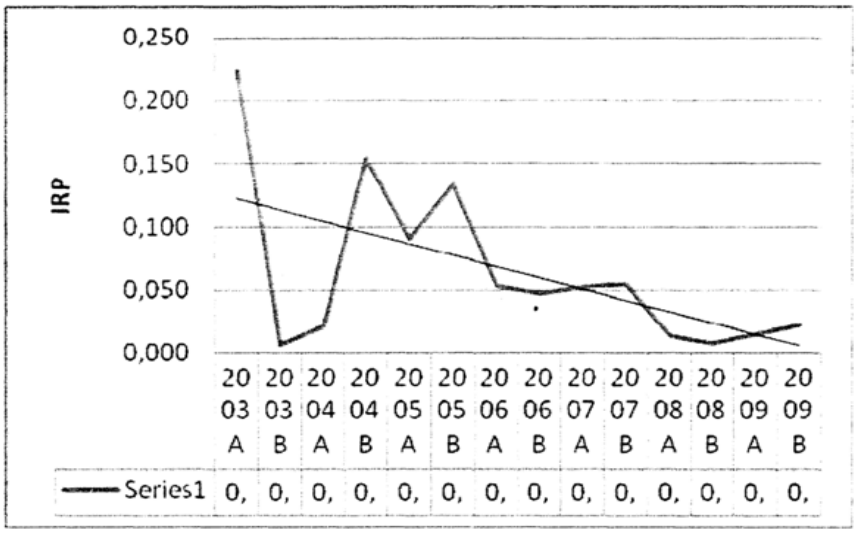
$$\text{Índice de rotación de personal} = \frac{\frac{100(A+D)}{2}}{EM}$$

Donde:
A= Admisión en el personal en el área considerada, dentro del período considerado (Ingresos de personal)

D= Desvinculación de personal (tanto por iniciativa de la empresa como decisiones de los empleados) en el área considerada, dentro del periodo considerado (Egresos.)

EM= Promedio efectivo del área considerada, dentro del período considerado puede ser obtenido por la suma de los efectivos existentes al comienzo y al final del periodo, dividida por 2.(Total de la plantilla fija o total de la plantilla real)

Figura N° 1
Indices de rotación del personal 2003-2009



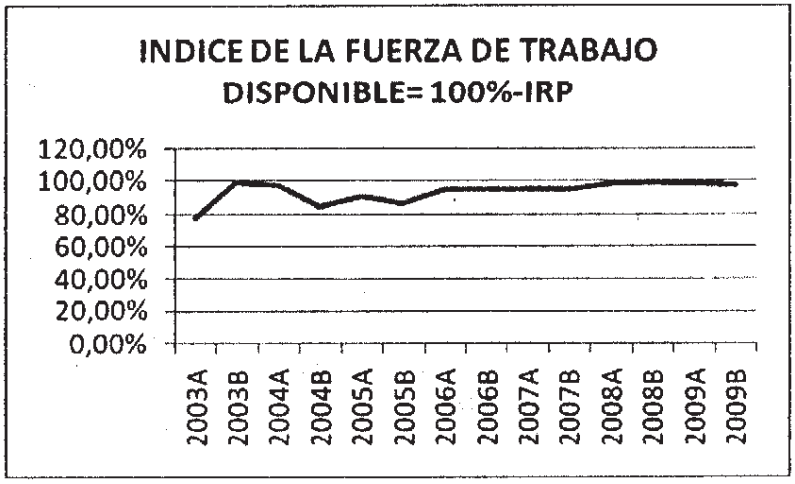
Con respecto a lo anterior podemos observar que aunque los ingresos de personal aumentan semestre a semestre, las entradas de personal o los ingresos de personal son superiores a las salidas o egresos, lo que concluye que el índice de rotación es alto en algunos semestres y en otros se muestra negativo debido a que se presenta una disminución progresiva de la nomina.

Cuando los ingresos son más voluminosos que las egresos la organización tiene congestionado sus procesos y paralizado sus resultados; como se presenta el caso en los semestres (2003 A,2004 A,B, 2005 AB, 2006 AB, 2007 AB, 2008AB, 2009 A ,B). Si los ingresos son menores que los egresos, la organización no cuenta con recursos humanos para operar sus servicios y seguir dando resultados, como es el caso del semestre (2003B)

El índice ideal consiste en retener a personal con buen rendimiento, reemplazar los empleados que muestran desempeño deficiente. La fuerza de trabajo disponible 100%-IRP= Fuerza de Trabajo disponible para cumplir la meta.

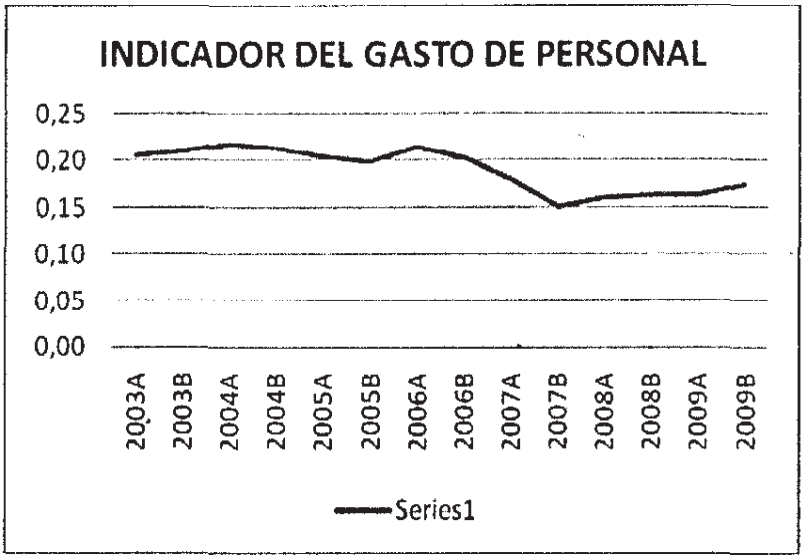
De esta manera es importante calcular la fuerza de trabajo disponible; ya que el 100% la nomina es disponible cuando no existe rotación, por lo tanto si tenemos una rotación de 20%, la fuerza laboral disponible seria 80%; y es la que ejecuta la productividad en la empresa.

Figura N°2



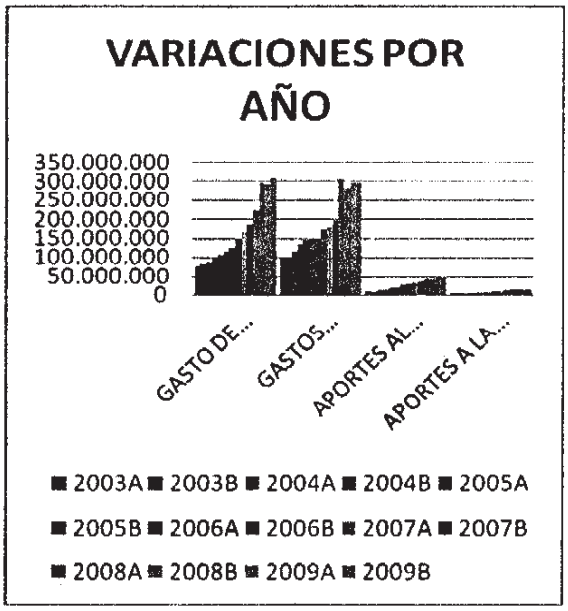
El porcentaje de la Fuerza de trabajo disponible es alta, la cual a su vez es la que genera la productividad en el Banco de Venezuela, en los primeros semestres de la investigación se muestra un poco bajo debido a la adsorción de la nomina de Banco Caracas que dio como resultado una entrada y salida de personal entre 20% y 30%. En los semestres siguientes se han mantenido incluso después de la venta o la Nacionalización del Banco de Venezuela por parte del gobierno nacional.

Figura N° 3



El Banco de Venezuela mantiene control estricto de los gastos incluyendo el Gasto de Personal, puesto que en la medida que aumentan los gastos los ingresos van aumentando en mayor porcentaje para así mantener este indicador en disminución como se observa en la grafica.

Figura N°4
Variaciones de los gastos de transformación 2003-2009



Se puede observar las variaciones de cada uno de sus componentes, los gastos de personal representan entre 40% y 43% del total de gastos de transformación. Considerándolos como tal tienen un repunte en el año 2008-2009

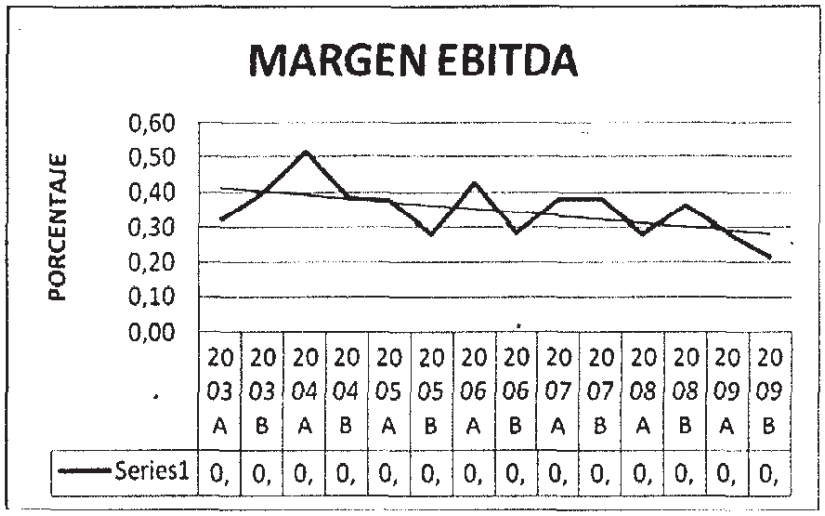
7. Establecer la generación de valor económico agregado en el lapso 2003-2009 del Banco de Venezuela

Para el cálculo del margen EBITDA: En el caso del Banco de Venezuela por ser una institución bancaria posee unas características en sus estados financieros distintos a la empresa comercial que debemos hacer equivalentes para la determinación del indicador.

Margen Ebitda=Ebitda / ingreso
Ebitda= utilidad operativa antes de intereses e impuesto
Ebitda= margen bruto+depreciaciones +amortizaciones

Su equivalente en el Banco de Venezuela Ebitda= Margen Bruto Antes De Impuesto + gasto por Depreciación Amortización Y Desvalorización De Bienes Diversos / Ingresos Financieros.

Figura N° 5
Variaciones margen Ebitda 2003-2009

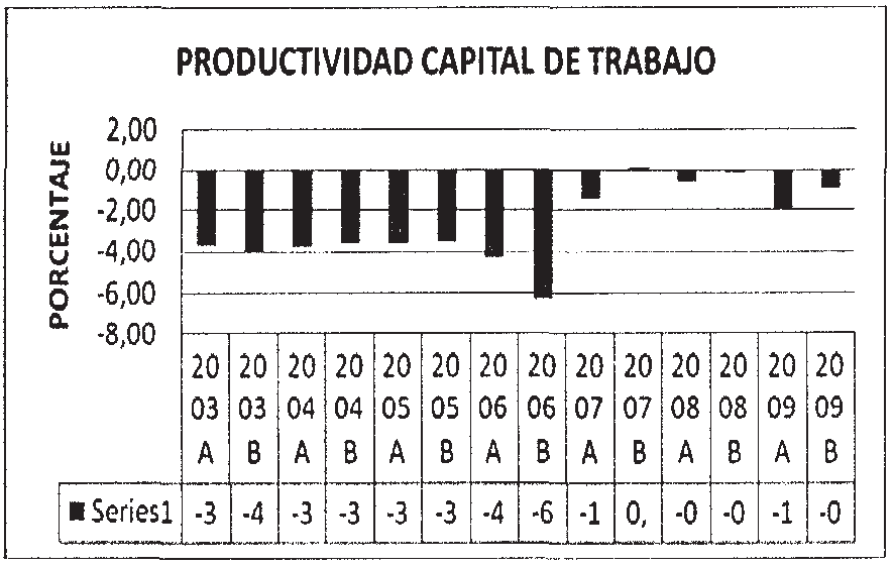


Se puede observar las variaciones del margen ebitda en los diferentes rangos de estudio.

Uno de los inductores de valor del margen Ebitda es la Productividad de Capital de Trabajo lo que quiere decir que indica que tan eficiente está manejando la empresa los activos corrientes y se determina según sus equivalente en el Banco:

PKT= (KTNO) / ingresos
KTNO = Capital De Trabajo Neto Productivo
KTNO = Cuentas por Cobrar + Inventario – Cuentas por Pagar Proveedores.
KTNO = Cartera de Créditos+ Disponibilidades – Captaciones del público

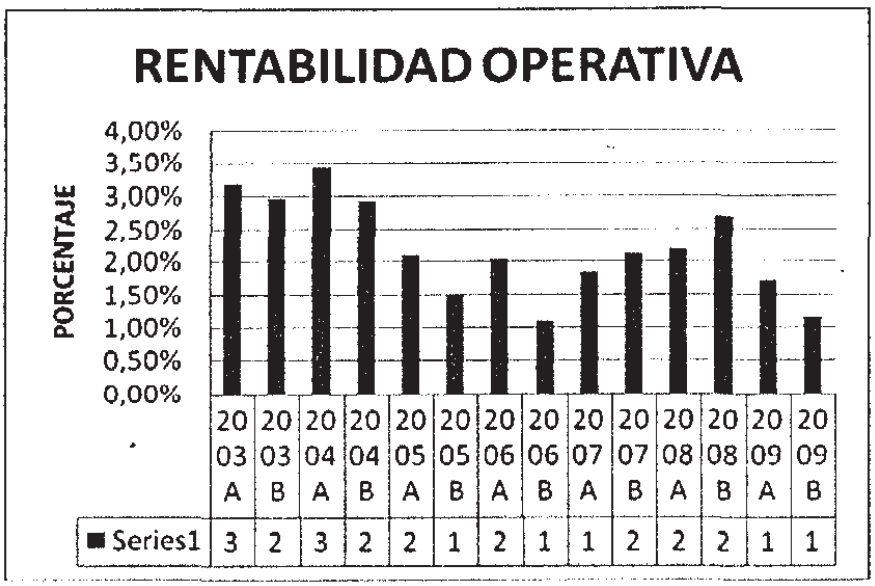
Figura N° 6
Variaciones productividad capital de trabajo 2003-2009



Otro inductor de valor del margen ebitda es la rentabilidad operativa el cual se calcula: mide la eficiencia de la capacidad instalada y se expresa como la capacidad de generar ingresos dada una determinada inversión en los activos.

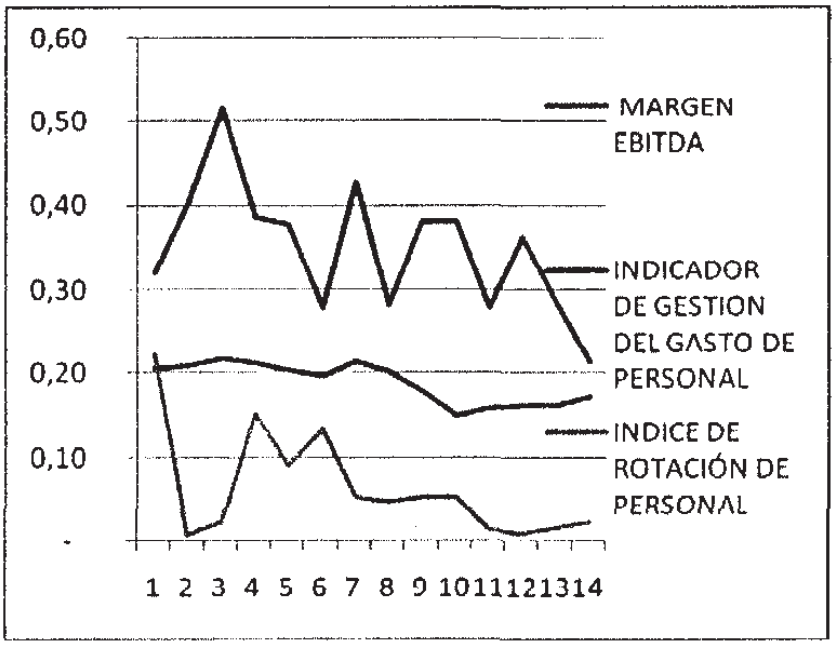
RENTABILIDAD OPERATIVA = UAII= resultado bruto antes de impuesto / Activos operativos

Figura N°7
Variaciones rentabilidad operativa 2003-2009



8. Determinar la relación de la rotación del talento humano como elemento generador del valor del Banco de Venezuela en el lapso 2003-2009

Figura N°8
Relación margen Ebtida, rotación de personal e Indice de Gestión del Gasto



VARIABLES	IGGP		IRP		FT	
	Correlación	R¨2	Correlación	R¨2	Correlación	R¨2
PKT	- 0,87	0,75	- 0,32	0,10	0,87	0,75
RENTABILIDAD OPERATIVA	0,35	0,12	0,22	0,13	- 0,35	0,12
MARGEN EBITDA	0,47	0,22	- 0,06	0,00	- 0,47	0,22

Se observa una alta correlación entre la PKT e IGGP de 0.87, lo cual Conlleva, además que este PKT determinado 75% por la variable IGGP; Sin embargo el mismo PKT se correlaciona negativamente en un 32% con IRP, pero con un bajísimo R"2 del 10%. La RO se correlaciones en un 35% con el IGGP y solo en un 22% con IRP, Mostrando además que los coeficientes de determinación en ambos casos son Muy bajos. Por su parte el MARGEN EBITDA se halla medianamente correlacionado con IGGP, con R"2 bajo Sin embargo, al relacionarlo con IRP se encuentra que el coeficiente de determinación tiende

A ser nulo, no se puede concluir total independencia pues se consigue una correlación aunque Es muy baja no es nula 6%.

9. Conclusiones

Partiendo de los objetivos y conforme a los resultados obtenidos en la presente investigación se puede deducir lo siguiente:

Banco de Venezuela entre los años 2003 y 2009 incremento su nómina 2,5 veces, debido a la absorción con Banco Caracas en el año 2003 y su posterior Nacionalización a partir del año 2008. Dichos eventos son relevantes mencionar a fin de justificar dicho incremento. Este hecho, produjo un impacto positivo, a fin de tener mayor cantidad de talento humano para ofrecer una excelente calidad de servicio, sin embargo se produjo una rotación de personal promedio 18% , lo que influye en la Fuerza de Trabajo disponible, ya que a mayor índice de rotación, menor será la cantidad de personal disponible para ofrecer los productos financieros de la institución.

Sin embargo; El Banco de Venezuela, pese a esas debilidades ya mencionadas, cuenta con fortalezas; la cual es su estructura financiera es excelente, lo cual conlleva al desarrollo de una serie de acciones orientadas a fortalecer las estrategias gerenciales del talento humano actuales por medio de la utilización de los inductores de valor como mecanismo en la para generar e incrementar el valor en dicha empresa.

Referencias Bibliográficas

ACUÑA, Gustavo (2006) El Valor Económico Agregado. [citado 30 Julio 2007], Disponible en la World: http://www.wikilearning.com.

ARREAZA, Adriana. La intermediación crediticia en Venezuela. Nota técnica [online]. Abril 2005, no.4 [citado 01 Agosto 2007], p.1. Disponible en la World Wide Web: www.bcv.org.ve/notastecnicas/nota00405.htm.

BALLESTRINI, M. (1998). Como se elabora el proyecto de investigación. Caracas. Bl Asociados.

BONILLA M, Saida (2007). Influencia del Riesgo Operacional en el Valor Económico Agregado del Banfoandes Banco Universal C.A. Trabajo de grado de Maestría de Gerencia de Empresas mención Finanzas. UNET. Estado Táchira.

CHIAVENATO, Idalberto (2006). *Gestión del Talento Humano: el nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. Colombia McGrawhill.

DBORKIN (2002). Políticas de Recursos Humanos enriquecen las compañías. *El Nacional*. Estrategia y Negocio. Domingo 18 Agosto 2007.

DRUKER, P. (2000). *Cambios en la Gerencia del siglo XXI*. Butteworth Heinemann. EE.UU.

EUROMONEY TRAINING. Valor Económico Agregado (EVA) Bancario en Latinoamérica. [online]. junio 2005, no.1 [citado 30 Julio 2007], p.1-4. Disponible en la World Wide Web: http://www.equity.cl/pdf/Articulos/EVA%20Bancario%20Jun%202005.pdf

Fitz-Enz (2003) El ROI del Capital Humano. Barcelona España. Ediciones Deusto.

Grupo Internacional de Consultoría. Las Herramientas para Generar Valor. -[online]. 2002, no.1 [citado 30 Julio 2007], p.1-14. Disponible en la World Wide Web: www.gic.com.mx/servicios/archivos2002/CDV.ppt.

HERNÁNDEZ, S. R., FERNÁNDEZ , C. y BATISTA, L. (1998). *Metodología de la Investigación*. 2da. Edición. México: Mc Graw Hill.

LEÓN GARCÍA, Oscar (2003). Valoración de Empresas, Gerencia de Valor y EVA. Disponible en: http://www.oscarleongarcia.com/web/libros/libros02.htm.

MÉNDEZ, Carlos (2001), *Metodología Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Colombia Editorial Mc Graw Hill.

MILLER RICE (1995). Investing in Human Capital. Online Library: Questia.com. Articulo en línea. Consultado el 15 de Marzo de 2007 en: http://www.questia.com./PM.qst?a=o&d=98559700.

OTTAVIANELLI, Jorge (2000). Relación entre el Valor y la toma de Riesgo en el Sistema Bancario Uruguayo, Tesis presentada para Master en Finanzas dela Universidad Torcuato Di tella, Buenos Aires. Argentina.

RENSIS LIKERT, *La organización Humana*. Sao Paulo. Atlas, 1975.

RUIZ, Michael. EL PRISMA Valor económico agregado EVA [online]. 2006, no.1 [citado 30 Julio 2007], p.1-4. Disponible en la World Wide Web:

TORRES SÁNCHEZ, Carlos Eduardo. El valor económico agregado EVA en recursos humanos, estrategia gerencial del desarrollo humano en la organización. -[online]. Octubre 2000, no.1 [citado 30 Julio 2007], p.2. Disponible en la World Wide Web: www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/evaenrrhh.htm - 75k -

Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hoy

José Gregorio Sánchez F.*

SUMARIO: 1. ¿Quién es el hombre?. 2. Concepto de la virtud de la templanza. 3. ¿Es la templanza una virtud?. 4. ¿Es la templanza una virtud particular?. 5. La templanza entre las virtudes cardinales. 6. Templanza, autodominio del hombre. 7. La templanza y el cuerpo. 8. Templanza y placer. 9. Templanza y decorum. 10. La templanza virtud cristiana. 11. La templanza, la belleza espiritual y la comunión entre personas. 12. La templanza y la belleza moral en la vida conyugal.

Resumen

Las interrogantes sobre el hombre a lo largo de la historia del pensamiento han forjado definiciones reduccionista, olvidándose por la verdadera esencia del ser humano. Es necesario sentar las bases en el pensamiento antropológico, ya que el hombre es el único objeto de la educación y sólo concibiéndolo como "persona" ayudará a comprender las interrogantes más profundas de la humanidad acerca de su origen, su destino, su perfección y autodominio. Por consiguiente, trataremos en esta investigación de resaltar el papel esencial de la templanza para el autodominio del hombre, la dimensión positiva

Recibido: 15/3/2012 • Aceptado: 27/05/2012

* Docente especialista en Filosofía. Administra la Cátedra de Filosofía de la Educación en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Católica del Táchira. Doctorando de la Universidad de los Andes. Profesor invitado a los programas de Especialización y Maestría. E-mail: ferreriucundus@hotmail.com

de esta virtud en referencia al cuerpo y al placer, amortizando la visión negativa de las pasiones para así dejar por sentado que el ejercicio de la virtud de la templanza tiene como resultado la belleza espiritual y la comunión entre las personas.

Palabras claves: Templanza, virtud, antropología, hombre, autodominio, belleza.

Abstract

Questions about the man throughout the history of ideas have wrought reductionist definitions, forgetting the real essence of being human. It is necessary to lay the foundation in anthropological thought, and that man is the sole purpose of education and only conceived it as a "person" will help to understand the deeper questions of humanity about its origin, destination, its perfection and self-control. Therefore, this research will try to highlight the essential role of temperance for self-control of man, the positive dimension of this virtue in reference to the body and pleasure, repaying the negative view of the passions in order to leave it for granted that the exercise the virtue of temperance has resulted in the spiritual beauty and communion among people.

Key words: Temperance, virtue, anthropology, man, self-control, beauty.

1. ¿Quién es el hombre?

El concepto que cada civilización o cultura atribuye al hombre influye en toda la concepción del mundo que le rodea. Un concepto teocéntrico, en el que Dios es todo y la persona una emanación suya que pronto va fundirse de nuevo en Él aniquila al hombre o, al menos, lo empequeñece hasta no poder conceptuarse como *persona* a sí mismo.

El concepto de belleza, salud y corporeidad de los siglos primeros de Grecia hacen caer a la persona en la frivolidad y el materialismo. Con el concepto de hombre capaz de perfecciones *(virtudes)* de la Grecia clásica de Sócrates y Aristóteles, comienza realmente el verdadero saber antropológico.

Este saber es elevado, gracias a la luz de la Revelación hecha por Dios al pueblo escogido (al pueblo Judío) que comienza a preparar la llegada de Cristo y con ella la Redención por Cristo de toda la humanidad.

Esa Revelación es llevada a la plenitud por Cristo, el Hijo de Dios hecho hombre. Ante la Revelación de la Trinidad hecha por Cristo en el Nuevo Testamento, se va conformando la base del pensamiento cristiano echando mano de los conceptos antropológicos del helenismo: la persona humana revelada al hombre por el mismo Hijo de Dios hecho hombre, sin dejar de ser Dios (verdadero Dios y verdadero hombre); Él, Cristo, es quien revela al hombre el

misterio del hombre[1], su filiación divina, con toda una luz sobre la naturaleza humana y su calidad de criatura hecha a imagen y semejanza de Dios; con toda su imagen grabada en su naturaleza, inteligente y libre; con toda su semejanza lograda a medida que va alcanzando las perfecciones que lo asemejan a Dios:

> Él que es imagen de Dios invisible (Col 1,15), es también el hombre perfecto, que ha devuelto a la descendencia de Adán la semejanza divina, deformada por el primer pecado. En Él la naturaleza humana asumida, no absorbida, ha sido elevada también en nosotros a dignidad sin igual. El Hijo de Dios, con su encarnación, se ha unido en cierto modo con todo hombre. Trabajó con manos de hombre, pensó con inteligencia de hombre, amó con corazón de hombre[2].

La gracia ganada por Cristo diviniza, pues, de alguna manera al hombre, haciéndolo verdaderamente hijo de Dios. Este tema teológico constituye una reflexión profunda y novedosa sobre la persona humana y abre insospechadas dimensiones a los temas antropológicos y pedagógicos.

Ya este concepto de "persona humana" no va a desaparecer de la cultura; pero, tendrá dificultades para mantenerse con los cambios de conceptualizaciones filosóficas sobre el hombre que busca descristianizar el concepto de "persona humana". Podríamos señalar, (como conceptualización antropológica de mayor influencia) el *racionalismo* que reduce la humanidad a la razón, perdiéndose la integridad humana, y que desdibuja la idea cristiana del hombre.

El pensamiento cristiano descubre a la humanidad su identidad de hijo de Dios; le eleva para siempre. A partir de la llegada del cristianismo a la cultura, el concepto de dignidad humana quedó sellado para siempre, a pesar de las corrientes ideológicas que tratan de borrar este espíritu cristiano. Desde la filosofía racionalista, el hombre es considerado solamente como un ser dotado de razón (intelectualismo) o como sujeto del progreso indefinido de la Ilustración.

La pérdida del sentido del hombre como criatura e hijo de Dios desemboca en los dos grandes materialismos del siglo XIX: el *materialismo marxista* que lo considera hecho para servir al Estado y sin libertad, y el *materialismo capitalista* que lo considera como fuente de producción. Uno y otro se olvidaron del hombre como persona, y ante los pésimos resultados de estas concepciones aparece el *existencialismo.* Tanto existencialismo alemán que considera al hombre como un ser para la muerte, desencadenando un sentido nihilista de la vida, como existencialismo francés que lo considera como ser para el placer

1 JUAN PABLO II, *Redemptor Hominis,* Carta encíclica sobre el Redentor de los hombres, Bogotá, Ediciones Paulinas, 1979, N. 8,10.

2 CONCILIO VATICANO II, Gaudium et spes 22, Madrid, BAC, 2002.

que lo sume en la desesperación. Surge pues el existencialismo cristiano, representado por Gabriel Marcel que influye en un nuevo reencuentro con el hombre (en el personalismo), representado por un interesante grupo de pensadores, que marcan el camino del regreso a una visión cristiana del hombre. Son Jacques Maritain[3], Gabriel Marcel[4], Edith Stein[5], por citar los más significativos, los que ayudaron a conforma la visión antropológicas de Juan Pablo II y que arrojan una luz potente que ayudó a disipar las sombras del materialismo. El Papa después de hacer referencia a: "los Doctores medievales, entre los cuales destaca la gran triada de San Anselmo, San Buenaventura y Santo Tomás de Aquino (…) debo mencionar –dice el papa-, por lo que se refiere al ámbito occidental o personalidades como John Henry Newman, Antonio Rosmini, Jacques Maritain, Étienne Gilson, Edith Stein"[6].

El mismo Concilio Vaticano II, en su documento sobre el mundo actual, aporta una importante conceptualización antropológica que servirá de punto de partida al Pontífice, para diseñar un concepto de la persona humana que constituye hoy una gran riqueza para la humanidad.

Los siguientes podrían ser considerados los cuatros grandes principios[7] de la antropología cristiana:

1. El hombre es *imagen de Dios*. Este es el fundamento de la persona humana. Este es el punto de partida.

3 Cfr. MARITAIN, Jacques, *La educación en la encrucijada*, Ediciones Palabra, Madrid, 2008. Esta fue la edición que se pudo consultar. Otras editoriales han traducido la obra como «filosofía de la educación». Jacques Maritain (1882-1973), tomista innovador, en el primer capítulo de la obra aquí referida, asume el problema de "la naturaleza del hombre" confutando las visiones reduccionistas del hombre como el pragmatismo, el sociologismo, el intelectualismo, el voluntarismo y el materialismo entre otros, dando paso así a la visión del "hombre integral".

4 Cfr. MARCEL Gabriel, *Los hombres contra los hombres*, Prefacio de Paul Ricoeur, Caparros Editores, Madrid, 2001. Gabriel Marcel (1889-1973), representante del pensamiento personalista, inicia la obra aquí referida con la siguiente pregunta "*¿qué es un hombre libre?*". Marcel llama a juicio el relativismo, el historicismo, el tecnicismo y el cientificismo, abriendo paso a una concepción verdaderamente humana del hombre, de la sociedad, de la historia.

5 Cfr. STEIN Edith, *La estructura de la persona humana*, BAC, Madrid, 2007. Edith Stein (1891-1942), discípula de Husserl, colocó un singular puente entre la fenomenología y el neotomismo y al centro de tal visión está la concepción del hombre. El primer capítulo de la obra aquí referida tiene como título "La idea del hombre como fundamento de la pedagogía y de la labor educativa".

6 Cfr. JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, carta encíclica sobre los relaciones entre fe y razón, n. 74, del 14 de septiembre 1998, Madrid, Ediciones San Pablo, 1998.

7 Cfr. LORDA Juan, *Antropología del Concilio Vaticano II a Juan Pablo II*, Madrid, Ediciones Palabra 1996, 196 ss.

2. *Cristo revela el hombre al hombre*. Este es el proyecto para cada hombre; el punto de llegada. El destino de la libertad es la identificación con Cristo.

3. *En la comunión de las personas humanas hay un reflejo de la Trinidad*. Este es el punto de partida para comprender lo que es la sociedad humana.

4. *El hombre encuentra su plenitud en la entrega de sí mismo a los demás*. Este el modo cristiano de concebir la realización personal, y el método cristiano para mejorar el mundo y construir la sociedad; la entrega nace de la caridad.

Estos cuatros principios se podrían resumir en dos:

1. La imagen de Cristo como meta y fuente para la realización de cada persona humana.

2. Y la Trinidad como meta y fuente de la comunidad de la sociedad.
   Pero, no basta enunciar estos principios en breves frases para poseerlos realmente como tales. La fuerza de unos principios sapienciales depende de la profundidad con que se mediten. En la práctica ha aparecido algo de la riqueza que tiene como punto de referencia y esquema para el pensar y el obrar cristiano.
   La verdad sobre el hombre es una parte del tesoro que la Iglesia da y defiende. La otra es la fuerza necesaria para vivir en la verdad, que es una fuerza que viene de Dios por su gracia. "La verdad sobre el hombre que posee la Iglesia no se puede separar de la acción de la gracia. La Iglesia posee, al mismo tiempo, el saber y el poder, la luz del conocimiento y la fuerza de la gracia que es necesaria para vivir así"[8].

Ya en su primera Encíclica (1979) *Redemptor homonis*[9], Juan Pablo II había señalado como urgente escuchar la Doctrina Social de la Iglesia, para hacer frente a los graves problemas que enfrenta al hombre hoy:

a) frente al capitalismo, que tiende a subordinar el trabajo al capital, porque lo considera como una mercancía;

8 LORDA, Juan, *Antropología del Concilio Vaticano II a Juan Pablo II*, Madrid, Ediciones Palabra, 1996, 196.

9 JUAN PABLO II, Encíclica *Redemptor homonis,* n. 16

b) frente al materialismo hay que recordar la primacía del hombre sobre las cosas;
c) la primacía del significado subjetivo del trabajo sobre el significado objetivo;
d) la prioridad de la ética sobre la técnica;
e) el primado de la persona sobre las cosa;
f) la superioridad del espíritu sobre la materia.

Ante los grandes cambios de las comunicaciones, el mundo se ha convertido realmente en la *aldea global*. Esto no ha de favorecer el diálogo en la búsqueda de la verdad, búsqueda inagotable que realiza el hombre. Como la verdad y el saber están siempre en crecimiento, el hombre está llamado hacer en su vida una búsqueda de la verdad En su decimotercera encíclica (1998) Juan Pablo II señala que urge en los tiempos actuales, sumergidos en relativismo y materialismo, recuperar uno de los más grande capacidades del hombre: el amor por la verdad, y el amor por la verdad sobre el hombre, es una gran exigencia de nuestro tiempo: "verificar la capacidad del hombre de llegar al conocimiento de la verdad; un conocimiento, además que alcance la verdad objetiva, mediante aquella *adequatio rei et intellectus* a la que se refieren los Doctores de la Escolástica"[10]. El hombre, hay que verlo con la visión de ser capaz de buscar el infinito; es una promesa que aun no se realiza.

Por las razones anteriores, el hombre actual se pregunta incansablemente por el hombre. Las respuestas son profundizadoras. El hombre tiene ojos que indagan las claridades y luces. Codicioso de respuesta, busca soluciones frente al misterio del hombre. Apuntemos, pues, a algunos aspectos que nos ayuden a concluir la pregunta ¿quién es el hombre?

El hombre, capaz de descubrir los secretos de la realidad en la ciencia y en la filosofía, queda a veces desorientado cuando se enfrenta con el misterio del hombre. Bajo cualquier aspecto que estudie su naturaleza, se encuentra el misterio, y aparece las eternas preguntas capaces de dar sentido a su vida: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo?

El hombre es un ser que tiene inteligencia; establece relaciones con las cosas que tiene. Últimamente se ha dado cuenta de lo que atesora dentro de sí mismo y que él es un ser que está siendo siempre, que las acciones humanas revisten sobre él para el bien o para el mal. El hombre; proyecta su vida, y será lo que el mismo elija libremente, el hombre está orientado a hacer su vida.

El hombre es una realidad dinámica; está llamado a crecer siempre, a perfeccionarse siempre. Esto es lo que la técnica no puede hacer por sí misma,

10 JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, 82.

porque el hombre es quien la crea y la impulsa y la necesita para su progreso. La técnica no puede destruir al hombre, debe estar al servicio de éste, y sin embargo, lo ha hecho por el uso indebido. Los científicos y los tecnólogos han tomado conciencia de la importancia de sus tareas de investigación, porque la ciencia o sirve al hombre o lo destruye.

Una buena antropología debe levantar y elevar al hombre mostrándole la grandeza o vileza de lo que puede ser. Hay que hacer del hombre desde los inicios (desde la infancia) consciente de la importancia que tiene el que cada uno sea consciente del potencial de la persona, de todo hombre, del sentido de su vida, de su destino eterno, de la responsabilidad que todos tenemos, los unos de los otros. Educar así exige tener conciencia del origen y el fin del hombre, el sentido de su vida, y de la responsabilidad que tiene de desarrollar todas sus inmensas posibilidades, y de ayudar a otros a hacer lo mismo en sus vidas. La riqueza y la influencia de una educación bien formada no tiene límites, cuando descubre a Dios, cuando descubre que el hombre es imagen y semejanza de Dios y de que ha sido creado a esa imagen y semejanza; y finalmente, el descubrimiento de la filiación divina será capaz de llevarlo a la fraternidad universal, origen de la verdadera paz entre los hombres.

Habiendo reflexionado sobre el problema del hombre a nivel general, ahora lo hacemos de frente a la virtud que nos ha venido ocupando: la templanza, como virtud que ayuda al hombre a autoposeerse. Se buscará hacer esta reflexión siguiendo a uno de aquella "gran triada" de los Doctores medievales que señala Juan Pablo II[11]: Santo Tomás de Aquino en diálogo con el pensamiento contemporáneo.

2. Concepto de la virtud de la templanza

Cuando ponemos la proa visionaria hacia una estrella y despegamos el vuelo hacia la excelencia, ansiosos de perfección y rebeldes en aceptar toda mediocridad, llevamos un empuje, un ideal, o sea, un combustible sagrado capaz de lograr grandes acciones en busca de esa perfección, en cuanto hombre, a la que tiende nuestra naturaleza; pero esto lo podemos lograr gracias a una serie de hábitos que conocemos como virtudes humanas, que en el esquema filosófico-clásico las encontramos de la siguiente manera: Prudencia, justicia, fortaleza, templanza.

De esta última, nos encargaremos a lo largo de estas líneas. Nominalmente, templanza equivale a la moderación. Tanto la literatura latina, bajo la palabra

11 Cfr. JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, 74.

temperantia, como la griega, bajo el término *sofrosine*, hacen referencia a cierto equilibrio y mensura en los actos humanos.

Pero, hoy en día, al pronunciar la palabra templanza en nuestra sociedad, inmediatamente la relacionamos con la moderación en el comer y en el beber; cuando en realidad su significación abarca mucho más, ya que esta virtud humana se encarga de los excesos de nuestra inclinación natural; luchando así contra los vicios, como la lujuria, ira y otros, que son como niebla que cada vez se hace más espesa sumergiendo al hombre a la fosa profunda de su destrucción.

El término templanza, a lo largo de la historia, ha sido tocado por grandes pensadores, destacándose entre ellos dos de los tres grandes griegos (Sócrates, Platón y Aristóteles). Por un lado, Platón habla en la República, de la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza, que hoy conocemos bajo el nombre de virtudes cardinales en varios de sus diálogos, pero es en la república en donde plantea este esquema o clasificación que va a tener gran influencia en toda la historia de la filosofía, "Si nuestro Estado está bien constituido, forzosamente será perfecto. Lo será forzosamente. Luego es evidente que será prudente, valeroso, temperate y justo".

La templanza y las demás virtudes humanas, fueron tratadas por muchos filósofos como los estoicos, Plotino y San Agustín; pero se hace énfasis en el discípulo de Sócrates, primero, por su influencia en cuanto a su esquema y, segundo, por el enlace notorio de una virtud con la otra.

En cuanto al primer punto, es clara la influencia en el Doctor Angélico, debido a que este esquema ha influenciado a la historia del pensamiento, llegándose en la edad medieval a representar a cada una de estas virtudes con dibujos. (La templanza fue representada por unas riendas).

En cuanto al segundo punto, es evidente el enlace que hay de una virtud con la otra; porque un hombre que no practique la templanza, puede caer con facilidad en la gula, ésta lo induce a la pereza y ésta lo lleva a la lujuria, la cual, lo puede volver iracundo, haciéndolo un hombre subjetivo, el cual no es nada justo, ni prudente, ni fuerte, es decir, una virtud necesita de la otra para que se pueda dar y viceversa, "Porque sin prudencia no puede haber virtud moral alguna y a la vez, no puede haber prudencia si no se dan todas las demás virtudes morales"[12]

Por otro lado, Aristóteles también va a influenciar al Doctor Angélico, pero ya no en cuanto a esquema, sino en doctrina. Ya que, para el Estagirita la virtud del hombre es un hábito o disposición para el buen cumplimiento de su causa final, "hay que afirmar que toda virtud no sólo hace que esté en buena disposición aquello de lo que es virtud, sino que también lleva bien a cumplimiento su actividad"[13].

12 RODRÍGUEZ, A., *Ética General,* 1989, p.137.
13 ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco,* II, 6, 1106ª- 1106b.

En definitiva, a lo largo del tratado de las virtudes de Santo Tomás de Aquino, que encontramos en la *Suma Teológica*, podemos definir que la virtud de la templanza es de la manera más precisa, ese hábito selectivo, que da el equilibrio, moderación voluntaria y consciente tanto en el comer, en el beber como en la vida sexual a través de la razón, es decir, modera las inclinaciones del apetito concupiscible; inclinaciones necesarias de regular para lograr las actividades esenciales de la persona para el buen cumplimiento de las actividades del hombre en cuanto hombre.

Por tanto, la templanza debe controlar de manera adecuada las necesidades o exigencias del cuerpo, evitando caer en el extremo del exceso que lleva al sufrimiento y evitando el abuso o, mejor dicho, controlando al apetito concupiscible, que ve el bien deleitable en una consideración absoluta de bien, y el mal opuesto, como algo fácilmente superable. En otras palabras, es la inclinación natural hacia aquello que vemos como bien y nos hace bien, rechazando aquello que nos puede hacer daño; el hombre siempre se inclina en lo que es bueno para él, y lo busca hasta alcanzarlo obteniendo así gozo, pero no debe excederse y es aquí donde entra la templanza, cuya función no es exactamente eliminar los gozos, sino la de gobernarlos, de subordinarlos al bien de la persona, es decir, su valor no está en la represión de los placeres, sino en gobernarlos, a través de la razón.

3. ¿Es la templanza una virtud?

La virtud es una originalidad, porque es algo propio del ser humano y no de los animales, por lo que éstos no poseen ni razón ni voluntad. Sólo el hombre que practica la virtud posee un talento y es obra suya cualquier ascenso hacia la perfección y rechazo a cualquier señal o rastro de mediocridad, ya decía el Estagirita en su obra Ética a Nicómaco que: "La virtud del hombre será hábito que hace al hombre bueno y con el cual hace el hombre su oficio bien perfectamente"[14].

Como podemos observar en el concepto de virtud en la Ética a Nicómaco, Aristóteles nos habla claramente de la perfección del hombre a través del hábito, que según Santo Tomás: "Es una cualidad"[15], es decir, una repetición de actos buenos, un talento que posee el hombre, (cuando una persona, por ejemplo, tiene una destreza en determinada materia, se le dice que posee un talento), para llegar a esta perfección y a la derrota de toda mediocridad, que nos impide un mejor desempeño en nuestra vida. Empero, tenemos que dejar a rienda

14 ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco,* II, 6, 1106ª- 1106b.
15 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* I-II, q. 49 a. 1

suelta a la razón para que dirija a la voluntad para así alcanzar ese hábito que lleva al hombre a actuar de acuerdo con su esencia.

En consecuencia, por las razones expuestas, la templanza es rotundamente una virtud, que busca la perfección del hombre en cuanto éste usa la razón para darle un tope a las pasiones del apetito concupiscible, evitando así los abusos y excesos en las comidas, en las bebidas y en los actos venéreos.

Cabe aclarar, para una mejor comprensión de la templanza, que nuestra naturaleza humana siempre va a tender hacia lo bueno y positivo para el hombre, de tal manera, que éste apetece esos placeres que le proporcionan un bien, como la comida; pero es aquí en donde entra a jugar un papel fundamental la templanza, a través de la razón para moderar el placer y apartar aquellos que le son nocivos.

4. ¿Es la templanza una virtud particular?

Hablar de particular es hacer referencia a lo especial, a lo propio, a lo original, a lo extraordinario de cada cosa o persona, de ahí que sea común escuchar que cada cabeza es un mundo o que cada ser humano tiene una dote especial y que no hay dos seres iguales en este mundo.

En consecuencia, la templanza en su sentido amplio "moderación" no tiene nada de particular, de especial o de propio, por tanto, este elemento es común a todas las demás virtudes y toda virtud busca la perfección en el hombre.

No obstante, la templanza, "en cuanto que refrena el apetito de los placeres más atrayentes, es una virtud especial, puesto que posee también materia propia, tan propia como la fortaleza"[16]. Es aquí, pues, en donde encontramos lo particular de la templanza, por ende, sólo le corresponde a ella moderar sublimemente las inclinaciones de los placeres sensibles, como el del tacto y el del gusto siempre guiada por la facultad de la razón, porque es ella misma la que distingue al hombre y lo pone por encima del resto de los animales. Pues, es verdadero que el ser humano pertenece al género animal, pero, también, es verdadero que su nota característica es la de ser racional, por consiguiente, su inclinación siempre va ir hacia su naturaleza racional.

En definitiva, todas las virtudes tienen el mismo objeto material cuya finalidad es la de hacer mejor al hombre, pero cada virtud tiene también su particularidad que la distingue una de la otra.

16 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II - II q. 141, a. 2 "Nam temperantia retrahit ab bis quae contra rationem apetitum alliciunt: fortitudo autem impellit ad ea sustinenda vel aggredienda propter quae horno refugit bonum rationis".

5. La templanza entre las virtudes cardinales

Ningún hombre es excepcional en todas sus actitudes; de ahí que su vida necesite bases para un correcto desenvolvimiento; la personalidad del niño tiene como base dos grandes factores, que van a ser como columna para el desarrollo de la personalidad, estos factores son:

- La estructura genética, que es la que tiende a proveerle de los órganos y las funciones mentales que les trasmiten sus padres o las generaciones precedentes.
- El entorno, que es el resultado de las múltiples influencias del medio social en que el niño normalmente vive.

Lo mismo sucede dentro del ámbito de las virtudes, es decir, en la búsqueda de la excepcionalidad y en el rechazo de la mediocridad hay virtudes que van a ser como la columna o base para la vida social e individual del hombre. Estas virtudes son conocidas con el nombre de cardinales que son "como su nombre indica (de cardo cardinis, el quicio o gozne de la puerta), las virtudes más importantes entre las morales, ya que sobre ella, como sobre quicios, gira y descansa toda vida moral humana"[17] De acuerdo con su nombre, que viene del latín Cardo, también significa eje del mundo siguiendo la secuencia de lo anterior, sobre ellas giran otras virtudes que se le desprenden, es decir, se les puede considerar como las raíces de un árbol grande y fuerte que sostiene el tallo, las ramas y las hojas que representarían a las demás virtudes que de ellas derivan, estas virtudes son la prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Ya que, cada una de ellas tiene sus partes según la clasificación tomista: Integrales, subjetivas y potenciales.

En consecuencia, clasificamos a la virtud de la templanza en las cardinales, por el hecho de cumplir con todo lo anterior expuesto:

- Es fundamento moral de la vida humana ya que un hombre, por ejemplo, que no controle sus inclinaciones no puede llevar una vida moral, porque carece de virtudes.
- Es eje o árbol del cual se desprenden otras virtudes que forman parte de ella.

En ese mismo orden de ideas, cabe resaltar que Santo Tomás en su tratado de templanza llama "virtud principal o cardinal a aquella en que se realiza de

17 ROYO, A. *Teología moral para seglares,* 1986, p. 216.

una manera especial algunos de los elementos comunes requeridos por la virtud"[18] ¿Pero cuál es ese elemento común que se realiza de manera especial en la templanza?

Este elemento es "la moderación", pues, todas las virtudes consisten en moderar o equilibrar. Pero, es la templanza la que modera en un grado sublime o excelente los excesos del tacto y del gusto, que son o se encuentran en la naturaleza humana y por ende, son necesarios, son esenciales para la existencia humana y en virtud de esto son más arduos de moderar.

6. Templanza, autodominio del hombre

A propósito de las virtudes cardinales, la sociedad suele afirmar que sólo la justicia es virtud social, porque tiene como objeto dar cada uno lo que le corresponde. Las demás (prudencia, fortaleza y templanza) estarían, por el contrario, directamente orientadas a la perfección del sujeto que las posee.

A tal clasificación subyace una perspectiva del ser humano que como poco, no es judeo-cristiana. A través de ella, se entiende que uno se perfecciona exclusivamente en referencia a sí mismo. La relación con los otros se resuelve mediante el pago del tributo de la justicia. De acuerdo con la revelación judeo-cristiana, la humanidad, creada a imagen y semejanza de Dios, está llamada a participar de la naturaleza divina, que es esencialmente *agápe*, amor. La humanidad no puede entenderse a sí misma, ni a su vocación, fuera del amor recibido y comunicado.

Desde este punto de vista, se comprende bien que, si el objeto inmediato de las virtudes morales consiste en perfeccionar al sujeto, entonces esa perfección no es la última, sino solamente la premisa indefectible para que la persona pueda realizarse plenamente a sí misma a través de la propia entrega. Así, la prudencia o discreción tiene, ciertamente, la función de guiar las acciones humanas conforme la verdad moral. Pero dicha verdad moral consiste, en última instancia, en una orientación del quehacer humano acorde con el plan de la divina sabiduría, que invita a las personas a ser perfectas como lo es el Padre celestial. Y esa perfección es la de la comunión, la de la caridad.

La misma línea de reflexión sirve también para la fortaleza y para la templanza. La fortaleza ayuda a resistir las tentaciones y a superar las dificultades, lo que es indispensable para asegurar la entrega de uno mismo sin dudas, prontamente y con alegría. La templanza, por su parte, tiene, antes que nada, la finalidad de asegurar el dominio sobre los instintos y las emociones y, por tanto, está directamente enderezada a la madurez de la persona. Pero esta madurez,

18 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II-II, q. 141, a. 7.

que se identifica con la obtención de la libertad interior, es condición *sine qua non* para que pueda hablarse de verdadero amor.

No quiere decirse que los instintos o los impulsos sean algo negativo. De ellos provienen las poderosas fuerzas que orientan a la persona hacia los bienes que le son connaturales, y que constituyen, de alguna manera, su *pondus* (su atracción por los bienes que se deben obtener). Pero esos instintos han de ser humanizados, han de ser puestos al servicio de la persona. Si no lo son, la amordazan, la esclavizan, la arrastran a la autodestrucción, como puede verse en tantas personas que, debido al desarraigo moral, se arruinan espiritual, moral, psicológica e incluso físicamente. Merece la pena profundizar en esta finalidad intrínseca de la templanza.

No se trata, de hecho, de poner de relieve a toda costa un aspecto que a primera vista podría parecer marginal, sino de llamar la atención sobre su razón de ser. Si, en puridad, el objeto último de la templanza no fuera el ejercicio de una infinita caridad, probablemente cuadraría comer, beber y divertirse sin tasa (Cf. 1 Cor 15,32).

Esta perspectiva, como vemos, aparta de ciertas escuelas de filosofía moral y ascética que pueden, eventualmente llevar a sus adeptos a permanecer castos y sobrios como ángeles, pero que los hacen, como a los demonios, incapaces de amor. En verdad, como dice san Agustín, la finalidad de las virtudes es poner orden en la vida afectiva. "Esta es la definición breve y correcta de la virtud: el orden del amor"[19].

En esta línea de razonamiento, si la prudencia tiene como tarea elegir de acuerdo con la verdad moral, lo que debe ser amado, en referencia al bien inmediato y eterno, sea de la persona, sea de la comunidad; si la justicia da a cada uno lo que le corresponde, con una actitud de solidaridad y de amistad, sin orgullo; si la fortaleza hace inalterable el amor y la fidelidad a los deberes, a pesar de las dificultades y las tentaciones; si todo eso es así, también es propio de la templanza garantizar la capacidad de entrega de la persona, sin que se distraiga con placeres o beneficios personales.

7. La templanza y el cuerpo

Para evitar equívocos, merece la pena subrayar desde el principio que el ejercicio de la templanza no implica una concepción pesimista del cuerpo humano ni de las emociones que a su través se expresan.

El cuerpo no es una cárcel en donde el alma lava culpas pretéritas. Ni es mero instrumento mediante el que se manifiesta la persona (la cual consistiría

19 SAN AGUSTÍN, *De Moribus Ecclesiae Catholicae* , I, 15.

tan sólo en la dimensión espiritual del ser humano). Al contrario, creado por Dios, el cuerpo es un elemento constitutivo y esencial de la persona. Es precisamente la corporeidad[20], por ejemplo, lo que nos abre las puertas a las cosas de este mundo, lo que nos permite enseñorearnos del cosmos, lo que nos hace capaces de perfeccionarlo por el trabajo. De igual manera, es la corporeidad lo que permite al ser humano llegar a ser, biológicamente, padre o madre.

Según la fe cristiana, el cuerpo participa del orden sobrenatural. Dice san Pablo: "Pero el cuerpo no es para la fornicación, sino para el Señor y el Señor para el cuerpo (...) No sabéis que vuestros cuerpos son miembros de Cristo? (...) ¿O no sabéis que nuestro cuerpo es santuario del Espíritu Santo, que está en vosotros y habéis recibido de Dios, y que no os pertenecéis? ¡Habéis sido bien comprados! ¡Glorificad, por tanto, a Dios en vuestro cuerpo" (1 Cor 6, 13-20). Por el bautismo, todos se vuelven miembros del cuerpo del Señor, miembros en los que Cristo prolonga revive el misterio de su encarnación, pasión, muerte y resurrección.

Cristo prolonga en la historia su adoración al Padre, su inmolación, su hacerse prójimo, su obra de redención y de santificación a través de la concreta vida de cada uno; por tanto, también mediante el cuerpo y sus emociones. Así se entienden las palabras de san Pablo: "Ya comáis, ya bebáis o hagáis cualquier otra cosa, hacedlo todo para gloria de Dios" (1 Cor 10,31), como convite en el que ofrecemos nuestro cuerpo como sacrificio espiritual grato a Dios (cf. Rm 12,2).

Consciente de que su vida está amenazada por una triple concupiscencia, o inclinación al mal (1 Jn 2,16), el cristiano, como un buen atleta, "se privan de todo", corre "por una corona incorruptible" (1 Cor 9,25), sabe que lleva un tesoro "en recipientes de barro" (2 Cor 4.7). Por amor a Cristo, los cuerpos no deben hacerse pesados "por el libertinaje, por la embriaguez y por las preocupaciones de la vida". (Lc 21,34).

8. Templanza y placer

Cuanto se ha dicho que el cuerpo no se opone al placer. El placer es el estado de quietud, de satisfacción y de apagamiento que se experimenta al alcanzar un bien, al satisfacer un deseo o una necesidad. Se trata de una emoción connatural a la persona y, según Aristóteles, está asociada a la acción como la belleza se asocia a la juventud[21] y es más intenso en la medida en que las

20 Cfr. LUCAS LUCAS, Ramón, *El hombre espíritu encarnado*, Compendio de filosofía del hombre, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1999, 203-225.

21 Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco,* VII, 14, 1154a -1154b.

acciones que se realizan satisfacen las necesidades más vitales (como las que se refieren a la propia conservación, vinculadas a los placeres de la comida y de la bebida, ya la conservación de la especie, que llevan aparejados los placeres de la sexualidad). Podíamos decir que la Divina Providencia ha tenido a bien asociar la satisfacción de las exigencias más vitales a un premio, para que la humanidad se sienta alentada a realizarse como individuo y como persona.

El placer, como cualquier emoción, representa un potencial que empuja a la persona a actuar con prontitud, voluntad, imaginación, entusiasmo y hasta con mayor diligencia. Pero necesita ser humanizado, pues, si ello no sucede, se vuelve déspota, subyuga y esclaviza.

Aquí es donde interviene la templanza, cuya función no es exactamente la de anular los placeres, sino la de canalizarlos, de subordinarlos al bien de la persona. Pero la templanza sabe que el placer requiere de cierto abandono, de cierta distensión interior. Se trata de la fruición, del gozo del bien presente.

En efecto, Santo Tomás enseña que el valor de la templanza no reside en la represión de los placeres, sino en enseñorearse de ellos. Ese señorío puede, no obstante, coexistir con el placer disfrutado con la máxima intensidad, hasta el punto de absorber toda la atención del ánimo. Lo importante es que la persona conserve el autodominio y la libertad interior. Así santo Tomás escribe textualmente: "La sobreabundancia del placer en el acto sexual, regulado según la razón, no excluye la justa medida de la virtud. En realidad, la virtud no se interesa en la intensidad del placer de los sentidos externos, sino en qué medida la inclinación interior se apega a ese placer"[22]. Y respecto al placer: "de él no se sigue una malicia moral, como no es malo que el sueño suspenda el ejercicio de la razón, siempre que ello ocurra en la medida adecuada: la misma razón tolera interrupciones de ese género en el uso que de ella hacemos"[23].

Naturalmente, se hace necesario frenar y rechazar una pasión cuando ésta nos aparta del bien: es el caso de los placeres desordenados. Pero estamos muy lejos de la perspectiva estoica, que sólo considera perfecto aquello que manifiesta cierto desprecio por la realidad sensible, asociado interiormente a la máxima indiferencia (ataraxia) y despojado de todas las emociones. Recordemos que Cicerón tilda las emociones de dolencias o flaquezas del alma *(morbos, aegritudines),* o, incluso de perturbaciones anímicas[24]. Y estamos también lejos de la tendencia maniquea de quien, en su momento, dijo que el placer es perverso y sospechoso por naturaleza.

22 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II-II, q. 153 a. 2 ad 2.

23 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* I-II, q. 34 a. 1 ad 1.

24 Cfr. CICERÓN Marco Tulio, *De finibus,* III, 10, en *Ciceronis Opera,* Vol. XII, Florencia, Editorial Augustae Taurinorum, 1835.

No se corresponde, de hecho, con la realidad que el cristianismo y Sócrates haya tiznado la fuente de los placeres y secado la alegría de vivir. En los primeros siglos del cristianismo hubo, sin duda, corrientes rigoristas de índole neoplatónica y estoica. Asimismo, en épocas más recientes algunos han luchado por una moral pura, desembarazada de todo motivo de interés que pudiera distraer del imperativo categórico del deber. Pero esas concepciones nunca han sido compartidas por todos, y mucho menos, adoptadas como doctrina oficial de la Iglesia.

Por otra parte, la Iglesia siempre nos ha advertido contra la tentación del que nos apeguemos al placer hasta el punto de considerarlo un fin en sí mismo. Por eso, la mortificación que enseña no se refiere sólo a los deseos, o a los desórdenes que se asocian a ellos, pues, como leemos en el Catecismo de la Iglesia Católica: "El Dios de las promesas nos previno siempre contra la seducción de aquella que, en principio, es bueno de comer, agradable a la vista y deseable de saber"[25].

Las llamadas lícitas mortificaciones que realizadas, por ejemplo, por los religiosos que han hecho votos de renuncia a la posesión de los bienes de este mundo, al matrimonio y a la libre disposición de sí, lejos de una visión masoquista o maniquea de la vida, están ordenadas a la consecución de bienes más elevados, más universales, más duraderos. Es decir, están vistas no sólo desde el orden del amor, sino también desde la de quien descubre un tesoro enterrado en un camino o vende todo lo que posee para comprar ese campo (Mt 13.44).

9. Templanza y Decorum

La reflexión de los Padres de la Iglesia, a la que se vinculan tanto santo Tomás como Dante, tiene sobremanera en cuenta toda la tradición clásica. En la Antigüedad tardía y a lo largo de toda la Edad Media, ello implica, sobre todo, la mediación de la tradición literaria latina, singularmente de las obras filosóficas de Cicerón. Pero no sólo fueron el *Somnium Scipionis* y *De amicitia* los que proveyeron de materia al gran poeta florentino. Una obra como *De officiis* sirve de modelo a san Ambrosio para tratar de los deberes de los sacerdotes, y algunas de sus páginas fueron paradigmáticas para la humanidad de finales de la Edad Media, mucho antes de su idealización humanística.

Ahora bien, en *De offìciis,* Cicerón no se limita a consignar la doctrina estoica de las virtudes. Como ciudadano romano, cuyo norte era siempre la vida pública, concibe las virtudes como relativas a la formación de un tipo específico de persona, el *vir bonus*, o ciudadano honesto. La honestidad, con

25 CATECISMO DE LA IGLESIA CATÓLICA, n. 2541, Caracas, Tripode, 1997.

todo, implica veracidad, templanza y moderación, un dominio cabal de las pasiones y un sentido de la medida de cualesquiera cosas, *sedatio perturbationum animi et rerum modus*[26]. Pero Cicerón insiste, hasta el punto de hacer de ello un verdadero motivo central, en la estrecha relación existente entre esas disposiciones del alma y el decorum, que se caracteriza por ser inseparable de lo que se reconoce como honesto: *nam et quod decet honestum est et quod honestum est decet*[27], de lo que resulta que lo conveniente es honesto, y lo honesto, conveniente.

En la obra Introducción a Cicerón de Pacitti se define la templanza como *rationis in libidinem atque in alios non rectos impetus animi firma et moderata dominatio*[28]. (dominio seguro y sereno de la razón sobre el placer y demás impulsos torcidos del corazón). Lo más significativo es que tal definición (como la de las otras virtudes) se halla íntimamente ligada a la idea de lo *honestum* como algo digno de aspiración, algo intrínsecamente deseable. La virtud es, en efecto, un hábito espiritual que adecua a la persona a la ley natural de la razón.

Son, precisamente, esas dos ideas (la de un estrecho nexo entre *temperantia* y *decorum,* en tanto eje en torno al que se articulan el *bonus civis* o el hombre armónicamente integrado en la sociedad; la de la virtud que nos ahorma en la ley de la naturaleza y en la razón) las que recoge la patrística, junto con la dimensión ascética de la renuncia, esto es, con la templanza entendida como continencia.

10. La templanza virtud cristiana

La idea de las virtudes morales, y particularmente de la templanza, como disposiciones que los hacen concordes con el *logos*, se halla presente en toda la patrística a partir de san Ambrosio y san Gregorio Magno. Para ambos, la templanza es la virtud capital de la vida cristiana, puesto que "por encima de una forma de higiene interior, o una virtud que regula el quehacer humano, es el ámbito de la manifestación y del reconocimiento de la gracia divina"[29].

Según Delhaye, la mayor diferencia entre la noción de templanza en el *Convivio* y en el Purgatorio radica, precisamente, en que en el primero está

26 CICERÓN Marco Tulio, *De officiis,* I. 27,93, en *Ciceronis Opera*, Vol. XV, Florencia, Editorial Augustae Taurinorum, 1835.

27 CICERÓN, *De officiis,* I. 27,93.

28 PACITTI, Guerino, *Introducción a Cicerón,* Milán, Ediciones Retórica, 1967, 13.

29 DELHAYE Philippe, *Enciclopedia Dantesca, Enciclopedia Dantesca,* vol. Roma, Ediciones Retórica, 1976, Vol. V, 1976. 542.

vista, ante todo, como virtud aristotélica, y, en el segundo, en consonancia con la patrística y la escolástica, como virtud cristiana.

Se trata de una distinción que, si bien es pertinente, no debe sacarse de quicio. En efecto, si para Aristóteles la templanza es la virtud que modera los apetitos, no podemos ignorar que también en el *Convivio* los apetitos humanos se sitúan dentro del ámbito de algo así como una dialéctica del deseo: la misma que gobierna la ascensión del viajero en la *Comedia*.

En el capítulo XXII del Cuarto Tratado del *Convivio* leemos que "estos apetitos humanos corren por surcos distintos, pero sólo hay un surco que conduce a nuestra verdadera paz"[30]. Más adelante, y todavía a propósito de este apetito del ánimo natural la "sed natural" Dante, escribe:

> Me dirijo a aquel que desde el principio a sí mismo se ama, si bien confusamente, puesto que va distinguiendo las cosas que le son más y menos amables, más y menos odiosas, más buscadas o más evitadas; mediante el conocimiento distingue no sólo las otras cosas, que secundariamente ama, sino también distingue en si lo que ama primeramente, y, conociendo en sí distintos costados, ama más los más nobles(...) Y lo que más nos deleita es nuestra felicidad, es nuestra beatitud, más allá de la que no hay mayor deleite, al que nada equivale[31].

Son éstas afirmaciones que no dejan lugar a dudas. Para fundamentar su doctrina política, Dante reconoce objetantemente dos fines para la vida humana *in statu viatoris*, pero ello no significa que ambos no se reconcilien en un fin último *in statu et sub specie aeternitatis*, esto es, según aquella condición que para Dante es la única verdaderamente "definitiva" y de cuya luz dimana el sentido de la propia condición terrenal: "Oh, cuán vano afán de los mortales, qué mezquinos son estos silogismos que las alas te arrastran por el suelo!"[32].

Se trata, como vemos, de verdadera teología, profundamente enraizada en la gran tradición cristiana. Ciertamente, uno de los lugares clásicos de la reflexión acerca de la templanza, entendida como virtud reguladora, es un famoso pasaje de *De moribus ecclesiae* de san Agustín, que sintetiza la doctrina de las cuatro virtudes. En él está explicitada, precisamente, la "apertura" de la templanza, cuya razón de ser y cuya propia motivación es la *caritas* sobrenaturales, el dejarse colmar por el amor, que emana de la gracia divina, horizonte y conclusión del humano deseo.

30 DANTE, *El Convivio,* XXII.
31 DANTE, *La Divina Comedia,* Purgatorio, XXI.
32 DANTE, *La Divina Comedia,* Paraíso XI, 1 y ss.

San Agustín define la templanza como *amor integrum se praebens ei quod amatur*[33] (un amor absoluto que se ofrenda al objeto amado). Más adelante, el haber recordado que vivir bien no consiste sino en amar a Dios, pone la templanza en primer lugar entre las virtudes, afirmando que es ella la que mantiene íntegro e incorrupto a tal amor. A la fortaleza corresponde precaver que ese amor quede libre de insidia, a la justicia que no sirva a otro, a la prudencia velar en el discernimiento todo.

San Gregorio Magno también resalta la visión cristiana de las virtudes, en donde la templanza no queda por fuera, es la virtud que "templa el fuego de todo deseo carnal". Gregorio Magno presenta una hermosa visión teológica, que la encontramos en el primer volumen de los libros morales en donde hace una bella exégesis al libro de Job, que está considerado como uno de los más acabados ejemplos de exégesis tipológica medieval.

Comentando los versículos del libro de Job en los que se habla de un gran viento que conmovió las cuatro esquinas de la casa y la hizo desplomarse sobre los jóvenes hijos de aquél (Jb 1.18-19), el Papa san Gregorio escribe: "De ella viene un viento impetuoso y destruye la casa porque la tentación fuerte procede de los espíritus inmundos y saca a la conciencia de su estado de tranquilidad"[34]. Explica a continuación que las cuatro esquinas que cimentan la casa son las virtudes de prudencia, justicia, fortaleza y templanza: la casa se sustenta sobre sus cuatro esquinas, porque sobre esas cuatro virtudes se alza la armazón de la buena obra. Por eso los cuatro ríos del paraíso riegan la tierra: porque cuando se instilan en el corazón esas cuatro virtudes, se ven mitigados los ardores de los deseos carnales. Estas cuatro esquina o estos cuatros ríos que representan las virtudes cardinales son esenciales para la vida moral y cristiana. "Entre cuatro ángulos se sostiene la casa porque toda obra buena tiene su fundamento en estas cuatro virtudes. También en el paraíso son cuatro los ríos que riegan la tierra, porque cuando estas cuatro virtudes se infunden, el corazón templa el fuego de todo deseo carnal"[35].

Gregorio Magno continúa marcando la necesaria y simultánea presencia de las cuatro virtudes en su función en contra de los vicios del siguiente modo:

> A veces, sin embargo, al presentarse la desidia, se enfría la prudencia, pues cuando la fatiga le abruma, no sabe prever lo que sucederá. A veces, cuando algún placer se presenta al alma, nuestra templanza se marchita, pues cuanto

33 SAN AGUSTÍN, *De moribus ecclesiae catholicae,* 1,25, en : *Obras Completas*, vol. IV, Madrid BAC, 1975.

34 GREGORIO MAGNO, *Libros Morales*/1, XLIX, 76, Trad. José Rico Pavés, Colección Biblioteca de Patrística, Madrid, Editorial Ciudad Nueva, 1998.

35 GREGORIO MAGNO, *Libros Morales/1*, XLIX, 76.

> más nos dejamos llevar por los placeres de la vida presente, tanto menos nos moderamos frente a lo que es ilícito. A veces, el temor entra en el corazón y perturba nuestra fortaleza, de modo que, temiendo inmoderadamente perder algo de lo que amamos, ofrecemos menos resistencia a las adversidades. A veces, el amor propio se introduce en el alma alejándola con ocultos empujones de la rectitud de la justicia. El alma deja, entonces, de querer volver toda ella a su Creador y viola dentro de sí el derecho de la justicia[36].

A continuación, san Gregorio Magno presenta la orientación propiamente teológica de las virtudes con inequívoca claridad y la necesidad de una con la otras: "Los hijos banquetean entren los cuatros ángulos de la casa porque entre los arcanos misterios del alma -elevada gracias a las cuatro virtudes hasta la cima de la rectitud-, las demás virtudes, verdadera prole del corazón, se nutren unas a otras"[37].

La más clásica formulación de la doctrina de la templanza en el contexto del sistema de las virtudes cristianas en el que confluyen la tradición agustiniana de los primeros siglos de la Edad Media y la síntesis aristotélica de la Ética a Nicómaco, sigue siendo elaborada por santo Tomás de Aquino en la *Summa Theologiae*. Es ella, ciertamente, lo que está en la base del tratamiento que de las virtudes hace Dante en el Purgatorio. En el esquema tomista, la templanza se sitúa en cuarto lugar, pero "se mantiene como fundamento y condición de posibilidad de las restantes virtudes"[38]. "Su objeto son los placeres relacionados con la conservación del individuo y la especie"[39], también llamadas "los placeres del tacto", en segundo lugar, los que están vinculados a aquellos sentidos que hacen más atractivos los bienes sensibles. Y "porque el deleite acompaña a la operación connatural", el primer cometido de la templanza es "regular", "moderar" los deseos y las acciones que de ellas se siguen, en vista del bien último. Conforme a la tradición clásica, a esta "moderación" se oponen dos defectos *(vitia)* extremos: *la insensibilitas y la intemperantia*[40].

A partir de la cuestión 143, Santo Tomás describe los distintos aspectos de la templanza, es decir, las virtudes secundarias, como la veracidad y la honestidad, y las subjetivas, como la abstinencia, la sobriedad y la castidad, presentando, asimismo los pecados opuestos, como la gula, la embriaguez y la lujuria.

A esta breve síntesis podríamos añadir, con explicita referencia al catálogo aristotélico de las virtudes que retoma Dante en el *Convivio,* que Santo Tomás

36 GREGORIO MAGNO, II, XLIX, 76.
37 GREGORIO MAGNO, II, XLIX, 77.
38 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II-II, q. 141, a. 7-8.
39 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II-II, q. 141, a. 3.
40 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II-II, q. 142.

de Aquino remite explícitamente la templanza a la *eutrapelia*. Como vemos, la definición tomista y la que hace Dante en el *Convivio* coinciden plenamente, y no sólo por su concomitante referencia a Aristóteles.

11. La templanza, la belleza espiritual y la comunión entre personas

Las virtudes cardinales son aquellas que fundamentan la vida humana. Para san Ambrosio, el primero que las llamó "cardinales" "En verdad, todas las virtudes conciernen al Espíritu, pero estas son como cardinales, como las principales"[41], tal como la puerta gira sobre sus goznes, así ninguna de las demás virtudes podrá sostenerse sin aquéllas, a las que, de algún modo, todas se remiten.

Algunas virtudes auxiliares se aproximan mucho a la dinámica de su virtud matriz, y se llaman partes integrantes, "son todas las condiciones que necesariamente deben concurrir para formar una virtud"[42]. Son las que hacen que se ejerza la respectiva virtud cardinal cada vez que son solicitadas: como ocurre con el pudor y la templanza.

Otras, son una especificación concreta de la virtud cardinal en el ámbito de su propia actuación, y se llaman partes subjetivas "son las especies en que se divide atendiendo a la diversidad de materia u objeto"[43]. En otras palabras: son subespecies. En el caso de la templanza, estas subespecies son la sobriedad en el comer y el beber, la castidad y la virginidad.

Otras, en fin, se remiten a su respectiva virtud cardinal a través de cierta afinidad, pero no constituyen subespecies de aquélla, "son las virtudes secundarias, que, respecto de materias no tan importantes, ni tan difíciles, se conducen lo mismo que la virtud principal respecto de la materia principal"[44]. Estas son las siguientes: continencia, modestia, mansedumbre, humildad, clemencia, estudiosidad.

Como veremos ahora, la reflexión acerca de las partes integrantes de la templanza lleva a comprender que esta virtud se orienta esencialmente a la comunión entre las personas.

Según Santo Tomás, los elementos constitutivos (partes integrantes de la templanza son dos: el pudor y la belleza espiritual.

El pudor consiste en el temor de cometer una acción torpe. Es la conciencia psicofísica que se experimenta cuando se teme hacer un papel desairado, es decir, cuando la persona corre el riesgo de ser valorada por debajo de su dignidad.

41 SAN AMBROSIO, *Los Sacramentos,* III, 2. Trad. Benjamín Agüero, Serie los Santos Padres, n. 33, Sevilla, Ediciones Apostolado Mariano, 1991.

42 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II-II, q. 143, a. un.

43 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II-II, q. 143, a. 1.

44 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II-II, q. 143, a.1.

Se expresa particular, pero no exclusivamente, en la vida afectiva. En esos casos, el pudor se manifiesta como negativa a aparecer ante los otros completamente reducidos a mera corporeidad, como si sólo fuéramos cuerpo, como si en el cuerpo y en las manifestaciones afectivas no hubiera algo más que observar, que revelar, que comunicar.

El pudor tiene, precisamente, el objeto de orientar ese algo más en las relaciones humanas que las hace verdaderamente humanas, y cumple con ese objeto cuando protege el sentido de los gestos y acciones que, a ojos de otros, pudieran ser mal entendidos. No es, por tanto, un fin en sí mismo, sino que se subordina esencialmente a la manifestación de la persona en su belleza moral.

Para designar esa belleza, los antiguos disponían de un término muy preciso; la *honestas*. Con el correr del tiempo, el vocablo cambió en buena parte su significado y se volvió honradez, que, para nosotros, tiene que ver con la justicia. No es correcto, por ello, traducir *honestas* por honradez. Recordemos que la tradición cristiana entiende por *honestas* la belleza intelectual que nosotros llamamos, más adecuadamente, espiritual.

Pero, ¿en qué consiste esa belleza espiritual?

Dionisio, indebidamente llamado el Pseudo Areopagita, en su gran obra que tituló *De Divinis Nominibus* y que tuvo el merito de ser comentada por tantos maestros medievales, dice que la perfección de lo bello resulta de la síntesis de dos elementos absolutamente necesarios: la consonancia, que se puede traducir por armonía o comunión cuando se refiere a personas, y la claridad, o esplendor[45]. Se dice, por ejemplo, que un cuadro es bello cuando está concluido y no viciado: pero, también, cuando las figuras en él representadas lo están según las leyes de la geometría o la anatomía, y los colores armonizan entre sí; y, en fin, porque de él emana cierto fulgor o esplendor.

Este último elemento, en particular, es decisivo para que se pueda hablar de obra de arte. No basta la integridad, ni siquiera la armonía. Muchas cosas están bien proporcionadas en sí mismas, y aún en referencia al ambiente que las rodea, pero otra cosa es decir que son obras bellas, fascinantes, dignas de admiración. Podemos cerrar los ojos a la integridad y a la proporción, pero no podemos dejar de lado el fulgor, que, si bien en sí es algo misterioso y difícil de definir, sin embargo, se percibe. Se trata de un no se sabe qué de agradable que se desprende de los pliegues de los volúmenes y los colores, algo que hace que una obra sea fascinante, encantadora, atractiva. Podría decirse que es el sello del genio del artista, un eco y una vibración de su alma, transmitirlos a través de la obra de arte.

Santo Tomás resume estas ideas cuando, con su prosa siempre concisa y ajustada, dice que

45 AREOPAGITA Dionisio, *De Divinis Nominibus*, IV, 5. Madrid, BAC, 1973.

> para la belleza se requieren tres dones: en primer lugar, la integridad o perfección, puesto que las cosas incompletas, en cuanto tales, son disformes. En segundo lugar, requiere la proporción, o armonía, entre las partes. En tercer lugar, necesita la claridad o esplendor: en efecto, llamamos bellas a las cosas de colores nítidos y brillantes[46].

Junto a la belleza material observa, además, que hay también una belleza espiritual y moral, como cuando se dice que un alma, una familia, una comunidad, una amistad, son bellas. Y si

> la belleza del cuerpo consiste en tener los miembros bien proporcionados, con la luz del buen color, análogamente la belleza espiritual consiste en que el comportamiento y las acciones de la persona estén bien proporcionados a la luz de la razón. Y este fuego de la razón es inefablemente constitutivo de la belleza espiritual[47].

Siendo así, se entiende que la belleza se halla antes en las realidades espirituales que en las materiales. En éstas, la belleza es un reflejo de la razón, en tanto que en aquéllas se encuentra como en su casa. Todos reconocen que un poema es bello cuando en él fulge la grandeza del pensamiento; la sonoridad de las palabras es, sin duda, necesaria, pero secundariamente.

12. La templanza y la belleza moral en la vida conyugal

El Concilio Vaticano II, en *Gaudium et spes*, afirma, al hablar de la moralidad del acto conyugal, que "el acto que realiza la unión íntima y casta de los esposos posee belleza interior y dignidad (*honesti ac digni sunt)* y, si fuera vivido de manera verdaderamente humana, significa y favorece la entrega recíproca, con la que ambos se enriquecen mutuamente en la alegría y la gratitud"[48].

No debe pasar desapercibido el particular valor del adjetivo que emplea el texto latino, acerca del cual merece la pena demorarse un poco. Hemos visto cómo debe entenderse la belleza moral, o espiritual: es fruto de la *consonancia* (comunión, armonía) y del *fulgor*. En el caso que nos ocupa, el Concilio quiere decir que el acto de amor conyugal, cuando se realiza en una "unión íntima y

46 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I, q. 39 a. 8.
47 SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica,* II-II, q. 145 a. 2.
48 CONCILIO VATICANO II, *Gaudium et spes* 49.

casta", es decir, conforme al designio divino y virtuoso, es en sí espiritualmente bello, porque se ordena al robustecimiento de la comunión.

¿Cuál comunión?

En primer lugar, la de los cónyuges entre sí, en la medida en que se entregan totalmente uno al otro, sin ninguna reserva, felices de gratificarse en esa entrega recíproca de sí mismos.

El Concilio pone de relieve cómo el amor en la templanza es auténticamente respetuoso con la dignidad de la persona de los cónyuges, que no se instrumentalizan al servicio de la libido, sino que se entregan. Es un amor que "va de una persona a otra en virtud de la voluntad, que abraza el bien de la persona toda (...) y, asociando al mismo tiempo lo humano y lo divino, lleva a los esposos a una entrega recíproca de sí mismos"[49]. Pero la belleza de un amor tal implica el dominio y la moderación sobre los impulsos, a veces desmesurados.

Hay, no obstante, otra comunión que se ve reforzada por el acto conyugal realizado en la casta intimidad: la que se establece entre los cónyuges y Dios. Aquéllos se comportan, de hecho, como aliados de la divina sabiduría al aceptar ser ministros del sacramento establecido por Dios. Por eso su amor los remite a Dios, siquiera sea indirectamente. A partir del momento en que aceptan ser cooperadores de su poder creador, el acto conyugal se convierte en acto de procreación. Así, los cónyuges hacen el acto conyugal realizado en la casta intimidad moralmente bella, porque reaviva la comunión con Dios: habla de Él, lleva a Él, une a Él. Es bello, también, porque es fruto de la subordinación de los instintos a la voluntad humana y, en definitiva a la de Dios. En verdad, Jesucristo se revela como alfa y omega, principio y fin, también en el acto conyugal.

Hay, en fin, una última belleza que se manifiesta en la vida conyugal: el amor entre los cónyuges y los hijos que de ellos nazcan. La entrega sincera y total se abre a la generación de hijos, y en ellos se perpetúa. Nunca como en este caso se hace patente cómo la comunión entre dos personas, lejos de encerrarlas en sí mismas o de aislarlas de la comunidad civil y eclesiástica, fructifica en una comunión más amplia y duradera, la de la familia que hace crecer con el amor la capacidad de darse, traspasando la barrera de las generaciones.

Escribe Juan Pablo II: "El niño se entrega a sus hermanos, a sus hermanas, a sus padres, a toda la familia. Su vida se hace entrega hacia los que le han dado la vida, que no pueden dejar de percibir la presencia del hijo, su participación en su existencia, su contribución al bien común del matrimonio y de la comunidad familiar"[50].

49 CONCILO VATICANO II, *Gaudium et spes,* 49.

50 JUAN PABLO II, *Gratissimam sane,* carta a las familias, n.11, Bogotá, Ediciones Paulinas, 1994

Cuanto se ha dicho de los actos honestos y dignos es extrapolable a todos los actos virtuosos y a todos los pecados y, en particular, a todo acto de templanza. Y, si el bien ontológico y el bien moral no son la misma cosa, (tampoco se oponen) puede decirse empero que el primero se convierte en lo segundo cuando aquél es moralmente bello, es decir, cuando protege o incrementa la comunión de la persona con Dios o con el prójimo. Otra cosa es un acto moralmente malo.

Hay que tener presente que la identidad de los conceptos de *bueno* y *bello* para discernir el bien moral fue particularmente apreciado en la antigüedad clásica. Para un griego, belleza y bondad eran casi sinónimas. La ética y la estética estaban indisolublemente vinculadas: donde nosotros escribimos "es bueno hacer esto, y malo hacer aquello", los helenísticos decían "es bello actuar de este modo, y feo hacerlo de este otro".

Incluso en los Evangelios, bello (*kalós*) y bueno (*agatós)* son en muchas ocasiones intercambiables. Valga como ejemplo: "Todo árbol que no dé buen (*kalós*) fruto será cortado" (Mt 3,10): "Yo soy el buen (*Kalós*) pastor. El buen pastor da su vida por las ovejas" (Jn. 10,11); "Todos sirven primero el vino bueno (*Kalós*) (…) Pero tú has guardado el vino bueno (*Kalós*) hasta ahora» (Jn 2,10).

Referencias Bibliográficas

AREIPAGITA. (1973). *De Divinis Nominibus*. Madrid: BAC.

ARISTÓTELES. (2007). *Ética a Nicómaco.* Madrid: Alianza Editorial.

BIBLIA. (1982). *La Biblia.* Barcelona: Editorial Herder. Círculo de lectores.

Catecismo de la Iglesia Católica. (1997). Caracas: Tripode.

CICERÓN. (1835). *De finibus, Liber* III, en *Ciceronis Opera.* Vol. XII. Florencia: Editorial Augustae Taurinorum.

CICERÓN. (1835). *De officiis.*, en *Ciceronis Opera*. Vol. XV. Florencia: Editorial Augustae Taurinorum.

Concilio Vaticano II. (2002). *Gaudium et spes*, Constituciones. Decretos y Declaraciones. Madrid: BAC.

DANTE, Alighieri. (1956). *El Convivio* XVII. Trad. José Luis Gutiérrez García. Madrid: BAC.

DANTE, Alighieri. (1956). *Obras completas de Dante Alighieri, la Monarquía.* Trad. José Luis Gutiérrez García. Madrid: BAC.

DANTE, Alighieri. (1999). *La Divina Comedia*. Trad. Luis Martínez de Merlo. 5ta edición. Madrid: Editorial Giorgio Petrocci.

DELHAYE, Philippe, (1976). *Enciclopedia Dantesca.* Vol. Roma: Ediciones Retórica.

GILSON, Étiennen. (1985). *Dante y la filosofía*. Milán: Ediciones Paris.

GREGORIO MAGNO. (1998). *Libros Morales*/1. XLIX. 76. Trad. José Rico Pavés. Colección Biblioteca de Patrística. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.

JUAN PABLO II. (1994). *Gratissimam sane.* Carta a las Familias n.11. Bogotá: Ediciones Paulinas.

LUCANO, Marco. (1989). *Farsalia.* Milán: Ediciones Griffa.

MARCEL, Gabriel. (2001). *Los hombres contra los hombres*. Prefacio de Paul Ricoeur. Madrid: Caparros Editores.

MARITAIN, Jacques. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Ediciones Palabra.

PACITTI, Guerino. (1967). *Introducción a Cicerón.* Milán: Ediciones Retórica.

PIEPER, Josef. (1988). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Edit. RIALP.

PLATÓN. (2005). *La República.* Madrid: Edit. Alianza Editorial.

RODRÍGUEZ, A. (1989). *Ética General.* (3ª. Ed). Pamplona: Edit. Eunsa.

ROYO, A. (1986). *Teología moral para seglares*. (6ª Ed). Madrid: BAC.

SAN AGUSTÍN. (1975). *De moribus ecclesiae catholicae.* 1,25, en *Obras Completas*. Vol. IV. Madrid: BAC.

SAN AMBROSIO. (1991). *Los Sacramentos.* III, 2. Trad. Benjamín Agüero. Serie los Santos Padres n. 33. Sevilla: Ediciones Apostolado Mariano.

SANTO TOMÁS DE AQUINO. (1955). *Suma Teológica* III, supl.96, q.6 a. 6, Ediciones bilingüe. Texto latino de la edición crítica Leonina. Edición promovida por la Universidad Pontificia de Salamanca. Madrid: BAC.

SANTO TOMÁS DE AQUINO. (1955). *Suma Teológica* X, (II-II). Ediciones bilingüe. Texto latino de la edición crítica Leonina. Edición promovida por la Universidad Pontificia de Salamanca. Madrid: BAC.
STEIN, Edith. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.

La lectura en la ciudad

Douglas Barboza Fernández*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. La Ciudad Educa. 3. Lectura y Ciudad. 4. La necesidad de fomentar actitudes lectoras positivas. 5. Conclusión

Resumen

La lectura es el derecho del hombre que le garantiza la continuidad de su formación educativa y socializadora. Por lo general se aprende a decodificar en la escuela, pero la formación del lector autónomo depende de los encuentros prácticos y placenteros que la persona experimenta con el texto escrito. Esos encuentros pueden suceder, tanto en la escuela como en los espacios de la ciudad, cuando se desarrollan planes integrales de promoción de la lectura.

Ahora bien, la lectura es uno de los pilares de la educación, y se concibe como un derecho humano porque su importancia está estrechamente vinculada con la continuidad instruccional del hombre para convivir socialmente e interrelacionarse con el mundo que lo rodea.

Los aspectos culturales que identifican las sociedades están en la memoria colectiva y son susceptibles a quedar registrados en textos expresos, cuyos contenidos perduran por tiempo indeterminado y, por tanto, son de libre acceso entre los hombres y mujeres de diferentes épocas.

En el campo de la lectura, hablar de la formación de lectoras representa, entre sus resultados fundamentales, aprender habilidades y destrezas para usar e interrelacionarse repetida e individualmente con el texto escrito. Efectivamente, luego de ser sujetos del proceso educativo formal y, por tanto, participar presencialmente en estrategias de

Recibido: 8/4/2012 • Aceptado: 14/6/2012

* Abogado egresado de la Universidad Católica del Táchira en el año 1987 y con especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (2011). Docente de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" del Táchira, adscrito al Área Socioeconómica del Departamento de Ciencias Sociales.

prácticas lectoras en el aula, es posible que logre materializar reiteradamente el acto lector hasta que de manera progresiva adquieren el hábito a la lectura.

La promoción de la lectura es una de las estrategias educativas intencionadas que crean el ambiente propicio para ese tipo de encuentro práctico y placentero entre el individuo y el libro.

Palabras clave: Lectura. Convivencia social. Cultura. Formación lectora. Prácticas lectoras.

Abstract

The reading is the right of the man who guarantees the continuity of his educational formation and socializadora. In general it is learned to decode in the school, but the formation of the autonomous reader depends on the practical and pleasant meetings that the person experiments with the written text. These meetings can happen, both in the school and in the spaces of the city, when there develop integral plans of promotion of the reading.

Now then, the reading is one of the props of the education, and is conceived as a human right because his importance is narrowly linked by the continuity instruccional of the man to coexist socially and to be interrelated with the world that surrounds it. The cultural aspects that identify the companies are in the collective memory and are capable to remaining registered in express texts, which contents last in indeterminate time and, therefore, they are of free access between the men and women of different epochs.

In the field of the reading, to speak about the formation of reading represents, between his fundamental results, to learn skills and skills to use and to be interrelated repeated and individually with the written text. Really, after being subjects of the educational formal process and, therefore, to take part presencialmente in strategies of reading practices in the classroom, it is possible that it manages to materialize repeatedly the reading act until in a progressive way they acquire the habit to the reading. The promotion of the reading is one of the educational meaningful strategies that create the propitious environment for this type of practical and pleasant meeting between the individual and the book.

Key words: Reading. Social conviviality. Culture. Reading formation. Reading practices.

1. Introducción[1]

Comprender la ciudad como cuerpo social integrado por un conjunto de espacios que educan a los ciudadanos, puede significar el punto de partida para

1 Este artículo se fundamenta en el Trabajo Especial de Grado de la Especialización en la Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira "Dr.

mejorar la educación lectora de los individuos. Las habilidades y destrezas necesarias para ejecutar el acto de la lectura, así como la formación de lectores autónomos también son objetivos de aprendizaje colectivo en el seno de la ciudad, pero se hace necesario crear mayores condiciones que propicien la interacción de las personas con el texto escrito y desarrollar estrategias a los efectos de que el ciudadano asuma actitudes lectoras favorables hacia la lectura.

La realidad demuestra que los espacios de la ciudad pueden cumplir funciones educadoras y brindar oportunidades o ventajas para la interacción del individuo con el texto escrito. La escuela es el principal centro de la urbe que educa a los estudiantes como lectores con habilidades para decodificar, aunque se le dificulta lograr formarlos para que autónomamente interactúen de manera constante con diferentes tipos de textos y logren recrearse o disfrutar placenteramente del acto lector. Por tal razón, la actividad escolar requiere ser reforzada por la sociedad, especialmente por quienes ostentan responsabilidades de administrar la ciudad y sus espacios.

2. La Ciudad educa

En toda ciudad están presentes elementos que determinan la complejidad de las interacciones individuo-espacio. Con la actividad educativa es posible lograr cambios citadinos, pero se hace imperativo aceptar que los procesos educativos no son exclusividad de la escuela, puesto que la ciudad cuenta con extraordinarias condiciones ambientales para el aprendizaje significativo.

Todo centro poblado tiene, entre otros, dos elementos fundamentales que le otorgan razón de ser, el espacio y los ciudadanos; y su origen depende del hecho de que el hombre se encuentre con un ambiente natural y decida asentarse en él para permanecer por tiempo indeterminado. En tal virtud, la conjugación hombre-espacio moldea la ciudad y le da vida propia, especialmente cuando los ciudadanos actúan sobre las diversas zonas y le dan uso apropiado.

La urbe como asiento de la sociedad es un fenómeno abierto a las interacciones que teje la realidad socio-histórica, y por cuanto aglomera a seres humanos precisa la necesidad de pensarla desde la perspectiva de su complejidad[2]. En su seno las personas actúan socialmente como protagonistas, correspondiéndoles la definición de sus propios roles y las normas de convivencia

Pedro León Gutiérrez", cuya investigación fue financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.).

2 Jahir RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ: Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad. http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/198/19801607.pdf. [Consultado: 2007, Noviembre 27] www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19801607.

que contribuyen con la conceptualización cultural del tipo de comunidad que colectivamente se aspira construir.

Esta perspectiva puede dejar entrever la ciudad de los nuevos tiempos, la cual se sustenta en el pensamiento complejo[3], especialmente porque los centros poblados de la modernidad están compuestos por espacios interrelacionados e inseparables en su función social citadina. Por tanto, son contextos que no puede observarse como un todo sin tomar en cuenta a los residentes, las áreas urbanas que los constituyen y los factores educativos, políticos, económicos y sociales, endógenos y exógenos, que los determinan.

Al efecto, tanto la formación como la educación constituyen herramientas básicas para la transformación de la ciudad[4]. Pero la educación como hecho y derecho de carácter social no sólo tiene lugar dentro del plantel educativo, también es una realidad en todos los escenarios de convivencia humana, entre ellos cabe destacar: la familia, la comunidad, las plazas públicas, la biblioteca, la sede de las instituciones públicas o privadas y los centros culturales.

Puede señalarse entonces que la ciudad educa. La escuela cumple su función educativa formal y permanente para satisfacer las expectativas de aprendizaje del ser humano, pero la ciudad también opera como centro social y educativo en cuyo seno el hombre realiza encuentros informales con el conocimiento. Al respecto Paulo Freire expresa que:

> La ciudad se hace educativa por la necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de conocer, de crear, de soñar, de imaginar con que todos nosotros, mujeres y hombres, impregnamos sus campos, sus montañas, sus valles, sus ríos, impregnamos sus calles, sus plazas, sus fuentes, sus casas, sus edificios, dejando en todo el sello de cierto tiempo, el estilo, el gusto de cierta época. La ciudad es cultura (…) la ciudad somos nosotros y nosotros somos la ciudad[5].

¿Qué debe entenderse por ciudad educadora? Según el autor las ciudades contribuyen con la educación, es decir, son potencialmente educadoras; pero no descarta que la "ciudad educadora" se pueda encontrar en la utopía y "…corre el riesgo de derivar en simple ornamento retórico". Aclara Trilla (1999) que la expresión original era "ciudad educativa", pero con el paso de los años

3 Edgar MORÍN: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf. [Consultado: 2008, Abril 08] www.rsu.uninter.edu.mx/ doc/Edgar Morin. pdf.

4 José Antonio PADILLA: De la ciudad tradicional a la ciudad educadora. http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_13.pdf [Consultado: 2007, Noviembre 06]. www: ducarm.es.

5 FREIRE, Paulo: *Política y educación* (2a ed.). Sao Pablo. Siglo Veintiuno Editores, 1994, pp. 14-45.

se asumió la frase "ciudad educadora" convirtiéndose en idea, y representa un concepto en desarrollo y basto en su contenido[6].

Ahora bien, uno de los procesos fundamentales del desarrollo de la ciudad es la educación, en el cual el aprendizaje pasa a representar la esencia de la formación ciudadana. Jaimes (1994), luego de analizar a Vygotsky, considera que el acto de aprender "…debe ser visto como una interacción cooperativa que otorga importancia al entorno sociocultural..."[7] Si tenemos en cuenta que en la urbe se aprende, la misma debe ser tomada en consideración por la escuela para darle uso pedagógico como espacio o conjunto de espacios que favorecen la convivencia y la actividad académica.

¿Qué contenidos se aprende? Partidarios del constructivismo consideran que hay tres dimensiones posibles del conocimiento que pueden ser objeto de aprendizaje, cuyos contenidos curricularmente se reflejan en los conceptos, procedimientos y actitudes. Las personas, objetos, cosas o espacios de la ciudad contienen un significado conocido o por conocer que expresan ideas, sentimientos, criterios, juicios o conductas individuales de carácter privado o público[8].

Es decir, el cuerpo social tiene su propio significado cultural que el hombre valora o aprecia dándole identidad en el mundo que lo rodea, circunstancia que lo induce a interactuar tanto con sus semejantes o pares como con el contexto y el mundo que lo rodea, y a su vez le permite aprender nuevos conceptos, procedimientos o actitudes. Tales aprendizajes resultan cuando los nuevos conocimientos entran en conflicto con los acumulados en el reservorio personal que cada individuo construye durante la vida.

Por cuanto la escuela tiene por misión la formación integral del hombre, de manera intencional en su seno se desarrolla el proceso de enseñanza que ayuda a construir significados y sentidos capaces de desafiar o retar los acumulados previamente, originando un conflicto que termina en la búsqueda del equilibrio en Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP). En esta ZDP se produce la aparición

6 TRILLA BERNET, J. (marzo, 1999). «La ciudad Educadora: De la retórica a los proyectos». *Cuadernos de Pedagogía*, No. 278, pp. 44-50.

7 Gladys JAIMES CARVAJAL: *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. En: BUSTAMANTE Z., G. y JURADO V., F. (Comps): *Entre la lectura y la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 1994, p. 147.

8 Teresa MAURI: *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?* En: Cesar COLL, Elena MARTÍN, Teresa MAURI, Marina MIRAS, Javier ONRUBIA, Isabel SOLÉ y Antoni ZABALA (Coords.): *El constructivismo en el aula*. España, Graó, 2002, pp. 85-86.

de nuevas maneras de entender, enfrentarse a las tareas y los problemas por parte de los principiantes con la cooperación de los más expertos[9].

Conforme a los criterios expresados, es necesario responder a la pregunta ¿en el contexto de la ciudad puede crearse una Zona de Desarrollo Próximo para el aprendizaje? Desde la perspectiva psicolingüística, en la teoría constructivista del aprendizaje, "…la adquisición del conocimiento se da por la actividad del sujeto en interacción con un objeto del conocimiento"[10] (p. 139). Asumiendo este criterio puede afirmarse que el aprendizaje en los espacios citadinos tiene carácter formal, informal o no formal, y facilita la interrelación del hombre con el conocimiento cuando median factores que valora la educación.

Siguiendo los criterios expuestos puede afirmarse que las ciudades como centros urbanos que sirven de asiento a los intereses sociales e interculturales del ser humano, están conformadas por espacios que educan. En la escuela y los contextos del quehacer comunitario se desarrollan procesos significativos de aprendizajes tanto intencionales como espontáneos, los cuales están sujetos a las perspectivas del individuo y las condiciones que brinda el ambiente urbano.

3. Lectura y ciudad

La lectura es el derecho del hombre que le garantiza la continuidad de su formación educativa y socializadora. Por lo general se aprende a decodificar en la escuela, pero la formación del lector autónomo depende de los encuentros prácticos y placenteros que la persona experimenta con el texto escrito. Esos encuentros pueden suceder, tanto en la escuela como en los espacios de la ciudad, cuando se desarrollan planes integrales de promoción de la lectura.

Ahora bien, la lectura es uno de los pilares de la educación, y se concibe como un derecho humano porque su importancia está estrechamente vinculada con la continuidad instruccional del hombre para convivir socialmente e interrelacionarse con el mundo que lo rodea. Andricaín, Marín de Sásá y Rodríguez (2001), expresan que:

> La lectura permite encontrar soluciones a los conflictos existenciales, apropiarse de modelos que contribuyen con el perfeccionamiento de la conducta, al enriquecimiento ético y moral. La lectura puede ser un magnífico catalizador

9 Javier ONRUBIA: *Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. En: Cesar COLL, Elena MARTIN, Teresa MAURI, Marina MIRAS, Javier ONRUBIA, Isabel SOLÉ y Antoni ZABALA (Coords.): *El constructivismo en el aula*. España, Graó, 2002, pp. 105-106.

10 Gladys JAIMES CARVAJAL: *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*, *op. cit*., p. 139.

> para angustias y temores; puede modificar actitudes, estimular el deseo a ser mejores, de superarnos, de enriquecer nuestra visión del mundo[11].

Asimismo, los autores señalan que "…a través de la lectura el hombre puede apropiarse de todo el conocimiento acumulado por las generaciones que le han precedido"[12]. Los aspectos culturales que identifican las sociedades están en la memoria colectiva y son susceptibles a quedar registrados en textos expresos, cuyos contenidos perduran por tiempo indeterminado y, por tanto, son de libre acceso entre los hombres y mujeres de diferentes épocas.

En el campo de la lectura, hablar de la formación de lectoras representa, entre sus resultados fundamentales, aprender habilidades y destrezas para usar e interrelacionarse repetida e individualmente con el texto escrito. Efectivamente, luego de ser sujetos del proceso educativo formal y, por tanto, participar presencialmente en estrategias de prácticas lectoras en el aula, es posible que logre materializar reiteradamente el acto lector hasta que de manera progresiva adquieren el hábito a la lectura.

La promoción de la lectura es una de las estrategias educativas intencionadas que crean el ambiente propicio para ese tipo de encuentro práctico y placentero entre el individuo y el libro. En este sentido, Robledo, citada por Dubois (2006), considera que la promoción de la lectura es el "conjunto de acciones (administrativas, académicas, económicas, políticas, sociales y culturales) que una persona, comunidad, institución o nación desarrolla a favor de la formación de lectores y del acceso democrático a la lectura"[13]. Así mismo, Andricaín y otros (2001), le dan a la promoción de la lectura una concepción amplia cuando la definen como:

> La ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas todas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer[14].

Enseñar a leer no se limita a capacitar a los niños y niñas para decodificar los signos del lenguaje escrito, ya que en el fondo o meta por alcanzar, como

11 Sergio ANDRICAÍN, Flora MARÍN DE SÁSÁ y Antonio Orlando RODRÍGUEZ: *Puertas a la Lectura*. Bogotá, Editorial Delfín Ltda., p. 14.

12 *Op. cit*. p. 12

13 Beatriz Helena ROBLEDO: *Por una escuela que lea y escriba*. Bogotá: Taller de Talleres. En: María Eugenia DUBOIS. "Sobre lectura, escritura… y algo más". Texto en *Contexto 7*. Buenos Aires, 2006, Edición Raquel Franco, p. 119.

14 Sergio ANDRICAÍN, Flora MARÍN DE SÁSÁ y Antonio Orlando RODRÍGUEZ: *Puertas a la Lectura*. *Op. cit*., p. 15.

criterio coincidente y aupado por los especialistas en la materia, es la formación de lectores autónomos. Pero los resultados no son positivos, especialmente cuando la responsabilidad recae sólo sobre la escuela, mientras los encargados de los espacios de la ciudad pocas veces los usan con el fin de ejecutar acciones de promoción de la lectura y crear un ambiente favorable para las prácticas lectoras de textos escritos.

Paredes (2004) precisa que el acto de lectura está relacionado más con el aspecto cualitativo que con el cuantitativo[15]. Entonces, del autor se deduce que el verdadero lector no está determinado por el número de libros que lee al año sino por aquella persona que ha alcanzado una relación tal con los libros que siente necesidad de ellos, porque ha ingresado a ese mundo mágico y abrasador de la lectura, en el cual vive y convive placenteramente.

Cada ciudad cuenta con espacios donde se puede promover la lectura y formar lectores autónomos, pero pareciera que no están sabiamente administrados. En este orden de ideas, la lectura como actividad de carácter social vinculada a la concepción psicosociolingüística de la lectoescritura, no es ajena a la teoría del desarrollo y el aprendizaje que postula Vygotsky en el interaccionismo socio-histórico[16].

Tales espacios pueden facilitar la promoción de la lectura y el desarrollo de competencias lectoras, pero son poco usados con ese fin, y los mismos pueden clasificarse como contextos escolares y extra-escolares, los primeros relacionados con la escuela y, los segundos, con aquellos lugares donde no se imparte la educación formal.

Entonces, pensar en la existencia de una ciudad letrada depende tanto del factor educación intencional como de las acciones directas e indirectas de los diversos agentes e instituciones económicas, culturales y sociales, sean éstas de carácter público o privado cuyas autoridades regentan la ciudad, se trata de actividades que interaccionan con los espacios de la urbe y pueden aportar sus bondades, de forma mancomunada, para determinar el perfil o tipología de ciudadanos que educativamente se desean formar.

En definitiva, cuando los administradores de la ciudad disponen intencionadamente de las escuelas y los espacios públicos o privados es posible educar al ciudadano como lector autónomo. Para ello es necesario diseñar un conjunto de acciones de promoción de la lectura que integralmente se apliquen

15 Jorge G. PAREDES M.: La Lectura. De la descodificación al hábito lector. http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf [Consultado: 2007, Noviembre 24] www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf.

16 Gladys JAIMES CARVAJAL: *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. *Op. cit*., p. 147.

como un programa de interrelación e integración de la comunidad y la escuela con el texto escrito.

4. La necesidad de fomentar actitudes lectoras positivas

La lectura es uno de los problemas educativos que llama la atención por los bajos niveles de lectores autónomos. Con el paso de los años adquiere relevancia hablar del alfabetismo funcional como fenómeno social superable cuando se implementan estrategias de promoción de la lectura, las cuales pueden desarrollarse en distintos espacios de la ciudad, sean estos escolares o extraescolares; pues se trata de actividades que han dejado de ser exclusividad de la escuela. En todo caso, es preciso ahondar sobre el debate entre la pertinencia de crear condiciones para la adquisición de hábitos hacia la lectura o aquellas actitudes positivas que favorecen e incentivan el acto lector.

En efecto, los bajos niveles de lectura llaman la atención de los estudiosos del tema. Internacionalmente tanto instituciones públicas como privadas manifiestan inquietudes sobre la lectura como problema, realizan estudios y diseñan planes para brindar especial atención a la ausencia de lectores autónomos, ya que tiende a convertirse en una crisis educativa de connotaciones sociales, políticas y culturales.

Salinas (2002), en el trabajo que tiene por objetivo lograr un acercamiento al tema maravilloso de la lectura, señala dos clases de analfabetismo: el puro y el neoalfabetismo. En el primer grupo (el puro) identifica a las personas que no han aprendido a leer y escribir, y en el segundo (neoalfabetos) ubica a aquellos individuos alfabetos que solo leen lo estrictamente necesario, son los prácticos y que creen perder el tiempo cuando leen[17].

Asimismo, el trabajo referido refleja la triste realidad de llegar al siglo XXI sin haberse alcanzado la meta de alfabetización universal, esto refleja la pobreza cultural de la mayoría de hombres y mujeres. Con tal versión se reafirma la tesis que reseña el problema de la lectura y como acto humano que trasciende la escuela y compromete la sociedad en su totalidad.

Venezuela es uno de los países que vive la triste experiencia de no alcanzar niveles positivos de lectura. La UNESCO (2002) señaló que en la población venezolana "después de aprender a leer y escribir se estima que un alto porcentaje –el 40%- padece alfabetismo funcional…una parte importante de la población

17 Pedro SALINAS: *El defensor. Elogio y vindicación de la correspondencia epistolar, de la lectura, las minorías literarias, los viejos analfabetos y el lenguaje*. En: Jorge G. PAREDES M.: La Lectura. De la descodificación al hábito lector. http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf. [Consultado: 2007, Noviembre 24] www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf.

ha limitado sus lecturas a lo indispensable –lo mismo ocurre con la escritura-, y deja de practicarlas hasta perder estas habilidades totalmente"[18].

Si el individuo es alfabetizado no significa que tiene habilidades prácticas o hábitos constantes de lectura. En la ciudad habitan tanto las personas que leen ocasionalmente como los habituados, por lo que algunos casos se lee sin comprende, como los que escriben frases cortas, pocas palabras, o toman un lápiz o lapicero cuando van a firmar o a escribir los nombres conocidos de las personas con quienes conviven.

La formación de lectores es uno de los propósitos fundamentales de las autoridades responsables de elaborar y ejecutar proyectos educativos en las escuelas. Se trata de una tarea pedagógica compartida socialmente con otros agentes que actúan en los contextos escolares y extraescolares. Pero a pesar de la implementación de planes y programas dirigidos a motivar y promover la lectura, por parte de las instituciones públicas y privadas, no han logrado los resultados esperados.

La escuela en su concepción actual cumple la función promotora de la lectura desde la perspectiva de las estrategias didácticas que aplica el docente y, en la mayoría de los casos, la práctica lectora pierde interés recreativo y liberador porque es el resultado de una exigencia curricular evaluada. Para Amado (2004) la escuela ha tenido una visión intelectualista e individualista del lector, por lo que plantea que el lector debe ser considerado como sujeto social[19] y, en tal sentido, trabajar para la inserción real al campo de las prácticas culturales, políticas y sociales de su sociedad.

Esto no significa que la escuela debe descartarse o excluirse de una programación integral de promoción lectora en la ciudad, por el contrario es el centro ideal para innovar potenciando la interacción escuela-comunidad. En efecto, la educación lectora se circunscribe al aula y se le critica el exceso de formalidad, pero es inconcebible el currículo escolar sin los objetivos relacionados con los estudios de los géneros textuales porque constituyen parte esencial de la formación cultural y espiritual del ser humano. Pero resulta una realidad generalmente aceptada que cumplido el período escolar, los estudiantes llegan a tener contactos esporádicos e intermitentes con el lenguaje escrito.

La lectura e interacción con los diversos géneros textuales también constituyen prácticas de la sociedad que no son ajenas a los ciudadanos, y preocupa el desinterés de la mayoría de las personas. Para Andricaín y otros

18 UNESCO: 2002). El derecho a la educación (Hacia una educación para todos). Informe sobre educación en el mundo. Madrid: UNESCO-Grupo Santillana, 2002, p. 32.

19 Elba Rosa ACARGO DE AMADO: Hacia una didáctica social: la formación del lector. http://www.filo.unt.edu.ar/servicios/programas_07/prog.didáctica. [Consultado: 2007, Noviembre 14] www.filo.unt.edu.ar.

(2001), el incremento y desarrollo del hábito a la lectura es un problema que compete a toda la sociedad contemporánea, por lo que resulta recomendable trabajar de modo coordinado en la búsqueda de estrategias para alcanzar un vínculo más estrecho y pleno entre la población y los libros[20].

Aunque las actividades relacionadas con la lectura como hecho social y humano han quedado bajo responsabilidad de la escuela, algunos estudios demuestran que en los espacios dispuestos por la ciudad hay prácticas lectoras espontáneas o no programadas. En efecto, Alberto Morales, Ángel Gabriel Rincón y José Tona Romero (2006), en el trabajo de investigación sobre actividades lectoras en contextos no escolares, concluyen que fuera de las escuelas se practica la lectura en diversos lugares como quioscos de revistas y periódicos, consultorios médicos y odontológicos, peluquerías y centros de belleza, terminales de transporte, los cafés, fuentes de soda, restaurantes y bares; estadios y canchas, parques y plazas públicas, iglesias y templos, y oficinas públicas[21]. Este trabajo de investigación demuestra que la lectura puede promoverse en contextos extraescolares.

Sin duda, cada ciudad cuenta con espacios donde es procedente promover la lectura de textos escritos, pero algunos no están sabiamente administrados. Actualmente existen estudios para intervenir los problemas de comprensión lectora y habilidades de escritura, fundamentalmente para los contextos escolares, las bibliotecas y los casos especiales en contextos no escolares. Se avanza cognitiva y metacognitivamente en la importancia de la promoción de lectura y la escritura entre los seres humanos, fundamentalmente porque el conocimiento no es y no puede ser ajeno al hombre.

Para Andricaín y otros (2001) la promoción de la lectura puede entenderse como:

> La ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas todas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer[22].

20 Sergio ANDRICAÍN, Flora MARÍN DE SÁSÁ y Antonio Orlando RODRÍGUEZ: *Puertas a la Lectura*. *Op. cit*., p. 15.

21 Oscar Alberto MORALES, Ángel Gabriel RINCÓN y José TONA ROMERO: La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. http://www.saber.ula.ve/browse-title?starts_with=La+promoci%C3%B3n+de+la+lectura. [Consultado: 2007, Noviembre 02]. WWW.saber.ula.ve.

22 Sergio ANDRICAÍN, Flora MARÍN DE SÁSÁ y Antonio Orlando RODRÍGUEZ: *Puertas a la Lectura. Op. cit*., p. 15.

Es viable compartir este criterio, y sin perder la perspectiva que la lectura representa un problema de carácter social, es pertinente ahondar sobre las actitudes positivas o favorables al acto lector, como elemento que puede influir en la formación del hábito en potenciales lectores autónomos. En tal sentido, según Paredes (2004), como condición previa para generar o incentivar el hábito a la lectura se requiere aprender a decodificar[23]. Entonces, son fundamentales las prácticas lectoras como paso decodificador que contribuye con el hábito, es decir, éste se adquiere con la práctica. Al respecto, Andricaín y otros (2001) expresan: "Formar hábitos de lectura es lograr que el individuo recurra regularmente, y por propia voluntad, a los materiales de lectura como medio eficaz para satisfacer sus demandas cognitivas y de esparcimiento"[24].

El individuo aprende con las prácticas lectoras en la escuela las destrezas para leer y usar el texto escrito porque reconoce sus funciones e importancia, pero en la medida que repite el ejercicio mecánicamente se habitúa a leer por necesidad personal. Cuando se habla de la pérdida del hábito a la lectura simplemente se está haciendo referencia a la disminución parcial o total del contacto con el texto escrito, hecho que pudiera suceder porque no siempre se tiene el mismo número de necesidades lectoras.

Guerrero (2006) señala que la lectura de libros debe estar más vinculada con los procesos estético y eferente, con la variedad temática que puede procurarse en la medida que vaya desarrollándose el interés por la lectura[25]. Pero el autor habla de la "actitud lectora" como la capacidad para la reflexión, meditación, crítica, toma de conciencia y cambio significativo en el tiempo de la persona para leer; mientras que percibe el hábito a la lectura como la postura física relacionada con la voluntad para leer. Aunque no con el mismo sentido, es un criterio compartido por Segura (2006), cuando expresa que el hábito a la lectura o escritura es una actitud ante la vida más que la capacidad de decodificar y reproducir lenguaje[26].

Sobre el particular Mathewson (1997) plantea la teoría sobre la influencia de la actitud como determinante en el proceso de la lectura[27]. En efecto, la

23 Jorge G. PAREDES M.: *La Lectura*. De la descodificación al hábito lector. *Op. Cit*. p. 10.

24 Sergio ANDRICAÍN, Flora MARÍN DE SÁSÁ y Antonio Orlando RODRÍGUEZ : *Puertas a la Lectura. Op. cit*., p. 17.

25 Juan GUERRERO (2006): L*ectura y política en la literatura venezolana*. Disponible: papelesagua.blogspot.com. [Consultado: 2007, Noviembre 27].

26 Fernando SEGURA MORALES (2006). Leer textos literarios en el bachillerato (la paradoja entre la lectura por placer y la lectura por deber). Revista Literaria, año XVI, Nº 152. Disponible: www.letralia.com/152/ensayo02.htm. [Consultado: 2007, Noviembre 30].

27 Grover MATHEWSON. *Modelo de la influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje*. En: Textos en Contextos. «Los procesos de la lectura y la escritura», No. 3. Buenos Aires: Lectura y Vida. Asociación Interamericana de Lectura, 1997, p. 36.

actitud positiva hacia la lectura que asume el individuo trae como resultado el acto lector, y en la relación actitud-lectura media la intención (de hacer o ejecutar), ya que leer es una actividad deliberada del ser humano. El autor considera que existen motivadores externos (incentivos externos) con influencia en el comportamiento lector, y también interviene el estado emocional interno de la persona (motivador al logro o por curiosidad) para prestar atención y conseguir la reconstrucción del significado.

En tal virtud, las actitudes positivas hacia la lectura favorecen la motivación para leer. El autor de esta teoría observa que la lectura es un proceso de retroalimentación por cuanto tiene carácter cíclico en el sentido de que "los conceptos latentes y las comunicaciones persuasivas influyen en la actitud hacia la lectura, la actitud influye en la intención, la intención influye en la lectura y la lectura induce ideas, sentimientos y emociones internas"[28] (Mathewson, 1997: 36)

Pero, ¿qué es la actitud? Etimológicamente la palabra actitud se origina del italiano *attitudine*, la cual proviene del latín *aptitudo* que significa disposición de carácter intrínsico para llevar a cabo eficazmente una acción, actividad o tarea. Para Alcántara (1988) la "actitud es el resultante de la integración de varias aptitudes-hábitos, generándose una estructura funcional de mayor eficacia y solidez"[29].

El autor también señala que constituye un proceso complejo e integral en el que operan íntimamente interrelacionados sus componentes cognitivo, afectivo y conativo, que tienen la característica de ser transferibles y actualizables. Según este autor las actitudes son raíz de la conducta, aunque no pueden considerarse como la conducta misma, ya que resultan ser su factor precursor y determinante cuando concretan el comportamiento[30].

Por su parte Ajzen (1997) define la actitud como "la disposición de una persona a responder favorable o desfavorablemente a un objeto, a una persona, institución o hecho, o bien a cualquier otro aspecto discernible del mundo de dicha persona"[31].

En definitiva, las actitudes son fundamentales según Alcántara (1988), porque favorecen o desfavorecen, positiva o negativamente, en tanto que predisponen

28 *Op. cit*. p. 36.

29 José Antonio ALCANZAR: *Como educar las actitudes*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A., 1988, p. 36.

30 *Op. cit*., p. 36

31 Icek AJZEN y Martin FISHBEIN: *Understanding attitudes and predicting social behavior*. En MATHEWAON, G. C. *Influencia de la actitud en la lectura y la escritura y su aprendizaje*. Textos en Contextos (t. 3). Buenos Aires: Asociación Interamericana de Lectura. Lectura y Vida, 1997, p. 15.

al individuo a comportarse de una manera determinada[32]. Cuando la actitud positiva es adquirida se hace parte intrínseca de la persona y, por tanto, opera junto a la conducta como elemento motivador, lo cual conlleva los movimientos o actividades habituales en el ser humano.

Ahora bien, Andricaín y otros (1995) consideran que "no basta con motivar en el niño una actitud favorable hacia la lectura; de lo que se trata es de crear un sólido vínculo"[33]. Es aceptable esta visión sobre el tema sólo en cuanto a la generación de tal vínculo, pero motivar una actitud positiva con respecto a la lectura resulta de mayor importancia cuando la idea es enraizar en el individuo la afectividad a favor del acto lector y del texto escrito, lo cual constituye el fundamento para fomentar vinculaciones y formar con solidez y eficacia el hábitos a la lectura.

En otras palabras, es probable que la falta de adquisición de actitudes positivas de lectura y condiciones para la interrelación con el texto escrito sean algunas de las causas de la ineficacia del hábito a la lectura. Esta ineficacia se manifiesta cuando se aprenden las habilidades y destrezas básicas para decodificar el texto, pero sin que el individuo viva experiencias o prácticas personales y placenteras frente al libro.

La actitud lectora puede considerase como la predisposición intrínseca que sustenta la aptitud y la voluntad de ejecutar actos lectores por parte de las personas. Es predisposición porque antecede al acto e intrínseca en el sentido de que opera como elemento subjetivo e íntimo en cada individuo, lo cual determina su carácter particular o personal con inclinaciones afectivas favorables en la interacción con el texto escrito. El hecho de que también fomente las aptitudes y los hábitos, conlleva el perfeccionamiento de éstos aprendizajes adquiridos garantizando su eficacia.

Finalmente, cuando se plantea promover la lectura en los espacios educativos, comunitarios o culturales de la ciudad, se asume necesariamente la idea de un plan que programe las acciones que tiendan a materializar la adquisición de actitudes lectoras. En otras palabras, cuando se ejecutan actividades de promoción lectora se forman lectores que desarrollan actitudes lectoras que le dan autonomía para asumir permanentemente la predisposición a interrelacionarse significativamente con el texto, reconstruir significados y compartirlos con sus semejantes.

32 José Antonio ALCANZAR: *Como educar las actitudes*. *Op. cit*., p. 36

33 Sergio ANDRICAÍN, Flora MARÍN DE SÁSÁ y Antonio Orlando RODRÍGUEZ: *Puertas a la Lectura. Op. cit*., p. 17.

5. Conclusión

Sin duda, los distintos espacios citadinos pueden convertirse en centros educativos para la formación de lectores autónomos. Este propósito es factible con el desarrollo de acciones de promoción de la lectura, especialmente porque comportan estrategias para adquirir actitudes afectas al acto lector y su concreción como hábito a la lectura eficaz, por tanto son un medio que ayuda a superar el problema de la ineficacia lectora. En tal virtud, el desarrollo de un plan integral de lectura aplicable en contextos escolares y extraescolares de la ciudad es parte de las estrategias viables que contribuyen con el desarrollo de actitudes lectoras positivas.

En la medida que se incrementen las condiciones para realizar prácticas de lectura y generar ambientes actitudinalmente afectivos que favorecen el acto lector, los ciudadanos llegan a apropiarse del hábito lector. Mientras las actitudes lectoras sean negativas en el seno de los espacios citadinos e instituciones de carácter social, el nivel de lectores autónomos seguirá como un problema que llamará la atención por su connotación socioeducativa.

Referencias Bibliográficas

ACARGO DE AMADO, Elba Rosa: Hacia una didáctica social: la formación del lector. http://www.filo.unt.edu.ar/servicios/programas_07/prog.didáctica. [Consultado: 2007, Noviembre 14] www.filo.unt.edu.ar.

AJZEN, Icek y Martin Fishbein: *Understanding attitudes and predicting social behavior*. En Mathewson, G. C. *Influencia de la actitud en la lectura y la escritura y su aprendizaje*. Textos en Contextos (t. 3). Buenos Aires: Asociación Interamericana de Lectura. Lectura y Vida, 1997, p. 15.

ALCANZAR r, José Antonio: *Como educar las actitudes*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A., 1988, p. 36

ANDRICAIN, Sergio, Flora Marín de Sásá y Antonio Orlando Rodríguez: Puertas a la Lectura. Bogotá, Editorial Delfín Ltda., p. 14.

SEGURA MORALES, Fernando (2006). Leer textos literarios en el bachillerato (la paradoja entre la lectura por placer y la lectura por deber). Revista Literaria, año XVI, Nº 152. Disponible: www.letralia.com/152/ensayo02.htm. [Consultado: 2007, Noviembre 30].

FREIRE, Paulo: *Política y educación* (2a ed.). Sao Pablo. Siglo Veintiuno Editores, 1994, pp. 14- 45.

GUERRERO, Juan (2006): L*ectura y política en la literatura venezolana*. Disponible: papelesagua.blogspot.com. [Consultado: 2007, Noviembre 27].

JAIMES CARVAJAL, Gladys: *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. En: Bustamante Z., G. y Jurado V., F. (Comps): Entre la lectura y la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 1994, p. 147.

MATHEWSON, Grover. *Modelo de la influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje*. En: Textos en Contextos. *Los procesos de la lectura y la escritura*, No. 3. Buenos Aires: Lectura y Vida. Asociación Interamericana de Lectura, 1997, p. 36.

MAURI, Teresa: ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En: Cesar Coll, Elena Martín, Teresa Mauri, Marina Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala (Coords.): El constructivismo en el aula. España, Graó, 2002, pp. 85-86.

MORALES, Oscar Alberto, Ángel Gabriel Rincón y José Tona Romero: La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. http://www.saber.ula.ve/browse-title?starts_with=La+promoci%C3%B3n+de+la+lectura. [Consultado: 2007, Noviembre 02]. WWW.saber.ula.ve.

MORIN, Edgar: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. http:// www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf. [Consultado: 2008, Abril 08] www.rsu.uninter.edu.mx/ doc/ Edgar Morin. pdf.

ONRUBIA, Javier: *Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. En: Cesar Coll, Elena Martín, Teresa Mauri, Marina Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala (Coords.): El constructivismo en el aula. España, Graó, 2002, pp. 105-106.

PADILLA, José Antonio: De la ciudad tradicional a la ciudad educadora. http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_13.pdf [Consultado: 2007, Noviembre 06]. www: ducarm.es.

PAREDES M., Jorge G.: La Lectura. De la descodificación al hábito lector. http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf Consultado: 2007, Noviembre 24] www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf.

ROBJEDO, Beatriz Helena: *Por una escuela que lea y escriba*. Bogotá: Taller de Talleres. En: María Eugenia Dubois. *Sobre lectura, escritura… y algo más*. Texto en Contexto 7. Buenos Aires, 2006, Edición Raquel Franco, p. 119.

RODRIGUEZ RODRIGUEZ, Jahir: Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad. http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/198/19801607.pdf. [Consultado: 2007, Noviembre 27] www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19801607.

SALINAS, Pedro: El defensor. Elogio y vindicación de la correspondencia epistolar, de la lectura, las minorías literarias, los viejos analfabetos y el lenguaje. En: Jorge G. Paredes M.: La Lectura. De la descodificación al hábito lector. http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf. [Consultado: 2007, Noviembre 24] www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf.

TRILLA BERNET, J. (marzo, 1999). La ciudad Educadora: De la retórica a los proyectos. Cuadernos de Pedagogía, No. 278, pp. 44-50.

UNESCO: 2002). *El derecho a la educación (Hacia una educación para todos)*. Informe sobre educación en el mundo. Madrid: UNESCO-Grupo Santillana, 2002, p. 32.

Competencias profesionales del formador de formadores en la universidad venezolana*

Adrián F. Contreras C. y Gerardo A. Mojica N.*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Competencias profesionales. 3. Lo epistemológico. 4. Lo ontológico. 5. Los Resultados: Flexibilidad pedagógica. Meta-reflexión crítica. Inteligencia emocional. Liderazgo proactivo. MetaPraxis pedagógica. Tecnopedagogía. 6. Conclusiones

Resumen

El proceso educativo en la universidad venezolana, asumido como un intercambio y construcción de conocimientos, exige, de la persona encargada de llevarlo a cabo, una serie de cualidades y habilidades que le permitan desenvolverse de manera adecuada

Recibido: 30/5/2012 • Aceptado: 30/6/2012

* Este artículo es un avance de la investigación desarrollada sobre las Competencias Profesionales del Formador

* Adrián Filiberto Contreras Colmenares. Doctor en Educación, maestro, Abogado. Estudios Superiores en Filosofía y Letras, Licenciado en Educación, Mención Castellano y Literatura. Especialista en Planificación para el Desarrollo Rural, Especialista en Gerencia Pública, Magister en Educación, Mención Administración Educacional. Investigador PEI, Universidad de Los Andes. Actualmente, Coordinador Académico de la Universidad de Los Andes Táchira. Segundo Lugar en el Primer Concurso Interno de Estímulo a la investigación de la Universidad Católica, Artículos publicados en revistas indizadas nacionales e internacionales. E-mail: adrianfilidi@gmail.com y adriancontreras@ula.ve.

Gerardo Alfonso Mojica Navarro. Doctor en Educación. Magíster en Educación Mención Planificación Educativa, Universidad Bicentenaria de Aragua, Licenciado en Educación Integral Mención Ciencias Sociales, Universidad Nacional Abierta; Ingeniero Agrónomo de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Docente invitado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (IMPM). Docente contratado en la Universidad Valle del Momboy.

en cualquier ambiente social. Lo societal se encuentra sometido a un proceso acelerado de transformaciones como resultado de los avances científico técnicos que hacen a los conocimientos obsoletos antes de poder ser internalizados por los individuos. Estos cambios hacen que la sociedad reclame políticas claras en materia de formación profesional, que lleven a la preparación de un sujeto activo, consciente y crítico de la realidad en la cual se encuentra inmerso y es corresponsable de su transformación. Con esta premisa, se busca proporcionar explicaciones relacionales entre las competencias actuales de los docentes, en la universidad venezolana, en cuanto son formadores de formadores con aquellas que le son requeridas en el marco de las transformaciones educativas actuales.

Descriptores: competencias, formador, formación docente, proceso educativo, universidad

Abstract

The educational process of training at the venezuela´s university, assumed as an Exchange and construction of knowledge, requires person responsibles for carrying it out, a number of qualities and skills that enable them to function adequately in any social environment. The societal is a subject to an accelerated process of transformations as a result of advances scientific technicians that make the knowledge obsolete before to be internalized by individuals. These changes make to society claim for clear policies in the field of vocational training, to bring the preparation of an active, conscious and critical subject of the reality in which he is immersed and is jointly responsible for its transformation. With this premise, it seeks to provide relational explanations among the current competences of teachers, at Venezuela´s University, to all those whose are educational trainers of trainers with those that are required within the framework of the current educational transformations.

Key Words: competences, educational trainers, pedagogical training process, educative process, university.

1. Introducción

La educación, entendida como un proceso en el cual interaccionan dos o más personas que reciben y a la vez comparten información, es uno de los componentes de mayor importancia en el desarrollo de un país y de la formación del ser humano; por ello, las personas que se dedican a ejercer esta tarea requieren estar lo suficientemente capacitadas para ejecutar de modo eficiente las funciones que demanda.

En este sentido, la formación de los educadores viene a ser el pilar fundamental en el cual se asienta el proceso pedagógico que posteriormente se

llevará a cabo en las aulas. La formación de los docentes en el país ha estado signada por los currículos tradicionales, que se diseñan con las características propias para la carrera que se persigue acreditar; así, desde las esferas del hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación, se imparten los lineamientos que han de regir la formación docente en Venezuela. Ya el país había pasado por las recomendaciones que se hicieron en la Resolución 12 (Ministerio de Educación, 1986) que luego fue derogada por la Resolución Nº 1 (1996); resoluciones éstas que buscaban generar en las universidades una política de formación académica consustanciada con los cambios políticos, económicos y sociales que vivía nuestro país.

Sin embargo, aunque los esfuerzos han sido muchos, hoy nos encontramos con docentes que aún no tienen claras cuáles son las características que se le exigen como agentes de transformación social; ni cuáles son las condiciones que debe tener en cuanto ser humano capaz de enfrentarse, de manera exitosa, a los problemas que a diario surgen en su labor; a esta perspectiva, la tendencias contemporáneas las ha denominado competencias profesionales, que, se supone, debieron haber sido promovidas en los centros de formación pedagógica; vale decir, en el nivel universitario.

Esta situación se presenta, de manera recurrente, en el docente que egresa a cumplir funciones en los diversos subsistemas de educación del país. Entonces, vale preguntar ¿Cuáles serán las competencias que debe poseer el docente que se encarga de la formación de estos educadores? Ésta es la interrogante que dirige el accionar del trabajo que en este momento se presenta. De modo que se centra en los formadores de formadores.

A partir de esa premisa, el trabajo se justifica por la necesidad actual de contar con una teoría de base, a la cual pudiera señalarse como propia y coherente, que sustente el desarrollo de la formación continua del docente formador de formadores en la universidad venezolana y que esté enraizada en la idiosincrasia natural de este país, sin que se tenga que fundarse en el seguimiento de modelos foráneos; no se quiere con ello deslindar e invalidar el trabajo que otros autores han realizado sobre la temática; por el contrario, estas investigaciones servirán de soporte para poder analizar la teoría de base dentro del proceso investigativo planteado.

2. Competencias profesionales

La preparación académica de los profesores y la docencia en sí, desde el punto de vista de las profesiones, se encuentra en una posición que requiere, de quien la imparte, una adecuada capacitación proporcionada en los centros de formación docente, y sustentada en contenidos y estrategias coherentes y

novedosas, que posteriormente serán llevadas a la práctica en el aula con sus futuros discípulos. De manera aditiva se han de considerar otros elementos de índole académica (conocimientos, estrategias, técnicas), son importantes y necesarios, además de la disposición actitudinal que le permitan sobrellevar y superar la carga emocional que, en algunos momentos es compleja y con rasgos de negatividad, y que innegablemente va aparejada con la labor de educar.

En este sentido, nuestro país se encuentra en los actuales momentos, desde el punto de vista educativo, atravesando por un proceso de transición y reforma educativa con el cual se busca deslindar al docente de ese modelo considerado tradicional, en el cual el profesional de la docencia es preparado en las universidades en atención a las directrices emanadas desde el nivel central, pero con un modelo signado por el academicismo disciplinar; en él, la enseñanza de los contenidos pareciera ser el fin esencial del proceso. Con esa propuesta, se intenta avanzar hacia un modelo en el cual al docente ha de verse como un mediador de los aprendizajes y a los estudiantes se les ha de exigir el desarrollo en cuatro dimensiones básicas: saber hacer, saber convivir, saber conocer y saber ser; aspectos éstos que vienen siendo incorporados en los currícula de diversos países, a raíz de las propuestas del Informe Delors (1996) publicado por la UNESCO. Hoy se conciben como componentes del progreso de las sociedades bajo el siguiente criterio: saber, hacer, convivir y ser.

Es, en este punto, en el cual entra a jugar papel importante la formación de los docentes que se preparan actualmente en la universidad venezolana, foco esencial de este proceso indagatorio. Así las cosas, la pretensión del estudio se dirigió a establecer una aproximación a la explicación de las relaciones que existen entre las competencias actuales de los docentes como formadores de formadores y las que le son requeridas en el marco de las transformaciones educativas.

El papel de la universidad se torna así en un aspecto esencial en el proceso de formación; sin obviar que es el estudiante, y futuro docente, quien, a través de la potenciación de sus competencias, podrá alcanzar en su labor pedagógica, un alto nivel de desarrollo personal y profesional. En este tenor, hay que señalar que debido al vasto volumen de autores y materiales que se han dedicado al estudio de este enfoque por competencias, cuando se quiere encontrar una definición del término, las opciones son tan prolijas y variadas que haría falta mucho material para detallarlas. Para efectos de lo que se pretende realizar, se considerarán las competencias como un saber hacer dentro de un contexto; empero no se trata de un saber hacer derivado de las calificaciones o el entrenamiento obtenido en los centros de estudio, sino ese saber que incluye aspectos de tipo procedimental y aquellos que tienen relación directa con lo cognitivo y, por supuesto, los correspondientes a los aspectos personales, tales

como motivación, iniciativa, valores, los cuales llevan a un individuo a realizar cualquier labor de manera eficaz y, por supuesto, influenciado por un contexto.

Dentro del proceso de formación de los docentes se asumirá este enfoque por competencias. Dentro de él, las competencias se clasificarán en dos grandes áreas abarcadoras, las competencias personales y las competencias profesionales. Las primeras, serán consideradas como aquellas formas de proceder de los seres humanos, cuyo punto de partida son las percepciones y maneras de captar la realidad, producto de las convicciones que se han acumulado y trabajado a lo largo de la vida y que no han sido adquiridas a través de un proceso formal educativo, sino que en el diario devenir, la experiencia y sus propias teorías implícitas, lo han llevado a modificar y a acomodar su manera de accionar. Así las ha incorporado a ese quehacer pedagógico, sustentado en que en oportunidades precedentes le han resultado satisfactorias.

Entonces, ¿Qué pasa con esos docentes y con la no evidencia de aplicación de las competencias? y ¿Por qué las universidades o los formadores de los formadores tampoco se han preparado para afrontar los retos de un currículo por competencias, exigencia solicitada por el Ministerio de del Poder Popular para la Educación, ante los retos de transformación que le requiere la sociedad actual? ¿Cómo ejecuta su práctica pedagógica el docente que forma a los educadores? ¿Se adecua (esa práctica pedagógica) a los requerimientos que le exige el entorno; o, por el contrario, aplica como receta lo aprendido en la universidad que lo formó? ¿Cuáles son las exigencias que en materia de competencias le hace la sociedad actual al docente que se prepara en las aulas universitarias?

Cuestionamientos esenciales que permiten afirmar que la labor del docente formador de formadores como tal, dirigida a brindar a sus estudiantes herramientas y estrategias, para que ellos puedan acceder a los conocimientos de múltiples formas, requiere del valoramiento del contexto y de las características del grupo. Al socaire de lo expuesto, se ha determinado que en la práctica, el docente utiliza día a día las mismas estrategias para cualquiera que sea el grupo de alumnos; de la misma manera, se aferra a prácticas vistas en sus propios estudios universitarios, que en la mayoría de los casos no tienen relevancia para el grupo que le ha tocado formar o con las consideraciones laborales del momento; se mantiene, entonces, una labor docente centrada en el pensamiento del profesor y su estilo propio de ver que lo que hace, lo considera como lo mejor que puede hacer.

Esta realidad permite plantear como interrogantes: ¿Cuáles son las competencias profesionales que debe poseer un formador de formación continua? ¿Están estas competencias relacionadas de alguna manera con las que son exigidas por la sociedad actual? ¿Hasta qué punto las competencias

profesionales de los docentes están presentes en la labor pedagógica que realizan?

En términos generales, la intencionalidad del trabajo estuvo dirigida a generar una explicación entre las competencias actuales de los docentes formadores de futuros docentes y las que le son requeridas en el marco de las transformaciones educativas actuales.

3. Lo epistemológico

La presente investigación estuvo dirigida a indagar las competencias profesionales de los formadores de docentes en la universidad venezolana; con la intención de lograr el objetivo formulado y, también, valorar las maneras de cómo obtener el conocimiento se planteó el acercamiento a la vía cualitativa con soporte en datos de cuño cuantitativo, derivados de los resultados recolectados mediante un cuestionario. En función de ello, la inducción fue utilizada en la medida en que se recolectaban los datos en el sitio de ocurrencia del fenómeno, en cuanto estuvieren relacionados directamente con los objetivos de la indagación, con el firme propósito de obtener información relevante dirigida a conocer las competencias profesionales que poseen los formadores de docentes que llevan a cabo su labor en las universidades docentes de la región.

Una vez agotada este primer análisis, se partió de una clasificación formal de las competencias, las cuales fueron organizadas en subcategorías a través de la codificación abierta; éstas, en la medida en que presentaban rasgos de similitud conceptual, se reagruparon en conceptos más abstractos o categorías (codificación selectiva). Estas categorías dieron origen a los conceptos emergentes, los cuales permiten derivar un nivel más alto de abstracción conceptual denominados conceptos emergentes abarcadores (codificación axial). Todo este procedimiento fue realizado con la intención de buscar la comparabilidad metodal, que aunada a la confrontación con la teoría existente acerca de las competencias se orientó a generar una teoría competencial que sirviera de apoyatura en el ámbito educativo. Por su parte, la teoría que guió la construcción del conocimiento fue la teoría fundamentada o como sostienen Strauss y Corbin (2002:13) …"teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación", y la cual, según Sandín (2006) tiene su soporte en el interaccionismo simbólico. Por su parte, Mertens (en Sandín, 2006:153) considera que "La característica definitoria de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas no se postulan inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos".

Con este sustento y para el caso estudiado se asume la tesis de Strauss y Corbin (2002:14) con respecto a la generación de teoría, en cuanto señalan:

> Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la «realidad» que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar)

Dentro de la tesis ofrecida por Strauss y Corbin (2002) se asume la manera de clasificación de teorías en sustantivas y teorías formales. Sobre este aporte, se comenzó el trabajo indagatorio exponiendo como teoría formal de entrada la propuesta por Navío (2005) y desarrollada por Tobón, Rial, Carretero y García (2006) acerca de las competencias requeridas para el formador de formadores, con la intención de poder generar una teoría sustantiva a raíz de los hallazgos derivados de la interpretación de los datos. Se asume esta posición metodológica pues de acuerdo con Strauss y Corbin (2002:28) "Teorizar implica construir una teoría, ampliarla y extenderla". Igualmente, los autores mencionados (2002:28) sustentan el uso de teorías formales cuando consideran que:

> Los conceptos derivados de la literatura pueden proporcionar una fuente de comparaciones con los datos en el nivel de las dimensiones. Si un concepto emerge de los datos y parece similar u opuesto al que se registra en la literatura, entonces los conceptos pueden compararse en términos de sus propiedades y dimensiones.

La teoría fundamentada recibirá, asimismo, su apoyo de la fenomenología, la cual es una corriente filosófica impulsada por Edmund Husserl (en Sandín, 2006:62) y enunciada como:

> Es el estudio de las estructuras de la conciencia que posibilitan su relación con los objetos. Este estudio requiere la reflexión sobre el contenido de la mente, excluyendo todo lo demás. Husserl se refirió a este tipo de reflexión ´reducción fenomenológica´; lo que descubrió al contemplar el contenido de su mente fueron actos como recordare, desear y percibir el contenido abstracto de dichos actos que denominó significados.

El acceso al conocimiento se logró, de acuerdo con lo expresado por Coulon (1988:117) por medio del …"análisis de las condiciones precisas bajo las cuales se desarrolla día a día el proceso educativo" y se asumió con Pérez (1998:32) una …"selección subjetiva e intersubjetiva de los indicadores (a través de conceptos y variables) de ciertos elementos del proceso, hechos, estructuras y personas"; ello en razón de que, como considera la autora citada, una acción

social se constituye como tal con base en los significados subjetivos que el individuo que actúa le asigna, interpreta el comportamiento de los otros y con base en esto asume su propia dirección.

Por tanto, en esta investigación se asume una concepción de acercamiento a la forma de conocer basado en el interaccionismo y de construcción socio-cultural, en el cual los protagonistas intercambian información relevante para la consecución de los objetivos planteados, tal como lo plantea el paradigma post positivista.

Con relación a los aspectos de validación se siguió la pauta expresada por Strauss y Corbin (2002) con la cual, una vez obtenidos los conceptos emergentes abarcadores y elaborado el constructo, se refirió a los datos originales para determinar la forma como ellos pudieran encajar; de igual manera, se expurgaron los datos parta "limpiar" la teoría de aquellos elementos que fueron considerados durante el análisis, pues como lo afirman Strauss y Corbin (2002:177) …"una teoría fundamentada en los datos debe ser reconocible para los participantes, y aunque no encaje con cada detalle de sus casos, los conceptos más amplios sí deben poderse aplicar".

En este sentido, Morse (en Sandín, 2006:135) hace defensa del proceso de investigación cualitativo pues estima que ésta no se limita solamente a las normas que asumen una rigidez metodológica …"sino a la calidad o valor de los resultados teóricos de la investigación per se"… y que la revisión y evaluación de la calidad investigativa debe incluir una valoración desde el punto de vista del nivel de desarrollo teórico que se logró y de la "elegancia teórica o estructura de la teoría".

De la filosofía fenomenológica se utilizó el enfoque fenomenográfico para llevar a cabo el proceso indagatorio.

4. Lo ontológico

Con base en todo lo anterior se puede decir que las competencias del formador de formadores las podemos caracterizar como algo concreto y siempre, sean del orden que sean, estarán presentes en la práctica docente; igualmente, se consideró la naturaleza finita del objeto de estudio, pero en el sentido de concreción y de logro, no porque sea algo acabado.

¿Es la práctica docente desde la perspectiva ontológica contradictoria?, de acuerdo con Contreras (2004: 202) …"hoy se acepta la contradicción. Es decir, se puede ser y no ser". Con base en este postulado podemos interpretar el objeto de estudio como contradictorio. Así las cosas, dentro del proceso que se da en el aula, en la interacción entre sujetos se cumplen roles que se van intercambiando en la medida en que las funciones del código de comunicación

se traslada de uno a otro; de ello se puede valorar al proceso, que se da en la práctica docente centrada en las competencias del docente, como algo subjetivo. En este sentido, se asume la intersubjetividad para dar un carácter distintivo a este proceso que ocurre entre el investigador, los docentes participantes, los estudiantes receptores de la práctica así como del contexto en el cual se enmarca toda la actividad educativa e investigativa.

En planteamiento de Contreras (2004), lo real se encuentra relacionado con aquellos procesos que se ejecutan de manera formal en un ambiente de aprendizaje; en este sentido, si consideramos la actividad de la práctica docente como una relación entre el docente y un estudiante que recibe orientaciones para la construcción de su aprendizaje en un espacio y en un tiempo, se puede ver que ese acto constructivo no se ejecuta fuera del pensamiento, como si de algo idealista se tratase; por ello, los procesos que ocurren en el aula, por medio de las prácticas docentes centradas en la competencias que el docente aplica, se ubican en lo real.

De manera ontológica la práctica docente desde la perspectiva de las competencias del docente se caracteriza por ser: compleja, dinámica y cambiante; desde la asunción de los docentes que llevan a cabo esta actividad se valora como concreta, finita, contradictoria y subjetiva; además, pretende aproximarse a la objetividad desde la perspectiva del investigador, pero que está sobrellevada por un proceso intersubjetivo en una acción de carácter real.

El método

Sin perder la perspectiva del método seguido en la búsqueda de información relevante para el estudio en el caso de la presente investigación, se escogió un punto de vista integrador de elementos que permitieran alcanzar los objetivos planteados desde el inicio del proceso. Así la acción indagatoria tuvo como fundamento metodológico la investigación cualitativa, apoyada, además, en una mirada cuantitativa mediante el diseño de un instrumento estructurado, para efectos de comparabilidad de los resultados.

En este tenor, se entiende por investigación cualitativa, según Straus y Corbin (2002: 11-12) como:

> …cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones.

Igualmente, Watson y Gegeo (en Pérez, 1998:46) señalan que la investigación cualitativa se basa en las descripciones pormenorizadas de …"situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos".

Por tanto, en esta investigación se tomaron los datos obtenidos desde el punto de vista cualitativo; es decir, se sustentan en referencias tomadas mediante entrevistas y encuestas con respuestas abiertas y se combinaron con lo información obtenida por medio del cuestionario aplicado a los estudiantes, formadores en formación, con miras a generar un resultado que permitiera la visión clara y enriquecida del fenómeno objeto de estudio.

De manera general, el desarrollo de la investigación respondió a las siguientes pautas: un enfoque comprehensivo (cuantitativo y cualitativo), apoyado en una investigación de campo. Ahora, en lo relacionado con el proceso de recabar la información, se asumió la fenomenografía como método. Ésta, de acuerdo con lo expresado por su impulsador, Ference Marton (en Calvo de Mora, 2002:17) …"es el estudio empírico del número limitado de formas cualitativamente distintas a través de las cuales los distintos fenómenos del mundo que nos rodea, y aspectos relacionados con ellos, son experimentados".

Este método propuesto por Marton, desde su inicio estuvo dirigido a señalar las formas cualitativamente diferentes del proceso de comprensión del objeto de estudio, así como de los factores o elementos causales de esas diferencias. Con ello se originan las expresiones relativas al procesamiento profundo y superficial, que pasaron a convertirse en los soportes de los estudios sobre enfoques de aprendizaje.

En cuanto a la utilización de un enfoque mixto, afirman Hernández, Fernández y Baptista (2006) que una de las bondades de dicho enfoque es la de alcanzar una perspectiva más amplia y precisa del fenómeno; el fenómeno se percibe en su integralidad (holístico). Ahora bien, puede haber predominio de uno u otro enfoque. De ahí que en la investigación desarrollada, aunque se utilizan las dos modalidades en la obtención de datos y en su posterior análisis, predomina el enfoque cualitativo por las características que el mismo objeto de estudio presenta.

Es así como en la presente investigación se realizó un estudio enmarcado en este método integrado y, en búsqueda de especificada en el tratamiento de lo obtenido se sigue lo planteado por Bericat (1998:38) y su llamada estrategia de la combinación que se explica de la siguiente manera:

> El resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación

> realizada con el método B, incrementando así la calidad de los resultados de éste último. Se integra de manera subsidiaria un método, cualitativo o cuantitativo, en el otro, con el objetivo de fortalecer la validez del segundo, al compensar sus debilidades a través de la información obtenida con el primero. No se busca la convergencia de resultados, sino una adecuada combinación metodológica.

Una vez establecido el enmarcamiento del trabajo investigativo, se procedió a la búsqueda de información relevante y de las teorías que sustentaron la investigación. En este sentido, se trabajaron las teorías de las competencias de Noam Chomsky y el desarrollo teórico que han llevado a cabo autores como: Sergio Tobón (2006), Miguel Ángel Zabalza (2003), Miguel Ángel Maldonado (2006) y Antonio Navío (2005).

La investigación de campo sirvió de apoyo para efectos de esta indagatoria, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2006:18) la define como un …"análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia".

Con la intención de mantener la coherencia entre lo que dicta la norma y lo que se hace en la realidad, los datos fueron colectados directamente en el sitio en el cual se produce la relación interactiva entre los formadores, sus estudiantes y los coordinadores de departamento en las universidades que se relacionaron como centros de acopio de información.

El enfoque cualitativo fue utilizado como soporte investigativo fundamental y se apoyó con un cuestionario de corte cuantitativo (enfoque comprehensivo). Bajo este enfoque se recolectó y se analizó la información proveniente de los formadores de docentes y de los docentes coordinadores de departamentos de las universidades sometidas a estudio.

En el caso de los docentes coordinadores, la información se recolectó por medio de la entrevista en profundidad. Posteriormente esta entrevista fue transcrita y analizada utilizando el método de codificación abierta propuesto por Strauss y Corbin (2002). En cambio, y con la intención de recabar información dirigida a contrastar los resultados obtenidos a través de las encuestas de respuesta abierta y de las entrevistas, se diseñó un cuestionario, que fue aplicado a los estudiantes de las universidades, centros de acción de este trabajo indagatorio. Los resultados arrojados por el cuestionario fueron estructurados en términos de frecuencia simple y porcentual, puesto que, como ya se indicó, solamente se realiza con fines de contrastación; la herramienta analítica utilizada fue el software estadístico para las ciencias sociales SPSS 13.0 (Stadistical Package for Social Sciencie).

Se denominan informantes, para efectos de esta investigación, a todas las personas que aportaron datos relevantes al investigador y de quienes se extrajo

información adecuada para los objetivos del trabajo realizado. En este sentido, se siguieron los lineamientos de Rodríguez, Gil y García (1996) quienes apuntaban que la selección de los informantes en una investigación desde el punto de vista cualitativo debía estar signada por el cumplimiento de unos requisitos considerados como mínimos para poder ser incluidos en la indagatoria planteada.

Asimismo, estos autores plantean que los informantes deben ser elegidos de acuerdo con los criterios que el mismo investigador se fije. Este proceso de selección no deberá verse interrumpido con la selección inicial de un grupo, sino que, por el contrario, el investigador puede seguir seleccionando a través del uso de estrategias diferenciadas.

En este sentido, es el momento en el cual se encuentre el investigador el que determinará las características del informante que necesita, a lo cual los autores denominan fásico, debido a que ocurre en más de una etapa de la investigación (Rodríguezy otros, 1996).

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se trabajó con tres grupos de informantes; el primero de ellos estuvo constituido por profesionales universitarios con experiencia docente que se hayan desempeñado en el aula y que en la actualidad ocupen cargos de carácter administrativo, relacionados especialmente con el área curricular y con los departamentos de formación docente existentes en las universidades públicas que forman docentes en la región, a saber, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, representada por el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (UPEL-IPRGR), y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL- IMPM), la Universidad de los Andes (ULA) y la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV).

Este grupo corresponde a los informantes claves para el estudio a quienes se les realizó la entrevista en profundidad. Fueron, para este segmento un total de 24 informantes. El segundo grupo estuvo compuesto por los docentes que se dedican a impartir clase en las universidades de formación docente citadas precedentemente. Para la selección del grupo se tomaron como características el ser docente graduado en la carrera docente y actualmente en servicio en cualquiera de las universidades sometidas al proceso investigativo (Licenciado, Pedagogo o Técnico Superior).

Otro de los requisitos establecidos, era la condición de docentes con una profunda cultura dentro de la actividad docente, actualizado en lo que concierne a los métodos y las técnicas pedagógicas, capaz de utilizar y de comprender términos heurísticos y de transmitir verbalmente información así como interés por la investigación y por supuesto disponibilidad de tiempo (Rodríguez y otros, 1996).

El tercer y último grupo, estuvo constituido por cuatrocientos (400) estudiantes de educación, que se encuentran cursando la carrera docente en las diversas

universidades estudiadas y en el lapso en el cual se realizó la investigación. Al igual que el grupo anterior, los estudiantes corresponden a los informantes a quienes se les aplicó un cuestionario de respuestas cerradas, con escalamiento tipo Likert.

Otro elemento auxiliar del proceso investigativo, pero ya en la fase cualitativa, lo constituyó un cuestionario de respuestas abiertas para el docente formador; las características de este instrumento son similares a las del utilizado con los estudiantes, con la única salvedad que las respuestas que debía dar el docente estaban circunscritas a dos alternativa (Sí y No), pero debía argumentar el porqué de la selección realizada.

El proceso de análisis de los datos recabados desde el punto de vista fenomenográfico se realizó siguiendo las recomendaciones de Marton (en Calvo de Mora, 2002). Una vez realizadas las entrevistas, que fueron grabadas mediante un equipo digital, se trasladaron el computador a través del dictado electrónico, para lo cual se utilizó el programa de Transcripción Naturally Speaking System (V. 6), que permite dictarle a la computadora y ella recoge las impresiones y las transcribe automáticamente.

Sin embargo, una vez transcritas las entrevistas literalmente, tal y como se recogieron en el campo, fueron sometidas a un proceso de revisión y depuración, pues el programa utilizado muchas veces no transcribe las palabras correctamente, sino por aproximación, esto debido a las condiciones del ambiente, ruidos, forma de hablar de quien dicta, tono de voz, entre otros, que producen alteraciones en el escrito.

5. Los Resultados

Los resultados fueron estructurados y organizados mediante unidades temáticas, con sus correspondientes categorías y dentro de estas las subcategorías. En total 6 unidades temáticas: (a) Flexibilidad pedagógica con 5 categorías; (b) Meta-reflexión crítica, con 2 categorías; (c) Inteligencia emocional, en la que se incluye una sola categoría; (d) Liderazgo proactivo, contentiva de 2 categorías emergentes. (e) MetaPraxis pedagógica, con 2 categorías y (f) Tecnopedagogía contentiva de 6 categorías emergentes.

A continuación se realiza una muestra de las consideraciones que se surgieron para cada uno de los elementos organizadores de la información recabada. No se incorporan los conceptos emergentes, ni el concepto abarcador emergente, pues formará parte de otro avance investigativo.

Unidad temática: Flexibilidad pedagógica

Categoría: Adaptabilidad metodológica

Ingresar a trabajar en la universidad, representa para el formador novel uno de los retos, si se quiere, más comprometedores que puede tener cualquier profesional de la docencia. Sin desestimar el papel que llevan a cabo los docentes en otros niveles educativos, el trabajo del docente universitario posee mucha más complejidad de lo que pudiera pensarse (por supuesto, para el docente comprometido). Así un docente novel, quien muchas veces se incorpora al aula como docente activo, poco tiempo después de haber egresado de una universidad pedagógica (aunque actualmente ingresan docentes de otras profesiones a la carrera docente) se enfrenta a la difícil situación de darle clase a personas de su misma edad y hasta a compañeros de estudio que no han culminado su escolaridad.

En este sentido, se entenderá adaptabilidad metodológica como el proceso a través del cual el docente formador es capaz de variar sus estrategias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como producto de las exigencias del entorno y del grupo que le corresponde atender.

Sub-categoría: Flexibilidad metodológica. La flexibilidad metodológica es vista como una capacidad esencial en los actuales momentos de incertidumbre que se viven en cualquier ambiente. La planificación dirigida al establecimiento de las formas para llevar a cabo la actividad áulica no debe ser vista como algo rígido, por el contrario, se debe presentar como una guía necesaria para tener un camino por el cual se ha de transitar; pero así, como en el camino se encuentran imprevistos que hay que sortear, de la misma manera la planificación debe de dejar abierta la posibilidad de modificación en la marcha.

Esta manera de llevar a cabo las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en los ambientes, permitirá al docente redirigir sus estrategias y actividades con base en los intereses de sus estudiantes. De esta forma, opinan los docentes, la flexibilidad facilita al docente el adaptarse a la realidad del aula y las propias peculiaridades del momento vivido, que aunque se aleje de la planificación inicial, es una forma de incentivar la creatividad y la innovación dentro del grupo, y por qué no, en el mismo docente.

- "la flexibilidad permite adaptabilidad a las circunstancias y realidades" (UBV-SI2-P1).

- "porque permite que las actuaciones en el aula se den en función de los acontecimientos del aula, sin dejar de cubrir lo planificado" (ULA-SI6-P1).
- "Porque la flexibilidad debe ser un factor de primer orden en la praxis pedagógica; ser inflexible es romper la posibilidad de acciones más creativas y eficaces" (IMPM-SI6-P1).
- "la metodología utilizada va a depender siempre del grupo con quien se trabaje y del contexto témporo-espacial que se desarrolle" (IPRG-SI1-P1).

Sub categoría: Capacidad de resolución de problemas. Resolver problemas es una de las actividades a la que se enfrenta todos los días el profesor universitario, dentro o fuera del aula. Está capacidad está referida a las diversas estrategias que utilizan los docentes para alcanzar las soluciones acertadas a problemas que se le susciten en su dinámica escolar.

Esta capacidad de resolución de problemas fue relacionada, a su vez, con el liderazgo, las condiciones de interacción personal con los estudiantes y como una cualidad inherente al hecho de ser educador.

- "Por ser líder lo llevaría soluciona problemas con rapidez y positivamente" (UBV-SI2-P27)
- "Todo docente tiene la capacidad de resolver o buscar soluciones a conflictos" (UBV-SI3-P27).
- "El docente universitario debe tener estrategias para resolver situaciones problemáticas que se presenten en la vida" (ULA-SI3-P27).

Sub-categoría: Capacidad creativa y de innovación didáctica. El formador universitario debe estar en la capacidad de brindar estrategias para que el estudiante en formación asuma actitudes de creatividad y de innovación pero, para poder hacerlo, debe ser primero él, capaz de realizarlo en su propia práctica académica.

En el proceso de adquisición de información de si el docente posee la capacidad creativa y de innovación didáctica, los docentes de las diferentes universidades expresan que los formadores poseen esta capacidad; sin embargo, en el estudio de sus aportes se puede vislumbrar más una idea acerca del deber ser de la presencia en el educador, o como una competencia que se adquiere en la formación universitaria, que una característica de este educador como tal:

- "Está formado para eso" (ULA-SI7-P22).

- "Hay que hacer lo posible para innovar, de una manera ilustrada, dinámica y motivar, estimular siempre" (UBV-SI1-P22).
- "Mientras el contenido se dé más didáctico y creativo más los estudiantes les agrada aprender" (UBV-SI3-P22).
- "El docente debe ser muy creativo e innovador, pues debe estar a tono con las exigencias del momento y actualizado, sobre todo en su especialidad o área" (IMPM-SI2-P22)

Categoría: Adaptación al entorno

Se define adaptación al entorno, para efectos de la investigación, al proceso bio-psico-social a través del cual el individuo, como ser racional y social, se apropia de la conducta y la cultura del medio social para mimetizarse en él y convertirse en un integrante más, en la búsqueda de la sobrevivencia.

Categoría: Docente intuitivo reactivo

Sub-categoría: Capacidad de prever y anticipar situaciones inesperadas. Característica que permite al docente estar consciente de la ocurrencia de eventos no planificados y que surgen espontáneamente producto de la dinámica que se suscita en los ambientes de enseñanza y de aprendizaje.

Sub-categoría: Capacidad de reacción ante situaciones (conflictos, anomalías, imprevistos, novedades, no habituales, inciertas)

La reacción se define como la capacidad que tenemos los seres humanos de responder a estímulos provenientes del entorno. En el caso investigado, esta reacción está directamente relacionada con las maneras de actuación que tiene el docente frente a estímulos emitidos en su entorno académico y que pudieran afectar de cualquier manera su desempeño profesional.

Categoría: Argumentación

Sub-categoría: Capacidad para argumentar. Una capacidad invalorable del buen docente debe ser la de la argumentación, entendida como la capacidad de exponer clara y fluidamente, con soportes teóricos, los puntos de vista que se esgrimen en las disertaciones escolares. En este sentido, los respondientes a la encuesta aplicada, consideran que esta capacidad le permite al docente ventajas a la hora de ocupar cargos y que se encuentra en relación directa con el proceso formacional que ha llevado a cabo el profesional de la docencia.

Sub-categoría: Capacidad para ejemplificar. La capacidad para ejemplificar, directamente relacionada con la capacidad argumentativa y de abstracción con la realidad, permiten al docente mostrar, con aspectos cotidianos la razón de sus explicaciones teóricas de tal manera de hacer significativos los aprendizajes

Sub-categoría: Capacidad para relacionar ideas, conceptos y experiencias. Al igual que ocurre con la ejemplificación, un buen formador debe tener la capacidad para relacionar ideas, conceptos y experiencias con su actividad áulica. Cuando se preguntó acerca de la presencia o ausencia de esta capacidad en cada uno de los formadores, la respuesta fue afirmativa en el sentido de su posesión por el profesional que dicta cátedra en el aula universitaria.

Sub-categoría: Capacidad de transmitir contenidos. La percepción de un docente que no transmite a sus estudiantes o que lo pueda hacer de manera incorrecta, llevaría a pensar en un formador que no se ha adiestrado en las estrategias adecuadas para hacer una adecuada transferencia de lo que sabe y conoce a otras personas, o en el mejor de los sentidos, a compartir conocimientos con otros.

Categoría: Procesos comunicacionales

Sub-categoría: Capacidad para la comunicación verbal. Relacionado con la pregunta si el docente universitario posee capacidad para la comunicación verbal, los profesores responden que esta es su principal herramienta y que una oralidad adecuada corresponde a una fortaleza del perfil profesional del docente y factor esencial en el momento de impartir sus clase, a la vez que afirman que es imposible la docencia sin esta capacidad aunque ella misma se desarrolla con el ejercicio,

Sub-categoría: Capacidad para la comunicación no verbal. La comunicación no verbal, o capacidad de una persona para enviar sus mensajes a través de otros medios diferentes a la oralidad, se constituye en un baluarte para el docente a la hora de impartir su acción pedagógica. A los docentes de las distintas universidades sometidas a estudio, se les preguntó si el formador universitario posee la capacidad, de los resultados obtenidos se pudo notar la confusión por parte de los docentes entre comunicación no verbal y el lenguaje de señas. Como aclaración, el lenguaje no verbal es aquel que emitimos por otros medios, que incluyen las señas, pero no lo hace único como lenguaje no verbal.

Unidad temática: Meta-reflexión crítica

Categoría: Pensamiento crítico

Sub-categoría: Capacidad crítica. La capacidad crítica resultará evidenciada cuando el docente formador no es simple repetidor de contenidos y teorías producidas en otros contextos y en otras realidades. Esta capacidad permite al docente poner en juego procesos cognitivos que lo lleven a valorar los conocimientos, su importancia y adecuación en el medio educativo en el cual se desempeña.

Sub-categoría: Capacidad de modificar constructivamente los propios planteamientos. Una de las características del conocimiento científico es su falibilidad, por tanto el deber ser del docente es asumir que él también puede verse inmiscuido en yerros académicos y, lo loable de su labor como enseñante, sería corregir ante quienes se cometió tal equivocación.

Sub-categoría: Capacidad de generalización. Una de las funciones que distingue al docente investigador es el poder hacer una interpretación generalizada de un fenómeno una vez que ha observado a través de procedimientos sistemáticos la ocurrencia de hechos particulares.

Sub-categoría: Capacidad de representación mental de la realidad. La representación mental de la realidad se define como la capacidad que tiene el docente universitario de hacer abstracciones cognitivas de los sucesos de su cotidianidad. Poder imaginar mentalmente la realidad le será de gran ayuda al docente para recrear las posibles maneras en que se produce determinado suceso, los factores intervinientes y el mismo papel que él juego como parte de esa realidad.

Sub-categoría: capacidad de análisis y síntesis. La capacidad de descomponer el todo en sus partes y luego reconstruir ese todo representa una de las características deseables en todo buen docente. Identificar los elementos constituyentes de un fenómeno y poder desagregar los elementos intervinientes, para luego ejecutar el proceso contrario, ver cómo cada uno de esos elementos influye en el fenómeno, representan grosso modo los procesos de análisis y síntesis.

Categoría: Reflexión

Sub-categoría: Capacidad para tomar decisiones. Los seres humanos enfrentamos todos los días una serie de circunstancias que obligan a la toma de decisiones. Desde cuál ropa utilizar hasta el tipo de comida que debemos consumir, se encuentran signados por procesos previos de selección, comparación, clasificación hasta llegar a la selección de lo más adecuado o conveniente.

Sub-categoría: Capacidad de generar Ideas distintas ante la misma situación. Generar Ideas distintas ante una misma situación permite el contar con un abanico de opciones para la explicación de un tema o la búsqueda de alternativas de solución.

Unidad Temática: Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es la capacidad que tiene el ser humano para reconocer y estar consciente de sus propias emociones y las de los demás individuos que lo rodean. Este reconocimiento de las emociones le permite al individuo controlar las suyas propias y actuar de una manera equilibrada en cualquier circunstancia.

Categoría: Inteligenciación Emotiva

Sub-categoría: Capacidad de autocontrol de las propias emociones. El autocontrol emocional es un proceso a través del cual el individuo como ser social, se conciencia de las formas que tiene de reaccionar emocionalmente ante cualquier situación. Conocer la forma que se tiene de reaccionar ayudará al individuo a manejar estrategias de control personal y no actuar por impulso.

Sub-categoría: Capacidad de resistencia ante situaciones estresantes. Todos los días el docente se ve sometido a situaciones estresantes (UBV-SI3-P34), pero, ¿posee el formador universitario la capacidad de resistencia a ellas? En un principio las respuestas obtenidas de los docentes encuestados focalizan una respuesta afirmativa; sin embargo, una vez que se revisan los argumentos para soportar tal afirmación se encuentra que muchas de las expresiones utilizadas muestran más un pensamiento del docente ideal,

Unidad temática: Liderazgo proactivo

Categoría: Liderazgo empático

Sub-categoría: Demuestra ser líder. Uno de los preclaros educadores venezolanos escribió que una expresión de estímulo cuando una persona se encuentra abatida produce un reforzamiento positivo en quien la recibe (Prieto, 1979). De la misma manera, hacer un llamado de atención a tiempo a alguien que ha dejado de realizar una labor eficientemente, puede ser el inicio de la prevención de consecuencias negativas para la organización a la cual pertenece ese empleado.

Sub-categoría: Capacidad de asumir responsabilidades. La asunción de responsabilidades por parte del formador de formadores en la universidad venezolana es vista, por los docentes encuestados como una capacidad que se asga y afinca en los valores y la ética profesional del educador. El trabajo efectivo dentro del aula pone de manifiesto esta capacidad; si el docente siente el compromiso de responder académicamente ante un grupo de estudiantes dejando plasmado su profesionalismo está demostrando un alto grado de responsabilidad.

Sub-categoría: Capacidad de participar en la institución. Participar en la institución no se refiere solamente a la función docente sin que pueda ir más allá. Acercarse a otras áreas de la universidad, compartir con otros, relacionarse socialmente, cumplir con su rol de extensionista. El docente actual solamente asiste a dar su clase y luego se va, como si las funciones que tiene que cumplir en la universidad estuvieran focalizadas solamente en ese sentido de ser simple dador de clase.

Sub-categoría: Capacidad de ponerse en el lugar de otro. Ponerse en el lugar de otro, la otredad, el ser empático, es una capacidad que el formador universitario debe cultivar para entender a las personas a quienes le ha tocado formar; en este sentido, el cuestionario de respuestas abiertas a que fueron sometidos los formadores contenía una preguntan relacionada con este tópico; es decir, si el docente universitario posee la capacidad de ponerse en el lugar de otro, a lo que varios de ellos respondieron afirmativamente con argumentos muy puntuales en relación con ese aspecto.

Sub-categoría: Capacidad de compromiso ético. Y en cuanto al compromiso ético con la actividad profesional, ¿cuál será la óptica que tiene los docentes

formadores de su propia actividad y de los otros?, de acuerdo con las respuestas obtenidas la mayoría respondió que sí poseen esta capacidad.

Categoría: Interacción social

Los seres humanos son gregarios por naturaleza, les gusta estar en grupos e intercambiar experiencias, sobre todo en la universidad, en donde las características propias del medio brindan al docente una variedad de situaciones de las cuales puede compartir su percepción con otros. Un formador universitario debe caracterizarse por poder establecer un clima de interacción positiva con otros, llámense alumno, profesores, empleados o cualquiera que se interrelacione con él.

Sub-categoría: capacidad para la relación social. Ser docente, implica de por sí la interrelación con otras personas, por tanto, un buen docente debe tener la capacidad de relacionarse socialmente con sus pares humanos. Cuando se indagó acerca de la presencia de esta capacidad de relación social en el formador universitario, en términos generales las respuestas fueron positivas con expresiones que ubican al docente como un educador que forma a la sociedad y que por tanto si un docente no posee esta capacidad no debería estar ejerciendo ese rol. Una muestra significativa señala:

- "Todo el tiempo la comunicación asertiva nos lleva a una verdadera socialización con el entorno social que nos rodea" (UBV-SI1-P14).
- "Es otro elemento fundamental. La educación es un acto social. No puede ser docente sin esa capacidad" (ULA-SI6-P14)

Sub-categoría: Capacidad para el trabajo en equipo. Los grandes pensadores e inventores de la historia de cualquier manera han manifestado luego de sus descubrimientos que sus logros fueron alcanzados gracias a la colaboración de otras personas o al conocimiento que otro ya había establecido, podría decirse, al trabajo en equipo, al buscar la perspectiva de los formadores en cuanto a la capacidad de trabajo en equipo que poseen los docentes universitarios, este aspecto fue considerado como vital porque permite la participación de todos a la vez que se destacan las potencialidades de cada participante en una o en varias áreas, con lo cual se logra aprender de los compañeros del equipo a la vez que se realizan mejores trabajos. Unos relatos indican:

- "Es vital el trabajo en equipo es participativo, darnos cuenta que debemos ser proactivos y aprovechar las ideas de todos y realizar mejores trabajos" (UBV-SI1-P15).

- "Aunque una minoría se inclina por el individual, el trabajo en equipo es un elemento importante para el desarrollo de sus competencias" (ULA-SI5-P15).

Sub-categoría: Capacidad para el trabajo autónomo. Trabajar de manera autónoma se entenderá como la capacidad que tiene el formador universitario para llevar a cabo tareas por sí mismo con poca o ninguna ayuda de otras personas. Un docente autónomo será capaz de llevar a feliz términos actividades propuestas desde la planificación inicial hasta las sugerencias surgidas en el desarrollo de una clase, bien sea por iniciativa o creatividad del docente o por parte de los estudiantes.

La capacidad para el trabajo autónomo de los profesores universitarios, es asumida por los docentes como autonomía en los criterios y en el desenvolvimiento, saber en qué momento se debe ser autónomo y otro lo confundió con el trabajo individual:

- "Todo docente en algún momento debe trabajar solo aunque no todo el tiempo" (UBV-SI3-P16).

Unidad temática: MetaPraxis pedagógica

Categoría: Planificador y evaluador

Sub-categoría: Capacidad de realizar valoraciones objetivas. Una de las características que debe poseer un formador que se precie de justo, es el poder llevar a cabo un proceso evaluativo lo más objetivo posible; sin entrar en polémicas acerca de la existencia o no de lo objetivo en el ser humano, el investigador considera que los docentes universitarios deben ser capaces de manejar criterios objetivos en el momento de realizar su valoración, esto puede ser logrado a través de instrumentos bien estructurados los cuales no se puedan prestar a dobles interpretaciones en el momento de realizar la evaluación.

Sub-categoría: Capacidad de organizar y planificar. La planificación y la organización constituyen características esenciales de toda persona que se fije metas claras en su accionar profesional. Demás está decir que en el docente estas capacidades deben estar más acendradas por las variopintas situaciones que se viven a diario en un ambiente escolar en cualquier nivel.

Los programas, planes, estrategias, actividades, recursos, son elementos claves de una planificación sistemática; cuando a los docentes les fue requerida su respuesta acerca de si el docente universitario posee la capacidad de

organización y planificación la mayoría acepta que la poseen, pues la consideran como una característica fundamental en el docente ya que es su labor cotidiana el estar planificando, para lo cual necesita, ineludiblemente un alto grado de organización.

- "Es importante estar planificado y organizado en las actividades, evaluaciones tiempo para el mejor rendimiento" (UBV-SI2-P10).
- "Docente que no planifique es inexperto y nunca está preparado para cubrir la demanda de los estudiantes" (UBV-SI3-P10).
- "Es parte de su perfil académico y profesional" (ULA-SI2-P10).
- "Sólo quienes estudian educación o pedagogía tienen desarrollada esta capacidad" (ULA-SI4-P10).
- "Más que una capacidad es un deber" (ULA-SI1-SI5-P10).

Categoría: Atención y memoria

Sub-categoría: Capacidad para mantener la atención en el desarrollo de su trabajo. El estar atentos a lo que hacemos se refiere a esa capacidad que tiene el ser humano de aislar de su entorno un punto focal en el cual se concentrará, dejando de lado otros elementos que pueden perjudicar su dinámica de acción. Los seres humanos aprenden más rápido lo que les interesa, bien sea por lo novedoso del tema o la circunstancia o porque algún motivo personal muy arraigado en él lo mueve a aprehenderse de él.

Sub-categoría: Capacidad de recordar eventos y contenidos luego de un tiempo de ocurridos y/o estudiados. La capacidad de recordar eventos y contenidos mucho tiempo después de haber sido estudiados es lo que se conoce como memoria a largo plazo. La potenciación de este tipo de memoria en el docente es fundamental para poder llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta capacidad permite al docente relacionar hechos pasados y estudiados, con los acontecimientos actuales, características que permitirá a los estudiantes establecer la asociación entre los efectos y las consecuencias de los fenómenos.

En este sentido, un docente con buena memoria a largo plazo será capaz de establecer la relación entre los nuevos contenidos y los que se han venido desarrollando a lo largo de su actividad académica. Las respuestas ante la pregunta de la presencia de esta capacidad en los docentes universitarios fueron relacionadas con la adquisición de la capacidad como producto de la formación universitaria.

- "La memoria a largo plazo no siempre funciona en todos los campos a no ser que sean o estén en práctica a diario" (UBV-SI3-P31)
- "Esa habilidad no todos la tienen, aunque lo relacionado a su área de trabajo debería recordar muchas cosas sobre ello" (ULA-SI3-P31)
- "Pues todo lo que el docente aprende en su formación debe almacenarlo en la memoria a largo plazo para luego transmitirlo a los estudiantes" (ULA-SI1-P31)

Unidad Temática: Tecnopedagogía

Categoría: Uso de la tecnología

El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) es una capacidad que el docente de hoy debe poseer. Nuestro mundo informacional se mueve hoy a través de intrincadas redes de bis y bytes que hacen que una información ocurrida en un lugar remoto pueda ser conocido por todos en minutos. Informes, fotografías, música, libros, se encuentran a un clic (término onomatopéyico para indicar la acción de oprimir las teclas).

Categoría: Perfil tecnológico del formador

Dentro de las características del formador por supuesto que no deben faltar hoy, lo que corresponde a las capacidades relacionadas con el manejo de las TIC. En este sentido los docentes entrevistados manejan opiniones en cuanto a las necesidades que tiene la universidad de hoy de seleccionar personal capacitado en estas tecnologías de tal manera que pueda brindar a sus estudiantes ese cúmulo de saberes que los llevarán a estar al día con los avances de su entorno. Estas aseveraciones las hacen poniendo como ejemplo que en otras latitudes los docentes que ya son de avanzada edad o que tiene amplio tiempo de servicio viene al país y dan ejemplo del manejo de las tecnologías que un muchacho nuestro todavía no posee o no alcanza a dominar.

El pilar fundamental para expresar estos argumentos se basa en la necesidad que tiene el docente de estar a tono con los cambios que contantemente conforman su periplo educativo. Tecnologías de avanzada, muchachos avezados, estudiantes activos, son características del medio educativo de hoy.

- "Aquí han venido profesores que vienen de España, tiene setenta años y le manejan un computador mejor de los que lo manejo yo, que eso, con una laptop y un celular hacen cosas que ni sabemos nosotros los que estamos jóvenes, los profesores debíamos saberlas más" (JM) (652).

Categoría: Tecnofobia

A pesar de encontrarse el docente rodeado de innovaciones tecnológicas, muchas veces demuestran ciertos recelos ante su uso y sus beneficios. Hoy la vida de un educador, por lo menos el que se encuentra laborando en una universidad, se halla inmersa en un mundo de tecnología, desde las herramientas que usa para la planificación, hasta las que utiliza para llevar a cabo su práctica académica se encuentran enmarcadas en el uso de la tecnología; sin embargo, algunos docentes todavía se muestran reacios a la utilización de estos recursos, bien sea por temor o por la simple resistencia al cambio.

- "Lo que más se ha podido hacer en el núcleo son reflexiones acerca de la importancia de que hagamos investigación y de que se busque hacer investigación y otra que comencemos a utilizar lo que es la virtualidad, entonces, a veces estas cosas traen inquietudes, a veces trae, qué, también trae temores" (RR) (26).
- "Porque no sabe buscar la información, porque no maneja un computador, ¿cómo es posible, por ejemplo, que yo conozca aquí profesores de los viejos, que piden favores que son para hacer un trabajo en computador?" (MS) (650).

Categoría: Tecnoformación

El docente universitario dentro de su formación académica, debe ser adiestrado en el manejo competente de las tecnologías. Con la intención de acercar las tecnologías al docente, la universidad ha venido realizando esfuerzos dirigidos a brindar a su docente formador una serie de facilidades de tal manera de que éste pueda tener acceso a la variada gama de recursos existentes en el entorno tecnológico, tanto de software como de hardware, que lo ayuden a ejercer su práctica docente con elementos de la modernidad y adaptados al auditorio escolar de hoy.

- "Es un reto porque es algo nuevo para nosotros es algo nuevo en el sentido de que empezando con la tecnología ya lo que se utilice y también la forma de trabajar el docente tanto a nivel de docencia como elaboración de programas y evaluación de toda esta parte que ya no es solamente dar clases porque la didáctica ahí se es autónomo" (MR) (196).
- "Sobre todo ya ir pensando en cómo incorporarse a las aulas virtuales, en cuanto a todo lo que se habla ahora al nivel latinoamericano en diferentes países, la educación a distancia, tiene que ver es con la situación

de la educación virtual, entonces estamos proyectando a que ese componente para los docentes sea más dado a esas áreas que son las más novedosas" (RR) (12).

- "Esa capacitación pedagógica se llama plan de formación, entonces, ese plan de formación incluye curso de inglés, de internet…" (MS)(197).
- "Que tenga una formación permanente, que conozca de las nuevas tecnologías" (MR) (187).

Categoría: Tecnodependencia

Si bien el uso de la tecnología de información y comunicación es fundamental en los momentos actuales de la sociedad, no está demás mencionar que así como ayuda en el proceso didáctica, en algunas ocasiones ha desplazado el papel de otros medios y recursos instruccionales. En este sentido, el formador universitario se convierte en un profesional dependiente de la tecnología en todo su accionar pedagógico y, cuando no dispone de recursos de este tipo o porque en el momento de se siente incapaz de poder llevar a cabo su labor en el aula. Se convierte así en un profesional dependiente de la tecnología.

- "Todos quieren desarrollar sus clases con proyector multimedia que también tiene sus beneficios, pero tienen digamos, sus cosas negativas, porque mucha gente entonces va siempre a usar, por decir algo, el proyector multimedia y caen como en la piratería" (AF) (94).
- "Por lo menos no hubo luz, entonces estaban varados, o hasta que no consiguieran un video beam, o eran siempre cosas así" (JM) (625).
- "El aspecto pedagógico quiere decir que dan clases magistrales y si no tiene láminas no funcionaban y eran tediosos" (JM) (636).

Categoría: Conservación de los recursos tecnológicos

El desarrollo de la tecnología ha permitido que hoy exista en el mercado una variada gama de software y hardware que facilita el trabajo de aula, así como también la labor técnico-pedagógica que lleva a cabo el docente antes y después de ejecutar su labor de enseñanza y de aprendizaje. La planificación y la evaluación de los aprendizajes se adhieren al uso de la tecnología para aliviar la carga que representa el desarrollar planes de varias materias, o el proceso de evaluar un número determinado de alumnos. Sin embargo, ese alivio en el trabajo trae aparejado un costo monetario, la tecnología tiene su precio, mientras más avanzado es el equipo informático o el software, su costo se hace también

mayor, por lo menos en su inicio; luego al masificarse su uso, posiblemente su precio se reduzca y el docente puede tener un acceso más fácil a él.

- "En primer lugar no hay apoyo tecnológico, no hay computadoras para prestarlo a los docentes, si hay dos computadores se queman…" (AF) (94)
- "Aquí para conseguir tinta para las impresoras, aquí, aquí tenemos dos video beam pero no sirven porque a uno le falta un cable, porque la otro le falta un bombillo" (EV) (329).

6. Conclusiones

a. Los docentes noveles de reciente egreso de las aulas tienden a presentar mayor número de problemas en su desempeño debido a la falta de preparación académica para enfrentarse a estudiantes universitarios. El docente que ya ha pasado por otros niveles educativos no presenta esta dificultad, o logra superarla rápidamente.

b. El sentido de pertenencia es otro punto álgido dentro de los aspectos analizados. En cuanto a las competencias interpersonales, competencias sociales, básicas para un profesional docente los informantes en su totalidad adujeron problemas de falta de tiempo, por un lado, y el hecho de trabajar en varias instituciones, por el otro, razón por las cual el docente no puede realizar otras actividades, como de investigación, sino dedicarse exclusivamente a desarrollar su carga docente.

c. En cuanto a la capacidad para la creatividad e innovación didáctica se reveló que el docente encuentra poco espacio en la forma de actuar del profesional universitario, lo que se corresponde con lo expresado acerca de la planificación tradicional conductual presente en todas las universidades que fueron sometidas al proceso indagatorio. La principal causa de la ausencia de esta capacidad se enmarca en la resistencia al cambio por parte de los educadores, tanto noveles como antiguos.

d. Referido a las competencias específicas de la profesión docente se pudo determinar que el docente que labora en la universidad venezolana se caracteriza por ser un profesional apegado al conocimiento generado en otros espacios; son pocos los docentes que desarrollan un acto pedagógico centrado en hallazgos nacionales o locales, menos aun los hay quienes utilizan para su práctica pedagógica materiales desarrollados por ellos mismos y investigaciones de su propia autoría.

e. En el área de la enseñanza, el mejoramiento docente no es cosa que se pueda dar automáticamente y si el docente se aboca simplemente a transmitir contenidos tal como lo aprendiese en su época de estudiante se quedará relegado y será superado fácilmente por cualquiera de sus estudiantes, momento este que ningún docente quisiera ver llegar.

f. De la misma manera, se encontró que los docentes formadores universitarios, de acuerdo con lo arrojado por los datos de la investigación presentan deficiencias en el desarrollo de habilidades cognitivas básicas (generalización, representación, análisis y síntesis). Igualmente, en el proceso de toma decisiones no es una capacidad que se encuentra muy arraigada en los docentes universitarios. La toma de decisiones es vista como una función más de la gerencia general universitaria que de la acción pedagógica, lo que induce un reduccionismo en la manera de pensar del formador.

g. La innovación didáctica es otro clamor de los estudiantes hacia sus formadores. La repetición de estrategias y actividades que otrora rindieron frutos, se someten hoy al análisis minucioso de un estudiante ávido de nuevas alternativas de trabajo; se pide un docente creativo, innovador, desarrollador de habilidades, motivador, a través de actividades dinámicas que permitan al estudiante su propio "Eureka" de medios alternativos para la solución de problemas de aprendizaje que posteriormente serán aplicados en su propio entorno laboral docente.

h. Si tomamos como referencia la perspectiva de los informantes, pareciera que en la universidad docente existe un vacío de competencias en los formadores. De acuerdo con ellos las competencias que poseen los docentes universitarios en la actualidad no se encuentran en correspondencia con aquellas que la sociedad le está exigiendo. Pero lo fundamental de este juicio no es la perspectiva esbozada en el sentido de su presencia o ausencia, sino que desde el punto de vista de los informantes y de los informantes clave, este profesional de la docencia, en el nivel universitario, no está haciendo nada por ponerse a tono con las demandas de formación competencial.

i. Un rasgo fundamental que los estudiantes exigían de sus formadores y que está relacionado con las competencias interpersonales es el de un educador más humano. Ese profesional de la docencia que entienda más a sus alumnos, que sea empático; porque pareciera que cuando asumen una cargo docente se olvidan de estos aspectos y llegan a convertirse en

profesores de porte conductual tradicionalista, o meros repetidores del conocimiento de otros y con una imagen de sabio infalible.

j. El desarrollo profesional del formador en el uso de las plataformas virtuales y de los recursos multimedia, permitirá una adaptación a las nuevas formas de aprender y de enseñar. Aunque el docente sigue siendo elemento fundamental en este proceso de enseñar y de aprender, no cabe dudad que a raíz de la masificación de los estudios universitarios, las casas de estudio se han visto en la necesidad de buscar medios alternativos para tender esa cantidad de personas que la universidad se ha visto deficitaria pata atender. Así se ha recurrido a la enseñanza virtual, a los aprendizaje en línea, el establecimiento de comunidades de aprendizaje y de los grupos sociales en red, elementos valiosos a la hora de hacer llegar la información a los estudiantes sin necesidad de que tengan que acudir a un aula para hacerlo posible.

k. Si dentro de la universidad se mantiene una enseñanza conductista, mal podríamos esperar que a las aulas de otros niveles educativos lleguen profesores con visión constructivista. De igual manera, se puede decir que si el docente universitario no tiene claras sus competencias profesionales, si no se adecua a las exigencias de la sociedad y de los cambios, de la misma manera estará formando al futuro formador, lo que señala un futuro escabroso para los docentes cuando se integren al sistema educativo como docentes en servicio.

Referencias

BERICAT, E., (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona, España: Ariel

CALVO DE MORA, J. (2002). Tendencias en el estudio de la enseñanza. Universidad de Granada, España. [Documento en línea] Disponible: http://www.rieoei.org/ deloslectores/ 274Calvo.PDF. [Consulta: 2008, mayo 31]

CONTERAS C., A. F., (2004). *Mediación de procesos cognitivos y aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal – Táchira - Venezuela: Lito-Formas

COULON, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. [Libro digital en línea]. Recuperado el 8 de enero de 2007. Disponible: www.unesco.org/ education/pdf/ DELORS_S

HERNÁNDEZ S., R. FERNÁNDEZ C., C., BAPTISTA L., P., (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: Mc Graw Hill.

MALDONADO, M., (2006). *Competencias, método y genealogía*. Bogotá: Ecoe

NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua.* Barcelona, España: Octaedro

PÉREZ S., G. (1998). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

PRIETO F., L. B. (1979). El *maestro como líder.* Caracas: Monte Ávila

Resolución N° 1. (1996). Ministerio de Educación. Gaceta Oficial, 35.881. Enero 15, 1996.

RODRÍGUEZ, G., GIL F., J., GARCÍA J., E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe

SANDÍN E., M. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid, España: Mc Graw Hill

STRAUS, A., CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.

TOBÓN, S., RIAL S., A., CARRETERO, M. A., GARCÍA, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2006). *Manual de trabajo de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4a. ed.). Caracas: Autor.

ZABALZA, M., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea

Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela

Josué Manuel Contreras*

SUMARIO: I. Introducción. 1. Preámbulo. 2. Algunas consideraciones sobre los tipos de divorcio. 2.1. Divorcio sanción o castigo. 2.2. Divorcio solución o remedio. 3. Sistema Venezolano. 4. reflexión. II. Conclusiones. III. Referencias bibliográficas.

Resumen

El presente ensayo contiene las reflexiones hacia la nueva tendencia de la Sala Social del Tribunal Supremo de Justicia, en relación al divorcio solución. Igualmente la protección integral que le otorga la Constitución al Estado, sociedad, familia, matrimonio y el mecanismo de divorcio cuando uno de los cónyuges denuncia la pérdida del affectio maritalis y demanda la disolución del vínculo matrimonial. Así mismo, lleva implícita la necesidad urgente e inmediata de la reforma del Código Civil para la inclusión de nuevas causales de divorcio.

Palabras claves: Familia, Divorcio como Solución, Nuevas Causales de Divorcio.

Abstract

This essay contains the reflections to the new trend of the Social Chamber of the Supreme Court of Justice in relation to the divorce settlement. Also the full protection granted by the Constitution to the state, society, family, marriage and divorce mechanism

Recibido: 22/5/2012 • Aceptado: 12/7/2012

* Abogado de la Universidad Católica del Táchira en fecha. Especialista en Derecho Procesal General. Especialista en Derecho Mercantil, Mención Sociedades. Cursante del II cohorte del Doctorado en Ciencias, mención Derecho en la Universidad Central de Venezuela. E-mail: josuemanuelcont01@hotmail.com

when one spouse claim maritalis affectio loss and demand the dissolution of marriage. It also implies the urgent and immediate reform of the Civil Code to include new grounds for divorce.

Keywords: family, divorce as a solution, new grounds for divorce.

I. Introducción

El presente ensayo establece un análisis reflexivo respecto a las nuevas tendencias y visión de las causales de divorcio preestablecidas en el Código Civil de Venezuela en su artículo 185, en cuyos siete (7) numerales únicos, condensa lo que puede motivar el divorcio.

El sistema de divorcio en Venezuela responde a la teoría Causalista, que como su nombre lo indica es un sistema tarifado, donde el juez verifica cuál o cuáles causales de las invocadas fueron efectivamente demostradas.

En contraposición a dicho sistema, se encuentra la teoría del divorcio solución, que muy discretamente fue asumida por la Sala de Casación Social del Supremo Tribunal, en decisión de fecha 26 de julio de 2001, N° RC.N° 2011-000-223, la cual no reviste carácter vinculante, pero puede ser tomada en consideración por los jueces de instancia con el ánimo de procurar acoger la doctrina de Casación establecida en los casos análogos para defender la integridad de la legislación y la uniformidad de la jurisprudencia.

Es así, como ambas posturas deben armonizarse para ofrecer a la pareja la mejor solución a su crisis matrimonial, que en definitiva trasciende a la paz familiar y social, como pilar fundamental del Estado. Con la puesta en vigencia de la Constitución de 1999, la Sala Constitucional asumió un conjunto de controles a través de los cuales, aunque no exista una reforma del Código Civil sobre el divorcio, puede el máximo órgano rector del Poder Judicial dictar lineamientos con carácter vinculante para todos los Jueces de la República, entre los cuales, puede mencionarse la adopción de la tesis del divorcio como solución.

El ensayo se presenta en su parte inicial, con una explicación acerca de los elementos fundamentales de las concepciones sobre el divorcio como sanción, frente al divorcio remedio, definiendo cuál es la postura de la legislación Venezolana para finalizar con un análisis reflexivo sobre la materia.

1. Preámbulo

El sistema causalista en materia de divorcio, en nuestro ordenamiento jurídico, implica revisar, como en efecto se hará en forma sucinta, el contenido de las

causales establecidas en el articulo 185 del Código Civil Venezolano y concatenarlos con la sentencia emanada de la Sala de Casación Social, del Máximo Tribunal de la República, expediente RC.N° 2011-000-223, de fecha 26 de julio de 2001[1].

La sentencia mencionada representa un marco de referencia para disimulada o sutilmente abandonar el sistema causalista de divorcio, para dar paso al modelo del divorcio solución o remedio. En dicha sentencia se ventiló la procedencia o no de las causales de divorcio preceptuadas en los numerales 2° y 3° (abandono voluntario y los excesos, sevicia e injurias graves que hagan imposible la vida en común, en su orden respectivo) del artículo 185 del Código Civil[2].

La Sala Civil en su motivación, hace mención al antiguo divorcio-sanción, que tiene sus orígenes en el Código Napoleónico, que ha dado un paso en la interpretación y concepción del divorcio solución y aduce que no necesariamente es el resultado de la culpa del cónyuge demandado, sino que constituye un remedio que da el Estado a una situación que de mantenerse, resulta perjudicial para los cónyuges, los hijos y la sociedad en general[3].

Arguye la Sala, que la inclusión como causal de divorcio, de la interdicción por causa de perturbaciones psiquiatritas graves que imposibiliten la vida en común, no puede conducir a pensar en la culpa del cónyuge entredicho, sino en una aflicción que necesita ser resuelta; e igualmente incide en la interpretación de las otras causas establecidas por la ley. La existencia de previas o contemporáneas injurias en las cuales pueda haber incurrido el cónyuge demandante, daría derecho a la demandada; por el contrario, a reconvenir en la pretensión de divorcio, pero de manera alguna pueden desvirtuar la calificación de injuriosa dada por el juez a las expresiones y actos de la demandada. Por el contrario, hacen más evidente la necesidad de declarar la disolución del vínculo conyugal[4].

Los motivos de la conducta del cónyuge demandado, por las razones mencionadas por la propia Sala, no pueden desvirtuar la procedencia del divorcio, por consiguiente, las evidencias que cursaron en los autos fueron suficientes para que la sentencia alcanzara su fin, o sea, obtener el divorcio.

La Sala en su argumentación, plantea que el Estado tiene el derecho-deber de hacer e impartir justicia y cumplir con la misión de tutelar el derecho, debe por tanto, por intermedio de los Tribunales de instancia disolver el vinculo

1 Tribunal Supremo de Justicia. Sala de Casación Social. Sentencia No. 192, de fecha 26/07/2001

2 Código Civil Venezolano. Publicado en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela, No. 2990, de fecha 26/07/1982.

3 Tribunal Supremo de Justicia. Sala de Casación Social. *Op. Cit*.

4 Tribunal Supremo de Justicia. Sala de Casación Social. *Op. Cit*.

matrimonial cuando demostrada la existencia de una causal de divorcio, se haga evidente la ruptura del lazo matrimonial, aún más, expresa que no debe ser el matrimonio un vinculo que ate a los ciudadanos en represalia por su conducta, sino por el común afecto[5].

Continua señalando que las razones que haya podido tener un cónyuge para proferir injurias contra el otro, solo demuestran lo hondo de la ruptura y la imposibilidad de una futura vida en común. En estas circunstancias, en protección de los hijos y de ambos cónyuges, la única solución posible es el divorcio[6].

2. Algunas consideraciones sobre los tipos de divorcio

El divorcio, es la sistemática establecida en la ley para disolver el vínculo matrimonial, cuando concurren las causales que, de acuerdo al ordenamiento justifiquen la ocurrencia de tal disolución, o simplemente, cuando se impone la necesidad de procurar una solución a la situación familiar decretándose entonces el divorcio solución, aún cuando la causal invocada para sustentar la demanda no hubiese sido probada suficientemente[7].

El divorcio tiene dos ámbitos distintos, uno que lo concibe como sanción o castigo y otro como solución o remedio[8].

2.1. Divorcio sanción o castigo

Como su nombre lo indica, se refiere a que uno de los cónyuges se fundamenta en la culpabilidad del otro, para obtener como sanción para el cónyuge demandado que no haya cumplido cabalmente con sus deberes conyugales, el divorcio como sanción o castigo.

El Código Civil venezolano en su articulo 185, establece siete (7) únicas causales, donde el cónyuge que demanda debe fundamentar su pretensión, para plantear su querella y demostrar al Tribunal de conocimiento cualquiera de las causales a los efectos de determinar la culpabilidad del cónyuge demandado[9].

Dichas causales son: 1) El adulterio; 2) el abandono voluntario; 3) los excesos, sevicia e injurias graves que imposibiliten la vida en común; 4) el conato de uno de los cónyuges para corromper o prostituir al otro, o a sus hijos, así como la connivencia en su corrupción o prostitución; 5) la condenación a presidio; 6) la

5 Tribunal Supremo de Justicia. Sala de Casación Social. *Op. Cit*.

6 Tribunal Supremo de Justicia. Sala de Casación Social. *Op. Cit*.

7 Luis Alberto RODRÍGUEZ. *Manual de Divorcio*. Colección Hammurabi. Editorial Livrosca, C.A. 2010. Caracas-Venezuela. p. 7

8 Luis Alberto RODRÍGUEZ. *Manual de Divorcio*. *Op. Cit*., pp. 7-8

9 Luis Alberto RODRÍGUEZ. *Manual de Divorcio*. *Op. Cit*., p. 11

adicción alcohólica u otras formas graves de fármaco-dependencia que hagan imposible la vida en común y 7) la interdicción por causa de perturbaciones psiquiátricas graves que imposibiliten la vida en común[10].

De acuerdo a las consideraciones anteriores, en el ordenamiento jurídico venezolano el proceso de divorcio se rige por el sistema causalista, que concibe el divorcio como sanción.

En ese orden de ideas, evidentemente que el cónyuge inocente es el que puede instar la disolución del matrimonio. En relación a la teoría del divorcio sanción o castigo, Marta Morillas Fernández en su tesis doctoral, citando a Díez Picazo Luis, expresó que: "*los hechos anti jurídicos como causa de divorcio para el cónyuge que no los ha cometido, constituye una sanción cuya imposición queda al arbitrio de éste mediante el ejercicio de la acción de divorcio...*". Por ende, el proceso de divorcio se convierte en un "*debate sobre la culpabilidad o la inocencia y determina la búsqueda, a veces escandalosa y nada convincente, de los mas escondidos pliegues de la vida conyugal*"[11].

Así las cosas, el actor debe enmarcar el hecho en el derecho, es decir, subsumir el hecho en una de las causales del artículo 185 del Código Civil y demostrar sus afirmaciones , siguiendo la máxima "de quien alega debe probar sus afirmaciones de hecho"[12], y el juez en la sentencia de mérito, realiza una operación lógica de vinculación de la norma general en abstracto con el caso en concreto y por ende subsume el caso concreto en la norma, valorando el cúmulo de pruebas aportadas por las partes, sin silenciar ninguna prueba, para no incurrir en el vicio de defecto de actividad.

El divorcio sanción se caracteriza, en que una de las partes (el actor), debe demostrar la culpabilidad de su adversario en la relación jurídico-procesal y el juez dictará la sentencia de mérito en función al principio dispositivo y el de verdad procesal, disciplinados en los artículos 12 y 254 del Código de Procedimiento Civil[13].

10 Código Civil Venezolano. *Op. Cit*.

11 Marta MORILLAS FERNÁNDEZ, *Tesis Doctoral: El Divorcio y su excepción temporal desde un análisis dogmático y comparado conforme a los contenidos del artículo 86 del Código Civil*. Pag. 39. Disponible en http://www.padresdivorciados.es/wp-content/uploads/tesis-doctoral-sobre-la-guarda-y-custodia-compartida.pdf [Fecha de consulta: 03/10/2011]

12 Código de Procedimiento Civil. Publicado en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Número Extraordinario 3970 de fecha 13/03/1987

13 Código de Procedimiento Civil. *Op. Cit*.

2.2. Divorcio solución o remedio

Esta modalidad se refiere a razones eminentemente afectivas y tiene que ver con la parte intrínseca de los individuos, ósea, de los cónyuges cuando al correr del tiempo, uno de estos, poco a poco, manifiesta muy sutilmente un alejamiento y de alguna manera empieza a apartarse del otro, como dice la canción de Mickey Taveras: "cuando el amor se acaba y no hay más pasión".

La indiferencia, infidelidad, falta de atención reciproca, ausencia del deber de cohabitar recíprocamente, son elementos típicos que se hacen presentes en la ruptura del vínculo conyugal y en la medida que va transcurriendo el tiempo, se acentúan aún más.

Una de las causas que producen el rompimiento de la relación, es el cansancio, la rutina, inclusive los cambios físicos que manifiesta la pareja con el transcurso del tiempo, consecuencialmente empieza a fracturarse el matrimonio, hasta romperse y lo que en definitiva importa es el divorcio como única vía de solución sin considerar el problema de fondo o el por qué del fracaso, ni de los rencores que afectan de manera directa a los hijos y todo su entorno.

Dicha situación provoca la crisis matrimonial, que no necesariamente es el resultado de la culpabilidad del cónyuge demandado, sino que en ella inciden múltiples factores que imponen como remedio el divorcio como solución. No tiene sentido, sostener una relación cuando la situación de conflicto persiste degenerando en la crisis matrimonial, que de perdurar o mantenerse, no solo resulta e implica un daño perjudicial a los esposos, sino que trasciende a los hijos y a la sociedad en general.

3. Sistema Venezolano

En éste punto es conveniente considerar la postura del Código Civil de Venezuela en relación al divorcio. Debe recordarse que el Código Civil de 1982, no ha evolucionado ni ha sido objeto de reformas cónsonas con el progreso de la sociedad, el derecho es dinámico y cambiante, el abogado debe seguir sus pasos y en la medida que estudie y escudriñe en forma reiterada el derecho, será siempre mejor abogado[14].

El Código Civil venezolano adopta el sistema causalista, el cual es muy ortodoxo y esto se entiende por la protección que le brinda el Estado a la familia como célula fundamental de la sociedad. Se dice causalista porque el divorcio

14 Juan E. COUTURE. *Los Mandamientos del abogado*. Disponible en http://knol.google.com/k/los-mandamientos-del-abogado# [fecha de consulta: 03 de octubre de 2011]

solo prospera cuando se configura y queda evidenciada una de las conductas tipificadas o tarifadas en el artículo 185 del Código Civil[15].

La doctrina "*entiende por divorcio la disolución del vinculo judicialmente declarado sobre la base de la demanda interpuesta por uno de los cónyuges, con causales taxativamente previstas por la ley*"[16].

En Venezuela, como ya se dijo, la justificación del divorcio causalista encuentra su razón de ser, en la protección integral que el Estado le otorga a la familia. Dicha concepción se ha mantenido desde la vigencia de la Constitución de 1961 que en su artículo 73 protegía la familia como célula fundamental de la sociedad, velando por el mejoramiento de su situación moral y económica[17].

Esta tendencia fue reiterada por el Constituyente de 1999, que en su artículo 75 también protege a la familia como asociación natural de la sociedad y como el espacio fundamental para el desarrollo integral de las personas, fundando las relaciones familiares en la igualdad de derechos y deberes, la solidaridad, el esfuerzo común, la comprensión mutua y el respeto recíproco entre sus integrantes[18].

El artículo 78 Constitucional refleja la sobreprotección que le otorga el Estado a la célula fundamental de nuestra sociedad, al extremo de involucrarse configurándose en una trilogía Estado, Sociedad y familia en todo su contexto. Señala el artículo, que el Estado, las familias y la sociedad tienen como prioridad su protección integral, tomando en cuenta el interés superior en las decisiones y acciones que les conciernan[19].

Igualmente, el Estado protege al matrimonio fundado en el libre consentimiento y la igualdad absoluta de los derechos y obligaciones de los cónyuges y le brinda el mismo trato a las uniones estables de hecho entre un hombre y una mujer que cumplan los requisitos establecidos en la ley, en cuyo caso, le confiere los mismos efectos que el matrimonio, tal como lo consagra el artículo 77 Constitucional[20].

En los artículos que preceden, el Estado es conservador por la protección integral que le otorga a la familia, tal como se dijo arriba, como célula fundamental de la sociedad, bien sea que ésta derive de una unión matrimonial o de una unión de hecho, inclusive la Sala Constitucional del Máximo Tribunal del País,

15 Código Civil. *Op. Cit*.

16 Emilio CALVO BACA. *Código Civil*. Ediciones Libra. Caracas-Venezuela. P. 149.

17 Constitución de la República de Venezuela. Publicada en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela Número Extraordinario 662, de fecha 23/01/1961.

18 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nº 5.908 extraordinaria, de fecha 19/02/2009.

19 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Op. cit*.

20 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Op. cit*.

en Sentencia N° 1682, de fecha 15/07/2005, expediente N° 04-3301, colegisló en esta materia, interpretando el alcance y contenido del articulo 77 Ejusdem, equiparándolas al matrimonio en algunos aspectos puntuales[21].

En materia procesal, también se pone de relieve el Estado como garante de la protección familiar, imponiéndole al Juez, que en materia de divorcio, esta obligado a notificar al Ministerio Público de conformidad con los artículos 129, 130, 131 y 132 del Código de Procedimiento Civil[22].

En consecuencia, de no cumplirse dicha formalidad esencial generaría una reposición por inobservancia, lesionando el orden público procesal, entendido éste como "*todo aquello que trascienda al interés particular y afecte el colectivo o las instituciones sociales*"[23]. Es decir, que el divorcio constituye una materia de orden público porque trastoca a la familia y uno de los pilares fundamentales sobre los cuales el Estado descansa su estructura y actividad, es la familia conjuntamente con la ética, la moral y las buenas costumbres.

Ahora bien, esa protección no debe tenerse como sagrada, púes, en el seno familiar se producen muchas situaciones conflictivas que producen la ruptura del cariño, del amor y del respeto que se deben los cónyuges entre sí. Resulta más sano, permitir la ruptura del vínculo matrimonial, ante situaciones que lo hagan evidente, que anteponer el disfraz de un matrimonio a una relación de pareja que en la vida real no existe.

Es más sano, para los cónyuges, para los hijos y para el núcleo familiar, que la administración de justicia admita la ruptura del matrimonio ante situaciones de evidente rompimiento o fractura.

La sentencia de la Sala de Casación Social, mencionada anteriormente[24], en su parte motiva; deja abierta la posibilidad del divorcio solución o también llamado por la propia Sala como divorcio remedio, apartándose del viejo esquema del divorcio como sanción al cónyuge que dio motivo al mismo.

Esta teoría del divorcio como solución, implica declarar el divorcio, cuando de autos se evidencien elementos de convicción suficientes del rompimiento del lazo matrimonial, aunque no quede demostrada algunas de las causales tipificadas en el artículo 185 del Código Civil.

La protección Constitucional a la familia no debe entenderse solamente como la unión inseparable de los padres con los hijos, sino también, debe tomarse en

21 Tribunal Supremo de Justicia. Sala Constitucional. Sentencia No. 1682 del 15/07/2005.

22 Código de Procedimiento Civil. Op. Cit.

23 Tribunal Supremo de Justicia. Sala Constitucional. Sentencia No. 2137 del 29/08/2002. Magistrado Ponente Antonio García García (†), expediente N° 02-0088, caso: José Rafael Echeverría.

24 Tribunal Supremo de Justicia. Sala de Casación Social. expediente RC.N° 2011-000-223, de fecha 26 de julio de 2001

cuenta la salud física y mental (moral) de los miembros del grupo familiar, de qué sirve una fachada de matrimonio intachable, cuándo detrás de ella lo que hay es un problema de maltratos de hecho, de palabra que van en contra del decoro y el bienestar familiar, desamor y el desasosiego. Es más saludable para el grupo familiar, ante estas situaciones de crisis, darle paso al divorcio para solucionar la problemática familiar y restituirle a la pareja el derecho y la libertad de rehacer su vida.

La Constitución recoge los principios fundamentales sobre los que descasa la organización del Estado, así como los límites y facultades del Estado, los deberes y derechos de los ciudadanos. Sobre el tema que nos ocupa, la Constitución blinda al Estado, a la sociedad y a la familia.

El derecho civil, por su parte, contiene el conjunto de normas y principios que regulan las relaciones personales y patrimoniales entre personas jurídicas y naturales, de éstas entre sí y con el Estado.

También es cierto, que el Estado protege la institución del matrimonio, pero no es menos cierto que el artículo 20 Constitucional, establece que toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, sin más limitaciones que las que derivan del derecho de las demás y del orden público y social[25]. El derecho en referencia no es más que la libertad general del ciudadano como principio rector, que además es el fin del Estado y se relaciona con al dignidad de la persona[26].

El Estado por muy proteccionista que sea de la familia, respeta el libre desenvolvimiento de la personalidad de cada ciudadano. En ningún momento el Estado tiene influencia, ni le interesa el estado civil que tengan las personas, sean éstas solteros, casados, divorciados o viudos, menos aún, puede tener ingerencia en el matrimonio o en el divorcio, porque respeta el principio de autonomía de la voluntad y libre desenvolvimiento de la personalidad, cuando cualquiera de los cónyuges no quieran continuar casados y desee cualquiera de los dos disolver el vínculo conyugal.

De acuerdo a las consideraciones Constitucionales que preceden, se entiende claramente que el Estado ciertamente protege la familia, pero, simultáneamente le garantiza a los ciudadanos el libre desenvolvimiento de la personalidad, y como una de sus manifestaciones se encuentra la decisión libre, voluntaria y consciente de poner fin a una relación matrimonial y el Estado no puede impedir la disolución cuando es evidente la ruptura del affectio maritalis.

25 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Op. Cit.

26 Carlos MOROS PUENTES. *La Constitución según la Sala Constitucional*. Tomo V. Editorial Librería J. Rincón. Barquisimeto-Venezuela. 2010

Sin embargo, los artículos 253 y 258 Constitucionales consagran los denominados Medios Alternos de Resolución de Conflictos[27], a través de los cuales, los jueces pueden avenir a los cónyuges a la reconciliación. Es de advertir, que la justicia alternativa para los casos de divorcio solo sería viable como mecanismo de reconciliación entre los cónyuges en resguardo de la unión familiar y el matrimonio, y bajo ningún concepto como medio de transacción o conciliación para alcanzar el divorcio.

La Sala Social del Máximo Tribunal de la República no colegisló en materia de divorcio respecto a las causales taxativas que contiene el articulo 185 del Código Civil, ya que la sentencia no tiene el carácter vinculante, pero debe ser tomada como doctrina por los jueces de instancia, quienes "*procurarán recoger la doctrina de Casación establecida en casos análogos…*"[28], conforme al artículo 321 del Código de Procedimiento Civil.

Después de haber analizado el divorcio sanción y el divorcio solución, es indefectible afirmar que definitivamente la nueva tendencia es la del divorcio como remedio. Es necesario redimensionar la concepción causalista y de divorcio castigo del legislador Venezolano de 1982, por otra postura menos rígida y formalista cónsona con la realidad social actual.

Se requiere redireccionar la posición legalista vigente, porque la sociedad venezolana exige cambios en la inmediatez. La Sala Constitucional del Máximo Tribunal de la República, ha sido conteste en permitir diferentes tipos de interpretaciones que debe manejar un juez como herramientas legales a la hora de tutelar el derecho, tal como lo expone el artículo 26 constitucional. Dichas interpretaciones son auténticas, judiciales, literales, lógicas, sistemáticas, restrictivas, extensivas, analógicas, históricas, políticas, evolutivas y teleológicas[29].

Por otra parte, la Sala Constitucional no solo tiene la facultad del control difuso y concentrado, sino también, control de legalidad, control normativo y control Constitucional. En base a las interpretaciones reconocidas por el máximo Tribunal, particularmente de la evolutiva, concordadas con los diferentes controles que puede ejercer la Sala Constitucional, puede establecerse con carácter vinculante una nueva postura en cuanto a las causales de divorcio, dándole paso a la tesis del divorcio como solución.

Es tan certera dicha afirmación, que el artículo 335 Constitucional, señala que las interpretaciones que establezca la Sala Constitucional son vinculantes para las restantes Salas del Tribunal Supremo de Justicia, así como también

27 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Op. Cit*.

28 Código de Procedimiento Civil. *Op. Cit*.

29 Tribunal Supremo de Justicia. Sala Constitucional. N° 02-2154, de fecha 09-12-2002, N° 3167

para los demás Tribunales de la República[30], es decir, que la Sala se convierte en colegisladora sobre una materia en específico, dado que la actividad legislativa del órgano natural (Asamblea Nacional) es inerte en muchos aspectos, entre otros, en la materia de divorcio.

De allí que, si el Tribunal Supremo de Justicia hace uso de las diferentes potestades con que cuenta asumiendo con carácter vinculante la tesis del divorcio solución, para adecuar la legislación a la realidad social Venezolana, los Jueces de instancia también acatarán tal interpretación a la hora de aplicar el maravilloso arte de sentenciar las causas de divorcio, que por el excesivo ritualismo actual, bien sea de formalidades o de la no demostración de la causal, decae en la desestimación de la demanda agudizándose cada día más la crisis matrimonial y social.

Es tan importante la labor del juez que conoce de la acción de divorcio, que además de ser el primer interprete de la Constitución y la ley, es quien está de cerca con la problemática matrimonial expuesta por las partes; y, en virtud de la inmediación conoce las probanzas. Por tanto, debería ser de la soberana apreciación del Juez de instancia, en base a los hechos expuestos por las partes y al acervo probatorio traído a los autos, decidir si conviene o no aplicar el divorcio como solución a la crisis conyugal, cumpliendo así su verdadera función de juzgar.

4. Reflexión

Es necesario apuntar, aunque es un hecho público y notorio desde el punto de vista histórico, que el Código Civil Venezolano entró en vigencia el 23 de Agosto de 1942[31], en el Gobierno del General Isaías Medina Angarita, caracterizado por la apertura legislativa. Posteriormente en 1982, se produce una reforma del Código Civil, denominándosele Código de la Mujer, por lo que la vigencia de la última reforma es de 29 años y evidentemente que es un Código preconstitucional.

En consecuencia, indiscutiblemente se requiere reformar entre otros aspectos, la inclusión de nuevas causales de divorcio, autorizando expresamente al juez a aplicar el divorcio solución para los casos en que sea evidente la ruptura del affectio maritalis, aun cuando la causal se haya invocado, pero no configurado ni demostrado. Ello implicaría que las causales de divorcio revistan carácter enunciativo, quitándole al Juez la camisa de fuerza que hoy día contiene

30 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Op. Cit*.

31 Código Civil de Venezuela. Publicado en Gaceta Oficial No. 17 de fecha 01/09/1942.

el articulo 185, cuando en su encabezado dice: "*son causales únicas de divorcio*", lo que ha conducido a su taxatividad e imperatividad[32].

Más aun, con la entrada en vigencia de la novísima Ley Orgánica Sobre el Derecho de las Mujeres a una vida libre de violencia[33], han aparecido nuevas conductas, que pudieran constituir causales de divorcio o por lo menos subsumirse como "*excesos, sevicias e injurias graves*" que imposibilitan la vida en común, conforme al numeral 3° del artículo 185 del Código Civil vigente[34].

La precitada Ley se fortaleció con el nombramiento de la Comisión Nacional de Justicia de Género del Poder judicial, cuyas funciones son las de prevenir, sancionar y erradicar los hechos antijurídicos tipificados en la Ley y reivindicar a la mujer venezolana para materializar el dicho "*que a la Mujer ni con el Pétalo de una Rosa*".

La ley en comento establece una gama de delitos en materia de violencia contra la mujer. Es de resaltar que en el mes de agosto del corriente año, se celebró el primer aniversario del Circuito Judicial en materia de violencia de género en la Circunscripción Judicial del Estado Táchira, el cual fue inaugurado el 11 de Mayo de 2010 por la Magistrada Yolanda Jaimes Guerrero, Vicepresidenta de la Sala Político-Administrativa, para salvaguardar la vida y la integridad de las mujeres, frente a los maltratos físicos y morales que padecen las mujeres del Estado Táchira y de Venezuela[35].

En el discurso de apertura expresó la Magistrada, que en la ley en comento se incluyen como derechos de las mujeres la salud reproductiva, el derecho a la libertad y seguridad personal que impide ser sometida al trato inhumano o degradante; el derecho a la autonomía para decidir el numero de hijos que desea; el derecho a la intimidad que le permita decidir libremente sobre sus funciones de procreación; el derecho a contraer matrimonio o no; y el derecho a modificar las costumbres nocivas a la salud, como es el caso de la violencia obstétrica, previstas y sancionadas en el texto legal en referencia[36].

La diversidad de delitos consagrados en dicha Ley son configurativos de causal de divorcio a ser invocada por la cónyuge agraviada, pero, no puede limitarse la configuración de la causal a la consignación en el expediente de la sentencia firme de condena penal para subsumir la conducta en la causal número

32 Código Civil Venezolano. Publicado en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela, No. 2990, de fecha 26/07/1982.

33 Ley Orgánica Sobre el Derecho de las Mujeres a una vida libre de violencia. Publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Número 38.668 de fecha 23/04/2007

34 Código Civil Venezolano. *Op. Cit*.

35 Tribunal Supremo de Justicia. Nota de Prensa de fecha 11/05/2010, disponible en: http://www.tsj.gov.ve/ informacion/notasdeprensa/otasdeprensa.asp?codigo=7615 [Consulta: 2011, Octubre, 02]

36 Tribunal Supremo de Justicia. Nota de Prensa. *Op. Cit*.

3 del artículo 185 del Código Civil, en cuyo caos, más bien, se enmarcaría en la causal del numeral 5° Ejusdem: La condenación a presidio[37].

En éste orden de ideas, tal como certeramente lo expresa la Dra. Rina Mazuera, en nuestro país es necesario hacer algunas reformas, no solo en la separación conyugal, sino en el divorcio, en el sentido de modificar algunas de las causales e incluir otras[38].

Precisamente, una de las causales a incluir sería la de admitir la denuncia penal por violencia de género, como un hecho suficiente para declarar el divorcio por "*excesos, sevicia e injurias graves*", pues, aunque no esté totalmente demostrada la causal y terminada la prejudicialidad en materia de violencia de género, es obvio que se ha configurado la ruptura del respeto, consideración y armonía que debe prevalecer en la unión matrimonial, inclusive desde el punto de vista psicológico tanto para la cónyuge, como para su familia.

Este es un llamado reflexivo, porque si bien, al inicio de éste trabajo se desarrolló la fuerte protección Constitucional a la familia como institución social, su robustecimiento también viene dado por la paz y la concordia en el hogar. Por ello, se requiere darle un cambio al carácter taxativo y causalista de nuestro ordenamiento jurídico, para evitar restricciones y camisas de fuerza que impidan legalmente a los jueces de Venezuela aplicar el divorcio como remedio-solución a la crisis matrimonial.

De una somera revisión a las decisiones producidas por los Tribunales de instancia, se observó que muchos Jurisdicentes han adoptado la tesis del divorcio como remedio, para disolver el vínculo matrimonial legal que une a personas, en las que es evidente que se ha fracturado el afecto. Para poner en práctica dicha teoría, la mayoría de jueces han aplicado la sentencia mencionada al inicio de éste trabajo de la Sala de Casación Social, N° RC.N° 2011-000-223, de fecha 26 de julio de 2001, dándole otra interpretación o sencillamente aplicándola como con carácter vinculante, sin serlo.

Sin embargo, muchos de los extractos de la misma, hacen pensar en la efectiva aplicación del divorcio remedio, acogiéndola como lo establece el articulo 321 del Código adjetivo Civil[39], como doctrina de casos análogos en procura de mantener y defender la integridad de la legislación y la uniformidad de la jurisprudencia.

Ejemplo de la aplicación de la teoría del divorcio solución en Venezuela, se observó, entre otras, en la sentencia del Juzgado Superior Primero Civil del Estado Táchira, que concluyó en que cuando la vida familiar luce

37 Código Civil Venezolano. *Op. Cit*.

38 Rina MAZUERA ARIAS. *La separación conyugal en derecho venezolano y español*. Producciones Editoriales C. A. Mérida-Venezuela. 2009. p. 293

39 Código de Procedimiento Civil. *Op. Cit*.

irremediablemente dañada, la ruptura de hecho debe ser declarada de derecho, para no perpetuar una situación irregular que no favorece a ninguna de los cónyuges[40].

Con éste tipo de decisiones, se da un paso adelante para superar jurisprudencialmente los obstáculos que presenta la ley, mientras el Poder Legislativo produce leyes adaptadas a la sociedad moderna y dinámica de hoy.

II. Conclusiones

1) Existen dos concepciones del divorcio: Como solución y como castigo. El Código Civil Venezolano adopta la teoría del divorcio como sanción cuando se configura por lo menos, una de las causales tipificadas en el artículo 185 Ejusdem.

2) Las crisis matrimoniales se manifiestan en principio, por el incumplimiento de los cónyuges a los derechos-deberes que deben guardarse entre sí, como la fidelidad, el respeto mutuo, la convivencia, el socorro y asistencia recíproca. Cuando estos deberes recíprocos se van perdiendo y uno de los cónyuges o ambos empiezan a incumplirlos, entonces estamos en presencia de un problema que en principio los afecta a ellos mismos y por vía de consecuencia a los seres queridos directos, como son los hijos, el entorno familiar y por último, a la sociedad. Ante ésta situación, la solución es el divorcio como remedio.

3) La Sala Social del Tribunal Supremo de Justicia rompió el paradigma de la postura del divorcio sanción buscando una salida jurisprudencial, poniendo en practica la concepción del divorcio solución o remedio, que no necesariamente es el resultado de la culpa del cónyuge demandado, sino que constituye un remedio que da el Estado a una situación que de mantenerse, resulta perjudicial para los cónyuges, los hijos y la sociedad en general. Así mismo, el Estado adoptando el divorcio solución hace justicia eficaz y efectiva disolviendo el vínculo matrimonial cuando se haga evidente la ruptura del affectio maritalis.

4) Es evidente la protección que la Constitución le brinda al núcleo familiar; por ello, el legislador venezolano asume la teoría del divorcio como sanción para forzar al cónyuge inocente a demostrar la causal de divorcio. No obstante, los medios alternos de resolución de conflictos representan una vía idónea para agotar la posibilidad de reconciliación en procura de recuperar al matrimonio como regla y la protección a la familia como género y cédula fundamental de la sociedad.

40 Tribunal Supremo de Justicia. Juzgado Superior Primero en lo Civil, Mercantil y del Tránsito de la Circunscripción Judicial del Estado Táchira. Sentencia de fecha 13/02/2007. Exp. 6447.

5) Es concluyente afirmar que se requiere la reforma del Código Civil de 1982, especialmente para la inclusión de nuevas causales en el articulo 185 Ejusdem, tomando como norte los delitos tipificados en la Ley Orgánica Sobre el Derecho de las Mujeres a una vida libre de violencia y a la vez dejar abierta la posibilidad al juez para que aplique el divorcio como solución, cuando sea evidente la ruptura del vínculo conyugal.

6) En los juicios de divorcio deben aplicarse los medios alternos de resolución de conflictos, ya que, con la puesta en vigencia de la Carta Fundamental del año 1999 fueron elevados a de rango Constitucional y se encuentran disciplinados en los articulo 253 y 258 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Los asambleistas deben legislar en esta materia, en virtud que el Estado tiene una ventana abierta en la protección integral del Estado, sociedad y familia establecido en el artículo 78 Constitucional. Es de advertir, que la justicia alternativa para los casos de divorcios solo sería viable para obtener la reconciliación de los cónyuges en resguardo de la unión familiar y bajo ningún concepto como medio de transacción o conciliación para obtener el divorcio.

III. Referencias Bibliográficas

CALVO BACA, E. *Código Civil*. Ediciones Libra. Caracas-Venezuela. 1992.

Código Civil de Venezuela. Publicado en Gaceta Oficial de la República de Venezuela, No. 17 de fecha 01/09/1942.

Código Civil Venezolano. Publicado en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela, No. 2990, de fecha 26/07/1982.

Código de Procedimiento Civil. Publicado en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Número Extraordinario 3970 de fecha 13/03/1987

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nº 5.908 extraordinaria, de fecha 19/02/2009.

Constitución de la República de Venezuela. Publicada en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela Número Extraordinario 662, de fecha 23/01/1961.

COUTURE, J. E. *Los Mandamientos del abogado.* Disponible en http://knol.google.com/k/los-mandamientos-del-abogado# [fecha de consulta: 2011, Octubre, 01].

Ley Orgánica Sobre el Derecho de las Mujeres a una vida libre de violencia. Publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Número 38.668 de fecha 23/04/2007

MAZUERA ARIAS, R. *La separación conyugal en derecho venezolano y español.* Producciones Editoriales C.A. Mérida-Venezuela. 2009.

MORILLAS FERNÁNDEZ, M. *Tesis Doctoral: El Divorcio y su excepción temporal desde un análisis dogmático y comparado conforme a los contenidos del artículo 86 del Código Civil*. Disponible en http://www.padresdivorciados.es/wp-content/uploads/tesis-doctoral-sobre-la-guarda-y-custodia-compartida.pdf [Fecha de consulta: 2011, Octubre, 03]

MOROS PUENTES, Carlos. *La Constitución según la Sala Constitucional*. Tomo V. Editorial Librería J. Rincón. Barquisimeto. 2010

RODRÍGUEZ, L. A. *Manual de Divorcio*. Colección Hammurabi. Editorial Livrosca, C.A. 2010. Caracas-Venezuela. p. 7

Tribunal Supremo de Justicia. Juzgado Superior Primero en lo Civil, Mercantil y del Tránsito de la Circunscripción Judicial del Estado Táchira. Sentencia de fecha 13/02/2007. Exp. 6447.

Tribunal Supremo de Justicia. Nota de Prensa de fecha 11/05/2010, disponible en: http://www.tsj.gov.ve/informacion/notasdeprensa/otasdeprensa.asp?codigo=7615 [Consulta: 2011, Octubre, 02]

Tribunal Supremo de Justicia. Sala Constitucional. Sentencia No. 1682 del 15/07/2005.

Tribunal Supremo de Justicia. Sala Constitucional. Sentencia No. 2137 del 29/08/2002. Magistrado Ponente Antonio García García (†), expediente N° 02-0088, caso: José Rafael Echeverría.

Tribunal Supremo de Justicia. Sala de Casación Social. No. 192, de fecha 26/07/2001.

Tribunal Supremo de Justicia. Sala Constitucional. Sentencia No. 3167, de fecha 09-12-2002.

La identidad del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros

Ivonn Olivares de Alejua y Freddy H. Sánchez*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. En busca de un estado del arte. 3. El camino recorrido en la investigación. 4. Hallazgos de investigación. 5. Epílogo.

Resumen

La presente investigación persigue construir apuntes teóricos de la identidad del docente Ucatense desde la perspectiva de un Nosotros. El enfoque investigativo es cualitativo desde la visión de la hermenéutica Gadameriana. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la observación y la entrevista en profundidad aplicada a tres docentes de la UCAT. El análisis e interpretación de los datos se realizó considerando la técnica del círculo hermenéutico y el análisis del discurso. Los resultados de la indagación permiten afirmar que el docente Ucatense encuentra eco de su yo en otros similares a él, para atreverse a considerar un nosotros, denotando identidad al

Recibido: 30/6/2012 • Aceptado: 8/6/2012

* Ivonn Olivares de Alejua: Licenciada en Educación, mención Ciencias Sociales de la UCAT. Magíster en Gerencia Educativa UNET. Doctora en Educación UNESR. Docente de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, adscrita al Departamento de Ciencias Sociales. Docente invitada de Postgrado UNET, para dictar la cátedra de Gerencia Moderna Aplicada a la Educación en la Maestría de Gerencia Educativa. Docente de la Universidad Católica del Táchira (2003-2011).

Freddy H. Sánchez M: Licenciado en Educación, mención Ciencias Biológicas de la UCAT. Magíster en Gerencia Educativa UNET. Doctor en Ciencias de la Educación USM. Profesor invitado del Postgrado Maestría en Gerencia Educativa UNET. Coordinador de la línea de investigación Gerencia Educativa y Estudios Ambientales de la UNET. Trabajos de investigación realizados en los campos de la Microbiología Aplicada y Fitoquímica de la UNET. Profesor de Ciencias de la Tierra de la UCAT.

sentirse satisfecho con lo que hace, ser ejemplo, testimonio de vida, dejar huella en sus estudiantes, practicar una educación personalizada, valorar la carrera docente, demostrar sentido de pertenencia y reflexionar sobre problemática institucional.

Descriptores: Identidad, docente Ucatense, Nosotros.

Abstract

This research seeks to build theoretical notes on the identity of Ucatense teaching from the perspective of Us. The research approach is qualitative from the perspective of hermeneutics Gadamerian. For data collection technique used observation and deep interview three teachers of the UCAT. Analysis and interpretation of data was performed considering the hermeneutic circle technique and discourse analysis. The results of the inquiry are such that the teacher is echoed Ucatense of self in others similar to it, to dare us to consider a denoting identity to be satisfied with what you do, be an example, witness of life, leave their mark on students a personalized education practice, valuing the teaching profession, prove ownership and reflect on institutional issues.

Keywords: Identity, Ucatense teacher, Us.

1. Introducción

En el contexto mundial, la velocidad de los acontecimientos y el subrayado afán de las personas por todo lo que implica novedad, ha imposibilitado según Jorge Larrosa (2002), aprovechar la memoria para recrear experiencias que contribuyen con el desarrollo personal en todos los aspectos que implican proyección humana, pues ocurren tan rápido que se dan uno tras otro, sin que las personas se detengan a meditarlos, porque los vicios de la modernidad han tentado tanto al hombre y a su actividad laboral que no le da chance de dejar huella o al menos las que él quiere dejar sin ser condicionado a nada ni a nadie. Por eso, se debe insistir en atribuir al tiempo humano el valor experiencial que en un devenir ha generado aprendizajes que enriquecen constantemente la identidad que cada quien como ser histórico en un antes y un después profesa, comprendiendo así sus singularidades existenciales.

Asimismo, en el escenario universitario la indiferencia hacia el mundo existente fuera del intramuros, ha dado pie para que sus docentes se preocupen más por adquirir excitadamente gran cantidad de información para sentirse galantes en un mundo globalizado, que por poderla interpretar inteligentemente hablando. Por eso, oír las experiencias subjetivas en la voz de los docentes permite que sus narraciones desde una perspectiva constructiva de identidad,

que en palabras de Leonor Arfuch (2005c) nunca es acabada pero se introduce en un juego de diferencias para afianzar la alteridad y promover la emancipación, se convierte en un reto para todos aquellos que respetan la profesión docente y sienten que develarla, deconstruirla y construirla en la voz de sus actores generan experiencias educativas de incalculable valor que encierran los grandes secretos de aquellos que se admiran como buenos docentes y que no son más que el dibujo de un *yo* en el *otro* conformando un eterno *nosotros*.

En este devenir de ideas Liliana Guzmán (2007), considera que "hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza: que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma" (p.71). Así pues, la experiencia vivida por la persona del docente va a influir en la manera como éste se identifica como tal, considerando que ese *tumbar*, promueve la oportunidad de levantarse de forma distinta cada vez que retorne en pensamiento a lo acaecido, revisando la manera en que es y después de levantarme será, eso implicaría lo que la autora denomina transformación. Por otro lado Arleny Carpio (2009), afirma que "la identidad se forma en el despliegue del saber-poder-docente y disciplinamiento-sujeto-alumno" (p.382), donde la escuela en el sentido amplio de la palabra, tiende a la formación de una identidad individual donde los ciudadanos son sujetos con deberes y derechos abstractos, de manera tal que las identidades se modelan cosificadamente, es decir, lo que la autora denomina caracterizaciones preconcebidas que condenan tajantemente la singularidad del pensar y del saber.

A nivel universitario cabe preguntarse sobre todo en el escenario de las Escuelas de Educación ¿qué hacen los docentes universitarios con su bagaje experiencial? ¿Será que la enseñanza de la disciplina, el cumplimiento de una curricula, prevalece en importancia sobre las experiencias que puede propiciar para un aprendizaje constante? ¿Será acaso que la identidad del docente en el contexto universitario esta presa de las disposiciones de aquellos que dirigen una cultura burocrática y estandarizada, que niega la oportunidad de reconstruirse a partir de su propia experiencia y no de aquellas preestablecidas?

Indudablemente, el docente universitario debe revelarse, deconstruirse y construirse en función de sus propias experiencias de transformación para depurar las premisas que lo identifican como tal, que le permiten acceder a los otros pero al mismo tiempo conseguir la diferencia. Así, lo afirma Paulo Freire (2006), cuando considera que "enseñar no es transmitir un conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción" (p.24). Es entonces el momento donde el docente universitario debe aprender de sí mismo, consigo mismo y desde su morada como diría Hans-Georg. Gadamer, para que alcance desarrollo en la medida en que es capaz de comprender lo que es, lo que quiere ser sin dejar de lado indudablemente lo que ha sido.

Así pues, la investigación se nutre con la narración de las experiencias de docentes de la Universidad Católica del Táchira, miembros de la Escuela de Educación, que exponen algunas vivencias en la configuración de su identidad como docentes, haciendo remembranza de aquellas que contribuyeron con su inclinación y caracterización docente en el campo educativo. Al respecto Leonor Arfuch (2005b), considera que se alcanza con la narración identidad, hasta el punto de abordar la postura teórica de una identidad narrativa que permite "analizar ajustadamente el vaivén entre el tiempo de la narración, el tiempo de la vida y la (propia) experiencia" (p.93). Es más, en la medida en que la voz narrativa de las docentes se hace oír, practican un relato que en palabras de la mencionada autora "no solamente hará vivir ante nosotros las transformaciones de sus personajes, sino que movilizará una experiencia del pensamiento" que aflora la identidad a través de la cual "nos ejercitamos en habitar mundos extranjeros a nosotros" (p. 94).

> Por lo antes expuesto, surgen las siguientes interrogantes de investigación: ¿Qué premisas debe considerar la construcción de apuntes teóricos de la identidad del docente Ucatense desde la perspectiva de un Nosotros? ¿Qué aspectos consideran las docentes que denotan identidad en el profesor universitario?, ¿Cómo perciben las informantes que los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Táchira pueden afianzar su identidad como profesores universitarios?
>
> Ahora bien, en función a las interrogantes planteadas emergen los objetivos de la investigación, entre ellos, el objetivo general, que persigue *construir apuntes teóricos de la identidad del docente Ucatense desde la perspectiva de un Nosotros.* De éste se nutren los objetivos específicos centrados en *develar los aspectos que denotan identidad en el profesor universitario e Indagar la percepción de los informantes acerca de la manera de afianzar la identidad como profesores universitarios.*

2. En busca de un estado del arte

La identidad docente fruto de la experiencia ha sido tema de discusión en todos los escenarios nacionales e internacionales, de hecho, las inquietudes que se despiertan en los ámbitos del conocimiento ligados a la temática, apuntan a considerar que cada experiencia que vive la persona del docente le lleva a construir identidad, una identidad que no está del todo acabada, sino que por el contrario en su carácter dinámico se recrea en la medida en que éste se entrega

a la tarea de repensar su pasado por medio de la narración, configurar su presente y construir futuro identitario. Por lo tanto, se consideran ***antecedentes de la investigación*** los que a continuación se citan:

A nivel *internacional* José Penalva (2003), en su tesis doctoral denominada l*a identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa*. Expone los "núcleos fundamentales" o "ejes de sentido" que constituyen la identidad del educador, que se agrupan en cuatro partes: 1) el profesor como mediador moral en el proceso de enseñanza; 2) el problema antropológico y axiológico del proceso de enseñanza; 3) la cuestión de la profesionalidad del educador; y 4) educador y sociedad (la función social del educador). Analiza los "núcleos fundamentales" de la educación en las "fuentes" … [+]del pensamiento educativo, en concreto: Platón, Plutarco, Clemente de Alejandría, San Agustín, Montaigne, Luis Vives, Locke, Rousseau y Giner de los Ríos, y contrasta las conclusiones con las teorías educativas que influyen en el sistema educativo. El propósito fundamental de esta investigación es clarificar los fines de la educación y reconstruir la identidad de la educación, intentando superar las tres perspectivas -psicología, economía o política- que más influencia tienen hoy en día.

A nivel *nacional* Evelio Salcedo (2009), en su trabajo denominado i*dentidad y formación. Entre Hegel y Paul Ricoeur,* indaga sobre el sentido que Hegel en Fenomenología del espíritu y Paul Ricoer desde su hermenéutica de sí mismo como otro, manejan los constructos identidad y formación como concepto estrechamente ligados. En el trabajo se especula que la identidad tiene su fundamento en el hacer, en la acción y no en lo estático. Por consiguiente, pensar en lo que se es y se quiere ser, tiene que ver con lo que se ha sido. Asimismo, el concepto de formación está relacionado con el de cultura que manifiesta un carácter humano donde todo se guarda y nada se esfuma. En este escenario la acción produce movilidad y cambio en el ser que se es hacia el ser que se desea ser.

Asimismo a nivel *regional* Douglas Izarra (2010), realizó un trabajo de tesis doctoral con el propósito de explicar *el proceso de formación de la identidad docente* en profesionales que participan en un programa de formación inicial y poseen experiencia en el ejercicio profesional. El soporte teórico está dado por el interaccionismo simbólico, teoría de las representaciones sociales, teoría de la acción, identidad y formación docente. Se utilizaron dos vías de acceso al mundo empírico: (a) el análisis de documentos oficiales relacionados con la docencia, elaborados entre 1980 y el año 2000. Esta actividad permitió describir la imagen social de la docencia; y (b) entrevistas en profundidad a 6 docentes estudiantes del programa de formación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Maestro,

Núcleo Académico Táchira a través de las cuales se estableció la visión individual de la docencia. Como resultado se obtuvo que el proceso de construcción de la identidad es multirreferencial, intervienen tres principios generadores: Otros, Relaciones y Formación. Los tres interactúan de forma conjunta y generan una identidad docente que es una representación que se fundamenta en las cualidades autoatribuidas y tiene dos referentes esenciales: la actividad de la enseñanza y la relación personal con los estudiantes. La investigación justifica la necesidad de que en los programas de formación docente se analice la biografía escolar de los participantes, se potencien los espacios de interacción y se construya la imagen del otro desde la alteridad.

Los antecedentes mencionados se relacionan con la presente investigación porque abordan aspectos temáticos relativos a la identidad docente constituida por experiencias personales y profesionales, estos aportes se puntualizan en a) la exposición de "núcleos fundamentales" o "ejes de sentido" que constituyen la identidad del educador, b) la construcción discursiva de la identidad en la interacción, los significantes y significados que aparecen en los relatos y el sentido de identidad, de que la identidad tiene su fundamento en el hacer, en la acción y no en lo estático, c) el proceso de construcción de la identidad es multirreferencial, en él intervienen tres principios generadores: Otros, Relaciones y Formación.

Ahora bien, además de los antecedentes mencionados en esta sección, también se considera el ***abordaje teórico*** como elemento de piso fundamental para comprender e interpretar los hallazgos que se evidencian durante el desarrollo de la investigación. Visto así, el docente como persona nace, crece y se desarrolla en un contexto con singularidades que definen su identidad, al respecto Arleny Carpio (2009), considera "la formación de la identidad como una reelaboración constante que se reconfigura desde el devenir sociohistórico de los actores que hacen ciudad, a partir de sus experiencias vividas y narradas, así como en el conocimiento de esa realidad social" (p. 385).

Sumado a lo expresado Evelio Salcedo (2009), afirma que "la identidad constituye lo idéntico en lo diverso del Ser como existencia. El ser supone que es algo, se define como alguien, percibe su yo que es, y sabe que él es un todo y que ese todo tiene coincidencia consigo mismo" (p.429). Así pues, cada aprendizaje está basado en una experiencia que genera un padecimiento, es decir, incluye un esfuerzo, cuesta algo. Para Jorge Larrosa (2003), "ese es el saber de la experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es" (p. 34).

Ahora bien, es a través de la narración de sus experiencias que el docente puede construir su identidad, John Dewey (1997), asegura que "la naturaleza

de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados" (p. 124), es decir, por el lado activo la experiencia es probar un sentido que se manifiesta en el término semejante a experimento y por el lado pasivo es sufrir o padecer. De manera tal que, cuando se experimenta algo según el autor se actúa sobre ello, se hace algo con ello, para que luego se sufra o se padezca las consecuencias. El experimentar ofrece al docente nuevos aprendizajes, por eso comenta Gladys Madriz (2007), que "la experiencia es entonces un modo de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio formulado sobre lo aprehendido. Por lo que también puede entenderse como el sufrir o padecer un dolor, una alegría" (p. 116).

En otro orden de ideas, de acuerdo con los objetivos de indagación, respondiendo al abordaje teórico referencial y al pensamiento que refuerza la tarea investigativa, se consideran como ***teorías que sustentan la investigación*** las siguientes: *Teoría Humanista en la concepción del personalismo de Mounier,* que desde 1949 plantea la idea de un personalismo que pretende ser tanto individual como comunitario, por lo tanto incita a un nuevo humanismo según Mauricio Beuchot (2005), Mounier, "pondera la libertad pero como compromiso con el otro, con el nosotros de la comunidad" (p. 93). El personalismo constituye una filosofía que está siempre abierta a la penetración en la intimidad y misterio de la persona humana. En el personalismo de Mounier está implícita una metafísica de la persona, con valores, historia, conocimiento y como ser. Además, la persona en esta perspectiva trasciende la individualidad, la conciencia y la personalidad, estas premisas soportan la idea de un transpersonalismo, porque la persona se desborda y se traspasa comunicando valores que le abren paso a una continua actividad creadora.

Del mismo modo, dentro de la perspectiva humanista se considera la *filosofía de la persona de Marías*, la cual se inspirada en la metafísica de Ortega, que intenta comprender a la persona como criatura amorosa, dibujando el mapa del mundo personal cargado de experiencias humanas que le permiten desarrollarse en el contexto que le rodea. Ambas teorías se relacionan con la investigación, porque se centran en la persona que está en relación constante consigo misma y con los otros, por medio de una comunicación basada en narraciones que permite el intercambio de experiencias promoviendo la construcción de la identidad del docente.

Teoría de la Complejidad de Morin, afianzada desde 1976 en la voluntad de producir conocimientos específicos para la ciencia humana mediante el análisis de las significaciones que las circunda basando en los principios: dialógico que busca superar los antagonismos, de recurrencia que aborda como el todo

humano se conecta estilo bucle y hologramático que explica como el todo está en la parte de la misma manera en que la parte está en el todo. La complejidad es concebida como un tejido de eventos, de acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones que constituyen el mundo fenoménico. Esta teoría se relaciona con la investigación, porque la identidad del docente es fruto de innumerables experiencias que el mismo adquiere a lo largo de su vida, en este devenir de aprendizajes existe complejidad, partiendo nada más del hecho de que el docente es persona compleja, formada en un contexto singular complejo donde se cruzan otros significativos con hechos que marcan pauta en el accionar docente, donde existe un proceso de identificación para complementarse en un todo que genera el fluido constante de experiencias personales y profesionales que propician aprendizajes significativos para la vida educativa y que se nutre con el aporte de todos sus actores en un ciclo de incalculables trayectorias.

Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, que desde 1970 esboza explicaciones elaboradas colectivamente de fenómenos no familiares y complejos, que los transforman en una forma familiar y simple. Las representaciones sociales son comprensiones consensuales compartidas por los miembros de un grupo que emergen a través de la comunicación cotidiana informal, para convertirlas en un marco de trabajo para interpretar las experiencias del contexto. La relación que haya la investigadora de esta teoría con la investigación, es que la identidad del docente es una representación de lo que es él y los otros en un distinto a ellos educativo, enmarcado en un proceso evolutivo que permite interpretar las experiencias vividas por los docentes a lo largo de su vida, que pueden compartirse a través de la narrativa para explicar de forma simple las verdades sobre la identidad en el contexto docente.

Teoría de la Narrativa, que se basa en la analítica de la temporalidad de *Paul Ricoeur,* donde aparece la idea de un tiempo narrativo, en lo que él denomina un tercer tiempo donde la persona puede situar su propia experiencia en un antes y un después. La narrativa como cercana a la experiencia, aborda espacio ético que se aproxima al conocimiento a través de la práctica democrática de la humanidad. Además, se afianza en el pensamiento narrativo de *Leonor Arfuch*, que plantea una interesante postura relacionada con la *identidad narrativa*, al considerar que ésta permite analizar el vaivén entre el tiempo y la narración, el tiempo de la vida y la propia experiencia. Estas posturas teóricas se relacionan con la investigación porque es por medio de la narración que el docente construye su identidad, es decir, considera su experiencia subjetiva en la medida en que el mismo se narra.

3. El camino recorrido en la investigación

La naturaleza de esta investigación se ubica en las *ciencias sociales,* según María Yurén (1994), estudia hechos típicos del hombre en sociedad, en el caso de estudio, el docente adquiere sus experiencias en contacto con el contexto que le rodea y de la relación con las personas que se encuentran en éste. Asimismo, el trabajo está en el marco de las *ciencias de la educación* por su condición humanista, razón por la cual pretende interpretar la construcción de la identidad del docente desde su experiencia narrada. El trabajo es una *investigación cualitativa,* que en palabras de María Sandín (2003), es "sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos" (p. 123).

El objeto de estudio de la investigación es *la identidad del docente*, que se interpreta desde la perspectiva *hermenéutica Gadameriana*, el cual cobra relevancia en este trabajo al permitir comprender la persona mediante la experiencia constructiva de su realidad y de lo que conoce, donde el conocimiento es esencial para la existencia del hombre, el cual desde su propia interpretación se construye constantemente comprendiendo su contexto. La hermenéutica Gadameriana persigue el conocimiento de sí mismo a través de su propia interpretación, considerando el *estar* en una situación hermenéutica determinada que en ningún momento se enfrenta sino que por el contrario forma parte de ella. Para Hans-Georg. Gadamer (1993), la interpretación es "en cierto sentido una recreación, pero ésta no se guía por un acto creador precedente, sino por la figura de la obra ya creada, que cada cual debe representar del modo como él encuentra en ella algún sentido" (p. 165), por eso la manera en que el hombre comprende es interpretativa, esta comprensión la realiza de manera constructiva donde la realidad captada se convierte en una realidad comprendida.

Es más Gadamer, apoya la línea de pensamiento de su maestro Heidegger al admitir el círculo hermenéutico, a través del cual se gesta un proceso de comprensión que implica comprender las partes y para hacerlo hay que comprender el todo, es decir, de lo inductivo a lo deductivo y viceversa propio de la experiencia humana. De este modo, la comprensión implica componer una síntesis de lo que se ha vivido para proyectar su porvenir, donde el lenguaje es un mediador existencial entre el horizonte que proviene del pasado en un contexto determinado y el del presente donde se encuentra el intérprete, la unión de éstos permite el horizonte del porvenir. Visto así, es a través del lenguaje que se conduce la experiencia de interpretación alcanzando la comprensión del contexto y a su vez es el camino para llegar al consenso.

Por otro lado, además de tomar en cuenta durante la investigación las características propias de la hermenéutica gadameriana, adopta a la misma los siguientes rasgos hermenéuticos: (a) En los distintos contactos con los sujetos de información pretende indagar sobre las experiencias que han contribuido con la construcción de la identidad de los docentes, para poder captar el contexto de formación e interpretar sus respuestas. (b) Se intenta durante la investigación que los sujetos de información reflexionen y recuerden aquellos elementos, vivencias y circunstancias que han sido significativas en su vida y que les lleva a alimentar la identidad docente. (c) La constante comunicación e intercambio de experiencias a través de las entrevistas, permite que la investigadora sirva de guía en el proceso de investigación y al mismo tiempo reconozca las características y cualidades propias de cada sujeto de información, así como el común de ellos como docentes universitarios.

> En otro orden de ideas, la selección de los sujetos de información en esta investigación, consideró criterios basados en la disposición de conocimiento sobre la temática, la experiencia en la carrera docente, poseen habilidad para reflexionar, se expresan con claridad, están predispuestos positivamente para participar en el estudio y sobre todo aunque son muy ocupados abren gustosamente espacio de tiempo para servir de voceros claves, es pues, la selección un muestreo intencional.
>
> Para cumplir el rol como informantes clave o sujetos de investigación, se seleccionó tres docentes universitarias de la Escuela de Educación que gozan del respeto, experiencia y consideración por su ejercicio docente, ellas son las licenciadas: Mercedes Escalante, Betty Pérez de Chacón y Magaly Salas de Maldonado. Las informantes poseen estudios de pregrado y postgrado en el área educativa, son mayores de 50 años, son docentes ordinarias en la universidad entre las categorías de asistente y agregado, dos de ellas son dedicación exclusiva y la otra docente a tiempo convencional, jubiladas del Ministerio del Poder Popular para la Educación y con más de 22 años de servicio en la UCAT. Las informantes clave mencionadas anteriormente son denominadas A1, A2 y A3 respectivamente, para el manejo de información de la entrevista.

Entre las técnicas utilizadas para recopilar información, la investigadora se sirve de dos vías de acceso al mundo empírico, *la observación y la entrevista.* En cuanto a la observación, ésta considera importante los detalles, por lo que centra la actividad de la investigadora en la identificación de datos significativos para utilizarlos luego en la interpretación adecuada de la información. Además,

se tomó en cuenta el registro de información como lo sugiere Michael Patton (1990), "incluir en las notas de campo […], las experiencias, los pensamientos y sentimientos propios, pues también estos son datos del campo". (p. 273), es decir, la investigadora utiliza como instrumento de registro de observación las notas de campo, donde se incluye lo que ésta observa durante el desarrollo de la entrevista, aspectos relacionados con el cómo se comportan las informantes al momento de la entrevista, el lenguaje verbal y no verbal que utilizan para comunicarse, así como sus opiniones reveladas en el contenido de sus conversaciones referidas a sus experiencias en la construcción de su identidad docente.

> Para Rodrigo Pulido, Margarita Ballén y Flor Zúñiga (2007), la observación según el número de observadores es *individual*, ya que es "efectuada por una sola persona, proyectándose sólo lo observado por el investigador" (p. 71). Conforme al grado de participación del observador es *no participante*, pues "se perciben los aspectos externos de la vida cotidiana, real; el investigador permanece ajeno a la situación que se observa, es un simple espectador" (p. 71).
>
> Ahora bien, otra de las técnicas utilizadas en la recopilación de información es *la entrevista* que según James Spradley (1979), es "una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal" (p. 58), de este dialogo se adquieren impresiones fruto de la observación y de la narración que los entrevistados suministran en función de una serie de preguntas relativas al tema de investigación.

En la conducción técnica de la entrevista la investigadora presenta el aspecto que quiere abordar agrupado en preguntas generales y específicas de la temática. Las distintas experiencias expuestas por las informantes abren paso al sentimiento de intenciones encontradas, es decir, por un lado la investigadora indaga sobre aspectos experienciales que contribuyen a la construcción de la identidad docente de los sujetos de información y por el otro, las informantes se sienten parte activa de la investigación pues son ellas quienes ofrecen datos fundamentales para la generación de conclusiones. Durante el desarrollo de la entrevista se forja una interacción comunicacional entre la investigadora y las informantes con el propósito de indagar acerca de las experiencias de las docentes en el campo educativo y su percepción sobre la identidad del docente. En esta fase las trascripciones y notas de campo son propias de la tarea del investigador hasta alcanzar la saturación de la información.

En la entrevista aplicada a las informantes clave se reconoce como lo expresa Leonor Arfuch (1995), una forma de narración que busca significación de lo relatado, sin que importe si se cree o no en lo que el entrevistado dice, pues mediante ella se le atribuye autenticidad a la palabra. Para tal fin, se elaboró un guión de entrevista, que se fue nutriendo en preguntas en la medida que las docentes aportaban información hasta caer en la saturación, es decir, la información que aportaban era muy exhaustiva pero en la medida en que se ahondaba en el tema la misma fue puntualizándose.

Por otra parte, el proceso de investigación en este trabajo con carácter cualitativo se desarrolla a través de *fases* que según Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1999), pueden ser: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa; en cada una de ellas la investigadora está en continua toma de decisiones que van dando paso a la siguiente fase. A continuación se presenta a groso modo las actividades desarrolladas en cada fase investigativa:

En la *fase preparatoria*, se selecciona la temática de investigación basada en el contexto donde se desenvuelve la investigadora, en este caso la universidad, en la cual se observa la presencia de docentes con diversas características, que le permiten reflexionar sobre las experiencias que han contribuido en la constitución de la identidad del docente. A su vez, la indagación implica la lectura exhaustiva sobre la temática para posibilitar el desarrollo de los resultados teóricos. Una vez alcanzado el proceso de reflexión teórica, se procede a determinar que el objeto de estudio a indagar es la identidad del docente, recurriendo para la interpretación a la hermenéutica gadameriana. Al mismo tiempo, se identifica como escenario para selección de los sujetos de información la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Táchira, así como aquellos docentes que tengan las características distintivas para ser sujetos de información. En esta etapa el contacto con el campo de investigación ha sido esporádico y proyectivo en cuanto a lo que se desea realizar en el trabajo indagatorio.

En la *fase trabajo de campo,* se accede progresivamente a la información para obtener datos primarios fundamentales para el logro de los objetivos. Esta investigación es de *campo*, porque se recolecta la información de la realidad en que participan sus protagonistas, por ello, el *propósito de este diseño* radica en: (a) Indagar sobre la experiencia de los docentes universitarios en la construcción de su identidad, (b) Considerar el contexto de las vivencias de los docentes en la conformación de su identidad docente, (c) Identificar a través del dialogo y las observaciones realizadas por la investigadora durante las entrevista las experiencias que marcaron pauta en la construcción de la identidad de los docentes sujetos de información.

Las actividades de esta fase se inician identificando los participantes de la investigación: la investigadora, responsable y conductora de la investigación la

cual asume las tareas de utilizar las técnicas de la observación y la entrevista para recabar, procesar, registrar la información suministrada por los docentes para llegar a obtener conclusiones parciales y totales sobre la temática de investigación; los docentes universitarios, quienes asumen la tarea de revisar su propia experiencia en la construcción de su identidad docente. De la misma manera, se solicita permiso a las autoridades de la Escuela de Educación para realizar el trabajo de investigación considerando la experiencia del talento docente del mismo, más adelante, también se le solicita información sobre el cuerpo docente al Director de la Escuela de Educación, el mismo permite considerar las condiciones de prosecución por años de servicio y categoría para que finalmente por consentimiento y cooperación los docentes accedan a ser informantes clave. Así, la selección de los informantes tiene un carácter intencional, dinámico y secuencial. Además en esta fase se seleccionan las técnicas e instrumentos para recopilar información, al mismo tiempo en que se valida y se establece la confiabilidad de la investigación.

La *fase analítica*, tiene por objetivo estudiar, analizar e interpretar los resultados obtenidos en las observaciones y en las entrevistas aplicadas con el fin de depurar las categorías para considerar aquellas que emergen como hallazgo de investigación, las cuales serán fundamentales para los apuntes teóricos. Para alcanzar este propósito la investigadora se da a la tarea de revisar la reducción de los datos, disposición-transformación de los datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En la medida en que se realiza la reducción de los datos se aplica la técnica del círculo hermenéutico que va alimentado el aflore de las categorías en el caso de la entrevista, es decir, a medida que se revisa el material se rediseña, se reagrupa el todo y las partes para que emerja el significado de cada dato. Para esto el procedimiento de categorización considerado en la investigación, siguió estos pasos: transcripción de la entrevista, división de los contenidos en unidades temáticas, categorización o clasificación. Una vez obtenidos los resultados de la investigación se procede a contrastar los mismos con aquellos estudios y aportes teóricos similares que se presentaron en el abordaje teórico así como aquellos que se le suman, es decir, se contrasta la información la cual nutre directamente las conclusiones que dan paso a los apuntes teóricos objeto de esta investigación.

Como el análisis de los datos es una de las tareas más importantes dentro del proceso de investigación, la investigadora considera los datos recopilados durante la misma buscando encontrar significado en las evidencias recogidas, para incorporarse en un esquema emergente de interpretaciones y significados. Por lo anteriormente expuesto, se considera que todos los datos encierran información acerca de la realidad que se registra en un soporte físico por medio

de la grabación en audio y del registro de lo observado durante la entrevista, lo que le da el rasgo de perdurable en el tiempo y comunicable. Por ello, la observación de la investigadora y la entrevista realizada a las informantes clave como técnicas para la recopilación de la información, mantienen presente el uso de la triangulación, las grabaciones de audio y el registro de lo observado. Es en esta importante fase donde se alcanzan los objetivos de investigación dirigidos a reconfigurar, configurar, interpretar y construir la identidad del docente universitario venezolano desde su experiencia narrada.

Por último, la *fase informativa* que culmina con la presentación y difusión de los resultados a través de artículos en revistas reconocidas.

4. Hallazgos de investigación

Cuando el docente encuentra eco de su yo en otros similares a él, se atreve a considerar un nosotros, pues al compartir el contexto universitario con la intención de combinar sus aspiraciones con los de la institución para la cual laboran, atinan en afinidades que les sirve como punto de encuentro entre identidades. Para Gustavo Mórtola (2010), "en el marco de una identidad colectiva, el sujeto no debería ser devorado por el nosotros sino realizarse a partir del mismo… Para construirlos no hay otra forma que narrarse a uno mismo y narrar a los otros" (p. 212). En función de lo expuesto por el autor mencionado, el nosotros de los docentes crece y se afianza en la medida en que cada quien se narra, he aquí un elemento fundamental en la construcción de la identidad, el desarrollo de la capacidad de oír la voz experiencial propia y de los demás similares.

Además Julián Marías (1994), asegura que "la realidad humana es nacida, originada en otros, pero sobre todo criada y cuidada" (p. 282). Afianzando lo mencionado por Marías, el docente universitario se mueve en un escenario que se convierte en su realidad, en ésta se conjugan las interacciones simbólicas de sus actores promoviendo un lenguaje que incorpora el término *nosotros* como significativo de lo mío, lo tuyo en un conjunto lo *nuestro,* implicando un cuido y cultivo de la realidad que circunda el contexto universitario.

Desde su mundo subjetivo, ¿Qué aspectos consideran las docentes que denotan identidad en el profesor universitario? Para las informantes es importante dentro del ambiente universitario *sentirse satisfecho con lo que se hace***,** al respecto las docentes manifiestan emoción en su tono de voz por la labor que testifican realizar, en algunos casos se subraya la entonación de sus frases, el uso de signos de admiración e interrogación para recalcar lo que afirman. Por su parte Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2009), consideran que la temática de la identidad docente se refiere a cómo los docentes viven

subjetivamente su trabajo y a cuáles son sus factores básicos de satisfacción e insatisfacción, "también guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por parte de los docentes, y por la sociedad en la cual se desarrollan sus actividades" (p. 35). El docente para actuar como tal, debe sentirse como tal, de hecho, es válida la premisa de que ¡no basta con ser, también hay que parecer! Para los autores, "la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido o adjudicado en una sociedad dada" (p. 35). "Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modelo de respuesta a la diferenciación o identificación con otro grupo de profesionales" (p. 35).

Las informantes expresan, ***A2*** *(9-10) Pero si volviera a nacer volvería a estudiar educación, pues con ello me siento realizada y plena.* ***A2*** *(120-123) Con un alumno que usted salve, dígase ya he hecho algo, que como docentes podamos sentir satisfacción con lo que hacemos como el barco enarbola banderas en donde quiera que vaya.* ***A2*** *(128-129) ¡es hermoso ser docente!* ***A2*** *(61-63) Con la reflexión de estos años sobre mi experiencia yo le agregaría al rol del docente algo y es la palabra servir, no sólo dar clase sino ser servidores, donde estemos que esa sea la meta.* ***A3*** *(100-103) En mi caso, creo que influyó mucho la vocación no me veo en otros roles, tiene mucho peso la vocación y eso es del sentirse bien con lo que se hace, y si no la energía y emoción de seguir intentándolo, para hacerlo mejor la próxima vez, en eso consiste la vocación.* ***A3*** *(114-117) Te da el hecho de que sabes que has hecho tu mejor esfuerzo y eso indudablemente no lo da ni un título, ni un grado, ni un cargo, ni un escalafón, eso se adhiere a la persona y es la forma en que te perciben los demás.* En función de lo afirmado por las informantes Jaime Nubiola (2009), considera que "los buenos profesores no se plantean sólo los resultados en su asignatura, sino que la cuestión decisiva para ellos es siempre la de ¿qué podemos hacer en el aula para ayudar a que los estudiantes aprendan fuera de ella?" (p.154). Sin duda, los docentes están interesados en que sus estudiantes puedan hacer algo productivo que los lleve satisfactoriamente lejos en lo personal y profesional, por eso están los docentes al pendiente en que pueden ayudarles.

Asimismo, las informantes consideran que es esencial para el docente universitario *ser ejemplo, testimonio de vida y dejar huella en sus estudiantes*. Ellas durante la entrevista utilizan distintos tono de voz acompañado de gesticulaciones, para hacer comprender la importancia que le dan al testimonio que el docente debe dar para ser cónsono con su discurso. ***A1*** *(94) No se puede enseñar lo que no se tiene.* ***A1*** *(96-97) Uno tiene que ser testimonio, si usted habla de responsabilidad debe ser el primer responsable.* ***A2*** *(48-*

51) Mi llamado es para que los docentes reflexionemos sobre lo que queremos para el final de la vida, y se pregunten ¿Qué dejé?, ¿Qué huella marqué?, ¿Qué enseñanza dejé?, ¿Qué pudieran decir mis alumnos cuando yo no esté? ¿Qué me gustaría que un alumno y familiar dijera de mí? ***A2*** *(52-55) Cuando en Consejo Universitario llevaron la aprobación para mi propuesta como decano, uno de los presentes había sido mi alumno y pidieron la opinión sobre ¿si estaban de acuerdo o no con la designación?, y él respondió "esa profesora me marcó como no me marcó nadie".* ***A2*** *(55-57) A ese muchacho lo guardo en mi corazón, yo nunca me imagine el concepto que tenía de mí, eso es lo que todo maestro debemos tratar de dejar, una huella, eso es lo más importante.* Lo expuesto se relaciona con la afirmado por Jaime Nubiola (2009), "los mejores profesores universitarios no están satisfechos con lo que ya saben, sino que están permanentemente revisando su experiencia, adaptándose inteligentemente a los cambios de los alumnos y a la evolución de su propia disciplina" (p. 154). Asimismo, la identidad asume lo que afirma Emmanuel Lévinas (2006), el docente debe tener siempre presente el rostro del otro para que lo extraño se le vuelva propio en una continua novedad experiencial sin caer en totalitarismos.

De la misma manera las informantes insisten en que ***A2*** *(57-61) Ese es el testimonio, la persona, los valores, la mano que pudo haber tendido, el acompañamiento en un momento de necesidad, aunque a veces es difícil acercarnos a todos, con algunos si podemos hacerlo sobre todo con aquellos que se nos acercan y los podemos ayudar con una sola mirada.* ***A2*** *(87-92) En la vida lo que queda es la huella que hemos marcado, ojala me puedan recordar de manera especial, hay que recalcarle al docente que cada contenido debe ir impregnado de un mensaje de la vida, pues de jóvenes nos imaginamos distinta la vida, yo la creía diferente, y eso me dio gran desilusión, quiero a través de este cargo intentar por todos los medios alcanzar lo que pensé que existía y nunca lo conseguí.* ***A2*** *(103) El docente no solo enseña en el aula, enseña con su conducta.* Para Jaime Nubiola (2009), "Los mejores profesores, a fin de cuentas, son aquellos que quieren a sus estudiantes, quieren que crezcan y ponen al servicio de ese objetivo toda su ciencia y todos sus afanes" (p. 155), el autor comenta que lo decisivo para los estudiantes es encontrar un docente que le sirva de referente para su vida, para él eso es lo mejor de la vida universitaria.

Además, ***A2*** *(111-113) Los estudiantes copian y seleccionan de los maestros ciertos aspectos que trasmitimos, por eso debemos ser testimonio de valores, dar ejemplo en todos los aspectos tanto en lo profesional como en lo personal.* ***A2*** *(117-118) Que demostremos valores que aunque tengamos fallas como seres humanos que somos, siempre esté en nuestra*

mente el modelar, el hacer el bien. ***A2*** *(129-130) Ser testimonio de vida, el docente donde quiera que esté debe ser ejemplo de buena persona, buen padre, buen amigo, buen hijo.* ***A2*** *(130-132) De nada sirve que el docente sea un buen profesor si en la vida ordinaria y personal no da ejemplo con su conducta. Por lo tanto, el maestro universitario debe ser maestro en su casa, en la calle y en el aula.* ***A2*** *(143-145) Porque si no perdemos lo que hemos hecho en clase si en la vida ordinaria salen y nos ven haciendo otra cosa diferente a lo que decimos en el salón de clase, es decir, hay que cuidar la imagen personal.*

Para Arturo Galán (2007), "hoy es posible decir sin ambigüedades que en una época como la nuestra sólo el testimonio es digno de crédito. He aquí, en extrema síntesis, el origen de la dimensión comunitaria del trabajo universitario: el encuentro del yo con la realidad exige el testimonio, origen de la comunidad" (p. 169). Ese acercamiento del yo con la comunidad bajo un nosotros va de la mano con lo considerado por Hannah Arendt (2007), los docentes conviven en un mundo narrado dinámico bajo la relación *de un nosotros*, que se incorpora con la comunidad mediante la actividad política, social, cultural que construye al mismo tiempo que identidad, sociedad.

> Asimismo las docentes afirman que, A3 (118-121) No está sólo en dar la clase, estar bien vestidos, o esa camaradería que a veces se establece con los estudiantes, a ellos les sobran muchos amigos, les hacen faltan buenos profesores y maestros que son los que realmente los van a enrumbar por la vida. A3 (123-130) A mí me incomoda por ejemplo, encontrar un alumno sentado sobre una mesa, no me parece, y menos si va a ser educador, y lo que normalmente hago es preguntarle ¿si sabe la diferencia entre una mesa y una silla? y le pido que me lo diga porque me preocupa que no consiga la diferencia, de forma tal que le llamo la atención sin darle oportunidad de ponerse bravo, además, nunca me han visto sentada en una mesa, pisando la grama, tirando un papel al piso o sentada en el piso, hay que tener moral hasta para eso, el ser docente no tiene horario, es ser tiempo completo docente, no importa que estés dentro o fuera de la universidad. A3 (147-150) Testimonio de vida, eso es entrar a un terreno más delicado, pues significa la persona como tal, una cosa es estar en la universidad y ser testimonio de lo que se dice como docente, pero ser testimonio de vida implica que toda tu conducta personal, familiar, como ciudadano debe ser ejemplar. Al respecto Arturo Galán (2007), reafirma que "es imposible reducir la educación a una pura enseñanza: ¡la verdad no se puede comunicar simplemente a través de un saber la materia de un curso!" (p. 169), es necesario que un hecho viviente pase

> de persona a persona a través de la experiencia, y reitera "por esta razón no se puede prescindir de maestros, de profesores que sean testigos" (p. 169). Es más, cuando se habla de docentes en una Escuela de Educación, el compromiso se acrecienta porque sus características identitarias hablan de la concepción que tienen de su profesión, elemento que se transmite a viva voz desde una persona a muchas que aspiran ejercer el mismo rol con acción social como lo específica Max Weber (2004), existe acción social cuando el comportamiento es y se hace significativo orientado siempre hacia el otro.

Por otro lado, las docentes recalcan la necesidad de ser consecuente con lo que se dice y expresan que, ***A3*** *(150-154) Puedes ser buen docente pero no cumple con su deber de votar por ejemplo, de sacar la basura en bolsas a la calle, o de estacionar sólo en los lugares permitidos, entonces ¿Qué la sociedad espera de él? que sea buen ciudadano, un demócrata consecuente, si no lo hace no está siendo testimonio en tu vida de lo que se espera como docente, así no tenga nada que ver con tu discurso pedagógico.* ***A3*** *(159-162) Tanto en lo privado como en conducta pública, porque no puedo justificar otra conducta argumentando que estoy fuera de la universidad y es mi privacidad. Hay mucha gente que quiere arreglarle la vida a otro pero la suya es un desastre yo no creo que eso sea testimonio.* ***A3*** *(165-170) El testimonio de vida consiste en ser consecuente con los principios que predico implícita o explícitamente, por eso es que es muy exigente ser educador, por eso es que hay tantos niveles de profesionales de la docencia, hay docentes que son profesores que son muy exigentes en el aula, pero luego uno se entera que salen con sus estudiantes, ya eso no es testimonio como educador, aquí soy bastante exigente en esos conceptos, sin caer en el moralismo.* Por su parte Arturo Galán (2007), considera que "la fortuna de una persona depende de los maestros que elige" (p. 203), para el autor la figura del docente discurre en el proceso educativo como un discipulado con horizonte profesional junto con la experiencia de filiación que implica que, "uno encuentra a alguien por quien se siente interpretado, afirmado y amado hasta el fondo" (p. 204).

Aunado a lo expresado la informante hace hincapié, ***A3*** *(172-175) Tengo mucha empatía con la institución con la cual laboro, me hace sentir bien, trabajo porque me gusta y me siento representada por la institución y de alguna manera siento que en mi actuación también la represento.* ***A3*** *(183-186) Creo que el ser Maestro o maestra está marcado fundamentalmente por el hacer escuela. Es decir, tu testimonio generara que personas, estudiantes, egresados o incluso colegas te sigan. Bien sea en tu estilo*

pedagógico, en tu discurso, en tus ideas, es decir, servir de inspiración a otros. ***A3*** *(187-189) Es un gran compromiso pero también una gran satisfacción encontrar egresados que digan que su 50% de práctica pedagógica es aprendida de mi, máximo cuando quién te lo dice es una excelente persona y un gran profesional.* ***A3*** *(209-212) Creo que hay muchos en la escuela de educación que efectivamente son testimonio, son muy valiosos y de ellos he aprendido mucho, creo que lo mejor del Táchira en cuanto a educadores con compromiso, vocación, trayectoria intachable, están en la Escuela de Educación.* En ese orden de ideas Arturo Galán (2007), afirma que "al estudiante le fascina el modo que tiene el profesor de comunicarle la pasión por el ser, presente en su disciplina" (p. 294), para el autor se aprende de las personas capaces de comunicar algo con significado, por eso, es preciso sentir pasión por la realidad para conseguir respeto por su propio yo que no es más que el reflejo del otro. Por eso Leonor Arfuch (2005c), considera que la identidad es una construcción nunca acabada que se introduce en un juego de diferencias para afianzar la alteridad y promover la emancipación.

En su narrativa, ¿Cómo perciben las informantes que los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Táchira, pueden afianzar su identidad como profesores universitarios? Para las informantes es esencial *ofrecer una educación personalizada y motivante.* Ellas se muestran motivadas por la temática, por experiencia de la investigadora se afirma que se acercan al estudiante de manera individual y buscan con ello una producción grupal. ***A2*** *(138-139) Le pongo emoción a mis clases para que llegue la información.* ***A2*** *(70-74) Lo que nos pasa con los hijos es similar a lo que sucede con los estudiantes no podemos darle a todos por igual, porque sus características son distintas, sus necesidades y carencias, el docente debe visualizarlo para tratar de alcanzar cubrir esas carencias, pero se debe tratar de alcanzar competencias para satisfacer las expectativas.* ***A2*** *(74-75) Así le sucede al estudiante, no trae todas las competencias pero el docente debe buscar la estrategia para que el alumno las alcance.* ***A2*** *(126-128) Por eso debe innovar para llegar considerando la motivación psicológica, que ellos se sientan bien con uno en la clase, saludar, con una sonrisa, ánimo, irradiar energía que se contagia, en nuestras manos tenemos muchas cosas lindas por hacer.* ***A2*** *(192-195) Motivar a los estudiantes para que aprendan a organizar, tomar decisiones, liderar, porque en la vida no solo es dar clase, eso lo aprendemos en pequeños proyectos, eso hace que se sientan más comprometidos, ya se está acabando el salón de clase, ya es insuficiente, tenemos que buscar otras dimensiones y recursos que los motiven.* ***A3*** *(62-64) Pero, poco a poco con el contacto con el medio uno se da cuenta de que esa primera impresión de lo que era*

*una buena clase y un buen docente va cambiando. **A3** (106-110) Hoy el desarrollo de la clase teóricamente bien estructurada no sea el paradigma fundamental, sino a lo mejor otra cosa que está en el ambiente, la motivación puede surgir de otra cosa que no hayas considerado en esa planificación lógica que habías estructurado, ni el desarrollo de la clase, porque a lo mejor del grupo o de las circunstancias surgen otros elementos importantes que tienes que tomar, manejar.*

Al respecto Maffesoli (citado por Benjamin Arditi, 2000), invita a encaminarse por el dialogo y la narrativa de los actores educativos como camino para enfrentar las imágenes fabricadas latentes en el mundo de la cotidianidad, sobre todo cuando el campo educativo ha sido invadido por otras culturas que relegan lo que somos e imponen lo que otros quieren que se sea en menoscabo de lo realmente identitario.

Asimismo, las informantes aseguran que es fundamental *valorar la carrera docente como un trabajo que amerita entrega y dedicación.* Ellas ratifican con sus gestos en especial con el uso de movimientos en sus manos que su trabajo es valioso, utilizan altibajos de voz para destacar el rol del docente. ***A1** (104-106) Uno independiente de la profesión que escoja debe esmerarse por ser el mejor, y sentir vocación hacia ello. En esta profesión, además de lo cognitivo debe haber una parte que dentro de uno le indique que debe ser maestro. **A1** (113-115) Bueno, yo los clasificaría en varios grupos; el grupo de los docentes que se identifican con los alumnos, que se preocupan por ellos, hay otro grupo que son sólo dadores de clase y otro grupo que se encarga de quitarle el deseo de seguir estudiando al alumno. **A2** (75-79) Porque el desarrollo de un país está en la educación, y si nosotros los sacamos de clase, por ejemplo, lo exponemos a que consuma droga mientras que si lo tengo en el salón lo controlamos y podemos identificar sus carencias, ese es nuestro rol, hablarle todos los días, dejarles mensajes de crecimiento personal. **A2** (161-162) Nuestra misión como docentes es un servicio porque no nos vamos a graduar solo para obtener dinero. **A2** (123-126) Yo me autoevaluó y cometo muchas fallas pero allí está lo de la pedagogía ignaciana, la reflexión, cada actuación debe llevar una reflexión, ¿Qué hice? ¿Cómo me comporté?, lo ayuda a mejorar, es muy importante que enseñemos a nuestros estudiantes competencias personales.*

> Para Víctor Castro (2005), "la profesión es un trabajo especializado, acorde a una vocación, en la cual interviene la libre elección por parte del sujeto. La libre elección es la diferencia específica entre trabajo y profesión" (p. 157), para el autor la profesión docente no empieza ni

acaba en la escuela, en el aula, va mucho más allá, el docente debe encarnar los valores y fines educativos que pregona sin la intención de estandarizar e imponer su pensamiento, por el contrario, debe promover la libre elección de experiencias que conlleven a la emancipación. Ya que según Evelio Salcedo (2009), "el ser posee una identidad; si él se despoja de ella, si se le quita o se le usurpa dicha identidad, no se podría diferenciar quién es quién, entre los diferentes seres" (p. 430).

Además las docentes opinan, *A3 (49-51) Para mí fue muy significativo entrar a trabajar en la Universidad Católica del Táchira como profesora, eso fue bien importante, porque se trató de un gran reto. A3 (51-58) Uno de los profesores que yo más admiraba en mi carrera fue el Dr. Horacio Cárdenas Becerra, un intelectual, muy culto que me daba Historia de Venezuela I, tenia incluso varias publicaciones, era miembro de la Academia de la Historia, fue Embajador de Venezuela en la Argentina, una de esas personas que uno admira y con el cual uno se compara y siente que no le llega ni a los tobillos, entonces, al poco tiempo de graduarme, el Dr. muere y me llaman de la Universidad para cubrir esa cátedra, yo sentía que me quedaba muy grande pero como la ignorancia es osada y la juventud atrevida, dije que lo intentaría, eso fue bien significativo porque comencé a dar las primeras clases. A3 (138-143) Si los estudiantes saben cuál es mi trabajo y me pongo a recibir llamadas telefónicas, a mandar mensajes o simplemente les digo pónganse a leer o conversen una ratico, yo les estoy demostrando que no estoy valorando mi trabajo, porque cualquiera lo puede hacer, por lo tanto, no se requiere un perfil, unas condiciones y unos grados para serlo, yo tengo que demostrar con mi trabajo que efectivamente es un trabajo que requiere un esfuerzo, una conducta, una actitud de lo cual debo ser consecuente. A3 (181-183) Una vez unos estudiantes dijeron que mis clases eran las más rentables para la universidad porque yo daba clase desde el primer minuto en que entraba hasta que salía, si estamos en el aula de clase es para eso. A3 (212-214) Hay que considerar entonces la necesidad de cuidar lo que hay, de valorarlos, estimularlos, de hacer que hagan escuela con los nuevos ingresos, con la gente que se está incorporando.*

En función de lo expuesto Víctor Castro (2005), asegura que "el docente debe tener siempre ardiendo la antorcha de su vocación […] en su conducta debe brillar la estima por la dignidad de su profesión" (p.

> 160), porque la profesión tiene más derechos que los que la sociedad otorga; pues la docencia es un "apostolado", con derechos como persona, trabajador y profesional. Sin embargo Gustavo Mórtola (2010), afirma que "toda identidad implica límites, inclusiones y exclusiones, adentros y afueras, nosotros y ellos" (p. 206), porque la identidad de los docentes se construye en alteridad.

Asimismo, las docentes se *identifican con la profesión y demuestran sentido de pertenencia con la institución para la cual trabaja*. Las informantes se expresan enérgicamente cuando hablan de la universidad y de su participación en las actividades que desarrollan dentro de ella. ***A1*** *(86-87) Hay algo de la compañía de Jesús muy importante, "hay que formar hombres y mujeres por y para los demás", es un lema de educación ignaciana.* ***A1*** *(122-124) Que vea su logo y se emocione, que sienta su himno, uno tiene que amar todo eso para poderlo transmitir, tener sentido de pertenencia, no se puede dar lo que no se tiene.* ***A1*** *(132-136) Yo pienso que si al profesor de la universidad se le dieran además de talleres, se involucraran un poco con la pedagogía ignaciana seriamos mejores, ya que ella se caracteriza, por hablar del trato personal con el estudiante, no es un objeto es un individuo, el aprendizaje para toda la vida, formar hombres y mujeres por y para los demás, las letras y el espíritu.* ***A1*** *(137-139) Todo profesor que ingrese a la universidad debe pasar por un entrenamiento, al menos que conozca el perfil del profesor Ucatense, con las herramientas básicas de la pedagogía ignaciana.* ***A1*** *(142-143) Si aplicáramos al menos el 10% de lo que ha predicado la Compañía de Jesús en Venezuela, seriamos mejores personas y mejores docentes.* La narrativa de las docentes se convierte en herramienta fundamental para establecer la identidad, Paul Ricouer (2004) por su parte planeta que esto se hace a través del reconocimiento colectivo e individual, el cual se manifiesta en la acción que inspira situaciones experienciales que incorporan al mundo universitario para transformarlo.

En el mismo orden de ideas la otra informante afirma que, ***A2*** *(148-150) Estamos en la cultura del tener y no del ser, entonces en un afán por tener y por el comercio hemos perdido los valores dejando de lado lo que es la persona, somos muy pocos, los profesores que se identifican con el rol de maestro.* ***A2*** *(153-155) Yo diría que tenemos una gran cantidad de docentes, yo diría que la mayoría tiene un sentido de pertenencia por la universidad, siento que se preocupan por la universidad, los estudiantes, sí, hay un gran número de personal valioso.* ***A2*** *(157-159) Hay algo que he comentado que los egresados de la Católica la quieren y sienten lo que le pasa, percibo que nuestros egresados se sienten comprometidos.* ***A2*** *(176-178) Considero*

que la pedagogía ignaciana debe ser una metodología que debemos seguir los docentes como un norte para que nos diferencien de otras casas de estudio. Lo comentado por la informante reafirma lo expresado por Arleny Carpio (2009), en cuanto a que la acción educativa sigue una pedagogía de la fabricación donde los sujetos se modelan como objetos, a través de caracterizaciones preconcebidas en un mundo universitario que carece de movimiento y que gira en torno a intereses materiales centrados en una cultura del tener distante del ser.

Ahora bien para la informante, ***A3*** *(155-158) Si estamos en una universidad católica y estoy apostando a su construcción, yo tengo que practicar mi catolicismo, no sólo ser, sino también parecer, es mi forma de dar testimonio, mínimo entonces debo de asistir a misa para ser consecuente con mi discurso.* ***A3*** *(195-198) Me identifico con lo que hago, porque me gusta, y cada día encuentro mayores razones para que se busquen mecanismos que lleven al país a incluir la historia de Venezuela en la formación de cualquier profesional.* Para la docente entrevistada ser profesor de la Universidad Católica del Táchira debe responder al tono institucional que hace eco en quienes forman el *nosotros,* Evelio Salcedo (2009) asegura que "la acción define al ser y fija su identidad" (p. 436), es decir, el ser docente implica una revisión de lo que él es y puede ser en un futuro por medio de la capacidad de transformación y construcción basada en su narrativa, «ya que él es el arquitecto de su destino" (p. 436).

Asimismo, las docentes meditan sobre lo importante que es *reflexionar sobre la problemática institucional.* Las informantes hacen breve silencio antes de comentar sobre lo que ellas consideran inconvenientes institucionales, se denota a través de sus gesticulaciones preocupación por el malestar del personal, las situaciones del país y la falta de manejo de la pedagogía ignaciana, así como por algunos aspectos del funcionamiento de la escuela. ***A1*** *(124-127) Comentaba ayer con el maestrillo que a pesar de tener un plan institucional de desarrollo, unos perfiles bellísimos construidos con todos los estamentos de la universidad, a pesar de que ahora se habla de ignacianidad, hay mayor separación, así lo percibo.* ***A1*** *(139-142) En la universidad se ve que existen oficinas que no dejan ni siquiera entrar a los estudiantes, y no puede ser, la pedagogía ignaciana es la pedagogía más constructivista social que existe, ellos hablan de enseñanza y aprendizaje.* ***A2*** *(159-161) Pero hay un trabajo duro que se debe hacer en acuerdo con la comunidad, con los políticos, un trabajo de conciencia, de cambio de mentalidad, por una cultura de servicio.* ***A2*** *(169-175) La universidad en estos momentos está hablando mucho de la ignacianidad, precisamente yo me gradué hace 30 años y nunca oí hablar de ignacianidad… Yo diría que estamos en el*

nivel más bajo, no hemos hecho casi nada, pero se le ha dado un impulso, pues mucho de nuestros profesores ni siquiera saben que estamos encomendados a la Compañía de Jesús. ***A3*** *(244-247) Se debe todavía trabajar lo referido a la ignacianidad, pues hasta hace poco tiempo por lo menos a nivel de discurso y de la literatura de la universidad es que se viene insistiendo en que somos ignacianos y que esa debe ser la inspiración de la universidad, llevar eso hasta la actuación, el aula, la cultura de la universidad es un trabajo arduo.*

Para Evelio Salcedo (2009), las personas se desarrollan en la temporalidad, por esa razón, "está inmerso en un continuo hacerse, definiéndose en medio de los acontecimientos propios de la existencia y de la acción" (p. 432). Por ello, hablar de ignacianidad implica para el lenguaje universitario una continua construcción que tiende su horizonte como lo diría Gadamer con el tiempo y la manera como este se recrea en la voz de sus actores. Asimismo, para el Grupo de Espiritualidad Ignaciana (2007), la ignacianidad no es un tratado de pedagogía "pero ciertamente constituyen una experiencia pedagógica en sí y contiene los elementos de determinada práctica educativa" (p. 1428). Hablar de experiencia pedagógica es señalar la oportunidad para construir identidad desde la perspectiva ignaciana, pues la condición de Católica de la universidad ya establece singularidades que le permiten asemejarse pero a su vez diferenciarse de otras universidades con una filosofía determinada.

De la misma manera las docentes continúan señalando en su narrativa que, ***A2*** *(186-190) Hay que incorporar a los estudiantes porque ellos son la generación de relevo y nosotros no tuvimos formación y competencias en cuanto a comunicación, toma de decisiones, liderazgo, pues en realidad fuimos formados sólo en conocimiento, pero fuera de materia nunca nos hablaron de accionar sino más bien mucha teoría, hay carencia de competencias personales.* ***A3*** *(192-195) Lamentablemente vivimos en una sociedad donde vale mucho el facilismo, hedonismo, consumismo y entonces hay mucho docente universitario que está preocupado por la apariencia y por decir que es profesor de la universidad, y es por eso que lo que hace.* ***A3*** *(214-216) El cuidado que debe tener la universidad de no relegarlos, indudablemente debe haber una generación de relevo pero no basada en cuestión de edad, quítate tú para ponerme yo.* ***A3*** *(222-225) Que no vean a los veteranos como dinosaurios por el hecho de ser personas mayores o tener mucho tiempo en la universidad y a veces se le descalifican, un tarea grande es esa de vincular esos dos grupos para fluya una riqueza renovada pero con los cimientos de esa experiencia y madurez.* ***A3*** *(228-231) Tenemos un país sumamente convulsionado políticamente eso no es un secreto, por otro lado, tenemos una gran tensión de qué va a ser de la*

educación y de cómo nos afectan las políticas educativas a nuestra universidad como institución privada.

Al respecto Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2009), opinan que la identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta ¿Quién soy en este momento?, a partir de la incógnita se reflexiona en el proceso evolutivo de interpretación de experiencias que abarca la vida del docente y del entorno universitario en el que se mueve, en el cual se integran sub-identidades que se relacionan contribuyendo a la percepción que alberga aspectos personales, sociales y cognitivos. Porque sin duda, la identidad del docente universitario esta presta a las fuerzas internas y externas que actúan en el escenario universitario y que en reflexión de Jorge Larrosa (2011), "hasta qué punto la universidad que viene no supone una cierta cancelación de la voz y un cierto final de la escucha, si la universidad que viene no implica, en definitiva, la imposibilidad de aprender de oído" (p. 290). En función de lo expuesto por el autor, la universidad debe oír las voces vivas de sus docentes que hacen en ella escuela de formación y que como comentan las informantes no pueden relegarse, dejarse de lado, sino por el contrario invitarles a narrarse, porque en la medida en que lo hagan están enfatizando su identidad y la de la institución a la cual pertenecen.

En el mismo orden de ideas una de las informantes comenta que, ***A3*** *(232-238) Estamos en una período de transición, de readaptación, el cambio de sede, ha hecho que se nos haya movido el piso, entonces eso indudablemente es una de las razones por las que todavía no se siente que exista una sincronía colectiva del personal como un todo con la institución, por el contrario se sienten sectores que se sientes afectados por la universidad, se sienten relegados y otros que simplemente quieren estar por tener una carga horaria, decir que son profesores universitarios pero comprometerse lo menos posible.* ***A3*** *(238-242) Esa identidad colectiva está como aventuras en pañales, con mucho por construir, pero el peligro es que en la medida en que se crece, ese tipo de cosas, si no se contralan conllevan a problemáticas mayores, como considerar el personal clasificado que recibe un trato como obreros, porque no participan de la toma de decisiones, sino que por el contrario reciben órdenes.*

Al respecto Leonor Prieto (2007), asegura que "la reflexión del profesor puede girar en torno a elementos muy diversos" (p. 26), el modo de enseñar, sus creencias y valores así como su modo de interpretar el hecho educativo y todo lo que en el acontece. Esta reflexión puede situarse antes, durante y después de la práctica docente que eminentemente construye identidad. No obstante, las diversas circunstancias por las cuales atraviesa el docente fruto de los cambios de la dinámica institucional en la Escuela de Educación, genera

un devenir de pensamientos y sentimientos en el docente que le hacen percibir cambios en el entorno, los cuales debe asumir para seguir formando parte de la realidad de otros y no marginarse. Esta situación conlleva a afianzar la idea de que la identidad es inacabada porque el docente que se era ayer en un contexto con características determinadas, no lo puede ser hoy, porque las exigencias del contexto lo conducen a readaptarse aunque en un principio le genere incomodidad.

Ahora bien, las docentes manifiestan que las incidencias percibidas por ellas en la Escuela de Educación, pueden despejarse en alguna medida considerando lo siguiente: ***A3*** *(262-266) Necesitamos tener coordinadores en la escuela de educación con tareas similares a las del medio universitario que permitieran hacer en la práctica lo que expresamos en el discurso, que es el acompañamiento al estudiante, para tratar de estar más cerca de los estudiantes y profesores.* ***A3*** *(266-271) Hay que tratar de desconcentrar la escuela de educación, ósea el decanato, la dirección y los coordinadores no pueden estar aislados del resto de la universidad, una de las tareas es la desconcentración para que por lo menos en cada edificio exista una coordinación donde profesores y estudiantes nos sintamos más familia, cosa que teníamos en la vieja sede, es una carencia que todos hemos percibido y es de fácil solución, es una redistribución de los espacios para que haya más cercanía y poder insistir en la identidad.* ***A3*** *(272-278) Otra tarea, que se ha empezado son las jornadas de convivencia con los estudiantes, sólo que no deberían hacerse al final del año sino al principio y que de alguna manera allí se insista en la identidad, pero éstas deben ser también para el docente, a veces se pasa por la pena de no conocer a quien tenemos al lado o pasa por nuestro lado, estas convivencias deben ser entendidas como jornadas de trabajo no optativas, necesarias para conocernos y poder hablar de identidad y luego para abordar la ignacianidad, para que no se quede en los folletos y llevarlas a la práctica, hacerlas vivencia universitaria.*

A lo expresado por la docente José Juárez (2006), considera que "la universidad católica concibe la idea de que para contribuir al progreso no es necesaria únicamente, la preparación profesional, la cual nos haría una sociedad terriblemente inhumana […]" (p.98), para el autor es necesario la formación en valores y el estrechamiento de lazos entre cada uno de los miembros de la familia universitaria. De hecho, se conoce al otro en la medida en que se promueve el contacto, se escucha su voz que implícita su pensamiento, el cual puede decir si es afín o no con el nuestro. Prestar atención a la voz reflexiva de las docentes narrantes es considerar que las incidencias del escenario universitario tienen dolientes, a los cuales las autoridades de la universidad deben

como diría Larrosa aprender de oído, para actuar como diría la investigadora con las manos.

5. Epílogo

En el contexto universitario para interpretar la identidad narrada del docente desde lo contado por su experiencia subjetiva, se debe tomar en cuenta que la construcción de la identidad se configura con el verbo de las docentes que nutre la narrativa desde ese escenario, generando una interacción de experiencias humanas entre los protagonistas y sus realidades a través de la comprensión de los horizontes que se fusionan por medio de la tradición que enlaza lo antiguo y lo novedoso.

En función de lo expuesto a lo largo del artículo se puede inferir que las subjetividades del docente universitario están prestas a las vivencias acaecidas en el escenario que envuelve el *nosotros*, dando lugar a la escucha de voces que narran lo que sienten y piensan. Así pues, se discurre que en esa voz se denota los imaginarios y reales de las representaciones docentes, para poder concluir que desde su mundo subjetivo, las docentes consideran como aspectos identitarios en sí mismas y en sus otros; el sentirse satisfecho con lo que se hace; ser ejemplo, testimonio de vida y dejar huella en sus estudiantes.

De igual manera en su narrativa, perciben que los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Táchira, pueden afianzar su identidad como profesores universitarios tomando en cuenta el ofrecer una educación personalizada y motivante; valorar la carrera docente como un trabajo que amerita entrega y dedicación; identificarse con la profesión y demostrando sentido de pertenencia con la institución para la cual trabaja; así como reflexionar sobre la problemática que atañe la vida institucional.

Referencias Bibliográficas

ARDITI, Benjamin: *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad, 2000.

ARENDT, Arendt: *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

ARFUCH, Leonor (a): *Cronotopías de la intimidad*. En: Arfuch, L. (Comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

ARFUCH, Leonor (b): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2005.

ARFUCH, Leonor (c): *Problemáticas de la identidad*. En: Arfuch L., Catanzaro G., Di Cori, P. y otros. (Comp). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2005.

ARFUCH, Leonor: *La entrevista, una invención dialógica.* Barcelona: Paidós, 1995.

BEUCHOT, Mauricio: *Interculturalidad y derechos humanos*. Argentina: Siglo XXI.2005

CARPIO, Arleny: Educación y civismo. Notas para una pedagogía de una identidad-cívica-plural. En: Valera-Villegas, G., Madriz, G. y Carpio, A. (Comp.) Entre Filosofía y Filosofar. Pensamiento, Infancia y Ciudadanía. Caracas: CDCHT-UNERS y *Revista Ensayo y Error*, 2009.

CASTRO, Víctor: *Aprendiendo a convivir. Reflexiones filosóficas en torno a la convivencia y amistad*. Argentina: Universidad Nacional de San Juan, 2005.

DEWEY, Jhon: *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1997.

FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. España: Siglo veintiuno editores, 2006.

GADAMER, Hans-Georg.: *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1993.

GALÁN, Arturo: *El perfil del profesor universitario*. Madrid: Ediciones Encuentro. 2007.

Grupo de Espiritualidad Ignaciana: *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*. Madrid: Editorial SAL TERRAE. Volumen 2, 2007.

GUZMÁN, Liliana: "Un niño se recrea. Contrapunto sobre una experiencia de infancia!. Ensayo y Error". *Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Universidad Simón Rodríguez. Año XVI. Nº 32. Caracas, 2007.

IZARRA, Douglas: *Proceso de formación de la identidad docente*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Tesis doctoral. Táchira, 2010.

JUÁREZ, José: *Los valores y la cultura juvenil*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 2006.

LARROSA, Jorge y otros: "Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad". Caracas: CDCHT-UNERS y *Revista Ensayo y Error*, 2002.

LARROSA, Jorge: *Aprender de oído*. En: Valera-Villegas, G., Madriz, G. y Carpio, A. (edit.) *Formación de la sensibilidad: filosofía, arte y pedagogía*. Caracas: Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

(UNESR) y el Grupo de Estudios de Filosofía, Infancia y Educación de la UNESR, 2011.

LARROSA, Jorge: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel: *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme, 2006.

MADRIZ, Gladys: "La experiencia en Dewey y Benjamín y la acción de la lectura". Ensayo y Error. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Universidad Simón Rodríguez. Año XVI. Nº 32. Caracas, 2007.

MARÍAS, Julián: *La felicidad humana*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

MÓRTOLA, Gustavo: *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2010.

NUBIOLA, Jaime: *Invitación a pensar*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A, 2009.

PATTON, Michael: *Qualitative evaluation and reseach methods*. Sage. Newbury Park C.A, 1990.

PENALVA, José: *La identidad del educador*. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, 2003.

PRIETO, Leonor: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2007.

PULIDO, Rodrigo, Margarita BALLÉN y Flor ZÚÑIGA: *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Teorías, proceso, técnicas. Colombia: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia, 2007.

RICOEUR, Paul: *Caminos de reconocimiento*. México: FCE, 2004.

RODRÍGUEZ, Gregorio, Javier GIL y Eduardo GARCÍA: *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, 1999.

SALCEDO, Evelio: Identidad y Formación. Entre Hegel y Paul Ricoeur. En: Valera-Villegas, G., Madriz, G. y Carpio, A. (Comp.) Entre Filosofía y Filosofar. Pensamiento, Infancia y Ciudadanía. Caracas: CDCHT-UNERS y *Revista Ensayo y Error*, 2009.

SANDÍN, María: *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Universidad de Barcelona: Mc Graw Hill, 2003.

SPRADLEY, James: *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart&Winston, 1979.

VAILLANT, Carlos Marcelo y Denise: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones, 2009.

WEBER, Max: *Economía y sociedad*. México: FCE, 2004.

YURÉN, María: *Leyes, Teorías y Modelos*. México: Trillas, Anuies, 1994.

Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia

Jenny del Carmen Nielsen F.*

SUMARIO: Introducción. 1. Aspectos Generales. 1.1. Competencia. 1.2. Procedimiento. 2. Procedimiento de Inspección. 3. Procedimiento de Investigación. 4. Alcance de las Actuaciones. 4.1. Responsabilidades del Empleado. 4.2. Procedimiento Sancionatorio. 4.3. Recursos

Resumen

Los procedimientos ejecutados por el INPSASEL, principalmente son los de inspección de condiciones de trabajo y de investigación de accidente o de origen de enfermedad.

El Tribunal Supremo de Justicia ha establecido una serie de criterios con relación a la aplicación de estos procedimientos en temas en los que se han presentado dudas, como los casos de determinación de los tipos de responsabilidad que tiene el empleador por la discapacidad certificada a trabajadores por accidentes de trabajo o enfermedades ocupacionales, la competencia para sancionar en materia de seguridad y salud en el trabajo y la más relevante la determinación de los Tribunales competentes para conocer de los recursos de nulidad de los actos emanados del INPSASEL apelando el tribunal,

Recibido: 9/6/2012 • Aceptado: 17/8/2012

* Abogada egresada de la Universidad Católica del Táchira. Estudios avanzados en Derecho del Trabajo en la Universidad de Salamanca-España. Especialista en Derecho Laboral en la Universidad José María Vargas. Estudiante de la Especialización en Derecho Procesal Laboral de la Universidad Central de Venezuela. Profesora invitada en el Postgrado y Diplomado de Salud Ocupacional de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. E-mail: nielsenjenny29@hotmail.com

en casi todos los casos al carácter protector del derecho del trabajo a la hora de tomar sus decisiones.

Palabras claves: INPSASEL, Procedimiento, Tribunal Supremo de Justicia.

Abstract

The procedures implemented by the INPSASEL mainly are the inspection of working conditions and accident investigation or origin of disease.

The Supreme Court of justice has established a set of criteria regarding the application of these procedures in areas where there have been doubts, as the cases of determination of the types of responsibility of the employer by certified disabled workers work accidents or occupational diseases, the power to punish safety and health at work and the most important determination of the court's jurisdiction over the annulment of acts emanating from INPSASEL appealing the court, in almost all Where the protective nature of labor law when making decisions.

Keywords: INPSASEL, Procedure, Supreme Court of Justice.

Introducción

El Instituto Nacional de Prevención, Salud y Seguridad Laborales (en lo adelante INPSASEL) es un Instituto Autónomo adscrito al Ministerio Del Poder Popular para el Trabajo y la Seguridad Social que ha desconcentrado sus competencias en Unidades Técnico-Administrativas denominadas Direcciones Estadales de Salud de los Trabajadores (Diresat), a las cuales se les ha atribuido una competencia territorial y funcional específica. Su actividad está definida por tres ejes centrales, a saber: promoción, prevención y atención. Básicamente las funciones que por ley le corresponden a este Instituto se ven resumidas en esas tres palabras, en la promoción se encuentran todas las acciones de educación y formación sobre la seguridad y la salud en el trabajo, en la prevención se encuadran las inspecciones, dirigidas a detectar las condiciones riesgo o perjudiciales en los centros de trabajo y la atención involucra la acción reactiva del INPSASEL, ocurrido el daño se interviene para calificar y ordenar las acciones a seguir para que no vuelva a suceder un hecho de naturaleza similar.

Los procedimientos que sigue el INPSASEL para llevar a cabo el cumplimiento de los tres ejes que hemos mencionado, están sujetos a una serie de normativas disgregadas en distintos textos legales, lo cual, junto al hecho de la especialidad de la materia hacen un tanto difícil su comprensión y puesta en práctica, es allí donde interviene el Tribunal Supremo de Justicia estableciendo

criterios en cuanto a la interpretación o aplicación de las normas para resolver los distintos problemas que han surgido con relación a estos procedimientos.

1. Aspectos generales

Existen algunos elementos que son comunes a los procedimientos del INPSASEL, los cuales consideramos necesarios aclarar, para así lograr una mejor comprensión de los detalles específicos para cada procedimiento y de las decisiones que en torno a ellos ha tomado el Tribunal Supremo de Justicia (en lo adelante TSJ).

1.1. Competencia

En materia de seguridad y salud en el trabajo existen dos entes competentes, el INPSASEL y las Inspectorías del Trabajo a través de las Unidades de Supervisión.

De acuerdo con el artículo 18 de la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (en lo adelante LOPCYMAT), se establecen las competencias del INPSASEL y especialmente en el numeral 6 se deja a salvo la acción de las Unidades de Supervisión, cuya actuación en esta materia además, está prevista en el artículo 232 del reglamento de la Ley Orgánica del Trabajo (2006), sin embargo, como explicaremos más adelante la competencia de estas Unidades está limitada.

1.2. Procedimiento

Los procedimientos del INPSASEL se inician por solicitud de parte interesada o de oficio. Cada DIRESAT debe llevar un plan de actuación desarrollado según las necesidades y condiciones de los centros de trabajo del territorio en el que son competentes y además deben cumplir con los lineamientos de la dirección central. Considerando estos elementos se plantean acciones de oficio, dentro de los tres ejes acción para cubrir las necesidades de la región. Adicionalmente cualquier trabajador puede acudir a una DIRESAT para solicitar que se realice una inspección, investigación o actividad de formación, para ello existen formatos en los que se plasman los datos necesarios para llevar a cabo la actuación.

La actividad del INPSASEL está regida principalmente por la LOPCYMAT y su Reglamento Parcial, pero además existen otras normas que establecen los mecanismos a seguir para llevar a cabo su actuar, entre ellos se encuentra el convenio 81 de la Organización Internacional del Trabajo, denominado "Convenio Sobre la Inspección del Trabajo", suscrito y ratificado por Venezuela, lo que le

otorga rango Constitucional que en su artículo 12, entre otras cosas, le da la autoridad a cualquier funcionario de inspección (entre ellos los funcionarios del INPSASEL) para entrar a los centros de trabajo sin previa notificación, necesitando, para realizar su actuación, solamente un documento que los identifique como tales.

Por regla general el INPSASEL, en la actividad de inspección realiza dos actuaciones o visitas antes de presentar una propuesta de sanción, es decir, se realiza una inspección, en la que se evalúan las condiciones del centro de trabajo, se dejan los ordenamientos y se determina un lapso para cumplir, vencido éste, se realiza una re-inspección, en la que se deja constancia de los cumplimientos e incumplimientos de la empresa, de haber incumplimientos el funcionario pasará una propuesta de sanción que dará inicio al procedimiento sancionatorio.

En el artículo 123 de la LOPCYMAT se hace mención que el funcionario de inspección podrá advertir una sola vez, antes de iniciar un procedimiento sancionatorio, ese "podrá", da lugar a varias interpretaciones, siendo una de ellas que el funcionario tiene la facultad de decidir si advertir o iniciar el procedimiento sancionatorio en la primera actuación, sin embargo el TSJ[1] ha establecido que el procedimiento a seguir es el que involucra la reinspección.

2. Procedimientos de inspección

Toda inspección tiene en común la evaluación del sistema de gestión en materia de seguridad y salud en el trabajo que debe tener cada centro de trabajo, el cual debe estar integrado por los Delegados de Prevención, el Comité de Seguridad y Salud Laboral, el Servicio de Seguridad y Salud en el Trabajo, el Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo y un Sistema de Vigilancia Epidemiológica, después de los cual se verifican las condiciones de trabajo, de la actuación debe dejarse constancia en un acta, señalando como hemos mencionado antes, los puntos en los que la empresa debe corregir o mejorar las condiciones, estableciendo la base legal y un plazo para cumplir.

De acuerdo con el criterio reiterado de las Cortes Contencioso Administrativa, estas actas son consideradas de mero trámite, ejemplo de ello es la sentencia de fecha 21 de noviembre de 2007 emanada de la Corte Primera de lo Contencioso Administrativo, que señala:

1 Tribunal Supremo de Justicia, Sala Político Administrativa, N° 977, 1-7-2009 (Fundación Universitaria Monseñor Rafael Arias Blanco vs el Ministerio del Poder Popular para el Trabajo y la Seguridad Social), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/spa/Julio/00977-1709-2009-2006-1448.html [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

> …a criterio de esta Corte que, dichos Actos son preparatorios para el inicio de una posible apertura de un procedimiento sancionatorio, es decir, que son actos de mero trámite, (…), lo que evidencia que no tienen carácter definitivo, son actos preparatorios y no pueden ser objeto de impugnación directa, pues no agotan la vía administrativa, por lo que el recurso de nulidad interpuesto es inadmisible (…)[2].

No obstante lo anterior, es importante señalar que, de acuerdo con el artículo 135 de la LOPCYMAT, los funcionarios de inspección tienen la potestad de cerrar total o parcialmente un centro de trabajo cuando considere la existencia de un peligro inminente o la subsistencia de situaciones perjudiciales para la salud de los trabajadores, con lo cual el acta que contenga esta orden, a nuestro criterio, dejaría de ser de mero trámite y podría ser objeto de recursos.

3. Procedimiento de investigación

De acuerdo con lo establecido en la LOPCYMAT, el INPSASEL es el único ente competente para calificar el origen de un accidente o de una enfermedad y que el documento en el que se plasma esta calificación tendrá el carácter de documento público, sin embargo, el TSJ ha establecido que estos tienen el carácter de documento público administrativo[3], es decir, que se admite prueba en contrario, razón por la cual, en los juicios en los que se reclama indemnizaciones por discapacidad derivada de accidentes de trabajo o enfermedades ocupacionales, aun existiendo certificación del INPSASEL, se discute si el accidente o la enfermedad tiene relación con el trabajo.

Durante el procedimiento de investigación de accidente o de origen de enfermedad, el funcionario actuante, determina las causas o las condiciones relacionadas con el hecho. En el caso de los accidentes se establecen causas básicas, relacionadas con la gestión de seguridad y salud en el trabajo de la empresa y las causas inmediatas, que son las directamente relacionadas con el accidente y para las enfermedades se indican las condiciones de trabajo que se relacionan con ella, es decir, que aún cuando el INPSASEL no determina la existencia o no de responsabilidad por parte del patrono en estos hechos, de los informes levantados por los funcionarios puede desprenderse la misma. En el caso de las responsabilidades consideramos que la jurisprudencia ha sido un

2 Corte Primera de lo Contencioso Administrativo, N° 2007-2419 (Vigilancia y Custodia CEMECA, C.A. vs Inpsasel), http://jca.tsj.gov.ve/decisiones/2007/noviembre/1477-21-AP42-R-2007-001265-2007-2419.html [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

3 Tribunal Supremo de Justicia, Sala de Casación Social, N° 1929, 27/09/2007(Ysmael Joel Aquino Montoya vs Alimentos Polar Comercial, C.A.), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/scs/Septiembre/1929-270907-07474.htm. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

tanto ambigua, pues en repetidas oportunidades[4] ha señalado la procedencia de la responsabilidad subjetiva del empleador acordando las indemnizaciones establecidas en la LOPCYMAT, para lo cual se ha comprobado la existencia de un incumplimiento por parte del empleador en las normas de seguridad y salud en el trabajo y en el mismo caso declara improcedente la indemnización de daño material por no demostrar el hecho ilícito o la relación de causalidad, que en nuestro entender es el mismo que produce la responsabilidad subjetiva.

4. Alcance de las actuaciones

Los procedimientos del INPSASEL traen consigo una serie de consecuencias establecidas en la legislación vigente, como el reclamo de indemnizaciones por parte del trabajador o la imposición de multas al empleador por parte del INPSASEL.

4.1. Responsabilidades del empleador

En la LOPCYMAT se establecen para el empleador responsabilidades civiles penales y administrativas, derivadas de las actuaciones del INPSASEL. Cuando se trata de accidentes de trabajo o enfermedades ocupacionales, se produce la responsabilidad objetiva del empleador derivada del carácter ocupacional del hecho, no es necesaria la presencia de culpa del empleador, contrario a la responsabilidad subjetiva, que de acuerdo con el artículo 130 del mencionado texto normativo, se genera por el incumplimiento de las normas de seguridad y salud en el trabajo, en estos casos además, el trabajador tiene el derecho a reclamar indemnizaciones por responsabilidad civil, es decir, por daño material y adicionalmente daño moral, este último según la jurisprudencia, deriva de la responsabilidad objetiva. En sentencia N°1350 de la sala de casación social[5] se diferencian una a una estas responsabilidades, aunque como hemos señalado antes, la verificación de la procedencia de estas, por parte de la sala es un poco ambigua.

El artículo 100 de la Lopcymat establece la obligación del empleador de reingresar o reubicar al trabajador que haya sufrido un accidente de trabajo o una enfermedad ocupacional y que su capacidad residual le permita realizar la misma u otra labor, estableciendo además, una inamovilidad laboral para dicho

4 Véase: Tribunal Supremo de Justicia, sala de Casación Social, N° 1350, 30/11/2011 (Aristobal Reyes vs Petroquímica SIMA, C.A.), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/scs/Noviembre/1350-301111-2011-10-302.html. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

5 Tribunal Supremo de Justicia, sala de Casación Social, N° 1350… *op. cit*.

trabajador de un año contado a partir de su certificación, respecto de esta inamovilidad la Sala de casación Social ha manifestado lo siguiente:

> …el referido precepto legal que el trabajador o trabajadora que se encuentre en cualquiera de las situaciones descritas, gozará de inamovilidad laboral por un período de un (1) año, contado desde la fecha de su efectivo reingreso o reubicación. Resulta condición de aplicación del contenido de este artículo, para la reubicación o el reingreso del trabajador, que la relación laboral esté vigente para el momento en el que se haya calificado la discapacidad (…)[6].

Otra consecuencia establecida en la Lopcymat es la solidaridad entre la empresa beneficiaria y la contratista, en su artículo 127 no se exige la existencia de inherencia o conexidad para que esta se solidaridad se produzca. En relación con esta solidaridad existen varias sentencias de la sala de casación social que señalan diversos criterios, entre ellas podemos señalar la N° 1349 que dispone:

> …se observa que no exige, dicho precepto legal –artículo 127-, la inherencia o conexidad de las actividades desarrolladas por la contratista y la beneficiaria, como requisito de procedencia de tal solidaridad. Es decir, que esta solidaridad nace por el simple hecho de que los trabajadores de la contratista, cumplan con sus obligaciones laborales en las instalaciones de la beneficiaria, para considerar que ésta tiene responsabilidad respecto de los accidentes sufridos por los trabajadores del contratista[7].

En la sentencia N° 341[8], se amplía este criterio, aclarando que en los casos en los trabajadores no laboren en los centros de trabajo de la beneficiaria se aplica la norma general establecida en la Ley Orgánica del Trabajo, ahora Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras (en lo adelante LOTTT), es decir, para que exista responsabilidad solidaria es necesario que se establezca la inherencia o conexidad entre ambas empresas.

6 Tribunal Supremo de Justicia, sala de Casación Social, N° 10, 21/01/2011 (Edgardo Colmenares vs Corporación Habitacional El Soler, C.A.), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/scs/Enero/0010-21111-2011-09-1207.html. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

7 Tribunal Supremo de Justicia, sala de Casación Social, N° 1349, 23/11/2010, (Oswaldo Castillo vs VEPRECA), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/scs/Noviembre/1349-231110-2010-09-580.html. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

8 Tribunal Supremo de Justicia, sala de Casación Social, N° 341, 04/05/2012 (Ramón Valera vs Transporte JM, C.A. y otros), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/scs/Mayo/0341-4512-2012-10-569.html. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

4.2. Procedimiento sancionatorio

Según lo antes señalado, cuando se realiza la verificación de los ordenamientos realizados en una inspección (siendo posible también, los ordenados durante una investigación), si se constata que persiste el incumplimiento por parte del empleador, el funcionario deberá realizar una propuesta de sanción que dará lugar al inicio del procedimiento sancionatorio. De acuerdo con el artículo 135 de la Lopcymat se debe seguir el procedimiento establecido en la LOTTT.

En sentencia 1100[9], el TSJ estableció que el ente competente para llevar a cabo el procedimientos sancionatorios relacionados con la normativa de seguridad y salud en el trabajo era exclusivamente el INPSASEL, con lo cual las Inspectorías del Trabajo no podrían incluir en sus procedimientos sanciones sobre esta materia. En nuestra opinión, la decisión del Tribunal es acertada y la misma se circunscribe solo al procedimiento sancionatorio, pues la Disposición Transitoria Primera de la LOPCYMAT, establece que las Unidades de Supervisión conservan la competencia de vigilancia y control, con lo cual, pueden inspeccionar las condiciones de seguridad y salud en el trabajo, dejar ordenamientos al respecto y de llegar a constatar el incumplimiento en una reinspección, deberán pasar la propuesta de sanción a la DIRESAT competente para que inicie el procedimiento sancionatorio.

En el INPSASEL, el funcionario que levanta la propuesta de sanción la consigna ante la Sala de Sanciones o Coordinación de Asuntos Legales para su revisión y admisión, después de lo cual se realiza la notificación al patrono y de acuerdo con la nueva LOTTT (artículo 547c), se le concederán cinco (05) días hábiles para que presente los alegatos que considere convenientes, después de lo cual se abrirá el lapso probatorio de tres días para promover y evacuar.

Es importante resaltar que la ley establece la declaración de la confesión en el caso que el empleador no comparezca a presentar sus alegatos, apartándose claramente del criterio sostenido por la Sala Político Administrativa y que el Inpsasel acataba, según el cual en los procedimientos administrativos opera el principio de flexibilidad probatoria, es decir, que la preclusividad de los lapsos no opera tan rigurosamente como en el proceso judicial, este criterio se expone en sentencia N° 2673 de la siguiente manera:

> Al respecto, resulta necesario hacer referencia a la flexibilidad probatoria que rige en el procedimiento administrativo, pues en este procedimiento no

9 Tribunal Supremo de Justicia, Sala Político Administrativa, N° 1100, 10/08/2011 (GROUP 4 SECURICOR G4S, C.A. vs Ministerio del Poder Popular para el Trabajo y la Seguridad Social), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/spa/Agosto/01100-10811-2011-2010-0218.html. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

> opera la preclusividad de los lapsos procesales con la rigurosidad del proceso judicial. En efecto, en el transcurso del procedimiento administrativo las partes pueden presentar las pruebas y los alegatos que consideren pertinentes, siempre que no se haya producido la decisión definitiva[10].

De acuerdo con el criterio expuesto no debería entonces declararse la confesión del empleador, sino que se dejaría transcurrir el lapso para emitir la decisión valorando todo lo que haya sido consignado en el expediente aún intempestivamente.

Finalizado el lapso probatorio o declarada la confesión, se procederá a tomar la decisión por parte del Director de la DIRESAT, si se declara infractor a la empresa y se le impone una multa, se emitirá una planilla de pago que será entregada junto con la decisión. La LOPCYMAT en su artículo 125, establece una serie de supuestos que pueden ser utilizados por el proponen o el decisor como atenuantes o agravantes de la multa, por medio de los cuales se determinará la cantidad de Unidades Tributarias a imponer dentro del rango establecido por la mencionada ley. Adicionalmente el decisor tiene la facultad, cuando se trate de infracciones muy graves, de imponer como sanción accesoria el cierre de la empresa por cuarenta y ocho (48) horas.

La nueva LOTTT, conserva la disposición de la derogada 1997, que establece el arresto del patrono que se niegue a pagar la multa y también fue mantenida la obligación de afianzar para que el recurso contra la Providencia Administrativa que impone la multa sea oído, no acatando el criterio expuesto por la Sala Constitucional en el año 2007[11], en el que declaró inconstitucional el literal g del artículo 647 que establecía el arresto por no pagar la multa y además determinó que la fianza sólo era exigible en caso que la empresa solicitara, en el recurso, la suspensión de efectos de la Providencia Administrativa.

4.3. Recursos

Los actos emitidos por el INPSASEL, como todo acto administrativo son objeto de recursos en vía administrativa, ya hemos mencionado que en los procedimientos de inspección el acto definitivo es la Providencia Administrativa sancionatoria, que las actas de inspección son consideradas por los Tribunales

10 Tribunal Supremo de Justicia, Sala Político Administrativa, N° 2673, 28/11/2006 (SOCIEDAD WILLIAMS ENBRIDGE & COMPAÑÍA (SWEC) vs Ministerio de Energía y Minas), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/spa/Noviembre/02673-281106-2005-0217.htm. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

11 Tribunal Supremo de Justicia, Sala Constitucional, N° 379, 07/03/2007 (Representaciones Piel Dorio), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/scon/Marzo/379-070307-06-1488.htm. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

como de mero trámite, lo cual a nuestro entender, debe extenderse a las actas levantadas por los funcionarios en los procedimientos de investigación, siendo el acto definitivo la Certificación, pues, es en ella, en la que se determina el tipo de discapacidad, que es la medida utilizada para establecer el monto correspondiente a las indemnizaciones.

De acuerdo con la LOPCYMAT (artículo 22.11) la decisión del Presidente del Instituto agota la Vía Administrativa, con lo cual es quien conocerá del recurso contra las Providencias Administrativas Sancionatorias y del recuso jerárquico contra las certificaciones.

Cuando se trata de la vía judicial, la Disposición Transitoria Segunda de la LOPCYMAT estableció que los tribunales superiores del trabajo serían los competentes para conocer de los recursos de nulidad contra los actos del INPSASEL, sin embargo, podemos hacer referencia a una serie de sentencias, casi todas contradictorias entre sí, en las que las distintas Salas del TSJ se han atribuido o le han atribuido la competencia a los tribunales laborales o contenciosos administrativos, este vaivén de la jurisprudencia parecía haber terminado cuando la Sala Plena en el año 2008[12], determinó, siguiendo el criterio de la Sala Constitucional, que los tribunales competentes para conocer de estos recursos eran los Tribunales Superiores en lo Contencioso Administrativo.

En el año 2010 entra en vigencia la Ley Orgánica de la Jurisdicción Contencioso Administrativa (en lo adelante LOJCA), en ella se establecen las competencias de los distintos tribunales que funcionan en esta materia, no haciendo especial referencia a la nulidad de los actos emanados de los Institutos Autónomos, con lo cual podría señalarse que le corresponde la competencia residual otorgada a los Juzgados Nacionales, sin embargo, en sentencia de la Corte Segunda de lo Contencioso Administrativo[13], dictada con posterioridad a la entrada en vigencia de la Ley, se establece la competencia de los recursos mencionados, a los Tribunales Superiores en lo Contencioso Administrativo, tomando como fundamento la sentencia de la Sala Plena antes referida, sin hacer mención de la nueva ley.

En Julio de 2011 la Sala Plena cambia su criterio y establece que los tribunales competentes son los Superiores del Trabajo "*pues lo relevante para determinar cuál es el juez natural que ha de conocer este tipo de pretensiones no es la naturaleza del órgano del cual emana sino la naturaleza jurídica de la*

12 Tribunal Supremo de Justicia, Sala Plena, N° 144, 05/11/2008 (Industrias Esteller, C.A. vs Inpsasel), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/tplen/Noviembre/AA10-L-2007-000156.htm. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

13 Corte Segunda de lo Contencioso Administrativo, sentencia N° 1497, 21/10/2010, (Municipio Chacao vs Diresat Miranda), http://jca.tsj.gov.ve/decisiones/2010/octubre/1478-21-AP42-N-2010-000479-2010-1497.html. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

relación"[14], hace referencia la sentencia también a la voluntad del legislador, señalando la Disposición Transitoria de la LOPCYMAT y la exclusión de la LOJCA, como fundamentos relevantes para determinar la competencia. Actualmente los Tribunales Superiores Laborales son los que conocen de este tipo de recursos y su competencia ha sido reiterada por la Sala de Casación social[15].

14 Tribunal Supremo de Justicia, Sala Plena, N° 27, 26/07/2011 (Agropecuaria Cubacana, C.A. vs Inpsasel), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/tplen/Julio/27-26711-2011-2007-00153.html. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

15 Tribunal Supremo de Justicia, Sala Social, N° 99, 28/02/2012, (Ávila Rayos X, C.A. vs Inpsasel), http://www.tsj.gov.ve/decisiones/scs/Febrero/0099-28212-2012-11-1483.html. [Consulta: Mayo, 16 de 2012].

IMPORTANCIA DE LA ECOLOGÍA Y SU APLICACIÓN A LAS CIENCIAS AMBIENTALES COMO RESGUARDO DE LAS FUTURAS GENERACIONES

Mariela Alvárez de Montalvo*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Objetivos de la Investigación. 3. Fundamentación Teórica. 4. Orientaciones Metodológicas. 5. Aportes. 6. Hallazgos. 7. Referencias Bibliográficas.

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito analizar la importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones, así como también su relación con otras disciplinas permitiendo entender la función y responsabilidad que cumple el hombre con el medio ambiente y la sociedad. Cabe también mencionar, el papel que desempeñan los organismos y tratados internacionales dedicados a la conservación y protección del ambiente. La metodología de investigación aplicada, es del tipo documental de naturaleza cualitativa. El análisis de la investigación favorecerá la concienciación hacia los valores ambientales y el desarrollo de una ecología sostenible como fuente generadora del bienestar humano en el planeta, así como también, el uso de innovaciones tecnológicas como la técnica del reciclaje en el manejo de los desechos sólidos.

Palabras claves: Ecología, sostenible, biodiversidad, hombre, resguardo

Recibido: 9/6/2012 • Aceptado: 31/7/2012

* Ingeniero Agrónomo de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Maestría en Gerencia de Empresas, Mención Agrícola. UNET. Máster en Filosofía de la Educación, convenio Universidad Católica del Táchira y Universidad del País Vasco. Miembro activo de la Asociación para el Avance de la Ciencia (ASOVAC).

Abstract

The present research aims to analyze the importance of ecology and its application to environmental science as a safeguard for future generations, as well as its relationship with other disciplines enabling understand the role and responsibility that meets the man with the environment and society. Also noteworthy, the role of international organizations and treaties dedicated to the conservation and environmental protection. The research methodology applied is qualitative in nature documentary. The analysis of the research will promote awareness towards environmental values and sustainable development of ecology as a source of human welfare on the planet, as well as the use of technological innovations such as the technique of recycling the solid waste management.

Keywords: Ecology, sustainable, biodiversity, man, guard

1. Introducción

Los problemas ambientales a los que hoy se enfrenta la humanidad tienen un origen, no fueron provocados de la noche a la mañana, han pasado muchos sucesos para que se presenten. En la actualidad se observan como normales, como parte de la vida diaria del ser humano pero en realidad es el momento de actuar y tomar conciencia ante tal situación para el resguardo de las futuras generaciones y la vida del planeta.

De acuerdo a estos planteamientos, cabe destacar la importancia de la ecología y su aplicación como ciencia generadora de conocimiento ambiental e información cultural donde interviene el hombre, el medio ambiente y la sociedad. La ecología es introducida en el año 1869 por el célebre biólogo alemán Ernest Haeckel en el medio académico y fue definida como el estudio de las relaciones de un organismo con su ambiente inorgánico y orgánico. A principios del siglo XX se reconoce a la ecología como la ciencia que estudia los problemas de poblaciones y comunidades. Más adelante, se define como la ciencia que estudia los seres vivos, su medio y las relaciones que establecen entre ellos. Éstos pueden ser estudiados a muchos niveles diferentes, desde las proteínas y ácidos nucleicos (bioquímica y biología molecular), a las células (biología celular), tejidos (histología), individuos (botánica, zoología, fisiología, bacteriología, virología, micología y otras) y, finalmente, al nivel de las poblaciones, comunidades, ecosistemas y la biosfera; estos últimos son sujetos al estudio de la ecología.

Desde el punto de vista de la investigación, se define como la ciencia que realiza el estudio científico de las relaciones entre organismos y su medio

ambiente, e implica una forma de pensamiento complejo, ya que el medio ambiente no se refiere sólo a los recursos naturales, comprende el conjunto de factores físicos, biológicos y sociales que influyen en la vida de los organismos, así como el impacto de las actividades humanas sobre estos factores. Es decir, para estudiar las relaciones que existen entre los organismos o grupos de organismos y su medio, forzosamente se requiere estudiar a ambos y a dichas relaciones, y para ello es necesario la acción conjunta de la climatología, la edafología, la biología, la zoología, la botánica, la fisiología, la nutrición, la estadística, la bioquímica, la taxonomía, la citología, la histología entre otras.

Es de interés, resaltar las necesidades de estudio que surgen por parte del hombre para solventar y minimizar la problemática ambiental en los que estamos inmersos actualmente (contaminación, protección de las zonas húmedas, especies en peligro de extinción, biodiversidad, explotación forestal, manejo de ecosistemas, disminución de la capa de ozono, efecto de invernadero, calentamiento global, entre otros.). Este comportamiento del hombre se aprecia como la iniciativa en la formación de una cultura ecológica con una prospectiva conservacionista hacia el futuro.

En función a este contexto, se puede apreciar la complejidad y dimensiones que abarca el campo de la ecología, la cual adquiere una especial importancia en la búsqueda de explicaciones científicas como alternativa para comprender y resolver los problemas ambientales de la actualidad.

2. Objetivos de la Investigación

Analizar la importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones.

Establecer las relaciones existentes entre la ecología, medio ambiente, sociedad y su aplicación a las ciencias ambientales bajo el desarrollo sustentable.

3. Fundamentación Teórica

Existen algunas investigaciones relacionadas con la acción de la ecología sobre otras ciencias aplicadas en su proceso de evolución, que a continuación serán citadas. Cordero (2003) del grupo de Ecoloxía Evolutiva del Departamento de Ecoloxía e Bioloxía Animal, EUET Forestal - España, en una publicación titulada *La Ecología y la Evolución*, manifiesta lo siguiente: La interacción entre Genética y Ecología da lugar a la Biología Evolutiva (llamada también Genética Ecológica o Evolución). Esto es así porque lo que evoluciona son las poblaciones (por medio del cambio de las frecuencias génicas), pero esta evolución ocurre en un ambiente determinado: el "Teatro" ecológico de

Hutchinson (1965). La Ecología Evolutiva surge por tanto de observar el funcionamiento de los ecosistemas desde la perspectiva más propiamente biológica, la evolución[1].

Del mismo modo Ibáñez (2002), manifiesta que la palabra Ecología y sus derivados se han incorporado de tal forma a nuestro vocabulario, que para la inmensa mayoría de las personas en el mejor de los casos el concepto "ecología" se identifica con un idílico paisaje en technicolor; en ocasiones, la utilización del adjetivo "ecológico" se opone al sustantivo que lo precede, éste podría ser el caso de la "agricultura ecológica", siendo el concepto de agricultura antagónica a la ecológica ya que esta destruye un sistema natural de alta complejidad. Por otro lado, la Ecología experimenta en el momento actual una transformación hacia una "economía ecológica" cuyo objetivo sería el de "administrar en forma recta y prudente el medio natural"[2].

Ahora bien, Marcano en sus apuntes de Nociones de la Ecología, manifiesta que la ecología es multidisciplinaria y su campo de acción es casi ilimitado. Considera que este punto ha sido claramente expresado por el ecólogo inglés A. Macfadyen, el cual fue citado enunciando lo siguiente:

> La ecología se ocupa de las interrelaciones que existen entre los organismos vivos, vegetales o animales, y sus ambientes, y éstos se estudian con la idea de descubrir los principios que regulan estas relaciones. El que tales principios existen es una suposición básica -y un dogma- para el ecólogo. Su campo de investigación abarca todos los aspectos vitales de las plantas y animales que están bajo observación, su posición sistemática, sus reacciones frente al ambiente y entre sí y la naturaleza física y química de su contorno inanimado…[3]

Desde el punto de vista etimológico, el término ecología deriva de las palabras griegas oikos, que significa "casa", y logia, que significa "estudio de". Literalmente, la ecología es el estudio de la casa. Tiene la misma raíz verbal que economía, o "gestión de la casa". Se podría considerar la ecología como el estudio de la economía de la naturaleza. De hecho, algunos conceptos económicos, tales como la asignación de recursos y la razón de costes-beneficios, también se han introducidos en la ecología. El término fue acuñado originalmente por el zoólogo alemán Ernst Haeckel en 1886, quien lo llamó Oecologie y definió

1 CORDERO, A (2003). *La Ecología y la Evolución*. [Documento en Línea]. Disponible: http://ecoevo. uvigo.es/ecoevo.htm. [Consulta: 2009, Abril 25].

2 IBÁÑEZ, M (2002). *Ecología: Ciencia y Herramienta*. Instituto Geográfico Vasco INGEBA. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.ingeba.euskalnet.net/lurralde/lurranet lur16/ 16ibanez/16iban.htm. [Consulta: 2009, Mayo 18]

3 MARCANO, J. *Nociones de Ecología* [Documento en Línea]. Disponible: http:// www.jmarcano.com/nociones/intro.html. [Consulta: 2009, Abril 20].

su ámbito de aplicación como el estudio de las relaciones entre los animales y su ambiente[4].

En este sentido, las interacciones entre los organismos vivos y su ambiente son complejas. A manera de ejemplo se puede citar: una araña depende, entre otros factores, de los insectos que atrapa, del espacio disponible para construir su hábitat, de la temperatura y humedad y de la disponibilidad de oxígeno en el ambiente. El papel ecológico de la araña en el equilibrio del ecosistema donde consiste en comerse a otro grupo de insectos de una o varias especies, esto representa el nicho ecológico de la araña. A su vez este nicho se verá afectado por la disponibilidad de animales que sirven de alimento a la araña, y estos, dependerán de las plantas, de la disponibilidad de agua, de los cambios climáticos, de las horas de sol, entre otros[5].

Para concluir, en un ecosistema el complejo mecanismo de interacción entre los organismos y su ambiente está influenciado por sus componentes bióticos y abióticos. Los componentes abióticos de un ecosistema son todos aquellos factores físicos como la luz solar, la temperatura, la presión atmosférica, el microclima, la altitud y la latitud; o los factores químicos como el oxígeno, el dióxido de carbono y el agua.

Los componentes bióticos son los organismos vivos. Entre los componentes abióticos y bióticos se produce una influencia recíproca, por ejemplo, los factores físicos y químicos inciden en el desarrollo de los organismos vivos, pero estos, por su parte, influencian la temperatura del medio ambiente y la velocidad de los cambios químicos[6].

Si bien es cierto, para el mantenimiento de la vida así como para asegurar el desarrollo de la sociedad, la ciencia y la técnica, requiere disponer de un gran número de recursos, los cuales pueden dividirse en dos grupos: **renovables y no renovables**. Entre los primeros se cuentan el suelo, las plantas, los animales, el agua y el aire. Como recursos no renovables, pueden señalarse principalmente los combustibles y los minerales. La protección de todos estos recursos resulta de la mayor importancia para el desarrollo de la sociedad. Pero la actuación del hombre ha puesto en peligro los recursos renovables, y ha ocasionado que comiencen a agotarse los no renovables, aunque la atmósfera, las aguas y los suelos parecen tan vastos que resulta difícil creer que el comportamiento de los seres humanos pueda llegar a afectarlos.

Pero la adopción de una actitud consciente ante el medio que nos rodea, y del cual formamos parte indisoluble, depende en gran medida de la enseñanza y

4 SMITH, L (2006). *Ecología*. 4ta Edición. Ed. Pearson. Madrid

5 ROA, J (2005). *Fundamentos básicos de los procesos ambientales para ingenieros*. Segunda Edición. FEUNET. San Cristóbal, Venezuela.

6 ROA, J (2005). *Op. Cit*.

la educación de la niñez y la juventud. Por esta razón, corresponde a la pedagogía y a la escuela desempeñar un papel fundamental en este proceso[7].

Ahora bien, como solución a estos problemas, las Ciencias Ambientales tiene su accionar directa con la calidad de vida humana apoyada en la sustentabilidad del funcionamiento, a corto y largo plazo, de su base biofísica sobre el planeta. Las ciencias y profesiones que contribuyen a esta meta son múltiples y las Ciencias Ambientales constituyen la confluencia de distintos acercamientos disciplinarios al estudio y solución de problemas relacionados con la interacción hombre-ambiente. De hecho, el mayor desafío para las Ciencias Ambientales está en la materialización de un enfoque interdisciplinario que abarca distintos elementos. Incluye el estudio de problemas ambientales y la propuesta de modelos para el desarrollo sostenible[8].

Como desarrollo sostenible se define, "aquel desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades" considera, por tanto, que es fundamental la interrelación entre factores sociales, económicos y ambientales para mejorar la calidad de vida humana, y además prevé que esto debe ser cierto tanto para las presentes como para las futuras generaciones[9]; considerándose a estos factores posteriormente como los pilares del desarrollo sostenible.

Por otra parte, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural - Unesco, 2001, profundiza aún más en el concepto al afirmar que "... la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos"; se convierte en una de las raíces del desarrollo entendido no sólo en términos de crecimiento económico, sino también como un medio para lograr un balance más satisfactorio intelectual, afectivo, moral y espiritual. En esta visión, la diversidad cultural se convertiría en el cuarto ámbito de la política de desarrollo sostenible[10].

7 *Introducción a la Educación Ambiental*. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.jmarcano.com/educa/curso/intro.html- [Consulta: 2009, Mayo 15].

8 Jaksic, F (1997). *Ecología, ecologistas y ciencias ambientales.* Departamento de Ecología. Universidad de Chile. [Documento en Línea]. Disponible: http://rchn.biologiachile.cl/ pdfs/1997/2/Editorial_1997.pdf. [Consulta: 2009, Julio 25].

9 *¿Qué es desarrollo Sustentable?* [Documento en Línea]. Disponible: http://www.desarrollosustentable.com.ve/Default.aspx?ID_Portal=1&ID_Page=8. [Consulta: 2010, Mayo 25]

10 *Información sobre el Medio Ambiente*. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.slideshare.net/elizeja/medio-ambientepdf-presentation. [Consulta: 2010, Mayo 25]

4. Orientaciones Metodológicas

Según Arias (2004) es documental, pues "….se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otros tipos de documentos" (Pág.49)[11].

Tomando en cuenta este análisis, en el manual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2003), se define la investigación documental como: El estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones y recomendaciones (Pág. 6)[12].

5. Aportes

La ecología se ubica en un paradigma de investigación holística en el campo de las ciencias. Un ejemplo de ello, es llevado actualmente en el programa Ecología y Conservación (laboratorio), Mención Biología y Química en la Universidad Católica del Táchira. La práctica lleva por nombre "*El Método Científico y las Investigaciones Ecológicas*"; en esta actividad se aplica el método científico para estudiar un componente abiótico del medio ambiente: la lluvia.

De acuerdo a esta experiencia, los alumnos tienen la oportunidad de relacionar conocimientos en las áreas de química (medición de pH), ciencia (método científico: hipótesis, variables, planteamiento de un problema) y la aplicación de la ecología en la valoración de un componente abiótico del ecosistema: la lluvia.

Siguiendo en este orden de ideas, la participación del hombre y su interacción con el medio ambiente y la sociedad ha generado en la ecología áreas de estudio en temas como la contaminación, particularmente en el manejo de los desechos sólidos. Todos sabemos que el aumento de los desechos sólidos obedece a estilos de vida que incluye la difusión de los productos desechables y el exceso de empaques. Para ello, en la Universidad Católica del Táchira (UCAT), se han realizados en los últimos años charlas, talleres, siembras, cine foros entre otras actividades, para motivar e incentivar a los alumnos ucatenses en el

11 ARIAS, F. (2004). *El Proyecto de Investigación*. Guía para su elaboración. Oral Ediciones. Caracas. Editorial Episteme. Pág. 49.

12 Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Manual de Trabajo de Grado de Especialización Maestría y Tesis Doctorales (2003). Caracas.

fortalecimiento de la cultura ambiental, aunque todavía los resultados esperados de participación no son satisfactorio. Sin embargo, el pasado mes de abril (2011), se celebraron en la UCAT las VII Jornadas Nacionales Humanísticas de Educación, y esta casa de estudio tuvo la oportunidad de presentar un puesto de exposición de productos elaborados (transformados) utilizando el reciclaje; el origen de los desechos expuestos fue principalmente de cartón, aluminio, papel (periódicos, revistas, servilletas), plástico entre otros, y los productos elaborados fueron: artesanías, collares, pulseras, portarretratos, cofres, figuras geométricas, lámparas, servilleteros entre otros.

La educación ambiental emerge como una respuesta a la problemática ambiental generada por la actividad humana. Se puede decir, que la educación ambiental es un programa colaborativo y necesario para la formación de la educación formal (docentes, alumnos) en nuestras universidades y es el medio de transmitir la cultura ambiental al resto de la población o destinatarios no formales (obreros, amas de casas entre otros).

6. Hallazgos

Las ciencias ambientales abarcan un amplio campo de la ciencia ya que estudian el medio ambiente y todo lo que acontece en el planeta Las ciencias ambientales son ciencias que contribuyen al desarrollo económico o bienestar humano sobre una ecología sustentable junto a los diferentes enfoques y acercamientos disciplinarios en la búsqueda de las soluciones a los problemas relacionados con la interacción hombre- ambiente.

Las normativas del desarrollo sustentable deben orientar y apoyar el trabajo científico hacia innovaciones tecnológicas que respeten los valores fundamentales de sustentabilidad (manejo de los ecosistemas, impactos provocados por el cambio climático, la eficiencia energética y la seguridad alimentaria) de esta manera la ecología en el marco de las ciencias ambientales podrá contribuir de manera oportuna al desarrollo sostenible.

La generación de conocimiento que aporta la ecología y su aplicación con las ciencias ambientales en la relación con el ambiente y la sociedad abre paso hacia la comprensión de la importancia que tiene el manejo de los ecosistemas como unidad de desarrollo y equilibrio para los seres vivos.

Es de gran interés resaltar que por medio de las innovaciones tecnológicas (energías alternativas y tecnológicas) se puede contribuir a la solución de uno de los grandes problemas de la humanidad, su dependencia de los combustibles fósiles por el fuerte impacto ambiental y económico. Para ello, se necesita el apoyo de los organismos internacionales, de manera que se encarguen de vigilar los tratados y convenios en pro del ambiente y el resguardo de los recursos sobre una base sostenible

7. Referencias Bibliográficas

¿Qué es desarrollo Sustentable? [Documento en Línea]. Disponible: http://www.desarrollosustentable.com.ve/Default.aspx?ID_Portal=1&ID_Page=8. [Consulta: 2010, Mayo 25]

ARIAS, F. (2004). *El Proyecto de Investigación*. Guía para su elaboración. Oral Ediciones. Caracas. Editorial Episteme. Pág. 49

CORDERO, A (2003). *La Ecología y la Evolución*. [Documento en Línea]. Disponible: http://ecoevo. uvigo.es/ecoevo.htm. [Consulta: 2009, Abril 25].

IBÁNEZ, M (2002). *Ecología: Ciencia y Herramienta*. Instituto Geográfico Vasco INGEBA. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.ingeba.euskalnet.net/lurralde/lurranet lur16/ 16ibanez/16iban.htm. [Consulta: 2009, Mayo 18]

Información sobre el Medio Ambiente. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.slideshare.net/elizeja/medio-ambientepdf-presentation. [Consulta: 2010, Mayo 25]

Introducción a la Educación Ambiental. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.jmarcano.com/educa/curso/intro.html- [Consulta: 2009, Mayo 15].

JAKSIC, F (1997). *Ecología, ecologistas y ciencias ambientales*. Departamento de Ecología. Universidad de Chile. [Documento en Línea]. Disponible: http://rchn.biologiachile.cl/ pdfs/1997/2/Editorial_1997.pdf. [Consulta: 2009, Julio 25].

MARCANO, J. *Nociones de Ecología* [Documento en Línea]. Disponible: http://www.jmarcano.com/nociones/intro.html. [Consulta: 2009, Abril 20].

ROA, J (2005). *Fundamentos básicos de los procesos ambientales para ingenieros*. Segunda Edición. FEUNET. San Cristóbal, Venezuela.

SMITH, L (2006). *Ecología*. 4ta Edición. Ed. Pearson. Madrid

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Manual de Trabajo de Grado de Especialización Maestría y Tesis Doctorales (2003). Caracas.

Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata (*Catharanthus roseus L.*)

Aura Benilde Sarmiento*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Botánica y Taxonomía. 3. Hallazgos. 4. Conclusiones. 5. Recomendaciones. 6. Referencias Bibliográficas

Resumen

Al igual que las frutas y las verduras, *las plantas* pueden ser fuentes inagotables de todo tipo de beneficios para el cuerpo del ser humano.

Dada la valiosa composición de muchas plantas y su acción terapéutica, popularmente se han venido identificando como "plantas medicinales", en todo el mundo. A pesar de vivir en estos tiempos de globalización y posmodernidad, la sociedad mundial se encuentra en la búsqueda de opciones con un menor impacto económico en la comunidades como es la denominada "medicina alternativa", claro está, es conveniente recordar que es un campo recientemente explorado con acuciosa profundidad.

De otra parte, las creencias populares en una sociedad vienen a dar como resultado una cantidad de conocimientos que aunque son empíricos pueden llegar a constituirse en los puntos de partida para grandes hallazgos en la misma, este es, el caso que ocupa el presente estudio, donde se pretende caracterizar una planta que popularmente se viene empleando para el tratamiento de afecciones comunes, como es la denominada "Chocolata" (Catharanthus roseus L).

Recibido: 30/5/2012 • Aceptado: 30/6/2012

* Docente de la Universidad Católica del Táchira. Docente en el área de Biología y Química en Educación Media. Facilitadora de talleres en el área de Química. Toxicólogo adscrita al Departamento de Química del Laboratorio Regional Nro. 1. Preparadora en el programa de detección de Talentos en química. Miembro Activo de AsoVAC. E-mail: asarmiento@ucat.edu.ve / aurab_sarmiento@gmail.com

La investigación consistió inicialmente en una revisión documental relacionada con la mencionada planta, su clasificación taxonómica, las diferentes variedades que se conocen, el área biogeografía donde se produce, el uso etnobotánico y farmacológico que las personas le dan para finalmente establecer las bondades de la misma.

Palabras clave: Acción terapéutica. Medicina alternativa. Clasificación taxonómica. Uso farmacológico.

Abstract

As the fruits and the vegetables, the plants can be inexhaustible sources of all kinds of benefits for the body of the human being. Given the valuable composition of many plants and his therapeutic action, popularly they have come identifying as "medicinal plants", in the whole world. In spite of living in these times of globalization and postmodern era, the world company meets in the search of options a minor economic impact in the comunidades since it is the called "alternative medicine", clear it is, it is suitable to remember that it is a field recently explored with urgent depth.

Of another part, the popular beliefs in a company come to give like proved a quantity of knowledge that though they are empirical can manage to be constituted in the points of item for big findings in the same one, this one is, the case that occupies the present study, where one tries to characterize a plant that popularly one comes using for the treatment of common affections, since it is the "Chocolata called" (Catharanthus roseus L).

The investigation consisted initially of a documentary review related to the mentioned plant, his classification taxonómica, the different varieties that are known, the area biogeografía where one produces, the use etnobotánico and pharmacological that the persons give him finally to establish the kindness of the same one.

Key words: Therapeutic action. Alternative medicine. Classification taxonómica. Pharmacological use.

1. Introducción

Desde la antigüedad los seres humanos, se han preocupado por el mantenimiento de su vida y las condiciones de salud que la rodean, la prolongación de la misma se ha vislumbrado como un gran enigma y los recursos que provee la naturaleza para alcanzar este fin han sido hoy y siempre muy codiciados. En un principio los conocimientos fueron muy primitivos, casi por instinto, pero con el transcurrir del tiempo, se han ido enriqueciendo con la adquisición del sistema de conocimientos propios de una sociedad globalizada, donde la tecnología, las técnicas y los métodos han venido jugando un papel importante.

Pareciera ser, que de aquellos tiempos donde el hombre obedecía solo a sus instintos, no queda nada… en realidad y recientemente se vuelven los conocimientos en el campo de la medicina a esos principios, pero claro, no tan automáticamente, pues se busca sobre el cimiento de una investigación bien desarrollada, los principios activos de las plantas para el mantenimiento de las condiciones generales de salud de un ser humano, por ejemplo, los mecanismos de acción y los posibles efectos colaterales que pudieran estar implicados en la utilización de un producto de origen natural[1]. Todo ello en virtud de los elevados costos que pudiesen tener los fármacos de origen sintético, por sus elevadas concentraciones, así como sus efectos secundarios en los organismos que las consumen. Es conveniente, resaltar que la naturaleza proporciona una variedad de plantas, todas ellas valiosas por un gran contenido de sustancias químicas, que por tener una composición afín con muchos procesos biológicos dentro de los seres vivos, pueden actuar facilitando procesos de restablecimiento de la salud en un momento determinado.

Dada la valiosa composición de muchas de estas plantas y su acción terapéutica, se han venido llamando a éste numeroso grupo "plantas medicinales"[2], en todo el mundo, pareciera extraño cuando nos encontramos en la post – modernidad, época en la cual, cualquiera pudiera pensar que todo lo que se necesita se puede fabricar o sintetizar, lo cierto es que en la actualidad la sociedad mundial se encuentra en la búsqueda de opciones con un menor impacto económico en la sociedades como es la "medicina alternativa", claro está, es conveniente recordar que es un campo recientemente explorado con acuciosa profundidad. En otro orden de ideas, las creencias populares en una sociedad vienen a dar como resultado una cantidad de conocimientos que aunque son empíricos pueden llegar a constituirse en los puntos de partida para grandes hallazgos en la misma, este es, el caso que ocupa el presente estudio, donde se pretende caracterizar una planta que popularmente se viene empleando para el tratamiento de afecciones comunes, como es la denominada "Chocolata" (*Catharanthus roseus L)*.

La investigación consistió inicialmente en una revisión de las publicaciones existentes relacionadas con la mencionada planta, su clasificación taxonómica, las diferentes variedades que se conocen, el área biogeografía donde se produce, el uso etnobotánico y farmacológico que las personas le dan y finalmente

1 Artesimisia Annua, 4 artículos informativos respecto a la utilización de esta planta. Disponible en: http://www.sextocontinen.org/ Consultado en marzo de 2009

2 BOLOIX, I. (1999) "1000 Plantas medicinales aromáticas y culinarias" Serviediciones España.

3 HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1998) *Metodología de la Investigación*. Colombia: Mc Graw - Hill

establecer las bondades de la misma. Para el logro de los objetivos propuestos se emplearon métodos de investigación complementaria (cualitativa y cuantitativa)[3], se aplicaron técnicas de observación, entrevista con guión semi-estructurado y encuesta, con cuestionario cerrado a fin de establecer el uso popular de esta especie vegetal originaria de Madagascar[4]. Igualmente se identificaron las partes de la planta empleada, así como su tratamiento y la forma de administración, para finalmente comprobar las bondades o virtudes de la misma.

2. Botánica y Taxonomía

Para desarrollar el presente estudio fue necesario entender aspectos básicos relacionados con las plantas como la definición de *Taxonomía Botánica*, que es una rama de la botánica y se ocupa del estudio de los caracteres y de la clasificación jerárquica y sistemática de las plantas en grupos de distinta categoría a partir de análisis biogenéticas, filogenéticos y de criterios morfológicos, fisiológicos, ecológicos, embriológicos, fotoquímicos, entre otros. Este sistema organizativo posibilita sobre todo la comunicación entre especialistas de diversas ramas y regiones geográficas de forma práctica y ordenada.

La nomenclatura empleada se rige por congresos internacionales en los cuales sesionan comisiones de nomenclatura que elaboran códigos internacionalmente aceptados por acuerdo[5]. Las especies poseen un nombre binario, constituido por dos palabras del latín, con ello se evitan los errores a que conduciría la utilización de los numerosos nombres comunes que para una misma especie existen en diferentes regiones, se puede agregar que este proceso de clasificación de las plantas ha atravesado en la historia reciente una serie de obstáculos, apareciendo algunas escuelas que difieren en ciertos aspectos, pero que en definitiva, tiene la intención de clasificar y caracterizar las especies vegetales conocidas, al igual que mantener criterios para la caracterización de especies nuevas. Se puede colocar como ejemplo lo siguiente: la Bellis perennis, se le conoce sólo en Holanda por 44 denominaciones comunes diferentes. El empleo del latín por ser una lengua muerta, evita la aparición de errores vinculados con el propio desarrollo del idioma. Las más importantes categorías taxonómicas son: *familia, género y especie*.

4 RZEDOWSKI, G. C. de, J. Rzedowski y colaboradores, (2001). *Flora fanerogámica del Valle de México*. 2a ed. Instituto de Ecología y Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, Pátzcuaro, Michoacán, México.

5 BANDILLO, B. SCHENEE, L y BENITEZ, C. (1985). "Clave de las Familias de las plantas superiores de Venezuela". Séptima edición. Espasan de Editores.

Sinonimia: Por diversos motivos pueden existir varias denominaciones científicas igualmente aceptadas para designar una especie; en ocasiones se trata simplemente de cuestiones históricas y resulta conveniente desde el punto de vista práctico señalar la sinonimia. Para Catharanthus roseus (L.) G. Don., por ejemplo, existen varios sinónimos más o menos vigentes como son Vinca rosea L., Vinca speciosa Salisb., Lochnera rosea (L.) Rchb. y Ammocallis rosea Small, Periwinkle, entre otros.

3. Hallazgos

Un aspecto interesante que se debe resaltar, es que en un proceso de investigación aun cuando se plantean objetivos claros y precisos para orientar el camino a seguir en el transcurrir de lo planificado, se puede obtener «datos» valiosos para fundamentar lo estudiado, este es el caso de la Señora Melisia Román de Camacho, quien entrego al investigador el registro de cuatro resultados de laboratorio correspondientes a los análisis practicados en sangre del recuento de plaquetas, indicados previamente por un medico tratante cuando la mencionada señora presentaba los signos característicos de la afección conocida como "Dengue", en los mencionados reportes se evidencia que los niveles de plaquetas fechados par el día 29 sep. 2008 se encontraban en 179000 unidades, e iban en descenso para el día 30 sep. 2008 se registró, 152000, el día 02 oct. 2008 la lectura fue de 120000 x mm3, cuando la señora Melisia Román de Camacho, decidió "*consumir infusiones de la planta denominada chocolata, específicamente la flor con el centro de color rojo, tal como le indico un curandero de la localidad, ingiriendo esa bebida por cinco días y nuevamente se practico los análisis de laboratorio*", fechado 09 de octubre de 2008, y se indica el conteo de plaquetas es de 253000x mm3, al tiempo que su estado general de salud, indica se encontraba plenamente restablecido, así mismo, la mencionada señora (estudiante de la UPEL), afirma, "*no haber consumido ningún otro medicamento, así como no haber sentido efectos secundarios en su organismo*".

De otra parte, se encontró que otro joven estudiante, aportó verbalmente, su experiencia con la planta chocolata, informando que "*estaba tratando de desecar las flores, para venderlas, tal como se hace con las flores de manzanilla u otras especies, pero indico, no tener éxito en sus pretensiones, pues las propiedades de la planta existen en ella mientras está fresca, una vez secada o deshidratada, ya no es igual*". Las mencionadas personas se acercan al equipo de investigación, y hacen estos valiosos aportes, al tiempo que manifiestan es importante mantener vigente el conocimientos de las plantas, sobre todo para la obtención de "curas" en tiempos de crisis.

4. Conclusiones

La planta conocida en la ciudad de San Cristóbal con el nombre de "Chocolata", tiene como nombre científico *Catharanthus roseus L.*, de la cual existen diferentes variedades, han sido descritas taxonómicamente desde el año 1753, por el naturalista Carlos Von Linneo. De acuerdo a la sistemática actual, estableciéndose las características de cada una de ellas, requerimientos para sus cultivos y propiedades, estructurales y químicas, así como las bondades de la misma, se conoce en el mundo ampliamente, aunque se vienen empleado muchas sinonimias, de las cuales se ha realizado un amplio recuento en esta investigación, para los efectos de la clasificación se concluye en cinco variedades importantes a saber: a) Vinca difformis (N. científico), N. Común: Vinca intermedia; b) Vinca herbacia (N. científico) N. Común: Vinca del Cáucaso; c) Vinca major (N. científico) N. Común: Vinca mayor d) Vinca minor (N. científico) N. Común: Vinca menor y e) Vinca rosea (N. científico) N. Común: Vinca, las mismas se cultivan en virtud de su adaptación, tanto en climas templados como tropicales.

Se conoció que es una planta originaria de la región insular distinguida como Madagascar, en el Océano Pacifico, limítrofe por un lado frente a la costa este del continente africano y del otro lado con el Océano Índigo, zona caracterizada por un clima tropical matizado por la altitud en algunas regiones, ha logrado adaptarse perfectamente a otras latitudes, aunque en el resto de la isla puedan existir otros climas como puede ser semiárido o muy lluvioso, estas características son las que favorecen precisamente a la conocida planta "Chocolata" o *Catharantus roseus L*., facilitándose su propagación en la zona intertropical, justamente región en la cual está ubicada Venezuela y con ella la ciudad de San Cristóbal, escenario de esta investigación, las características del clima han permitido que la "Chocolata", se haya adecuado a la diversidad de áreas geográficas de la ciudad, región y país. En general se puede afirmar que sus características iniciales, se conservan a pesar que se ha propagado por diferentes lugares del planeta, conservando su adaptación a las particularidades de los climas tropicales, cabe mencionar, que la diversidad de colores en los pétalos de sus flores, son una consecuencia de esos mismos procesos de adaptación, lo cual, lejos de perjudicar la especie, le han conferido la bondad de su belleza, la han hecho atractiva para las personas, sin dejar de un lado las propiedades que posee, haciéndose aun más valiosa, y por si fuera poco se debe agregar que así como algunos informantes lo manifestaron es "muy agradecida", refiriéndose por supuesto a la facilidad de su cultivo y fácil propagación.

De la minuciosa revisión documental realizada en la investigación, se conoció sobre el uso etnobotánico de la planta en estudio "Chocolata" *Catharanthus*

roseus L., a través de la historia de las comunidades, encontrándose que es distinguida desde hace al menos 250 años, pues es justamente Linneo, quien le asigna su nombre científico. Al igual que muchas plantas con propiedades medicamentosas, se ha utilizado para el tratamiento de diferentes afecciones; estos conocimientos han sido heredados de una generación a otra a través del tiempo, lo cual es denominado por algunos Psicólogos "conocimiento transgeneracional", que en definitiva garantizan la existencia en el tiempo, del saber popular, legado que va pasando de boca en boca entre los miembros de una comunidad, quienes a su vez someten esos mismos saberes a comprobación en su propio entorno, situación puesta en evidencia con los entrevistados por el equipo de trabajo, pues algunos de ellos indicaron haber consumido la planta y experimentar rápidas mejorías a sus afecciones (Gripe, dengue). Entre las afecciones que se pueden mencionar esta la diabetes y problemas circulatorios, falta de memoria, insomnio, se le atribuyen propiedades de oxigenación, se dice que es astringente, antiinflamatoria y antigalaptorreica, que cura la leucemia y la enfermedad de Hodgkin, linfomas, eleva las plaquetas, que mejora la actividad de las neuronas, entre otros, *de la misma manera se enfatiza que los mencionados usos no se han podido demostrar de manera experimental o no se han investigado a profundidad*. Es de recalcar, que es justamente ese conocimiento popular, el que ha brindado la posibilidad a numerosos investigadores para profundizar en una u otra de las tantas propiedades que históricamente se le adjudican; en la actualidad ha permitido que laboratorios farmacopólicos de reconocida trayectoria a nivel mundial como laboratorio Lilly S. A., produzcan medicamentos oncológicos y vasculares, para tratar el cáncer y accidentes cerebro–vasculares, entre otros a partir de la planta conocida como chocolata, *Catharanthus roseus L,* toda vez que esta afección es una de las que mayor incidencia tiene en la salud a nivel mundial, esto no debe implicar que se ignoren las múltiples propiedades que el conocimiento popular le atribuyen a la planta estudiada.

Finalmente, se establece entre las bondades de la planta chocolata, o *Catharanthus roseus L*, sus propiedades curativas frente al Dengue, en función de la creencia popular, por presentar una mejoría en los niveles de plaquetas, aunque se sugiere precaución en su consumo, pues como todo compuesto bioquímico (principio activo), no se puede abusar de sus beneficios, pues se corre el riesgo de invertir su efecto, y en lugar de hacerla beneficiosa se convertirá en una sustancia "toxica" para el organismo. Es una planta ornamental por su gran colorido y la facilidad de su cultivo, se puede mantener en una jardinera común y corriente, en el terreno directamente, en macetas o materos, el tipo de sustrato, tierra o abono no debe ser muy enriquecido, es capaz de cultivarse inclusive sobre arena, sin embargo, se requiere de las condiciones mínimas de

luz, agua y temperatura, para ser capaz de crecer y reproducirse, al tiempo que regale la vistosidad de su colorido. Es importante recalcar que sus hojas contienen una gran concentración de alcaloides, de ellas actualmente se están fabricando medicamentos antineoplásicos, de gran utilidad en esta historia reciente, en otro orden de ideas, y según el hallazgo detallado en los resultados esta creencia popular, tiene una evidencia confirmatoria pues se encontró en el reporte anexado que luego del consumos de infusiones preparadas con la planta "Chocolata" *Catharanthus roseus L.,* se elevan las plaquetas nuevamente, garantizándose el restablecimiento de estado normal de bienestar del organismo.

5. Recomendaciones

Para futuras investigaciones, se sugiere:

Realizar los análisis fotoquímicas, ya que estos resultados son una información de difícil acceso, toda vez que pertenecen a patente registradas, es importante caracterizar la cantidad de sustancias presentes en dicha planta, así como las estructuras de la misma donde estén presentes con sus respectivas concentraciones, la edad de la planta donde es mejor productiva de tal o cual componente.

Diseñar una estrategia experimental para someter a comprobación la creencia popular que se evidencio con el presente estudio, acerca de la propiedad de la "Chocolata" como el aumento de las plaquetas a partir de la ingestión de bebidas como infusión o te, aun cuando la presente investigación, encontró una evidencia irrefutable del poder curativo de la chocolata frente al dengue de manera científica, es necesario registrar muchos más eventos de esta naturaleza para darle mayor respaldo a esos análisis y otros que pudieran valorase.

Referencias Bibliográficas

ARIAS, F. (2001). *El proyecto de Investigación*: Guía para su elaboración. (3ª ed.). Caracas. Episteme.

Artesimisia Annua, 4 artículos informativos respecto a la utilización de esta planta. Disponible en: http://www.sextocontinen.org/

BANDILLO, B., SCHNEE, L. y BENITEZ, C. (1985). "Clave de las Familias de las plantas superiores de Venezuela". Séptima edición. Espasan de Editores.

BOLOIX, I. (1999) "1000 Plantas medicinales aromáticas y culinarias" Serviediciones España.

El Correo de la UNESCO. Editora UNESCO. Número Julio de 1979. "Las plantas medicinales florecen de nuevo".

HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1998) *Metodología de la Investigación*. Colombia: Mc Graw - Hill

HURTADO, L. y TORO, G. (1998) *Paradigmas y Métodos de la Investigación en tiempos de cambio*. Valencia. Editorial Clemente.

LASER, T. (1965). "Familias de Traqueófitas de Venezuela". Editorial Universitaria de Oriente – Cumana, Venezuela

MIRTA S. Toribio1; Susana D. Oriani2, Ricardo E. Toso1, Claudia A. Tortone2 & Jésica G. Fernández. "El BOLETÍN LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE DE PLANTAS MEDICINALES Y AROMÁTICAS" (2008) Cátedra de Farmacología. Cátedra de Microbiología. Facultad de Ciencias Veterinarias, NLPam. Calle 5 y 116. General Pico. (6360) La Pampa. Argentina. Disponible en: http://www.blacpma.cl

Rev Cub Plantas medicinales Vol. 7 02 (2002) Dra. Lérida Acosta de la Luz1 y Téc. Carlos Rodríguez Ferradá2. Disponible en: htpp://bvs.sld.cu/revistas/pla/vol7/vol7_2_02/pla08202.htm

WAIZEL B. *Cultivo, aislamiento y variación de principios activos de tres especies de plantas con propiedades anticancerígenas*. Tesis Doctoral, México D.F., 1979: 90.

Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira

Giovanny I. Ramírez S.*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Planteamiento del Problema. 3. Objetivos de la Investigación. 4. Marco Metodológico. 5. Conclusiones

Resumen

El estudio cuyo propósito fue el diseño de una propuesta didáctica dirigida a la optimización de la Educación Ambiental universitaria en la formación de docentes, caso Universidad Católica del Táchira, se desarrolló bajo la metodología de proyecto factible con apoyo en una investigación de campo, ubicada en el nivel descriptivo , se cubrieron las fases de diagnóstico, factibilidad y diseño; fue utilizado como instrumento un cuestionario contentivo de 33 ítems, con tres alternativas de respuesta: siempre, a veces, nunca, y cuatro ítem de respuesta abierta, previamente validado y sometido a confiabilidad, aplicado a una muestra de 59 estudiantes de la carrera de educación, en la referida universidad, seleccionados aleatoriamente de una población total de 154. Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva sobre la base de frecuencias/ porcentajes, la presentación se hizo a través de cuadros y gráficos. Los resultados, basados en el análisis de respuestas dadas por los estudiantes al cuestionario, permitieron determinar que la cátedra de Educación Ambiental, muestra un desarrollo desfavorable para con los contenidos planteados y la práctica. Sobre tal resultado se consideró la

Recibido: 9/6/ 2012 • Aceptado: 10/8/2012

* Docente de la Universidad Católica del Táchira. Licenciado en Educación mención Ciencias Sociales de la UCAT. Magister en Educación mención Enseñanza de la Geografía.

necesidad del diseño de una propuesta didáctica para optimizar ésta cátedra, en la que se insertan contenidos teóricos y actividades prácticas, y se aspira a lograr en los estudiantes actitudes pro ambientalistas que puedan ser proyectadas en sus grupos de educandos.

Palabras clave: Propuesta Didáctica. Educación Ambiental. Docentes en formación, Universidad Católica del Táchira.

Abstract

The study which intention was the design of a didactic offer directed the optimization of the Environmental university Education in the teachers' formation, I marry Catholic University of the Táchira, it developed under the methodology of feasible project with support in a field investigation located in the descriptive level, there were covered the phases of diagnosis, feasibility and design; It was used as I orchestrate a comprising questionnaire of thirty three articles, with three alternatives of response: always, sometimes, never, and four article of opened response, before validated and submitted to reliability, applied to a sample of fifty nine students of the career of education, in the above-mentioned university, selected aleatoriamente of a total population of hundred fifty four. For the analysis of information the descriptive statistics was in use on the base of frecuencias/percentages, the presentation was done across pictures and graphs. The results based on the analysis of answers given by the students to the questionnaire, allowed to determine that the chair of Environmental Education, it shows an unfavorable development for with the raised contents and the practice.

On such a result it was considered to be the need of the design of a didactic offer to optimize this one chair, in which theoretical contents and practical activities are inserted, and one aspires to achieve in the students attitudes pro environmentalists who could be projected in his groups of pupils.

Key words: Didactic offer. Environmental education. Teachers in formation, Catholic University of the Táchira.

1. Introducción

La búsqueda de una sociedad más sostenible y respetuosa con su ambiente plantea como condición indispensable ahondar en el conocimiento sobre los individuos y las instituciones que se relacionan con su entorno. El acuerdo sobre el origen social de las problemáticas ambientales y el impacto sobre la vida humana de estos procesos adversos, ha motivado el surgimiento de un buen número de líneas de investigación, posibilitando la integración de conceptos básicos para entender la integración de los sistemas sociales y los ambientales

como norma cultural, estilos de vida, valores, actitudes y creencias personales, comportamientos individuales y colectivos.

Asumir esta evidencia, obliga a los docentes, y en concreto a las instituciones educativas encargadas de promover conductas ambientalistas, a contar con la participación de todos en la satisfacción de las demandas que en materia de ambiente se plantea, ya que está demostrado que las acciones legislativas o tecnológicas son insuficientes por sí solas para resolver los problemas ambientales. En consecuencia, se precisa tener presente que es solo con las acciones educativas que podrá obtenerse de los ciudadanos la conciencia que se requiere para avanzar en la disminución de los grandes problemas que aqueja la comunidad mundial en lo que respecta al deterioro ambiental.

Desde tal punto de vista tiene la universidad una gran responsabilidad en la formación de un recurso humano, que además de preparado académicamente para el ejercicio de sus funciones profesionales, posea un alto espíritu de apego por la defensa del ambiente, a partir del manejo de actitudes pro ambientalistas. Específicamente en lo que respecta al proceso formativo del docente, tal propósito sugiere la incorporación de un elemento adicional, como es la necesidad de concienciar a este profesional para proyectar su actitud pro ambientalista en aquellos niños y niñas que se beneficien de su ejercicio profesional; hecho que permitirá la adquisición de comportamientos en pro de la mejora del ambiente.

Es decir, debe formar la universidad al futuro docente para que asuma la responsabilidad de educar para el ambiente desde cualquier espacio o área; pues esta es una iniciativa que debe partir del docente, quien por su condición, sabe que el alumno crece y se desarrolla bajo la influencia de un complejo proceso educativo, allí la escuela cumple un encargo social que tiene el objetivo de lograr que el futuro ciudadano reciba educación en materia ambiental, y se integre al entorno armónico en correspondencia con los principios que orientan la conservación de la naturaleza; se debe entender así, que es parte integrante del sistema ecológico y que, como tal, tiene que lograr un comportamiento ambientalista.

En atención a lo señalado, el autor del estudio realizó una investigación con el propósito diseñar una propuesta didáctica dirigida a optimizar la Educación Ambiental universitaria en la formación de docentes como alternativa dirigida a alcanzar una actitud ambientalista que pueda ser proyectada en sus grupos de alumnos una vez insertado en el campo profesional docente, intención que tomó como caso de estudio la Universidad Católica del Táchira, ubicada en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira.

2. Planteamiento del Problema

La humanidad entera sufre en la actualidad, los embates de una irracional actitud asumida ante las condiciones ambientales; específicamente durante los dos últimos siglos. El resultado es que nadie está ajeno a los graves daños que la sociedad ha ocasionado al ecosistema. Es evidente que el producto es la presencia y desarrollo de fenómenos catastróficos con consecuencias nefastas, la mayor parte de ellos, derivados del llamado recalentamiento global, que no es otra cosa que el cambio climático que sufre la tierra, debido a la irracional y despiadada utilización de los recursos naturales.

Se trata de la ruptura del equilibrio ecológico gracias al desarrollo científico y tecnológico que ha sometido a la naturaleza a una sobreproducción, con explotación de recursos naturales renovables y no renovables de manera incontrolada, con lo que se ha puesto en peligro la vida sobre el planeta. En este sentido, Botíni (2009), refiere que las condiciones actuales del planeta revelan una compleja realidad a punto de colapsar gracias a la magnitud del desequilibrio ecológico y sus degradantes efectos en la destrucción paulatina del planeta.

Al hablar de desequilibrio ecológico, se hace alusión a la cantidad y diversidad de problemas ambientales que se han sucedido como resultado de las acciones esencialmente humanas. Es la sociedad quien aun consciente de causar daño a su único hogar, como es la tierra, manifiesta una actitud negligente, indiferente y despiadada en el uso de los recursos naturales aunque siendo testigo, permanece siendo cómplice; actitud que aparenta tener un bajo nivel de conciencia en gran parte de la población por lo que todo indica la poca motivación que existe frente a la necesidad de asumir actitudes de defensa del ambiente.

Pozo (2009), sostiene que el problema del desequilibrio ecológico expresado en la creciente contaminación ambiental y sus consecuencias derivadas en un sinnúmero de efectos nocivos sigue su curso destructivo, pese a que se debate como un grave problema en las reuniones y conferencias sobre el tema ambiental. Es cierto que los fenómenos naturales como: ciclones, erosiones volcánicas, tormentas, entre otros, han causado devastaciones de grandes zonas y regiones con pérdidas de miles de vidas en las últimas décadas. En esas circunstancias es evidente la presencia de un factor de origen antropogénico; vale decir la actividad humana, a la que se suman la mayor parte de la población; muchas veces desconocedora de cuál ha sido su aporte en este deterioro, pues poca iniciativa se ha tenido desde lo educativo por crear la conciencia ambientalista que se requiere.

Por efecto de tanta inconsciencia, del uso y abuso de los recursos, hoy día se sucede, por ejemplo, la emisión de millones de gases tóxicos a la atmósfera, producto de la combustión y la producción industrial, así como el despliegue de

sustancias y desechos químicos en ríos y mares que han incrementado el deterioro del ambiente, de manera progresiva. La problemática ambiental, en efecto, ya es alarmante, pues ya son innumerables los estudios que dan cuenta del casi irreversible daño ecológico causado a la humanidad.

El autor en referencia señala que, si bien es cierto que se necesita la industrialización, no es menos cierto que hay que adoptar medidas preventivas que conjuren el riesgo de extinción de las especies. Desde su punto de vista, ya es inobjetable que se avanza hacia la destrucción total del planeta, si la humanidad entera no toma medidas que frenen y contrarresten el significativo daño que se ha ocasionado. Quizás la respuesta, es el desarrollo de acciones educativas que permitan fortalecer la conciencia ciudadana.

Es imprescindible, por tanto, educar para buscar mejorar el desequilibrio ecológico. De esa manera, la Educación Ambiental se muestra como uno de los componentes de mayor importancia dentro de la formación integral de los ciudadanos hacia el compromiso y la responsabilidad social de preservar en óptimas condiciones al ambiente.

La Educación Ambiental está obligada a generar respuestas que se correspondan con el propósito de evitar la destrucción del hábitat que sirve de hogar a toda la humanidad. Al respecto, Blatzar (2005) señala que este elemento formativo no debe limitarse a la acción que pueda desarrollarse desde la institución educativa, sino desde cualquier escenario en el que sea posible orientar a la ciudadanía para la toma de actitudes que contribuyan a mantener, preservar o restaurar las condiciones en las que se desenvuelven los individuos las cuales no puede ser otras que aquellas que se desarrollan en un constante equilibrio sociedad- ambiente.

Dentro del nivel universitario, educar por el ambiente adquiere una connotación más amplia y global si se toma en cuenta que ya el estudiante posee un sólido nivel de desarrollo cognitivo y madurez emocional social que permitirá entender los problemas, a la vez ser partícipe en sus soluciones, pues como adulto, podría actuar de agente promotor de cambios, principalmente, en la población más joven; premisa que muestra una absoluta pertinencia cuando se trata de la formación docente, pues ellos serán los responsables de transmitir valores y modos de comportamiento frente al ambiente, que sus alumnos asumirán como muestra de apego hacia lo que significa el planeta, como ente generador de las condiciones imprescindibles de subsistencia.

3. Objetivos de la Investigación

3.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta didáctica dirigida a la optimización de la Educación Ambiental universitaria en la formación de docentes en la Universidad Católica del Táchira.

3.2. Objetivos Específicos

Indagar acerca de los fundamentos teóricos y metodológicos de debe sustentar la Educación Ambiental en el nivel universitario.

Diagnosticar la opinión de los estudiantes de la carrera de educación de la Universidad Católica del Táchira, frente al desarrollo de los contenidos de la cátedra de Educación Ambiental.

Determinar la factibilidad en el desarrollo de una propuesta didáctica dirigida a la optimización de la Educación Ambiental universitaria en la formación de docentes en la Universidad Católica del Táchira.

Determinar los elementos necesarios para la estructuración de una propuesta didáctica dirigida a la optimización de la Educación Ambiental universitaria en la formación de docentes en la Universidad Católica del Táchira.

4. Marco Metodológico

4.1. Naturaleza del Estudio

El estudio se desarrolló bajo los planteamientos establecidos dentro de la modalidad de Proyecto Factible, conceptuado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 1998) como "...un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales, puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías o procesos" (p. 7); definición que se identifica con el objetivo general asumido en la investigación a partir de cual se buscó el diseño de una propuesta didáctica dirigida a la optimización de la Educación Ambiental universitaria en la formación de docentes en la Universidad Católica del Táchira.

De acuerdo con la fuente en referencia, el Proyecto Factible puede tener soporte en un estudio de campo, documental o ambas modalidades; en consecuencia, en la investigación se asumió tal lineamiento como apoyo o insumo para lograr el diseño de la propuesta. Dicho estudio de campo se desarrolló en el nivel descriptivo bajo un diseño transversal, prospectivo y se ubicó dentro del paradigma cuantitativo.

El estudio se planteó de campo, por cuanto la finalidad fue recabar datos primarios acerca del problema que dio origen al mismo. En tal sentido, Sierra (1985) sostiene que este tipo de investigación "…estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural". (p. 75); opinión que fue asumida en el presente estudio en el que se buscaron datos directamente en el sitio donde se estaba sucediendo el fenómeno.

En el presente estudio se planteó la posibilidad de determinar conclusiones para sugerir propuestas con base en los resultados generales obtenidos a partir de las opiniones mayoritarias, estadísticamente hablando, de los sujetos que formaron parte de la investigación.

En lo que concierne al apoyo documental, este se asumió con base en lo señalado por Cázares, Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (2000), para quienes esta investigación depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente; es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento.

En el presente estudio, la investigación documental se utilizó para dar soporte tanto al marco teórico que sirvió de sustento, como también en la indagatoria de elementos posibles de incluir en el diseño de la propuesta didáctica.

4.2. Escenario de la Investigación

El escenario educativo seleccionado para esta investigación lo representa la Universidad Católica del Táchira (UCAT), ubicada en la ciudad de San Cristóbal estado Táchira. Esta es una institución de educación superior nacida de la iniciativa de la Diócesis de San Cristóbal ante lo que consideraba como la necesidad de contar con este instrumento de la cultura en la región tachirense.

5. Conclusiones

Con base en la experiencia que representa el desarrollo del presente trabajo de investigación se puede concluir lo siguiente:

La Educación Ambiental representa la herramienta básica para promover actitudes en la población referidas al mantenimiento del equilibrio sociedad ambiente. De esa manera, es un insustituible recurso destinado a generar una conciencia ecológica que permita disminuir los graves problemas que enfrenta el planeta producto del indiscriminado uso y abuso que ha hecho el hombre de sus recursos y bondades. De allí la necesidad de reconocerle como derecho

humano al que deben tener acceso todos los ciudadanos desde la más temprana edad. Le corresponde por tanto a la universidad formadora de docentes, desarrollar acciones que conduzcan de manera efectiva a alanzar actitudes pro ambientalistas que puedan proyectar en sus futuros alumnos.

Del proceso de operación de campo, se tiene que según las respuestas dadas por los estudiantes al cuestionario diseñado, se tiene un desarrollo por debajo del deber ser en cuanto al manejo del tema relacionado con el desequilibrio ecológico, en lo que respecta a los conceptos de contaminación, desequilibrio, erosión y cambio global, siendo éste un primer aspecto que marca una tendencia desfavorable en la consideración del manejo de la Educación Ambiental universitaria en la formación de docentes como alternativa para la adquisición de actitudes pro ambientalistas.

Situación semejante se presenta cuando se analiza el resultado de la dimensión Educación Ambiental, en la que puede decirse que existe un manejo poco favorable de la cátedra para efectos de considerar la posibilidad de adquirir actitudes pro ambientalistas, pues de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, la mayoría de ellas ubicadas en el renglón nunca casi nunca, deja entrever la omisión de algunas acciones que bien podrían enmarcarse dentro de los contenidos de esta cátedra, entre ellos las fundamentos ecológicos, la concienciación conceptual, la investigación y evaluación de problemas y la capacidad de acción, resultado que refleja la necesidad de reorientar el manejo de los contenidos de Educación Ambiental dentro de la institución objeto de estudio con la finalidad de promover conductas en los futuros educadores que puedan ser proyectadas en quienes van a ser sus discípulos.

En lo que respecta al resultado de la dimensión Educación Ambiental en la Formación Docente, se verifica que, tal como se señala para las dos dimensiones anteriores, se evidencia un bajo nivel de desempeño en lo que respecta al manejo de acciones que permitan proyectar el docente Ucatense como modelo en la manifestación de conductas pro ambientalistas, así también en la proyección fuera de la institución, en los proyectos ambientales, en la propuesta para la solución de problemas y e el planteamiento curricular, lo cual repercute de modo determinante en la intención de promover actitudes pro ambientalistas en estos futuros docentes, quienes tendrán la responsabilidad de proyectar sus aprendizajes y actitudes a favor del ambiente en sus futuros grupos de alumnos.

En cuanto a la Educación Ambiental en el currículo universitario, esta resulta ser, según las respuestas de los estudiantes, una de las dimensiones cuyos resultados se muestran más preocupantes, pues más de la mitad de los alumnos coinciden en reconocer un bajo nivel de desarrollo de los elementos relacionados con la Educación Ambiental dentro del currículo universitario, entre ellos la docencia, investigación, acción social y el modelo didáctico, hecho que igualmente

sugiere la necesidad de tomar en cuenta el replanteamiento de la cátedra de Educación Ambiental, a fin de aproximar su programación hacia una postura mayormente identificada con consolidar en los futuros educadores actitudes pro ambientalistas que luego puedan ser proyectadas en quienes serán sus alumnos una vez ingresado en el campo laboral como docentes.

En la dimensión Currículo UCAT, se observaron resultados aún más preocupantes si se toma en cuenta que más del 60% de los estudiantes encuestados consideran que la cátedra de Educación Ambiental se desarrolla de una manera distante del deber planteado dentro de su propio plan de acción, lo cual representa, al igual que en los indicadores y dimensiones señaladas anteriormente, punto de reflexión en el sentido de propiciar acciones que tiendan a mejorar este currículo con la finalidad de promover las actitudes pro ambientalistas que se desean.

De manera global, pudiera decirse respecto de la variable del estudio, la Educación Ambiental universitaria en la formación de docentes, que los resultados sugieren un desarrollo alejado de los planteamientos teóricos y metodológicos que sustentan su manejo, lo que sugiere la necesidad de reorientar la dinámica hasta ahora establecida, a fin de propiciar el alcance de objetivos cónsonos con lo que actualmente se aspira representa dicha cátedra.

Con base en lo anterior, los estudiantes de la carrera de educación plantearon algunas sugerencias dirigidas a mejorar el desarrollo de la cátedra de Educación Ambiental, las cuales se basan principalmente en el desarrollo de actividades prácticas que permitan a los estudiantes un rol participativo en el mejoramiento de las condiciones ambientales dentro de la universidad y su área de influencia.

Los orígenes de la Gestión de la Calidad

Emilio A. Ramírez P. y Miguelina de Lezaeta P.*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Historia y evolución de la calidad. 3. La gestión empresarial. 4. El concepto de calidad. 5. Herramientas de la calidad. 6. La gestión de la calidad. 7. Instituciones para la estandarización. 8. Principios de la gestión de la calidad. 9. Sistema de gestión de la calidad acorde con la norma ISO 9001:2008. 10. Beneficios de un sistema de gestión de la calidad acorde con la norma ISO 9001:2008. 11. Conclusiones.

Resumen

A lo largo de la historia, el término calidad ha sufrido numerosas transformaciones, esta evolución nos permite comprender de dónde proviene la necesidad de ofrecer una mayor calidad del producto o servicio que se genera en una organización. La calidad es un factor estratégico clave del cual dependen la mayor parte de las organizaciones, no sólo para mantener su posición en el mercado, sino incluso para asegurar su supervivencia en un mundo tan hostil e interdependiente. El objetivo de la presente investigación es conocer los orígenes de la gestión de la calidad. La investigación se enmarca en un nivel documental y del análisis de la información se concluyó que la gestión de la calidad es el conjunto de actividades de la función empresarial que determinan la política de la calidad, los objetivos y las responsabilidades, y que se implementan a través de la planificación, el control de la calidad, el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento continuo de toda la organización, garantizando así la productividad y la sustentabilidad de la empresa.

Recibido: 19/6/2012 • Aceptado: 31/7/2012

* Emilio A. Ramirez P.:Licenciado en Administración de Empresas. Especialista en Sistemas de Información. Magister Scientiarum en Gerencia de Empresas. Docente de la Universidad Católica del Táchira.

Miguelina de Lezaeta P.: Ingeniero Industrial de la Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Palabras clave: Calidad, Gestión de la calidad, Organización.

Abstract

Throughout history, the term quality has suffered many changes. This evolution allows us to understand where the need to offer more quality in a product or service comes from. Quality is a key strategic factor which most part of organizations depend on not only to maintain a position in the market, but also to assure survival in an interdependent and hostile world. The purpose of this research is to know the origins of quality management. The study can be classified as documentary. After the analysis of information it is ended that quality management is the group of activities of business function that determines quality policies, objectives and responsibilities, and it is consolidated through planning, quality control, quality assure and continuous improving of the organization assuring in this way, productivity and business sustainability.

Key words: quality, quality management, organization

1. Introducción

La calidad ha estado presente hace varias décadas en el ámbito empresarial y académico. Desde los inicios de nuestros tiempos el ser humano al realizar todas sus labores y producir su armamento, vestido y alimento instintivamente siempre procuraba mejorarlo. En los años setenta el interés por la calidad se incrementó drásticamente como consecuencia de la crisis económica occidental, inducida por el alza del petróleo y la consolidación de las empresas japonesas como competidores en los mercados internacionales, el éxito creciente de los productos japoneses promovió la preocupación sobre cómo gestionar la calidad para mantener o ganar competitividad.

La idea de la administración de la calidad se desarrolló en diversas firmas japonesas en las décadas de 1950 y 1960. Pero se basó en gran parte en las enseñanzas de W. Edwards Deming y Joseph M. Juran, estadounidenses, que habían desarrollado los principios inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial. La gestión de la calidad es un sistema orientado al proceso, construido sobre la creencia de que la calidad no es más que satisfacer los requerimientos del cliente. Esos requerimientos se pueden medir, y las desviaciones se pueden evitar por medio de mejoras o rediseño del proceso.

La gestión de la calidad se ha convertido actualmente en la condición necesaria para cualquier estrategia dirigida al éxito competitivo de la empresa. La mejora de los procesos es la única manera conocida para hacer cambios

reales de larga duración dentro de una empresa, modificaciones que aumentarán sus oportunidades de supervivencia y prosperidad.

En este sentido, la vinculación a las normas ISO 9000 y el refinamiento que estas han alcanzado como técnicas de formalización y aseguramiento de procesos, productos y servicios, conforman un conjunto de herramientas indispensables en la gestión de la calidad. El enfoque de gestión de la calidad total debe estar orientado al cliente, promovido por el liderazgo de la dirección en la implantación y dirección del sistema de calidad y, con una especial atención en la mejora de los procesos directivos, con una visión global y el énfasis en la mejora continua.

La gestión de la calidad se orientará siempre hacia el logro de la mejora continua y en el convencimiento de que nada es tan bueno que no pueda ser mejorado. Una organización que se sienta identificada con este pensamiento, en la mayoría de los casos cumplirá sus objetivos y al certificarse con la norma ISO 9001:2008 puede incrementar la productividad y competitividad, reducir costos asociados a la mala calidad, aumentar la credibilidad ante los clientes y proveedores. Por último, la certificación otorga reconocimiento internacional en la medida que avanza la integración de la economía mundial.

2. Historia y evolución de la calidad

La historia de la humanidad está directamente relacionada con la calidad, desde tiempos muy remotos el hombre al construir sus armas, elaborar sus alimentos y fabricar su vestido observaba las características del producto y, enseguida procuraba mejorarlo, a su vez; faraones, reyes y jefes tribales han manifestado interés sobre los aspectos relacionados con la calidad. La práctica de la verificación de la calidad se remonta a épocas anteriores al nacimiento de Cristo. En el año 2150 a.c., la calidad en la construcción de casas estaba regida por el Código de Hammurabi[1], cuya regla número 229 establecía: "Si un albañil construye una casa para un hombre, y su trabajo no es fuerte y la casa se derrumba matando a su dueño, el albañil será condenado a muerte"[2]. Los inspectores fenicios suprimieron las transgresiones repetidas de las normas de

1 El código de Hammurabi, el primero conocido de la historia, hace referencia a una compilación de leyes y costumbres de los antiguos sumerios auspiciado por el rey de Babilonia. Unificando los diferentes códigos existentes en las ciudades del imperio babilónico. Pretendió establecer leyes aplicables en todos los casos, impidiendo así diversas interpretaciones. El código está compuesto por columnas horizontales de escritura cuneiforme: 16 columnas en el anverso y 28 en el reverso.

2 GITLOW, Howard y GITLOW, Shelly: *Cómo mejorar la calidad y la productividad con el método Deming*, una guía práctica para mejorar su posición competitiva. Colombia. Editorial Norma, 1991, p. 31.

la calidad, cortándole la mano a quien hacía un trabajo defectuoso; aceptaban o rechazaban los productos y ponían en vigor las especificaciones gubernamentales.

Alrededor del año 1450 a.c., los inspectores comprobaban las medidas de los bloques de piedra con un pedazo de cordel mientras los trabajadores observaban. Los mayas, en América Central, también usaron este método, evidenciando la gran importancia de las civilizaciones antiguas como precursores de la calidad.

La historia de la calidad es tan antigua como la industria misma. Durante la Edad Media el mantenimiento de la calidad se lograba, gracias a los prolongados periodos de capacitación que exigían los gremios a los aprendices[3]. Surgen mercados con base en el prestigio de la calidad de los productos, se popularizó la costumbre de ponerles marca y con esta práctica se desarrolló el interés de mantener una buena reputación –las sedas de damasco, la porcelana china, entre otras- dado lo artesanal del proceso, la inspección del producto terminado es responsabilidad del productor que es el mismo artesano. Con el advenimiento de la era industrial esta situación cambió, el taller cedió su lugar a la fábrica de producción masiva, bien fuera de artículos terminados o bien de piezas que iban a ser ensambladas en una etapa posterior de producción. La era de la Revolución Industrial, trajo consigo el sistema de fábricas para el trabajo en serie y la especialización del trabajo. Como consecuencia la función de inspección llega a formar parte vital del proceso productivo y es realizada por el mismo operario.

La calidad como concepto y su evolución en la historia tiene como referencia más cercana los planteamientos que comenzaron a hacer, desde principios del siglo XX innumerables maestros y escuelas del mundo de la administración. Frederick Taylor, padre de la administración científica, origina un nuevo concepto en la producción, al descomponer el trabajo en tareas individuales, separando las tareas de inspección de las de producción, y el trabajo de planificación del de ejecución, "la base del sistema ideado por Taylor consistía en dividir el proceso productivo en sus partes integrantes y mejorar la eficiencia de cada una de ellas. Prestó poca atención a las reglas empíricas y a los estándares habituales, y dotó a las tareas manuales de máxima eficiencia mediante el examen de cada componente por separado y la eliminación de todo movimiento falso lento e inútil"[4]. De esto deriva que en los años veinte, la *Western Electric Company* creara un departamento de inspección independiente para respaldar a las compañías operativas de la *Bell Telephone*. De este departamento nacen los

3 BESTERFIELD, Dale: *Control de la calidad*, IV edición. México. Editorial Pearson Educación, 1995.

4 MARTIN - VEGA, Louis. *El propósito y la evolución de la ingeniería industrial*. En: ZANDIN, Kjell. *Manual del Ingeniero Industrial*, V edición. México D.F: Editorial McGraw-Hill, 2001. p.1.6.

pioneros del aseguramiento de la calidad; Walter Shewhart, Harold Dodge y George Edward.

El Dr. Walter Shewhart es sin duda el más sobresaliente, se le considera el padre de los sistemas de Gestión de la Calidad actual. Crea en 1924 las gráficas o fichas de control, las cuales se hacen muy populares a mediados de la Segunda Guerra Mundial, con la creación y utilización de la producción en serie. Shewhart también es el creador del Ciclo PHVA (PDCA *Cycle*), que más tarde los japoneses rebautizaron como Ciclo Deming.

Durante la Segunda Guerra Mundial, los militares estadounidenses comienzan a utilizar procedimientos estadísticos de muestreo, y establecen requisitos o normas estrictas a sus proveedores. Se crean las tablas de muestreo "MIL-STD" (*Military Standard*)[5]. En 1944 se publica la primera revista sobre control de calidad, la *Industrial Quality Control* y en 1946 se funda en Estados Unidos, la ASQC (*American Society for Quality Control*)[6].

En la década de los años cincuenta, los japoneses hacen suyas las ideas del control de calidad para mejorar la tan golpeada economía nipona de postguerra. Nace el JUSE (*Union of Japanese Scientists and Engineers*), Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses en el año 1946, entidad independiente del gobierno y no lucrativa, conformada por un grupo de empresarios, gente del gobierno y académicos. Pronto, ésta se da a la tarea de desarrollar y difundir las ideas del control de calidad en todo el país. Para ello, invitan al Japón en 1950 al Dr. Walter Shewhart, quien no se encontraba disponible, por lo que la invitación se hace extensiva al Dr. William Edwards Deming[7], para que dictara una serie de seminarios.

5 El Military Standard fue diseñado en EEUU para su utilización en la II Guerra Mundial (MIL-STD-105D; ISO 2859). Actualmente se utilizan en industrias procesadoras y consiste en seguir una serie de normas (estándares) que se van buscando en diversas tablas. Hace referencia a un estándar del Departamento de Defensa de los Estados Unidos que proporciona los procedimientos y tablas de muestreo por atributos, basados en las investigaciones de Walter Shewhart, Harry Romig y Harold Dodge.

6 Nombre que recibió la American Society for Quality (ASQ) desde 1964 hasta mediados de 1997, cuando cambió su designación por ASQ. Al hacer de la calidad una prioridad global y un imperativo en las organizaciones, la ASQ es la comunidad de expertos en calidad más grande del mundo. Creada hace más de 60 años, ASQ es líder en capacitación, certificación individual y herramientas referentes a calidad para todo tipo de industrias gracias al trabajo y apoyo de sus más de 90,000 socios en todo el mundo. Conocida como la Sociedad Americana de la Calidad y establecida en 1946, ASQ administra el Premio Malcolm Baldrige desde 1991 en Estados Unidos. http://asq.org/index.aspx. [Consulta: 2012, Abril 15]

7 William Edwards Deming nació en Sioux City, Iowa el 14 de octubre de 1900. En 1917, comenzó sus estudios en la Universidad de Wyoming y en 1921 se graduó en ingeniería eléctrica. En 1925, recibió la maestría en matemáticas por la Universidad de Colorado y en 1928 el doctorado en matemáticas y física por la Universidad de Yale. Como reconocimiento a sus aportaciones para

Deming introduce en Japón las bases de los conceptos actuales del control de calidad moderno; el control de calidad estadístico y la importancia de captar la dispersión en las estadísticas, cómo mejorar la calidad mediante el PHVA (Planificar, Hacer, Verificar y Actuar) y el control de procesos mediante el empleo de cuadros de control y cómo aplicarlos[8]. En 1950, las regalías del libro basado en las maravillosas conferencias sobre el control de calidad dictadas por Deming en su visita, se entregaron a la Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses, que las utilizó para establecer los premios Deming de la calidad para motivar a las empresas al mejoramiento continuo (*kaizen*)[9]. Sin embargo, el exagerado énfasis en los métodos estadísticos que hace Deming unido a la poca motivación de parte de la alta dirección empresarial, hicieron que el JUSE invitara en 1954 al Dr. Joseph M. Juran[10], para que diera un seminario a ejecutivos y directores de departamento y sección; siendo la premisa de este "organizar un sistema de mejoramiento continuo basado en la identificación de causas su análisis y cambio. Esgrime la urgencia de lograr un hábito de mejoramiento permanente en todas las personas, y mantiene su enfoque sobre los clientes y los resultados, sobre los recursos y procesos. Esto es, sobre la eficacia y la eficiencia"[11]. Juran consigue resolver estos problemas y se inicia en el Japón una transición gradual desde el Control de Calidad Estadístico al Control de Calidad Total.

Mientras en occidente los niveles de calidad permanecieron estacionarios hasta los años 80, en el Japón la calidad se convirtió en un asunto de Estado. En 1951, Armand Feigenbaum publica TQC (*Total Quality Control*). En 1957, Kaoru Ishikawa publica un libro que resalta la importancia de la Administración y las Políticas Operacionales, base de lo que se conoce hoy como "Control de Calidad en Toda la Compañía". Al mismo tiempo Ishikawa pregona la difusión en el Japón de los Círculos de Calidad (CC); "estimula la creación y el mantenimiento de círculos de control de calidad, que son agrupaciones de

la recuperación de la economía japonesa, el Dr. Deming recibió la Medalla del Tesoro Sagrado, por parte del Emperador Hiroito en 1960. Además, el Premio Deming fue instituido por la Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses y es entregado cada año tanto a personas como a empresas por sus contribuciones a la calidad. http://deming.org/. [Consulta: 2012, Abril 15]

8 Kaoru ISHIKAWA: *¿Qué es el control total de la calidad, La modalidad japonesa*. Colombia. Editorial Norma, 1997, p.19.

9 *Ibid*., p.7.

10 Joseph Moses Juran nació en Rumanía en 1904. Emigró a Estados Unidos de Norteamérica a los 8 años de edad. Graduado en el año 1924 de la Universidad de Minnesota con un título en ingeniería eléctrica, en primer lugar comenzó a desarrollar su filosofía de calidad en 1926 cuando trabajaba para la división de la calidad en la Western Electric. http://www.carlsonschool.umn.edu/juran-center/joseph-juran.html. [Consulta: 2012, Abril 16]

11 Freddy MÉNDEZ HERRERA: *Ingeniería Industrial, una ingeniería de servicio*. San Cristóbal. Fondo editorial UNET, 2004, p. 83.

personas que en forma voluntaria y debidamente entrenadas en la organización, seleccionan problemas, determinan sus causas, proponen y ejecutan la solución, y verifican los resultados. Ishikawa es el creador del diagrama causa- efecto o espina de pez"[12].

Durante los años sesenta Shigeo Shingo desarrolla Poka Yoke[13] y los sistemas de inspección en la fuente y para 1977 plantea formalmente el Cero Control de Calidad como una estrategia para conseguir el "Cero Defecto", lo cual nunca se conseguiría con la forma en que el Control Estadístico de la Calidad enfocaba el problema. En 1972, Yoji Akao y colaboradores desarrollan el DFC, Despliegue de la Función de Calidad, en el astillero de la *Mitsubishi* en Kobe, profundizando y centrando los conceptos del *Hoshin Kanri*. En 1970 Estados Unidos sufre la importación masiva de productos japoneses de mejor calidad y mejor precio, los consumidores se organizan y forman en 1972 la Comisión de Seguridad de Productos para el Consumidor (CPSC).

Organizaciones japonesas como *Toyota*, *Sony*, entre otras, generaron sorprendentes resultados al cuestionar muchos de los sistemas fabriles subyacentes y las prácticas administrativas asociadas con las áreas de calidad, partiendo de los principios de administración de la calidad expuestos por Deming y luego generando mejoras a los mismos, se obtuvieron resultados importantes mediante la asignación de recursos significativos a la capacitación de sus fuerzas de trabajo, durante más de dos décadas, en lo que concierne a principios como la simplificación del trabajo, que condujo al desarrollo de filosofías de administración de la manufactura como la producción justo a tiempo (*just in time*) y la posterior aplicación de muchos de los principios que, en la actualidad, asociamos con metodologías de mejora continua[14].

Los japoneses lograron plasmar con absoluta claridad que el desarrollo continuo de técnicas más complejas de control de calidad no debería necesariamente conducir, en la práctica, a una mayor productividad organizativa lo que originó el cuestionamiento de los conceptos ya dados por sentados, asociados con técnicas utilizadas para determinar los límites aceptables en la calidad[15].

12 *Ibid*., p.83.

13 El término japonés Poka Yoke consiste en el desarrollo de mecanismos y/o dispositivos para la obtención de cero defectos en los productos que fabrican las empresas, creando así un sistema a prueba de errores. Sus palabras derivan del japonés Poka que significa evitar y Yokeru: error inadvertido. Su filosofía establece que es bueno hacer las cosas bien la primera vez. Pero es aún mejor hacer que sea imposible hacerlas mal desde la primera vez.

14 MARTIN-VEGA, *Op. cit*., p. 1.15

15 *Ibid*., p. 1.15

En esos años, Genichi Taguchi plantea la Función Taguchi de pérdida. *Motorola Unisys y General Electric* crean Seis Sigma[16], una técnica para mejorar la calidad en entornos cada vez más competitivos[17]. En agosto de 1987 se crea el Premio Nacional *Malcolm Baldrige*[18], es justamente en los años ochenta, que el mundo occidental comienza a tomar conciencia de la Gestión de la Calidad, y adopta gran parte de las ideas y prácticas del Control de Calidad japonés para producir los cambios que se requerían en sus respectivos países, en consecuencia se comienza hablar de TQM (*Total Quality Management*).

Con el auge en la globalización de la economía y la formación de grandes bloques económicos como la CEE (Comunidad Económica Europea), las exigencias hechas en un principio a los proveedores militares, y luego a los proveedores de la industria nuclear y aeroespacial se le comenzaron a hacer a la industria y al comercio. En 1985 a algunos países miembros del ISO *(International Organization for Standardization*), se le encarga a través del Comité Técnico TC-176 la publicación de una serie de normas a nivel internacional sobre aseguramiento de la calidad. Para ello, se toman como modelo las normas británicas BS 5750 nacidas en 1977. La serie de normas ISO 9000 fue adoptada en 1987 por el Comité Europeo de Estandarización y luego asumida mundialmente por ISO en 1994. El principio de la certificación bajo la norma ISO está basado en la revisión y el chequeo de la conformidad con la norma, ésta provee un método uniforme para la inspección de calidad.

3. La gestión empresarial

El lugar que ocupan hoy las empresas en la evolución social y su constante reestructuración, han ideado la movilización de las personas en una organización hacia ciertos objetivos determinados, pensamiento central que ha marcado nuestro tiempo. Tan es así, que el tema central de la teoría de la gestión es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización. Esta idea ha seducido las mentes del fin de siglo y, sin duda, continuará ejerciendo su impacto a través del siglo XXI.

La preocupación por movilizar a las personas hacia objetivos predeterminados, tiene antecedentes muy antiguos. Es posible ubicar en la

16 Es una propuesta para la mejora de la calidad basada en el trabajo estadístico de Joseph Juran. En el Nivel Six sigma (Seis Sigma), hay sólo 3,4 defectos por millón. Una de las grandes ventajas es que evita la idea de apuntar a «cero defectos» un sistema muchas veces difícil de lograr, por el contrario presenta un mecanismo para mejorar la calidad en forma gradual.

17 HINDLE, Tim: *Management, las 100 ideas que hicieron historia*. 1ª edición. Buenos Aires. Cuatro Media, 2008, p. 199.

18 http://www.nist.gov/baldrige/. [Consulta: 2012, Mayo 12]

Antigüedad a precursores de dos corrientes que han estado constantemente presentes en los enfoques de la gestión. Por una parte, en la República de Platón se encuentra la visión de la gestión percibida como una acción autoritaria. Platón consideraba que la autoridad era necesaria para conducir a los hombres a realizar acciones heroicas y de valor. Además planteaba la idea de que el hombre para hacerse culto, estudiado y exitoso, su educación desde niño tenia que estar dirigida por un pedagogo ya que el niño es como las ovejas no pueden vivir sin pastor, en otras palabras para que el ser humano se destaque debe estar bajo la tutoría de personas más inteligentes y con autoridad dirigiéndoles siempre hacia el bien que prescriben las leyes[19] .

Por otra parte en la Política de Aristóteles, se encuentra la visión de la gestión percibida como una acción democrática, ahí establece que "desde luego nadie va ha discutir que el legislador debe tratar muy en especial de la educación de los jóvenes. Y, en efecto, si no se hace así en las ciudades se daña su constitución política, ya que la educación debe adaptarse a ella. El carácter particular de cada régimen suele preservar su constitución política como la ha establecido en su origen; es decir, el carácter democrático, la democracia, y el oligárquico, la oligarquía"[20]. Para Aristóteles el ser humano es un animal social o político, y concebía la movilización como un acto a través del cual los hombres participaban en la generación de su propio destino. Sin embargo, la gestión concebida como un conjunto de ideas más o menos estructuradas es relativamente reciente. Los precursores modernos se remontan a la primera mitad del siglo XX, con el trabajo de sociólogos, administradores y psicólogos.

La gestión trata de la acción humana, por ello, la definición que se dé de la gestión está siempre sustentada en una teoría –explícita o implícita- de la acción humana. Hay distintas maneras de concebir la gestión según sea el objeto del cual se ocupa y los procesos involucrados. En este marco, según sea el énfasis en el objeto o proceso contemplado, se obtienen definiciones las que, por una parte, ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos. Por otra parte, se obtienen otras definiciones cuyo énfasis esta centrado en la interacción entre personas.

En este sentido, gestionar es coordinar todos los recursos disponibles para conseguir determinados objetivos, implica amplias y fuertes interacciones fundamentalmente entre el entorno, las estructuras, el proceso y los productos que se deseen obtener. Es la capacidad de la institución para definir, alcanzar y

19 Fernando SAVATER: *La Aventura del Pensamiento*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana S.A, 2 008, pp. 26-27.

20 *Ibid*., p.35.

evaluar sus propósitos, con el adecuado uso de los recursos disponibles. La gestión organizacional se materializa en las organizaciones sociales ya que estas son unidades de trabajo estructuradas para el logro de objetivos que satisfagan al personal, a sus dueños y a la sociedad en general en la que se encuentran inmersas.

Todos los sistemas organizacionales se encuentran fundamentados en personas, procesos y recursos, a través de los cuales se gestionan todas las acciones gerenciales y operativas; de allí la importancia de conocer a profundidad la organización, con el fin de identificar los aspectos que merecen atenciones especiales al ser susceptibles de mejoramiento.

4. El concepto de calidad

A lo largo de la historia el término calidad ha sufrido numerosas transformaciones, esta evolución nos permite comprender de dónde proviene la necesidad de ofrecer una mayor calidad del producto o servicio que se genera en una organización. La calidad no se ha convertido únicamente en uno de los requisitos esenciales del producto sino que en la actualidad es un factor estratégico clave del cual dependen la mayor parte de las organizaciones, no sólo para mantener su posición en el mercado sino incluso para asegurar su supervivencia en un mundo tan hostil.

En sus orígenes, el concepto de calidad (*quality, qualité*) aludía a los atributos distintivos de las personas o las cosas. Por este motivo era común adjetivar la calidad. Se podía decir entonces de las personas o las cosas que eran de buena, regular o mala calidad.

Actualmente, es más común escuchar que las personas o las cosas tienen o no tienen calidad. En consecuencia, el concepto de calidad ha pasado a distinguir los buenos atributos. Y dentro de ellos, el grado superlativo es lo que se denomina calidad total.

La calidad sigue siendo un importante factor de seducción y, por lo tanto, las empresas intentan, desde el principio de la concepción, que sus productos o servicios satisfagan las necesidades potenciales y reales de sus clientes, de allí viene su definición más sencilla "la calidad es la satisfacción del cliente, adecuado para el uso"[21]. Durante el proceso de desarrollo, realizado por medio de las ingenierías simultáneas, sus actores tratan de no olvidar esto, porque comprometen su supervivencia, que los productos deben fabricarse para clientes individualizados.

21 J. M. JURAM y Frank M. GRYNA: *Análisis y planeación de la calidad*. México. Editorial McGraw-Hill, 1995, p.3.

En consecuencia, el concepto de calidad ha ido variando con los años y existen infinidad de formas de concebirlo en las organizaciones. "La palabra calidad es la referencia y el objetivo de cualquier actividad desarrollada en la empresa, por lo tanto, la palabra calidad debe expresar un concepto global y unificador que englobe todo lo referente al objetivo de excelencia al que debe tender toda empresa. Dentro del significado de la palabra calidad, se debe incluir todo: competitividad, entregas, costos, excelencia, moral, productividad, beneficio, calidad del producto, cantidad/volumen, resultados, servicio, seguridad, atención al entorno, atención a los accionistas"[22].

El pensamiento de la orientación técnica de la calidad gira mayoritariamente alrededor del concepto de calidad como "conformidad con las especificaciones", desde las aportaciones pioneras de Shewhart. Para el la definición de calidad debe ante todo servir para medir la calidad del producto de modo que sea posible un análisis continuo de su evolución en el tiempo[23]. Actualmente Crosby en su famoso libro *Quality is free*, escribe lo siguiente "las especificaciones deben ser claramente declaradas de manera que no sean incomprendidas"[24].

Desde otra perspectiva, el concepto estadístico de calidad como uniformidad es aportada por Wyckoff el cual afirma que la calidad es el grado de excelencia promedio y el control de la variabilidad en el alcance de esa excelencia en respuesta a los requerimientos de los consumidores[25]. Deming propone definir la calidad en función del sujeto que ha de juzgar el producto o servicio. La idea principal es que quién compra o demanda el servicio lo hace en función de unas necesidades y expectativas que son las que van a determinar si lo que recibe es o no de calidad.

En este sentido, Joseph Juran define la calidad como la idoneidad o aptitud para el uso. Un producto o servicio será de calidad si sirve para lo que está previsto que sirva. La aplicación de este concepto a un servicio o producto concreto exige una definición previa de qué necesidades y expectativas está previsto que sean satisfechas con el servicio o producto a evaluar; las cuales serían diferentes según qué producto o servicio y determinarán las características que éste debe tener para que sea de calidad. Ambos objetivos de la calidad, la satisfacción de las necesidades del consumidor y la conformidad con las

22 Alberto GALGANO: *Calidad Total*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos, S.A., 1993, p. 32.

23 SHEWHART, W. A: *Economic Control of Quality of Manufactured Product*. Nueva York, 1931, p.44. Reeditado por la American Society for Quality Control, 1980.

24 CROSBY, P. B: *Quality is Free. The Art of Making Quality Certain*. Nueva York. Editorial McGraw-Hill, 1979, p. 17.

25 WYCKOFF, D. D: *New Tools for achieving service quality*. Cornell Hotel & Restaurant Administration Quarterly, 1984, pp. 78-93.

especificaciones del diseño, los sintetiza Ishikawa cuando define la calidad como un proceso que consiste en diseñar, producir y servir un bien o un servicio que sea útil, lo más económico posible y siempre satisfactorio para el usuario.

La calidad se puede definir entonces como un proceso de mejoramiento continuo, en donde todas las áreas de la empresa participan activamente en el desarrollo de productos y servicios, que satisfagan las necesidades del cliente, logrando con ello mayor productividad.

5. Herramientas de la calidad

Son herramientas de análisis que permiten estudiar los procesos con la finalidad de mejorarlos. Las siete herramientas (Q7) son las siguientes[26]:

A. Diagrama de Causa-Efecto

También se conoce como Diagrama de Espina de Pez. Herramienta para analizar la fluctuación de un proceso, desarrollada por Kaoru Ishikawa. El diagrama ilustra las *causas* y subcausas que afectan a un proceso determinado y que producen un *efecto* (síntoma).

B. Hoja de Recogida de Datos

Planilla diseñada por el usuario para registrar datos de un proceso y que permite visualizar con facilidad la distribución de las observaciones, permitiendo interpretar rápidamente los resultados.

C. Hoja de Control

Gráfico con una línea límite superior y una línea límite inferior donde se representan los valores de alguna medición estadística para una serie de muestras sucesivas. El gráfico incluye también una línea central que corresponde al valor medio de las observaciones.

D. Análisis por estratificación

Representación gráfica de los pasos de un proceso, que se realiza para entender mejor al mismo.

26 GALGANO, *Op. cit*., pp. 216 – 225.

E. Diagrama de Correlación

Representación gráfica que permite analizar la relación entre dos variables. Se representan dos conjuntos de datos, en el eje X la variable independiente y en el eje Y la variable que se supone depende de la anterior. El gráfico puede mostrar o no posibles relaciones entre ambas variables.

F. Diagrama de Pareto

Herramienta gráfica en la cual se representa la frecuencia para un conjunto de causas ordenadas desde la más significativa hasta la menos significativa (Orden de frecuencia). Está vinculado con el **Principio de Pareto**[27], que sugiere que la mayor parte de los problemas de calidad provienen de solamente algunas pocas causas.

G Histograma

Representación gráfica de la distribución de un conjunto de observaciones en una serie de intervalos que cubre el rango de los valores. Generalmente, el número de observaciones en cada intervalo está representado por una columna de altura proporcional.

6. La gestión de la calidad

En los años treinta, en pleno auge de la producción en serie, fueron utilizadas técnicas estadísticas en la inspección final de las líneas de producción con lo cual se evitó la necesidad de revisar todos los productos; de este modo se registró una disminución en los costos asociados al control de la calidad. Sobre esta base se idearon luego, puntos intermedios de control durante el proceso, anticipando así las fallas que solo se registraban al analizar el producto terminado. Las técnicas estadísticas se perfeccionaron mediante la definición de parámetros clave sobre algunos valores de las características del producto, verificando que estuvieran dentro de un rango con validez estadísticamente aceptable. De este modo surgió el control estadístico de procesos, el cual fue superado con las

27 Vilfredo Pareto fue un profesor de Economía política del siglo XIX que enseño en la Universidad de Lausana en Suiza y tuvo un momento de iluminación. En ese momento advirtió que en muchos mercados del mundo, la mayor parte de la actividad se justificaba a través de una minoría de operadores. Esto se conoció como la regla 80/20: el 80% de la actividad proviene del 20% de los operadores.

técnicas desarrolladas en Japón que dieron lugar al concepto de Gestión de la Calidad y luego a la Calidad Total.

El Sistema de Gestión de la calidad es aquel que le permite a la organización asegurarse de que: se hace un uso eficiente de los recursos, la toma de decisiones se basa en evidencias objetivas, y se orienta a la satisfacción del cliente, así como a las necesidades y expectativas de otras partes interesadas pertinentes[28]. A su vez la Gestión de Calidad es una estrategia organizativa y un método de gestión que hace participar a todos los empleados y pretende mejorar continuamente la eficacia de una organización en satisfacer el cliente.

La Gestión de la Calidad involucra la aplicación de técnicas fundamentales que abarcan todos los niveles de responsabilidad de la unidad productora de bienes y/o servicios, los cuales permiten lograr la calidad deseada de un bien o servicio particular, tomando las acciones necesarias para reducir a un mínimo aceptable las desviaciones de dicho bien o servicio con respecto a un patrón de referencia definido en función del mercado y garantizando la aptitud para el uso o consumo.

En este sentido, la "evolución de la gestión de la calidad total se ha producido en cuatro grandes saltos o fases: inspección, control de calidad, aseguramiento de la calidad y gestión de la calidad total"[29]. En consecuencia, la Gestión de la Calidad Total sería la forma de gestión de un organismo centrada en la calidad, basada en la participación de todos sus miembros, y que apunta al éxito a largo plazo a través de la satisfacción del cliente y a proporcionar beneficios para todos los miembros del organismo y para la sociedad.

7. Instituciones para la estandarización

La *International Organization for Standardization* (ISO[30]), es una federación de alcance mundial integrada por cuerpos de estandarización nacionales de 164[31] países, uno por cada país, con sede en Ginebra. La ISO es una organización no gubernamental establecida en 1947, su misión es promover el desarrollo de la estandarización y las actividades con ella relacionada en el mundo con el objetivo de facilitar el intercambio de bienes y servicios,

28 Norma ISO 9004:2009. 4. Gestión para el éxito sostenido de una organización. 4.1. Generalidades.

29 MORENO-LUZÓN, María, PERIS, Fernando, GGONZÁLEZ, Tomás: *Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones*. Teoría y estudio de casos. Madrid. Editorial Prentice Hall, 2001, p. 19.

30 Las iniciales ISO también hacen referencia a su origen de la palabra griega isos que significa igual.

31 http://www.iso.org/iso/about.htm. [Consulta: 2012, Mayo 5]

promoviendo la cooperación en la esfera de lo intelectual, científico, tecnológico y económico. Todos los trabajos realizados por la ISO resultan en acuerdos internacionales los cuales son publicados como Estándares Internacionales[32].

La primera edición de las normas ISO 9000 se corresponden con el año 1987 donde se generaron tres modelos para diseñar sistemas de aseguramiento de calidad: IS0 9001, ISO 9002 y la norma ISO 9003. En el año de 1994 se revisan las tres normas anteriores y se publica la segunda edición de las normas ISO 9001, ISO 9002 e ISO 9003 y estuvieron vigentes hasta el 14 de diciembre del 2003. Durante el año 2000 se revisaron las normas ISO 9001:1994, ISO 9002:1994 e ISO 9003:1994 y el 15 de diciembre de ese año se publicó la norma ISO 9001:2000 Sistemas de gestión de la calidad. Esta norma contempló un único modelo que remplaza a los tres modelos anteriores. La norma ISO 9001:2000 fue revisada en el año 2008 y el 15 de noviembre de este año se publicó la cuarta edición, la norma ISO 9001:2008[33].

En lo que respecta a la norma ISO 9004:2009, la tercera edición anula y sustituye a la segunda edición la ISO 9004:2000. Esta Norma Internacional proporciona orientación para ayudar a conseguir el éxito sostenido para cualquier organización en un entorno complejo, exigente y en constante cambio, mediante un enfoque de gestión de la calidad.

En la Figura 1 se presenta un modelo ampliado de un sistema de gestión de la calidad basado en procesos que incorporan los elementos de las Normas ISO 9001 e ISO 9004.

32 *Ibid*., p. 391.

33 Adicional a la familia de normas ISO 9000, las normas de mayor impacto de la ISO son las siguientes: la norma ISO 26000:2010 que tiene la intención de ayudar a las organizaciones para contribuir al desarrollo sostenible. Su objetivo es animar a las empresas a ir más allá del cumplimiento legal, reconociendo que el cumplimiento de la ley es un deber fundamental de cualquier organización, y una parte esencial de su responsabilidad social. La norma ISO 14001:2004 especifica los requisitos para un sistema de gestión medioambiental que permitan a una organización desarrollar e implementar una política y unos objetivos que tengan en cuenta los aspectos ambientales significativos. Finalmente la norma ISO 31000:2009 establece los principios y directrices de carácter genérico sobre la gestión del riesgo.

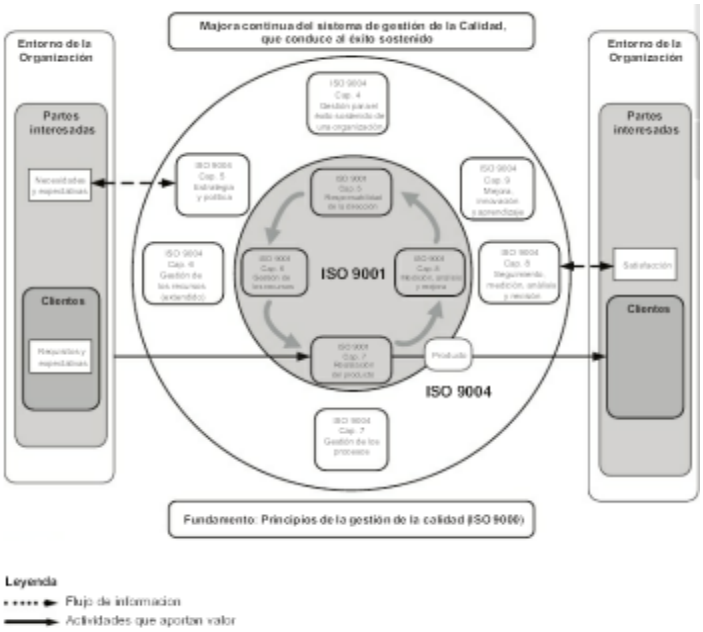


Figura 1 — Modelo ampliado de un sistema de gestión de la calidad basado en procesos

En 1880, en los Estados Unidos se dió un fenómeno trascendental, ya que fueron ligados por los alambres del telégrafo. Mientras que Europa y América fueron conectados por medio de cable submarino. Las luces de arco eran usadas en varias ciudades, la *Pearl Street Station* de Thomas Alba Edison estaba brindando el poder para abastecer la iluminación incandescente, había numerosas empresas fabricando equipos eléctricos, y el teléfono era acogido con la importancia debida, por ser una muy útil herramienta en las comunicaciones.

Debido a esta revolución, a este gran crecimiento en la actividad eléctrica; el *Franklin Institute* decidió patrocinar una Exhibición Eléctrica Internacional en Filadelfia en 1884. Esta exhibición sirvió como catalizador para la formación del Instituto Americano de Ingenieros Eléctricos (American Institute of Electrical Engineers, AIEE), el antepasado del actual Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos (IEEE).

Fundado en 1884, el IEEE[34] se ha dedicado a ayudar a que profesionales y estudiantes de Ingeniería desarrollen su potencial en campos de la ingeniería

34 http://www.ieee.org/about/index.html. [Consulta: 2012, Mayo 2].

eléctrica y electrónica, convirtiéndose en la más grande sociedad técnica de profesionales y estudiantes, sin fines de lucro, a nivel mundial. Actualmente agrupa a más de 312,000 miembros distribuidos en aproximadamente 150 países.

La IEEE *Standard Association* (Asociación de Normas del IEEE – IEEE-SA), organismo global encargado del establecimiento de normas, elabora normas de consenso por medio de un proceso abierto que reúne a diversas partes de una industria. Cuenta con una cartera de más de 870 normas completadas y más de 400 en desarrollo. La IEEE-SA promueve el proceso de ingeniería mediante la creación, la elaboración, la integración, la distribución y la aplicación de conocimiento sobre tecnologías y ciencias de la información y la electrónica para beneficio de la humanidad y de la profesión.

Por medio de sus miembros, la organización es una autoridad líder en áreas que abarcan espacio aéreo, computadoras, telecomunicaciones, biomedicina, energía eléctrica y electrónica de consumo. IEEE produce casi el 30 por ciento de la literatura mundial en las áreas de ingeniería eléctrica y electrónica, tecnología de control e informática. Esta organización no lucrativa también patrocina o copatrocina más de 300 conferencias técnicas cada año.

En la actualidad tener implantados sistemas de Gestión de la Calidad en las organizaciones, involucra no solo la estructura de la empresa sino también sistemas de información que controlen y coordinen el sistema totalmente. En este sentido la implantación de sistemas de calidad en cualquier empresa u organización debe prever también que el *software* empleado los posea, y ello repercute en la obligación de que los proveedores de *software* los hayan empleado en la elaboración de sus productos. De esa forma se evitarían defectos provenientes de los sistemas de información.

El mundo del *software* ha creado su propia línea de trabajo en la gestión de la calidad, trabajando sobre los procesos de producción de *software* como medio de asegurar la calidad del producto final. Así, se comenzó en el SEI (*Software Engineering Institute*) de EE. UU. proponiendo un modelo de clasificación y mejora de los procesos empleados por las organizaciones de *software* denominado CMM. Su trabajo se centra en el estudio y clasificación de los distintos procesos involucrados en la producción de *software* bajo el enfoque de una serie de niveles de madurez.

Sobre este modelo pionero, se han creado nuevos modelos que suponen tanto actualizaciones y variantes por parte del propio SEI o de su entorno como de otros ámbitos (por ejemplo, europeos). Uno de los aportes en esta línea de trabajo es el modelo SPICE, estandarizado por ISO y que pretende ser el modelo de *software* que recoja las ideas tanto de los modelos de *software* (tipo CMM y similares) como de la línea marcada por ISO 9001.

El aseguramiento de la calidad del *software* supone la aplicación de las guías de proceso marcadas por las disposiciones que, al nivel de organización, se han establecido, bien sea como un sistema de Gestión de la Calidad bien definido o bien mediante una serie de procedimientos y estándares preceptivos.

En cualquier caso, la medición supone, junto a las actividades de verificación y validación (básicamente, pruebas de *software* y actividades de revisión y auditoría), una de las técnicas principales previstas en los estándares para el control y el aseguramiento de la calidad. Desde este punto de vista, la medición puede contribuir tanto en el control de los procesos y actividades como en el de los productos, para comprender la situación de los mismos o para controlar si cumplen los requisitos pedidos o un cierto nivel de calidad.

8. Principios de la gestión de la calidad

Para dirigir y operar una organización con éxito es necesario gestionarla de manera sistemática y visible. La orientación para la dirección presentada en la norma ISO 9004:2009 se basa en ocho principios de gestión de la calidad[35].

Estos principios se han desarrollado con la intención de que la alta dirección pueda utilizarlos para liderar la organización hacia la mejora del desempeño. Estos principios de gestión de la calidad surgieron de la experiencia y conocimientos del grupo de expertos internacionales que participan en el Comité Técnico de ISO/TC 176.

Principio 1: Enfoque al cliente. Las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender las necesidades actuales y futuras del cliente, satisfacer los requisitos del cliente y esforzarse en exceder las expectativas del cliente.

Principio 2: Liderazgo. Los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización. Deberían crear y mantener un ambiente interno en el cual las personas pueden llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de la organización.

Principio 3: Participación de las personas. Las personas, a todos los niveles, son la esencia de una organización y su total compromiso posibilita que sus habilidades se utilicen en beneficio de la organización.

Principio 4: Enfoque basado en procesos. Un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.

35 Norma ISO 9004:2009. Anexo B (informativo).

Principio 5: Enfoque de sistema para la gestión. Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, contribuye a la eficacia y eficiencia de la organización en el logro de sus objetivos.

Principio 6: Mejora continua. La mejora continua del desempeño global de la organización debería ser un objetivo permanente de ésta.

Principio 7: Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones. Las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información.

Principio 8: Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor. Una organización y sus proveedores son interdependientes, y una relación mutuamente beneficiosa aumenta la capacidad de ambos para crear valor.

El uso exitoso de los ocho principios de gestión por una organización resultará en beneficios para las partes interesadas, tales como mejora en la rentabilidad, la creación de valor y el incremento de la estabilidad.

9. Sistema de gestión de la calidad acorde con la norma ISO 9001: 2008

Requisitos generales

La organización debe establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de la calidad y mejorar continuamente su eficacia de acuerdo con los requisitos de esta Norma Internacional[36].

La organización debe:

a) determinar los procesos necesarios para el sistema de gestión de la calidad y su aplicación a través de la organización,

b) determinar la secuencia e interacción de estos procesos,

c) determinar los criterios y métodos necesarios para asegurarse de que tanto la operación como el control de estos procesos sean eficaces,

d) asegurarse de la disponibilidad de recursos e información necesarios para apoyar la operación y el seguimiento de estos procesos,

e) realizar el seguimiento, la medición cuando sea aplicable y el análisis de estos procesos, e

f) implementar las acciones necesarias para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de estos procesos.

36 Norma UNE-EN ISO 9001:2008. 4. Sistema de gestión de la calidad. 4.1 Requisitos generales.

En los casos en que la organización opte por contratar externamente cualquier proceso que afecte la conformidad del producto con los requisitos, la organización debe asegurarse de controlar tales procesos. El tipo y grado de control sobre dichos procesos contratados externamente debe estar identificado dentro del sistema de gestión de la calidad.

10. Beneficios de un sistema de gestión de la calidad acorde con la normas ISO 9001:2008

La implantación de un sistema de gestión de la calidad ISO 9001:2008 puede generar los siguientes beneficios[37]:

¿Para qué?

- lograr procesos más eficientes
- reducir los reprocesos, defectos y desperdicios durante la producción, a través de la prevención de errores.
- lograr así, una eficiente utilización del personal, máquinas y materiales, con la consecuente reducción de costos.
- proveer productos y servicios que cumplan consistentemente con los requisitos del cliente, logrando su satisfacción.
- mejorar de este modo la imagen y confianza del mercado, lo cual aumenta el valor de sus productos.
- en definitiva, mejorar la productividad y por tanto su competitividad.

¿Cómo?

- recogiendo y mejorando el (*know-how*) de la empresa en la documentación del sistema. Al revisar la documentación de los procesos para cumplir las normas, se pueden detectar sus debilidades, ineficiencias y oportunidades perdidas.
- capacitando el personal en el proceso de implantación de las Normas ISO 9000, creando una cultura de la calidad en la empresa y mejorando la satisfacción de los empleados en el trabajo.

¿Por qué?

- los Sistemas de Gestión de la Calidad proporcionan el marco para la Gestión Total de la Calidad y de la Mejora Continua.

37 Instituto Uruguayo de Normas Técnicas. http://www.unit.org.uy/

- los clientes o los organismos de reglamentación lo exigen.
- las empresas, grandes o pequeñas, de clase mundial lo hacen.

11. Conclusiones

La gestión organizacional se materializa en las organizaciones sociales ya que estas son unidades de trabajo estructuradas para el logro de objetivos que satisfagan al personal, a sus dueños y a la sociedad en general en la que se encuentran inmersas. Todos los sistemas organizacionales se encuentran fundamentados en personas, procesos y recursos, a través de los cuales se gestionan todas las acciones gerenciales y operativas; de allí la importancia de conocer a profundidad la organización, a fin de identificar los aspectos a ser susceptibles de mejoramiento.

La calidad de un producto o servicio es la percepción que el cliente tiene del mismo, representa un conjunto de propiedades inherentes a un objeto que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que el resto de objetos de su especie.

La gestión de la calidad es el conjunto de actividades de la función empresarial que determinan la política de la calidad, los objetivos y las responsabilidades, y que se implementan a través de la planificación de la calidad, el control de la calidad, el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento de la calidad, en el marco del sistema de la calidad. Un sistema de gestión de la calidad en una organización es un conjunto de manuales, procedimientos, instrucciones técnicas, registros y sistemas de información. Normalmente existe un responsable de calidad que velará por el cumplimiento de lo dispuesto. Las etapas principales para desarrollar el sistema de gestión de calidad son las siguientes: evaluación y planificación, fase de implantación: documentación del sistema y auditoría del sistema.

La gestión de la calidad exige una actitud proactiva de autoanálisis y de proposición de objetivos permanentemente. No es necesario haber detectado un error para iniciar una acción, bastará con que no se alcancen los objetivos propuestos. Es decir, no se actúa sólo cuando hay defectos. Otro elemento a destacar es la implicación de todos los miembros de la organización, y muy especialmente de la alta dirección que es la que debe liderar la gestión de la calidad. La gestión de la calidad se orienta siempre hacia el logro de la mejora, en el convencimiento de que nada es tan bueno que no pueda ser mejorado.

Los mecanismos de control usados en las diversas organizaciones, por ejemplo: manufactura, industria y comercio, educación, salud, entre otros, tienen por objeto el control de calidad ya que permite evaluar el comportamiento real de la calidad, comparando los resultados obtenidos con los objetivos propuestos

para luego actuar reduciendo las diferencias. Se trata, en otras palabras, de comprobar que lo realizado se ajusta a lo planificado. El control de la calidad es imprescindible, de otro modo no podría gestionarse la calidad. El control se limita a la comprobación de cómo se está cumpliendo con los requisitos de la calidad en los distintos niveles.

La familia ISO 9000 es el estándar de normas de calidad más internacional. Su surgimiento es la respuesta a una necesidad expresada por los mercados. Dado que la calidad de los productos es una variable cada vez de mayor importancia en los mercados, las empresas comenzaron a desarrollar distintos manuales con requerimientos a sus proveedores y los requisitos básicos que debían cumplir.

El sector automotor ha sido siempre pionero en el desarrollo de la gestión de la calidad. Las principales normativas en gestión de la calidad han surgido de manos de empresas procedentes de este sector industrial. Las principales normativas son: QS-9000, VDA 6.1, EAQF y AVSQ, UNE-ISO/TS 16949:2002.

Las herramientas y técnicas de gestión de la calidad son instrumentos y métodos que se emplean en gestión de la calidad para ayudar a solucionar problemas específicos en distintos niveles de la organización. Actualmente existen siete herramientas adicionales (M7): diagrama de afinidad, de relaciones, de árbol, matricial, de priorización, de proceso de decisión y diagrama de flechas, que complementan las anteriores (Q7). En planificación: Benchmarking y QFD. En control: SPC. Para la mejora de la calidad orientada a una mejora de los procesos: reingeniería, KVP, TPM, Seis Sigma y Poka Yoke. En cuanto a las técnicas de calidad en servicios: técnica de las viñetas, blueprinting, ServQual, gestión de quejas y mistery shopping.

12. Bibliografía

American Society for Quality (ASQ). [Documento en línea]. Disponible en: http://asq.org/index.aspx. [Consulta: 2012, Abril 15].

ANDRÉU, R. y otros: *Estrategia y sistemas de información*. 2da edición. España. Editorial McGraw-Hill, 1996.

BATEMAN, T. y SNELL, S.: *Administración. Una ventaja competitiva*. 4ta edición. México. McGraw-Hill, 2004.

BEEKMAN, G.: *Computación & informática hoy*. Primera reimpresión. México. Editorial Addison Wesley Longman, 1998.

BESTERFIELD, Dale: *Control de la calidad*, IV edición. México. Editorial Pearson Educación, 1995.

CAMISÓN, César, CRUZ, Sonia, GONZÁLEZ, Tomás: *Gestión de la calidad. Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid. Pearson Educación, S.A., 2007.

COHEN, D., ASIN, E.: *Sistemas de información para los negocios*. III edición. México D.F. Editorial McGraw-Hill, 2000.

CROSBY, P. B.: *Quality is Free. The Art of Making Quality Certain*. Nueva York. Editorial McGraw-Hill, 1979, p.17.

GALGANO, Alberto. *Calidad Total*. Ediciones Díaz de Santos, S. A. Madrid, 1993, p.32.

GITLOW, Howard y GITLOW, Shelly: Como mejorar la calidad y la productividad con el método Deming, una guía práctica para mejorar su posición competitiva. Colombia. Editorial Norma, 1991, p. 31.

HINDLE, Tim: *Management, Las 100 ideas que hicieron historia*. 1ª edición. Buenos Aires. Cuatro Media, 2008, p.199.

http://www.nist.gov/baldrige/. [Consulta: 2012, Mayo 12].

Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos (IEEE). [Documento en línea]. Disponible en http://www.ieee.org/about/index.html. [Consulta: 2012, Mayo 2].

Instituto Uruguayo de Normas Técnicas. [Documento en línea]. Disponible en http://www.unit.org.uy/.

International Organization for Standardization (ISO). [Documento en línea]. Disponible en: http://www.iso.org/iso/about.htm. [Consulta: 2012, Mayo 5].

ISHIKAWA, Kaoru. *¿Qué es el control total de la calidad?, La modalidad japonesa*. Editorial Norma. Colombia, 1997, p.19.

JURAM, J. y GRYNA, *Análisis y planeación de la calidad*. Editorial McGraw-Hill. México, 1995, p.3.

KOONTZ, H y WEIHRICH, H.: *Administración una perspectiva global*. XII edición. Editorial Mc Graw-Hill, 2004.

MÉNDEZ HERRERA, Freddy. *Ingeniería Industrial, una ingeniería de servicio*. Fondo editorial UNET. San Cristóbal, 2004, p.83.

MORENO-LUZÓN María, PERIS Fernando, GGONZÁLEZ, Tomás: *Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones. Teoría y estudio de casos*. Madrid. Editorial Prentice Hall, 2001, p. 19.

MARTIN - VEGA, Louis. *El propósito y la evolución de la ingeniería industrial*. En: ZANDIN, Kjell. *Manual del Ingeniero Industrial*, V edición, tomo I. México, D.F. Editorial McGraw-Hill, 2001, p.1.15.
NEGROPONTE, N.: *El mundo digital*. Madrid. Grupo Zeta, 1995.
Norma ISO 9004:2009. 4. Gestión para el éxito sostenido de una organización. 4.1. Generalidades.
Norma ISO 9004:2009. Anexo B (informativo).
Norma UNE-EN ISO 9001:2008. 4. Sistema de gestión de la calidad. 4.1 Requisitos generales.
Premio Nacional *Malcolm Baldrige.* [Documento en línea]. Disponible en
ROBBINS, P. S., COULTER. M.: *Administración*. V edición. México, D.F. Editorial Pearson Prentice Hall, 1996.
SAVATER, Fernando. *La Aventura del Pensamiento*. Editorial Sudamericana S.A. Buenos Aires, 2008. pp. 26-27.
SHAW, James: *El Cliente Quiere… Calidad*. Otra forma-la mejor-de ver los negocios. México. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A., 1997.
SHEWHART, W. A: *Economic Control of Quality of Manufactured Product*. Nueva York, 1931, p.44. Reeditado por la American Society for Quality Control, 1980.
SHINGO, S.: *El Sistema de Producción Toyota*. Productivity Press, 1990.
WYCKOFF, D. D: *New Tools for achieving service quality*. Cornell Hotel & Restaurant Administration Quarterly, 1984, pp. 78-93.

Organizaciones en el área de calidad:
EFQM: European Foundation for Quality Management: http://www.efqm.org
EOQ European Organization for Quality: http://www.eoq.org/start.asp
European Centre for TQM: http://www.brad.ac.uk/acad/management/ectqm/INTRO.HTML
Instituto Deming: http://www.deming.org/
Instituto Juran España: http://www.juran.es/
Instituto Juran: http://www.juran.com/
ISO International Organization for Standardization: http://www.iso.org
JUSE Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses: http://www.juse.or.jp/e/index.html
The Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc: http://ww.ieee.org

Premios de calidad:
EQA: European Quality Award: http://www.efqm.org/model_awards/eqa/intro.asp
Malcolm Baldrige National Quality Award: http://www.quality.nist.gov/
Premio Deming: http://www.deming.org/demingprize/prizeinfo.html
http://www.juse.or.jp/e/index.html
The Shingo prize: http://www.shingoprize.org/

Revista de calidad:
Publicación Americana sobre Calidad www.qualitydigest.com
Quality Magazine www.qualitymag.com

Quality Management Journal: http://www.asq.org/pub/qmj/
Quality Progress: www.asq.org/pub/qualityprogress/

El Derecho Canónico en la educación latinoamericana

Jairo D. Clavijo V.*

SUMARIO: 1. Historia del Derecho Latinoamericano. 2. Ilustres esponentes de la educación. 3. Educación Popular. 4. Concepto de Educación. 5. El maestro como formador de hombres. 6. La influencia del Derecho Canónico. 7. El Derecho y la Educación. 8. De acuerdo a los cánones

Resumen

Tras la estrecha relación entre la justicia y el derecho que las notas de igualdad, alteridad exigibilidad y exterioridad, que tradicionalmente se le atribuye a la justicia; cabe destacar el carácter social y humano del Derecho y su índole ordenadora, donde se reclaman dos sujetos; el pedir "lo debido", "lo justo" el cual conduce a un ajuste y armonía entre ellos. De allí que la educación y en especial en Latinoamérica se puede observar estos aspectos en los cuales el Derecho de la Iglesia le permite estar involucrada para obtener una ordenación social imperada por una estructura de las relaciones humanas intersubjetivas. El trabajo aborda la continuidad histórica de la pedagogía latinoamericana a partir del análisis de las concepciones más trascendentales de genuinos representantes teniendo en cuenta determinados postulados: la educación popular, el

Recibido: 23/6/2012 • Aceptado: 10/8/2012

* Estudios eclesiásticos Seminario Santo Tomás de Aquino. Especialización en la Universidad Lateranensis de Roma. Doctorado en la Universidad de la Santa Croce en Roma, Actualmente estudios de PhD, en la Upel en Educación Latinoamericana. Docente de Pre y Postgrado y Doctorado en Instituciones Universitarias. Jurado evaluador de Tesis de Postgrado. E-mail: jairoclavijo@hotmail.com

maestro como formador de hombres, contextualizados entre finales del siglo XVIII hasta nuestros días, conforme al Derecho Canónico.

Palabras clave: Pedagogía Latinoamericana, Derecho Canónico, Justicia, Orden Social, Educación.

Abstract

After the narrow relation between the justice and the right that the notes of equality, alteridad recoverableness and outward appearance, which traditionally assumes him to the justice; it is necessary to emphasize the social and human character of the Law and his nature ordenadora, where they claim two subjects; to ask for "the due thing" "the just thing" who drives to an adjustment and harmony between them.

Of there that the education and especially in Latin America it is possible to observe these aspects in which the Law of the Church allows him to be involved to obtain a social arrangement reigned by a structure of the human intersubjective relations.

The work approaches the historical continuity of the Latin-American pedagogy from the analysis of the most transcendental conceptions of genuine representatives bearing certain postulates in mind: the popular education, the teacher as forming of men, contextualizados between ends of the 18th century to the present day, in conformity with the Canon law.

Key words: Latin-American Pedagogy, Canon law, Justice, Social Order, Education.

1. Historia del Derecho Latinoamericano

La Historia del Derecho latinoamericano está estrechamente vinculada con la Historia del Derecho europeo. Se trasplantaron sistemas normativos que habían crecido en el horizonte occidental y se reprodujeron en el lugar, lo cual también significa que fueron complementados y modificados. El encuentro con pueblos y religiones ajenas, el alejamiento respecto de Europa y las largas distancias dentro del continente que apenas poco a poco fue medido, implicaron nuevos desafíos para los juristas. Europa cambió, como también lo hizo su pensamiento jurídico. Sabemos de los debates sobre los derechos humanos y la teoría política basados en la racionalidad escolástica en los siglos XVI y XVII. Sin embargo, los efectos de la expansión territorial y humana no se limitaron para nada a estas discusiones y preguntas ya conocidas.

También para la Iglesia y para su Derecho se descubrió un nuevo continente. La religión fue uno de los motivos de esta expansión; el Derecho eclesiástico constituyó la base de la cultura jurídica de la primera Edad Moderna en los territorios de Ultramar de la Monarquía española. Los actores y las instituciones

del ámbito religioso jugaron un papel determinante en la formación de las nuevas ideas jurídicas. La experiencia de esa dimensión global finalmente no dejó de repercutir en el mismo Derecho canónico.

Después de las declaraciones de Independencia en la primera mitad del siglo XIX, tampoco se interrumpió la comunicación con Europa. Al contrario, en consecuencia, los ordenamientos del Derecho penal y civil latinoamericanos de la época de la República demuestran relaciones complejas con muchos Estados europeos, ya no sólo con Portugal o España, Francia, Italia, Alemania y Bélgica llegaron a ser importantes puntos de referencia de la joven jurisprudencia nacional.

2. Ilustres esponentes de la educación

La unidad histórica latinoamericana no viene dada por el acuerdo entre sus hombres, ella ha estado condicionada por el contenido económico de los espacios temporales que ha vivido el continente: prácticamente un mismo colonizador, un idioma español que tiene mayoría en todos sus pueblos, costumbres y tradiciones muy similares. Lo descrito constituye el elemento contextual de un conjunto de problemas, necesidades, deseos y luchas de todos los latinoamericanos a lo largo de toda su historia.

Las ideas y la actividad pedagógica de las mujeres y hombres ha sido un reflejo de la búsqueda de la identidad nacional y regional que no solo ha reflejado su condicionamiento socioeconómico; también su lucha por transformar la realidad que lo rodea. El espacio educativo latinoamericano, es un ejemplo de la unidad de los educadores en la búsqueda de un mundo mejor para sus hijos. Innumerables son las figuras que desde las aulas y con el despliegue de sus ideas plantearon la necesidad de una educación popular propiciadora del mejoramiento humano y que respondiera a las necesidades de sus países.

Para el logro de este empeño, se partirá de algunos postulados de la Pedagogía latinoamericana, que como tendencia se manifiestan en toda la obra educativa de Simón Rodríguez y José Martí. Algunos postulados de la educación latinoamericana atraviesan todo el quehacer escolar del continente y portadores de ellos son por supuesto, los hombres, estos postulados de interrelación son los que han reflejado la continuidad histórica de la Pedagogía latinoamericana. Dentro de estos postulados se analizarán los siguientes:

- La educación popular.
- El maestro como formador de hombres.

Dentro de su contexto y actuación, el mérito innegable se une a sus aportes en el campo educacional, su práctica pedagógica ejemplar y el carácter futurista de su acción. En su primera actividad Simón Rodríguez, como maestro fue a domicilio, luego en 1791 fue nombrado maestro de primeras letras; actividad que no abandonaría nunca y que ejerció, incluso, en muchos países en los que residió. En varios países propuso alternativas educativas revolucionarias para su época, su estilo fue tan avanzado, que no se entendió muy bien y un ejemplo de ello, era partidario de un alumno independiente, que pensara por sí solo, que desarrollara capacidad de búsqueda. Precisamente en sus obras expuso exigencias para una educación popular que implicara a todos los hombres, dejándose ver también sus criterios acerca de una explotación indiscriminada.

José Martí un ilustre cubano, el cual, no conociendo a Simón Rodríguez coincide con él en muchos aspectos de su vida. Ya en la década del 60 del siglo XIX, su vinculación con el movimiento estudiantil es llevado a la prisión y condenado a seis años, pero por gestiones de su padre es deportado a España. Logra terminar en este país el bachillerato, inconcluso en Cuba, y estudia Derecho Civil y Derecho Canónico, Licenciatura en Filosofía y Letras en la Universidad de Zaragoza.

La actividad pedagógica de José Martí no se reduce al ejercicio de la labor profesoral, que por cierto fue amplia, también se destaca la fuerte crítica que hizo al sistema escolar de su tiempo, al que tildó de mercantilista, anticientífico, discriminatorio y verbalista. Junto a la crítica planteó la necesidad de transformar la educación sobre todo a partir del derecho que debía tener todo hombre a recibirla desde el mismo momento de su nacimiento.

Es fácil advertir que en la vida de estos grandes maestros la unidad monolítica de sus ideas educativas que a la vez hacen ver a la pedagogía latinoamericana como un conjunto de postulados nacionales con un tronco común. A continuación se exponen las coincidencias de las concepciones pedagógicas de Rodríguez y Martí a partir de algunos postulados generales declarados al inicio.

3. Educación Popular

En ambos se aprecia la intención de una única escuela, sin distinción de clases, raza, religión, pero si con elevado toque de modernidad. Los esfuerzos de Simón Rodríguez no encontraron apoyo oficial en el caso de su reforma escolar boliviana, dado sobre todo por las condiciones del país desde el punto de vista social, a pesar de haber logrado su independencia, no había preparación para entender su propuesta, esto fue en la década del 20 del siglo XIX.

En José Martí la concepción de educación popular viene dada ante todo por la visión que tuvo de diferentes sistemas escolares y la incapacidad de estos de

resolver problemas a nivel de toda la sociedad, en esto indudablemente fue de la mano del maestro venezolano, pero a diferencia de este vivió la entrada del capitalismo en una fase de su desarrollo mucho más compleja y agresiva para el hombre, quizás, por eso sus concepciones al respecto tengan otros agregados.

> "Educación popular no quiere decir exclusivamente, educación de la clase pobre, si no que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo sean bien educadas, así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre y no el rico? Todos son iguales" (Martí, 1976: 9)

4. Concepto de Educación

Si en algo coinciden plenamente Martí y Rodríguez es en el lugar que le dan a la educación como vía de formación y como concepto pedagógico más abarcador. Simón Rodríguez la describe, en Luces y virtudes sociales al decir: «Instruir no es educar: ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque. En prueba de que con acumular conocimientos extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social, véanse los muchísimos sabios malcriados que pueblan el país de las ciencias» (Álvarez,1977: 221)

Por su parte José Martí, en este sentido planteaba: "Instruir no es lo mismo que educación, aquella se refiere al pensamiento y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes" (Martí, 1976: 9)

5. El maestro como formador de hombres

Una revisión como la realizada por ellos, que no ha sido ni por mucho, profunda, al menos, ha permitido percatarse de la gran atención que prestaron ambos al cuidadoso trabajo que debía realizar un maestro, a la ejemplaridad de su acción y por tanto las cualidades que debía poseer.

Simón Rodríguez, será ejemplo de magisterio para Venezuela y Latinoamérica, dejó precisado en su trascendental Memoria de educación en algunas cualidades que debía reunir un maestro progresista, cabe preguntarse si hoy se aspiraría a un maestro con otras que no sean estas: "poder organizador, disposición organizativa, conocimiento objetivo del medio ambiente, capacidad de trabajo, desarrollo de iniciativas docentes, rectitud profesional, amplio y ponderado espíritu crítico, uso adecuado y prudente de la autoridad, idea de que la educación

atiende a lo sociológico, a lo político, a lo técnico como a lo moral y lo cívico" (Álvarez, 1977, 50)

Para José Martí la grandeza de un maestro estaba en su acción, ilustran esta idea los siguientes criterios: "(…) el profesor no ha de ser un molde donde los alumnos echan la inteligencia y el carácter, para salir con sus lobanillos y jorobas, sino un guía honrado que enseña de buena fe lo que hay que ver, y explica su pro lo mismo que el de sus enemigos, para que se fortalezca el carácter de hombre al alumno, que es la flor que no se ha de secar en el herbario de las universidades" (Chávez, 1990, 20)

6. La influencia del Derecho Canónico

La mayoría de la gente piensa que los abogados canónicos, son aquellos de lentes, pelo gris, monseñores que se sientan en la oscuridad, con paneles de habitaciones y citan versos latinos de autores muertos durante cien años. Puede haber sido una vez, pero estos han contado una realidad del canonista y no una figura diferente. De esta forma se explica lo que son y no son, estas figuras y lo que es el Derecho Canónico, cómo se deben usar (o no usar), la Ley de la Iglesia.

El Derecho Canónico es el sistema jurídico de la Iglesia Católica y el sistema más antiguo en funcionamiento legal en el mundo occidental. La palabra canon viene del griego *kanon, es decir,* una regla o medida. En los primeros siglos del cristianismo, el Derecho Canónico consistió sobre todo en las reglas desarrolladas en Sínodos y Concilios. Al igual que otros sistemas jurídicos, el Derecho Canónico ha desarrollado a lo largo de los siglos, la adopción de nuevas técnicas y prioridades, mientras que descartan a las obsoletas. El redescubrimiento del derecho civil romano en el siglo XI, contribuyó enormemente al desarrollo del Derecho Canónico como una disciplina distinta de la teología moral.

Después de siglos de creciente complejidad en el derecho canónico, el Papa Pío X decidió en 1904 que el derecho canónico, que se dispersó a continuación a lo largo de miles de decisiones papales y decretos diocesanos y comentarios, deben ser recogidos y simplificado en un código de autoridad única.

A partir de 1966, la utilización de expertos jurídicos y teológicos de todo el mundo, ha desarrollado este proceso la revisión que se completó a finales de 1982. En enero de 1983 el Papa Juan Pablo II promulgó los 1.752 cánones del nuevo Código de Derecho Canónico, que entró en vigor el mes de noviembre. Esta versión revisada del Código, conocido comúnmente como el Código de 1983, siendo el texto oficial de la ley básica de la Iglesia y sus traducciones no oficiales son fácilmente disponibles. El derecho canónico, como todo sistema jurídico, se refiere principalmente a la protección del pueblo de Dios en los

problemas de la sociedad, en este caso, la sociedad conocida como la Iglesia Católica. Por el contrario quizás a la impresión popular, en la operación de la ley canónica es casi siempre limitada en los asuntos que conciernen a la conducta externa de los miembros de la Iglesia. Este es un punto importante a considerar desde otro ángulo.

La Iglesia Católica, a diferencia de la sociedad civil o del Estado, está acusado por Cristo el Señor para guiar a los hombres y mujeres a su fin sobrenatural. Esta tarea implica necesariamente una cierta autoridad eclesiástica sobre lo que algunos vagamente podríamos llamar "interna" o "asuntos personales" en la vida de los católicos, una autoridad que, por supuesto, totalmente inadecuado en las manos de los gobiernos civiles. El derecho canónico opera al servicio de la Iglesia, que tiene responsabilidades sobrenaturales; el derecho canónico toma en sí mismo, algunas excepciones, pero sigue funcionando principalmente como un regulador objetivo donde la sociedad eclesiástica. Hay que tomar en cuenta que no es un juez del estado interior de las almas de los católicos.

En varias ocasiones, el derecho canónico se ha tenido en alta estima o de baja reputación, tanto en la Iglesia y en la sociedad civil. Un canonista tiene un conocimiento significativo sobre el sistema legal de la Iglesia Católica. El conocimiento teológico considerable es un requisito previo a la educación formal canónica. Muchos canonistas tienen grados avanzados en teología, otros tienen títulos avanzados en campos relacionados, como la historia de la Iglesia o de la ley civil.

Los cánones (y los canonistas), no determinan la enseñanza de la Iglesia o de los principios de la moral. Por el contrario, el derecho canónico recibe enseñanza de la Iglesia desde el magisterio y aduce reglas o cánones, que protegen a que la enseñanza de manera apropiada. El desarrollo de las normas legales para el apoyo de la enseñanza de la Iglesia no es tarea fácil. Por analogía, consideremos lo difícil que es para los gobiernos civiles, diseñar medios aceptables de expresiones legales en los valores filosóficos básicos de una nación.

Las disputas sobre la forma de tener una ley o su interpretación, la cual debe recibir esa forma y se puede presentar ante la Iglesia. En lugar de ser motivo de alarma indebida, estos debates son el material del que están hechas las reformas genuinas. La doctrina y las creencias morales de la Iglesia deben ser siempre el fundamento de su derecho canónico. La creencia no expresada en la ley no tendrían ningún poder, pero las leyes no se basan en la creencia de otra forma, no tendría sentido.

En la Iglesia el liderazgo de los pastores, obispos, miembros de la Curia Romana están obligados de por sí al derecho canónico. Estas personas de altos cargos y las buenas intenciones no son bases suficientes para tomar una acción determinada. Sus acciones deben estar en conformidad con los requisitos de la

ley canónica. Bajo ciertas circunstancias, el hecho de que tales líderes a seguir los requisitos de la ley canónica puede hacer que sus acciones ilícitas o no válido.

Ni el Código ni en el régimen educativo de canonistas autoriza a un canonista, como canonista, se pronuncia sobre cuestiones de doctrina de la Iglesia. Los canonistas, son abogados, no son teólogos, moralistas, psicólogos, planificadores pastorales. Este es un punto importante, más aún, porque los canonistas son a veces propensos a olvidarse de sí mismos. El trabajo de un canonista, es velar que las reglas de un orden a los cánones, que fueron cuidadosamente elaborados en la Iglesia las cuales están bien entendidas y aplicadas.

A veces las personas se encuentran en conflicto entre sí o con la sociedad. Esto sucede en la Iglesia y en el estado. En tales casos, los abogados pueden aconsejar a las partes sobre sus respectivos derechos y deberes con la esperanza de evitar las dificultades más graves. En efecto, el derecho canónico exige que las partes traten de resolver sus diferencias antes de recurrir a procesos formales de canónicos. Pero si uno es incapaz de llevar a cabo una resolución, o si uno es el objeto de acción disciplinaria de la Iglesia, que puede y debe hacer uso de un abogado canónico para representar sus intereses a la luz del bien común eclesial.

Al buscar el consejo canónico, recordar que la opinión de un canonista es una opinión profesional llegó a, presumiblemente, después de la enseñanza significativa y seria reflexión. Eso no es lo mismo que decir que la opinión de un canonista siempre va a ser correcto o efectivo. Todos los abogados de cometer errores, e incluso los buenos abogados pueden dejar de tener sus argumentos acepta, en nombre de un cliente. Si bien es cierto que los requisitos de la ley canónica no va más en la Iglesia lo que comúnmente se percibe y la pérdida de un argumento en el primer o segundo intento, no significa que uno va a la pérdida en los niveles más altos, siendo, por todo lo que el último la autoridad disciplinaria en la Iglesia. Sus decisiones son vinculantes.

Para obtener sugerencias sobre cómo utilizar canonistas vamos a dividir los católicos en tres grupos: los que tienen la autoridad (por ejemplo, los obispos diocesanos y los pastores parroquiales), los que asisten directamente a los líderes de la Iglesia (como el personal de la diócesis o la parroquia, o miembros de los consejos), y los laicos de la Iglesia, especialmente a los feligreses.

Es sorprendente la frecuencia con este proceso básico, que es tan común entre las partes civil tales como las empresas o corporaciones, se omite en los círculos de la Iglesia. En caso de que aún no se ha practicado, puede ser que tome un poco de tiempo para acostumbrarse. Por supuesto, la mayoría de los miembros de la Iglesia pasará sus días terrenales sin reunión, y mucho menos necesidad, un abogado canónico. Sin embargo, hay dos formas principales en que pueden ayudar a los canonistas de los laicos.

Los laicos que buscan una audiencia eclesiástica tienen un punto de importancia para aquellos que mejoren sus posibilidades en la audiencia por adaptación de su solicitud en términos de sonido canónicamente desde el principio, en lugar de tener que corregir, o retirar, sus peticiones más adelante. Esto es especialmente cierto si su solicitud (o sugerencia, desacuerdo o controversia) es, o más tarde podría ser dirigida al Obispo diocesano o al Vaticano. El punto aquí no es para paralizar a los laicos, por temor a cometer errores canónicos en el trato con líderes de la Iglesia, sino para alertarlos de que el derecho canónico va a afectar el resultado de muchas de sus iniciativas.

7. El Derecho y la Educación

En esto aspectos, significa que la primera forma de canonistas puede ayudar a los laicos en la educación. Siempre y cuando se tiene en cuenta que el derecho canónico representa en un "simple" punto de vista jurídico las nociones básicas que son en realidad derivados de la teología sacramental, la eclesiología, y sucesivamente presentaciones canónicas sobre estos temas los cuales pueden ser esclarecedores. Los cambios en la Iglesia (tanto real como supuesto) a lo largo de la última generación han despertado muchas preguntas y mucha confusión entre los laicos. El derecho canónico puede ayudar a explicar cuáles son esos cambios eran (o no), que a su vez puede ayudar a los laicos vivir sus vidas como miembros del pueblo santo de Dios con una mayor comprensión y eficacia.

En segundo lugar, se presentan situaciones en las que los laicos tienen que tratar directamente con el gobierno de la Iglesia. Un ejemplo es la «anulación del matrimonio»-o, más precisamente, la declaración de nulidad matrimonial. Sin embargo, los problemas o conflictos pueden surgir en casi cualquier área de la vida de la Iglesia, sobre todo en lo que respecta a las políticas educativas, de admisión a los sacramentos, el uso de bienes de la Iglesia, y la disciplina litúrgica. En cada una de estas áreas, en función de hechos y circunstancias específicas, existe la posibilidad de que los derechos canónicos y las obligaciones están involucrados, y la consulta con un canonista debe ser considerado.

Se puede decir que los canonistas no son la policía moral o los oráculos de la sabiduría espiritual, y no son perfeccionistas que disfrutan de la obstrucción de los engranajes de gobierno de la Iglesia. Su única tarea es proteger los derechos de todos los católicos y para explicar los derechos de todos los católicos, se requiere de un axioma en el sonido del pensamiento social católico que los ciudadanos católicos *qua* debe hacer un uso adecuado de los medios sociales y políticos por los cuales los derechos de la Iglesia y sus fieles pueden estar mejor protegido.

No es de extrañar, por supuesto, que las cuestiones educativas, en particular los derechos de los padres a la asistencia educativa, debe ser tan ampliamente debatido. Las cuestiones que rodean a la educación de la juventud toque en el centro mismo de la identidad de la familia y el bienestar social. Pero no es el propósito examinar los argumentos de civiles que los ciudadanos católicos *qua* pueden ofrecer, en nombre de la ayuda que se pueda ofrecer a la educación privada, ni evento para examinar la naturaleza y el grado de su obligación como ciudadanos para hacer que tales argumentos.

Empezamos observando que una directiva canónica para participar en las actividades seculares civiles sería muy rara que un código que se ocupa principalmente de la regulación interna de los asuntos eclesiásticos. Aunque hay algunas declaraciones claves de los derechos eclesiásticos sobre y en contra de las afirmaciones contrarias de ciertos sistemas políticos, así como algunos otros cánones que libremente aplazar algunas cosas que la regulación legítima de las autoridades civiles, por lo general del Código de 1983 evita directrices canónicas que han de ejercerse en el ámbito civil.

8. De acuerdo a los cánones

A pesar de varios cánones del Código de Derecho Canónico de 1983 se hará cargo en nuestro tema, Canon 797 es sin duda el más importante, que el canon establece que: "Es necesario que los padres disfrutar de la verdadera libertad en la selección de las escuelas, por lo tanto los fieles deben ser solícitos que la sociedad civil reconozca esta libertad de los padres y, en cumplimiento de la justicia distributiva, aún lo protege con subsidios".

El Canon 797 es tomada del libro III del Código de 1983 *La Oficina de Enseñanza de la Iglesia, el* Título III *la Educación Católica,* Capítulo I *Escuelas,* y se abre con un preámbulo declarativo sobre la necesidad de la libertad de los padres en la educación. La sección de normativa del canon sigue: los fieles cristianos son estar atentos de que el gobierno protege activamente a esta libertad de los padres en la educación. Dos observaciones están en orden.

En primer lugar, observamos que el Canon 797 supone que el propio Estado es apoyar activamente los derechos de los padres en la educación de sus hijos. Para este supuesto, el canon se basa de forma segura en una declaración del Concilio Vaticano II en su *Declaración sobre la educación cristiana:* "Los padres, que tienen el deber primario e inalienable y justo en lo que respecta a la educación de sus hijos, deben gozar de la más amplia libertad en la elección de la escuela. La autoridad pública, por lo tanto, cuyo deber es proteger y defender la libertad de los ciudadanos, está obligado de acuerdo con los principios de

justicia distributiva para garantizar que los subsidios públicos a las escuelas se repartan de tal manera que los padres sean verdaderamente libres para seleccionar las escuelas para sus hijos de acuerdo con su conciencia".

Sin embargo, el Código de 1983 da un paso más allá de la advertencia marcada por el Consejo *de Estado* que reconozca los derechos educativos de los padres, ya través de Canon 797 expresamente ordena *los mismos fieles* de involucrar al gobierno en su deber de respetar los derechos de los padres. De este modo, el Código se aparta de su práctica habitual de abstenerse de aplicar las directivas que llevan a las consecuencias civiles y al mismo tiempo que amplía la responsabilidad civil, eclesiástica para las políticas educativas de los padres sólo, maestros y líderes de la Iglesia, y lo coloca en *toda* la comunidad cristiana.

El segundo canon que impone una obligación positiva, aunque sin especificar a los fieles en lo que respecta a la educación es el Canon 799, que se extrae de la misma sección del Código de 1983, como es el Canon 797. El Canon 799, nos dice: "Los fieles cristianos tienen que esforzarse para que las leyes que regulan la formación de los jóvenes en la sociedad proveer una educación religiosa y moral en las escuelas mismas, de acuerdo con la conciencia de los padres". De la misma manera que Canon 797, Canon 799 supone que las escuelas públicas deben y no imparten educación religiosa y moral. La obligación eclesial que el canon impone a los fieles cristianos, sin embargo, es que trabajan para que la educación para siempre esté de acuerdo con la conciencia de los padres. En resumen, los fieles se dirigieron nuevamente a participar en legítimas actividades seculares destinados a asegurar que el Estado reconozca sus obligaciones en materia de derechos de los padres en la educación. Como fue el caso de Canon 797, el contenido específico de esta obligación, que también se aplica a todos los fieles, sigue siendo indeterminado. Pero ésta no es manera mitiga el hecho de que *cierto grado de* participación en los procesos sociales que determinan la política educativa es una obligación canónica de los fieles.

El tercer canon de importancia para nuestra discusión es en realidad el canon que se abre el tratamiento del Código de 1983 de la educación católica, es decir, Canon 793.2, que establece que "Es también el derecho de los padres a hacer uso de esas ayudas en la sociedad civil que tienen que procurar la educación católica de sus hijos". Por supuesto, imponer una obligación por parte de los padres o las escuelas para hacer uso efectivo de cualquier tipo de asistencia especial, ni tampoco, estrictamente hablando, no se presentará una obligación real de parte de los fieles al trabajo que este tipo de ayudas se pondrá a disposición. Por el contrario, cuando se considera a la luz de los Cánones 797 y 799 (cánones que se imponen obligaciones a trabajar para la prestación de la ayuda), Su afirmación de la patria potestad de utilizar la ayuda como puede

muy bien ser leído como prestando un importante apoyo jurídico para la obligaciones canónicas afirmado en los cánones 797 y 799.

Los Cánones 793,2, 797 y 799, tomados, como hemos visto, desde el tratamiento del Código de la educación, declarar los derechos de los padres que reciben asistencia del Estado, ya que educar a sus hijos, e imponer una positiva, aunque la obligación no especificada en todos los cristianos fieles a velar por que su gobierno reconoce su deber en esta materia.

El Canon 225.2 es tomado del libro II, *El Pueblo de Dios,* título *11, de las obligaciones y derechos de los fieles laicos cristianos,* donde afirma que la obligación es un deber especial en dar testimonio de Cristo de una manera especial en la realización de esos asuntos y en el ejercicio de los derechos seculares. Para la mayoría de los efectos prácticos, este es el único canon que indica las responsabilidades canónicas por parte de los fieles a participar en los asuntos temporales. Por supuesto, de un canon, es evidente que una amplia gama de actividades seculares (los asuntos educativos es sólo uno de ellos) cae dentro de su ámbito, de hecho, las funciones expresadas en este documento a la esencia misma de la vocación laical y el apostolado.

En conclusión a estas palabras, deben ofrecer el grado de las obligaciones canónicas, utilizando la expresión "positiva, aunque no especificada", observado que por lo menos un comentarista utilizó el término "exhortación" en lugar de "obligación" o algún término yusivo similar, para describir a los Cánones 797 y 799. Por supuesto, una exhortación para realizar alguna tarea impondría mucho menos en la forma de obligación moral y legal para llevar a cabo esa tarea que, para nuestros propósitos, una directiva canónico.

Se debe hacer hincapié, que los cánones verdaderos donde la exhortación debe estar en algún tipo de distinción de las disposiciones, tales como Canon 797 que establece que los fieles "deben ser solícitos" *(solliciti esse debent)* que la sociedad civil acudir en ayuda de los padres, en el Canon 799, está dirigido de una manera particular a los fieles los cuales deben "esforzarse" *(enitantur)* para que la sociedad civil tome las medidas apropiadas en la formación de los niños.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente y teniendo como conclusión, que existen obligaciones canónicas de hecho por parte de los fieles a velar para que la sociedad civil, donde se reconocen los derechos de los padres en la educación, nos apresuramos a añadir, como se indicó anteriormente, que estas obligaciones no se especifican y por lo tanto abierta a una considerable flexibilidad en la interpretación y aplicación. Es por eso que hemos elegido para describir estas obligaciones canónicas como "positiva, aunque sin especificar". El legislador ha optado por no intentar las recetas detalladas para las acciones que, debido a que el Código de Derecho Canónico tendría la fuerza en decenas de naciones,

tendría que ser implementado en una amplia variedad de climas sociales y políticos.

El Código de 1983 respeta los dictados de la prudencia en el nivel local y da a los individuos amplia discrecionalidad en determinar de actividades específicas. En este caso, a cada uno de los fieles se le pide hacer *un poco de* esfuerzo positivo que el gobierno reconozca sus obligaciones, en la educación de manera especial esta va dirigida hacia los padres en la educación de sus hijos es, una correcta interpretación de los cánones descritos anteriormente.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ, M. SIMÓN Rodríguez. Tal cual fue; Ediciones del C. Rector, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, 1977.

Código de Derecho Canónico, Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana, 1983) (en adelante, 1983 CIC).

COLLAZO, E. "De la Historia me Absolverá". *Periódico Granma*, La Habana, 24 de febrero de 1995.

Concilio Vaticano II, "Gravissimum educationis" (Declaración sobre la Educación Cristiana), N º 6, (28 de octubre de 1965).

CHÁVEZ, J. *Acercamiento necesario al pensamiento pedagógico de José Martí*; MINED, Ciudad de la Habana, 1990.

_____ "La tradición pedagógica cubana". En *Revista Educación*; Ciudad de la Habana, No 78, julio-septiembre de 1990.

MARTÍ J. *Escritos sobre educación*; Ciencias Sociales, La Habana, 1976.

_____ *Madre América*; Ciencias Sociales, La Habana, 1987.

MARTÍNEZ A. *Ideas filosóficas de José Martí* Ciencias sociales, La Habana, 1989.

KRASON, S. y R. D'AGOSTINO, *El asalto Contemporáneo de Libertades tradicionales*, Front Royal, VA: la cristiandad Press, 1988.

ONCLUIN W., "De Opera Consultorum en Apparandis Canonum Schematibus: Coetus de Magisterio Ecclesiastico", Communicationes 7 (1975).

PROVOST, J., "Comentario sobre el libro II: El Pueblo de Dios", CLSA.

WHITEHEAD K., *colegios católicos y Fondos Federales San Francisco*: Ignatius Press, 1988.

El Maestro Pérez Rojas

Felipe Guerrero*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El maestro Pérez Rojas y la Universidad Católica del Táchira. 3. El testimonio magisterial de Pérez Rojas. 4. Las claves pedagógicas del maestro Pérez Rojas. 5. El maestro Pérez Rojas y la concepción de la persona. 6. El legado vital del maestro Pérez Rojas.

Resumen

"Nadie es sacerdote ni poeta por su propia elección; y si la vida del sacerdote es el poema de la santidad, la misión del poeta es el sacerdocio de la belleza". Con estas inspiradas palabras de Carlos Borges iniciamos este elogio dedicado al Sacerdote José Gregorio Pérez Rojas, uno de los pioneros de La Universidad Católica del Táchira, porque fue sacerdote, fue maestro, fue brillante orador y fue poeta para rimar amistad con lealtad y con belleza.

En la hora fundacional, el maestro José Gregorio Pérez Rojas entregó a la naciente Universidad Católica del Táchira, la inspiración inicial de la misión que a lo largo de cincuenta años, ha animado las tareas cotidianas de esta casa de estudios superiores, dándoles el impulso que aún, luego de medio siglo sigue presente como clara directriz del rumbo que debe transitar.

Gracias a ese sello identificador, la Universidad Católica del Táchira ha venido cultivando la educación de personas para que, por medio del estudio, el diálogo y la reflexión, busquen la verdad y se comprometan con ella. Resulta por demás justiciero en

Recibido: 30/5/2012 • Aceptado: 30/6/2012

* Profesor especialista en Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico Nacional, Magíster en Supervisión Educativa y Doctor en Educación. Docente de la Cátedra Ética y Docencia de la UCAT. Profesor invitado a la Cátedra de Ética en Programas de Especialización y Maestría de la UPEL. Tutor de trabajos de grado, para aspirar a los títulos de Especialistas y Magíster. Tutor de tesis doctorales para aspirantes al título de Doctor.

ocasión de la celebración del Cincuentenario de la Universidad Católica del Táchira, construir un merecido elogio al maestro José Gregorio Pérez Rojas quien marcó de manera decisiva la orientación de esta institución que hunde sus raíces en las fuentes del humanismo cristiano.

Hacemos propias las palabras del maestro José Gregorio Pérez Rojas "Ser universitarios exige de nosotros ser humanistas, y el humanismo cristiano a todos nos reconoce como servidores recíprocos; esto quiere decir, como colaboradores en la realización de nuestra misión".

Que el recuerdo agradecido hacia el maestro José Gregorio Pérez Rojas sirva para renovar nuestra utopia de ser la universidad con el mayor rigor científico y la máxima exigencia académica en la generación y transmisión de conocimientos, con fundamento en una clara postura ética mediante la defensa y difusión del amor a la verdad.

Palabras clave: Universidad Católica del Táchira. Humanismo Cristiano. José Gregorio Pérez Rojas

Abstract

"Nobody is either priest or poet for his own choice; and if the life of the priest is the poem of the holiness, the mission of the poet is the priesthood of the beauty". With these Carlos Borges inspired words we initiate this praise dedicated to the Priest Jose Gregorio Perez Rojas, one of the pioneers of The Catholic University of the Táchira, because he was a priest, it was main, was a brilliant speaker and was a poet to rhyme friendship with loyalty and with beauty.

The teacher Jose Gregorio Perez Rojas delivered to the nascent Catholic University of the Táchira, the initial inspiration of the mission that throughout fifty years, encourages the daily tasks of this house of top studies, giving them the impulse that still, after half a century is still present as clear directive of the course that must travel.

Thanks to this identifying stamp, the Catholic University of the Táchira has come cultivating the persons' education in order that, by means of the study, the dialog and the reflection, they look for the truth and compromise themselves with her. It results for other stickler for justice in occasion of the celebration of the Cincuentenario of the Catholic University of the Táchira, to construct a well-deserved praise the teacher Jose Gregorio Perez Rojas who marked in a decisive way the orientation of this institution that sinks his roots in the sources of the Christian humanism.

We make own the words of the teacher Jose Gregorio Perez Rojas "To be university students demands of us to be humanists, and the Christian humanism us recognizes all as reciprocal servants; this wants to say, as collaborators in the accomplishment of our mission".

That the recollection been grateful towards the teacher Jose Gregorio Perez Rojas serves to renew our Utopia of being the university with the major scientific rigor and the maximum academic exigency in the generation and transmission of knowledge, with foundation in a clear ethical position by means of the defense and diffusion of the love to the truth, to the freedom and to the justice, always with base in a worthy and personal treatment.

Key words: Catholic university of the Táchira. Christian humanism. Jose Gregorio Perez Rojas.

1. Introducción

Para quienes le conocimos, la acción y la obra de José Gregorio Pérez Rojas sugiere indiscutiblemente la figura de un Maestro. Evidentemente, maestro no es quien enseña hechos aislados o quien se aplica a la tarea mnemónica de aprenderlos y repetirlos, porque en tal caso una enciclopedia sería mejor maestro que un ser humano.

Maestro es quien enseña con el ejemplo una manera de tratar las cosas, un estilo genérico de enfrentarse con el incesante y vasto universo. Maestro es quien posee los dones de la generosidad, la justicia, la bondad y la honestidad.

Maestro es quien es sincero y auténtico. Maestro es quien irradia simpatía, delicadeza y sentido del humor. Maestro es quien deleita con su talento. Maestro es quien más allá de las palabras enseña con su presencia.

Y ese fue José Gregorio Pérez Rojas: Un Maestro.

Pero también fue maestro en el sentido popular del término, pues su existencia fue intensamente vivida, porque no le faltaron privaciones, porque le sobraron alegrías por su pasión, por la amistad y porque las calles, caminos y veredas del Táchira le revelaron que el Universo se da entero en cualquier instante y en cualquier lugar a quien sabe descifrarlo. Y ese también fue José Gregorio Pérez Rojas: Alguien a quien lo humano no le fue ajeno.

Hoy a la distancia logramos comprobar que la comunidad lo recuerda con intensidad, aunque los hechos o anécdotas queme es dado comunicar son pocos, pero su imagen, que es incomunicable, perdura con la misma intensidad en el elevado mundo académico y en el amplio generosos pueblo sencillo. Es el poderoso magisterio de su presencia.

Tengo la convicción de la trascendencia y de la inmortalidad. Podemos ser inmortales pues más allá de nuestra muerte corporal queda nuestra memoria y más allá de nuestra memoria quedan la belleza de nuestros actos, el altruismo de nuestros hechos, lo creativo de nuestra obra y la ética de nuestras actitudes.

Por sus actos, por sus hechos, por su obra y por sus actitudes: José Gregorio Pérez Rojas, el maestro, es inmortal. En ocasión de la celebración de los Cincuenta años de vida de al Universidad Católica del Táchira, resulta obligante volver la vista a los pioneros de la institución, para renovar su mensaje que sirve de acicate y estímulo a las nuevas generaciones.

Acá estamos, pues, maestro José Gregorio Pérez Rojas. Han pasado muchas lunas desde aquel diez de febrero de 1996 en que se vistió de ausencia, pero a pesar del tiempo nadie puede decir que te han olvidado. Cómo no recordar a una persona que vivió dignamente y de quien jamás supimos, no porque no las sufriera sino porque las callaba con el aplomo de su personalidad, las penas que soportó con dignidad.

La primera imagen que conservo del maestro José Gregorio Pérez Rojas es la de un hombre elegante, con esa distinción que todos apreciaban. La sencillez fue una constante en tu vida. Jamás se le vio luciendo nada que no fuera adecuado; porque vestía de una manera tan pulcra, tan simple y, sin embargo, con tan buen gusto.

No se le recuerda exhibiendo joyas, porque no las necesitaba. Otra buena lección de un buen maestro como José Gregorio Pérez Rojas consiste en hacer comprender al alumno la altura que consigue la violeta en su imperceptible existencia que todos percibimos; porque en ese proceso se logra descubrir que el secreto de la verdadera elegancia reside en la simpleza.

Hizo de su casa un refugio para la armonía. Entrar en ella era ingresar a un lugar cálido, donde el orden y la limpieza ofrecían un espacio para la calma. Todo permanecía quieto, no porque fuera de esas casas aristocráticas y antiguas donde nadie ingresa y donde los muebles sólo se usan en muy pocos momentos. Nada de eso. La vida se agitaba en cada rincón, los muebles recibían generosos a las visitas, las paredes mostraban la armonía de sus cuadros.

Guardo su imagen en la cátedra del Liceo Simón Bolívar y de la Universidad Católica del Táchira, conservo su figura como exigente Director del Teatro Liceista, atesoro su presencia como Asesor de la Acción Católica, como Presidente de la AVEC, como Canónigo del Cabildo Catedral de San Cristóbal, archivo su elocuente oratoria en los Programas Radiales por la Voz del Táchira, sin olvidar su pasión por el futbol.

En ocasión de la celebración de los Cincuenta Años de la Universidad Católica del Táchira, conviene convocar a la comunidad universitaria para oír de nuevo al maestro José Gregorio Pérez Rojas y compartir sus densas reflexiones que se plasmaron en obras como “Retablo de lo Divino y de lo Humano”, “Lecciones de Filosofía” y “Mural Humano”.

José Gregorio Pérez Rojas pasa a la historia de la educación de Venezuela como un ejemplo de la imagen de honradez, seriedad, honorabilidad, austeridad y sanos propósitos, que caracteriza el ideal del académico universitario de conducta intachable, representante de una universidad, en donde los valores éticos ocupan el lugar de mayor privilegio.

Nos convoca la presencia del maestro para en este momento de la historia compartir la ofrenda que él nos entrega. Nos refugiamos en su mirada amable,

en su sonrisa solidaria, en la paz de su andar desmenuzando sombras, en la calma ancestral de sus convicciones, en la Iglesia de su fe, en su campana terca y repicante a la cual la fatiga jamás pudo sus sonidos, en sus tiempos de lucha, en el testimonio de su vida.

Nos refugiamos en su voz, en su orden, en el testimonio de ser lo que quiso ser fuiste sin mayor pretensión que ser maestro. Hay personas que a pesar del intenso frío del invierno, resucitan en cada primavera, siguen latiendo en otros corazones y se mantienen intactas en nuestra sola condición de ser humano. El maestro José Gregorio Pérez Rojas fue uno de ellos. Donde quiera que estén viven con sus discípulos, son parte de sus vidas, nos salvan el amor y nos regalan la feliz sensación de ser personas.

2. El Maestro Pérez Rojas y la Universidad Católica del Táchira

Venezuela y la Universidad Católica del Táchira están de fiesta en esta estación. Hace cincuenta años se instalaba en este rincón de la patria la Universidad Católica del Táchira como institución universitaria pionera de la educación superior en este espacio geográfico.

La Universidad Católica del Táchira nace como producto de la preocupación y de la audacia de la Diócesis de San Cristóbal que vio la necesidad de contar con este instrumento de evangelización de la cultura en toda esta vasta región del suroeste andino venezolano. La naciente institución recibió el apoyo y el compromiso de la Compañía de Jesús, a través de la Universidad Católica Andrés Bello; por eso esta casa de estudios superiores iniciará sus actividades el 22 de septiembre de 1962 con la identificación de Universidad Católica Andrés Bello extensión Táchira.

Abre sus puertas la Universidad Católica del Táchira en una hora de profundas transformaciones para la humanidad; en efecto a los pocos días, el 11 de octubre de 1962 Juan XXIII instalará oficialmente el Concilio Ecuménico Vaticano II, el acontecimiento cristiano más importante del siglo XX, celebrado en un momento propicio y en una excelente coyuntura mundial. En la apertura de este histórico evento contribuyeron favorablemente a su realización los movimientos de renovación eclesial previos al Concilio. El evento contribuyó a un cambio profundo de la cosmovisión cristiana, ya que significó la consagración de los movimientos eclesiales innovadores, el reconocimiento de los valores de la modernidad y la aparición de una nueva conciencia de Iglesia.

La Universidad Católica aparece en el Táchira en una hora de final y de comienzo. La autonomía universitaria de la Extensión Táchira de la Universidad Andrés Bello, fue autorizada por Decreto de la Presidencia de la República,

No. 1567 de fecha 26 de julio de 1982; esta disposición legal da origen a la Universidad Católica del Táchira.

En el último medio siglo de vida, es difícil encontrar una actividad, un tema, una iniciativa de bien social, cultural, artística, científica o tecnológica en la cual la Universidad Católica del Táchira no haya estado presente de alguna u otra manera, manteniéndose fiel al mandato misional que recibió, a pesar de todas las dificultades vividas que, por lo demás, no han sido ajenas a aquellas que ha vivido la región y el país.

Los venezolanos en general y de manera particular los Tachirenses, sobre todo aquellos de los sectores más vulnerables de nuestra población, pueden estar orgullosos y esperanzados, porque su Universidad, la Universidad Católica del Táchira, sigue manteniendo los niveles de excelencia que ha transitado durante estos cincuenta años.

La letra del himno de la Universidad dibuja con claras pinceladas la ruta seguida por la institución: "Patria mía, por ti somos / en los Andes un bastión; / la Católica del Táchira / nuevo imán de la nación. Amarillo, azul y rojo / de un brillante amanecer, / que despierta con clarines / la conciencia del deber".

Luego de recorrer estos cincuenta años, bien podemos hacer nuestras las palabras del poeta para decir de la Universidad Católica del Táchira que: "No eres sólo el hogar de la ciencia, /Yunque nuevo de un nuevo metal. / También eres la sangre y la fuerza / Alas firmes de la libertad… / Egresado, maestro, estudiante, / vibre entera la Universidad, / bajo el blanco y ardiente estandarte / que levanta la ciencia y la paz". Esta vocación y este vínculo indisoluble entre la Universidad Católica del Táchira con la libertad y el progreso, fue definido claramente por los pioneros fundadores.

Por eso resulta obligante, en ocasión de la histórica celebración hacer un alto en el camino para reencontrarnos con los pioneros, una de cuyas figuras más resaltantes es la del Presbítero y Maestro José Gregorio Pérez Rojas.

Honrar la memoria del maestro José Gregorio Pérez Rojas es un acto más que necesario, indispensable. Recordamos aquí no solo al sacerdote ejemplar, sino al maestro de excelencia, al pensador, al orador, al escritor, pero sobre todo al hombre íntegro. Hay muy pocas dimensiones en la vida de esta región que no muestren su huella indeleble. Su espíritu está presente en centenares de profesionales que formó íntegramente, su nombre aparece registrado detrás del desarrollo de las artes escénicas, inspiró el diseño de la Universidad Católica del Táchira y de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, fue artífice del proceso de formación de infinidad de jóvenes que bebieron del humanismo cristiano, trabajó incansablemente por la instauración de relaciones libres para la sociedad en la búsqueda de una mejor democracia, fue propiciador de

innumerables acciones que posibilitaron un destacado desarrollo para hacer de la región y del país, una comunidad socialmente más justa y más sustentable.

Pero sin duda que aquello por lo que estará para siempre en la memoria de la comunidad, es el haber sido el hombre sabio pero sencillo y accesible; lleno de alegría de vivir, tolerante, que nos legó en su ejemplo de vida cotidiana los valores de la pluralidad y la vocación del servicio público cabal.

El maestro José Gregorio Pérez Rojas, con su sencillez proverbial guiada por una inteligencia portentosa, sintetizó a un hombre que fue sacerdote y maestro o maestro y sacerdote por excelencia. Pero José Gregorio Pérez Rojas no fue aquél intelectual frío, distante y hermético en sus cavilaciones superiores sino el hombre cálido, cercano y accesible que entendió la naturaleza humana, sus derechos esenciales y sus intereses más profundos, como nadie.

Quizás aquí resida el valor más entrañable de este hombre excepcional. Dignificó el sacerdocio y el magisterio como nadie. Hizo del servicio a sus fieles y a sus discípulos una vocación desinteresada y digna. Entendió que las cosmovisiones, los paradigmas y las ideologías se validaban en la realidad de los actos humanos, aún aquellos más modestos y cotidianos. Sus virtudes son y han sido por todos reconocidas, paradojalmente porque representan valores que más brillan, cuanto más escasean.

El maestro José Gregorio Pérez Rojas, amaba y vivía intensamente la libertad y la de los otros, pero abominó el pragmatismo sin valores, como el oportunismo fácil, el doble estándar, el halago insincero y la intransigencia ideológica.

El maestro José Gregorio Pérez Rojas, fue un hombre que entendió muy bien el signo de los tiempos. En los difíciles tiempos iniciales de la Universidad y luego en la época de desarrollo de nuestra vida institucional, supo ganarse el respeto y la admiración de toda la comunidad universitaria.

En esta estación de los cincuenta años de la Universidad Católica del Táchira, la figura del maestro José Gregorio Pérez Rojas, compromete la gratitud de esta Universidad señera que lo recordará por su defensa inclaudicable de la libertad académica, de la democracia al interior de nuestra comunidad universitaria y de la dignidad de la universidad. Así encarnó en vida, los valores de esta Casa de Estudios.

La originalidad y profundidad de su contribución reside tanto en su ejemplar vida, como en la filosofía que iluminó magistralmente su brillante oficio de sacerdote y de maestro. En efecto, su compromiso con la libertad como derecho esencial y la democracia como sistema de convivencia, y su capacidad de dar una proyección y concreción política efectiva a ambas ideas matrices, son pilares centrales en su cosmovisión.

La libertad es el valor crucial en la constitución de su carácter y en la constelación de intereses ideales que orientan el desarrollo de su vida.

Probablemente ello explica la autonomía de su pensamiento y su notable tolerancia respecto del comportamiento de los otros.

Hoy en ocasión de la histórica celebración de la Universidad Católica del Táchira, se siente la necesidad de volver la vista hacia la memoria del maestro José Gregorio Pérez Rojas, inspirador de los más trascendentales valores del humanismo cristiano, ejemplar servidor y excepcional maestro de esta Casa de Estudios.

La Universidad Católica del Táchira, es la institución venezolana de Educación Superior que más razones tiene para honrar a figuras de inspiración cristiana, de reconocidos méritos académicos al servicio del desarrollo del país y de ejemplar vocación por el servicio a los demás.

Al cumplirse medio siglo de vida de la Universidad Católica del Táchira, el nombre y el ejemplo del maestro José Gregorio Pérez Rojas, sirve de inspiración a centenares de futuros académicos, profesionales e intelectuales, que conforman esta comunidad universitaria para seguir su camino de hombre de bien, de servidor generoso y de ciudadano

Por variadas razones me resulta particularmente grato esbozar algunas ideas en torno a la vida y obra de ese gran humanista José Gregorio Pérez Rojas. Este maestro y sacerdote participó activamente en la hora fundacional de la Universidad Católica del Táchira, que nació como una Extensión de la Universidad Católica Andrés Bello y que durante cincuenta años ha constituido un faro luminoso para la ciencia, el arte y las humanidades en esta tierra lindero de la patria. Resulta una audacia exponer mis visiones sobre este gran maestro que ha adornado en forma colosal el ambiente académico, espiritual e intelectual venezolano, ejerciendo una influencia notable más allá de las fronteras nacionales ya que su mensaje humanista ha sido proyectado por los centenares de discípulos que difunden el eterno mensaje del maestro, en variados escenarios y en forma perdurable a través del tiempo.

La obra del maestro José Gregorio Pérez Rojas, adquiere elevadas dimensiones desde su ordenación sacerdotal cumplida el 13 de Junio de 1947 luego de una exigente formación cumplida en los Seminarios de San Cristóbal, Caracas y Santiago de Chile. Con elevados méritos obtuvo en el país austral la Licenciatura en Teología en la prestigiosa Universidad Católica de Chile. A partir de ese momento ofrenda su vida al quehacer como sacerdote compartiendo las tareas espirituales con el ejercicio activo del magisterio.

Participa y colabora activamente en la puesta en marcha de la Universidad Católica del Táchira, en cuyo diseño expone claramente su idea de una educación personalista, fundada en la libertad como el factor más indispensable para entender el mundo que nos rodea y para ejercer efectivamente la potestad humana más profunda cual es la de sentir, pensar y optar.

La Universidad Católica del Táchira, ha sido siempre la Universidad de los habitantes de esta tierra de frontera, concebida ella como expresión de la responsabilidad que tienen los cristianos de impulsar el pleno desarrollo de la persona y en la impresión de ese sello tiene una altísima cuota el maestro José Gregorio Pérez Rojas; pues él otorgó paternidad indiscutible a ese proyecto universitario, y por tanto al progreso del libre pensamiento humanista en nuestra sociedad.

3. El testimonio magisterial de Pérez Rojas

"Para ser maestro, primero hay que ser alumno". Esta expresión que escuchamos en infinidad de oportunidades en los labios del maestro José Gregorio Pérez Rojas, refleja la eterna lección que nos comunicó el maestro Jesús. Muchos discípulos llegan a la escuela o a la universidad buscando satisfacer necesidades físicas, emocionales, familiares económicas, espirituales, curiosidades o por presiones externas.

En una pedagógica y orientadora reflexión, el maestro José Gregorio Pérez Rojas indicaba que en la institución escolar se encuentran "los indiferentes", "los curiosos" y "los verdaderos discípulos". Los curiosos se quedan en la zona de confort, a los curiosos les gusta el ambiente pero no se quieren comprometerse, solamente quieren ver que pasa y los "verdaderos discípulos", son aquellos que se atreven a pagar un costo por esa oportunidad.

El comportamiento de la persona en la institución escolar de cualquier nivel es similar a su comportamiento en la sociedad. Al revisar estas lecciones de vida del maestro José Gregorio Pérez Rojas, resulta paradigmática la escena en el evangelio de Juan, donde se acercan dos de los seguidores del Bautista a Jesús y le preguntan: "Maestro, ¿dónde vives?", y Jesús les contesta: "¡Vengan y vean!", y esta tarde se quedaron con él, y se hicieron discípulos de Jesús para siempre. Este era y es el modo cómo Jesús llega al corazón de los que elige para que lo acompañen en su misión.

Así proponía a su mensaje pedagógico el maestro José Gregorio Pérez Rojas: «¡Vengan y vean!". Es una clase testimonial. Vengan y vean autenticidad, vengan y vean sencillez, vengan y vean trabajo fecundo, vengan y vean… El testimonio de vida compartida es fermento de la vivencia profunda de quien está convencido que solo se educa con la vida y desde la vida. José Gregorio Pérez Rojas vive intensamente las realidades que estremecían a la sociedad de mediados del siglo XX. Era un momento difícil de entender, desafiante, a veces desanimante y cansador.

Fue un tiempo de grandes avances científicos y tecnológicos, una etapa de un gran desarrollo económico, un momento en el cual el modelo democrático

fue ganando terreno en todos los continentes; pero también fue un período de grandes convulsiones. Una situación de exclusión y de miseria para millones de personas no sólo por las equivocadas gestiones de gobierno, sino también por causa de una economía de mercado que se olvidó de la centralidad del hombre y de la familia.

En ese tiempo los católicos se vieron en la necesidad de afrontar numerosos retos en su acción envangelizadora. Fue un momento propicio para seguir clarificando el compromiso social del mensaje cristiano, para puntualizar la dimensión ética de los avances técnicos y científicos; para iluminar la actividad de los católicos en la política; para afrontar el reto de llevar la buena nueva en un mundo secularizado, que relativiza toda verdad religiosa y moral, y hunde al hombre en el vacío existencial. En esa hora, muchos se sintieron terriblemente estériles, y algunos abandonaron el camino, porque pensaban que ya no había nada que hacer.

El testimonio de José Gregorio Pérez Rojas fue el de un maestro de la esperanza. Para quienes mostraban signos de un cierto dolor y algo de pena, con sus lecciones nos enseñó que no hay fuerza capaz de matar el optimismo, que se basa en la fe del maestro Jesús, que un día nos llamó diciéndonos: "vengan y vean". En alguna de esas jornadas de debate y reflexión, el maestro José Gregorio Pérez Rojas nos dijo: "Es importante no confundir pesimismo con dolor, pena, tristeza o pasiones que surgen del miedo a perder comodidades".

Esas lecciones nos ayudaron a encontrar senderos y dieron mucha luz al momento que vivían los católicos en Venezuela y en Latinoamérica. Su testimonio fue de gran valor para orientar nuestra vida en ese momento de nuestra historia. Su esperanzador lenguaje no se orientaba a buscar culpables, a analizar equivocaciones, o a evadirse en juicios de valor,… Lo importante era descubrir las riquezas de millones de personas que llegaban a nuestras instituciones escolares en busca de agua refrescante como la que en su momento pidió la mujer Samaritana.

Era un tiempo histórico de un testimonio maravilloso. Las lecciones del maestro José Gregorio Pérez Rojas fue una llamada a cada uno de nosotros a la mayor fidelidad posible en el encuentro con Jesús. Es tal vez un tiempo de saber ir dejando, por seguir a Jesús, costumbres, cosas, comodidades, que son buenas, pero que nos hacen entrar en una mundanidad basada en un consumismo feroz, lo cual nos impedía entrar en la radicalidad del encuentro con Jesús.

La testificación de José Gregorio Pérez Rojas en esa hora de búsqueda de nuevos caminos, era una ratificación a la llamada del "vengan y vean" de siempre en el hoy de nuestras vidas. Era un enfrentar las comodidades para entrar en las dificultades del desierto de las autenticidades. La compañía del Jesús de Nazaret, era mayor que nuestras debilidades.

En ese cambio de época histórica hacia falta alguien que iluminara nuestro camino y el maestro José Gregorio Pérez Rojas tomó el farol para iluminar los caminos. El episodio hermoso del encuentro de Jesús con Juan y Andrés, no lo olvidaron jamás los dos discípulos. Y el evangelista al narrar los hechos los coloca al principio de su evangelio como razón y fundamento de todo lo que nos va a contar y con la alegría de lo que supuso para él, el llamado de Jesús. Este momento del primer encuentro con Jesús, sugestivo y lleno de decisión, no lo pudo olvidar nunca. Por eso lo pone en su evangelio, como lo primero, lo fundamental. Jesús al sentirse seguido les pregunta a aquellos discípulos: "¿Qué buscan?" y los alumnos le responden con otra interrogante: "¿Dónde vives?". Y Jesús les dice: "Vengan y vean" Fueron y vieron donde vivía. Era como las cuatro de la tarde, y se quedaron con El lo que quedaba del día. Llama la atención todos los detalles que marca Juan: la hora, las preguntas concretas,… y sobre todo se quedaron con Jesús el resto del día.

Las respuestas del maestro José Gregorio Pérez Rojas son similares a las del maestro Jesús: "Vengan y vean". Los discípulos fueron y vieron que la vida del maestro era todo sencillez, franqueza, afabilidad, sinceridad y humildad. Sin expresar, sin declarar, sin manifestar, sin significar ni exteriorizar; el maestro José Gregorio Pérez Rojas nos enseñaba un camino: "Vengan y vean", ahora vayan y anuncien a todos lo que han visto y oído, y no tengan miedo.

De ese "Vengan y vean" surgirá el "Vayan y hagan" que conforman dos aspectos de la misma realidad. Venir, ver, aprender para luego realizar y seguir son aspectos de la misma realidad. Seguir al maestro es ser discípulo y eso significa que el compromiso del alumno es con la cosmovisión que comparte con el maestro. Esta es otra buena lección del maestro José Gregorio Pérez Rojas: El alumno construye sus decisiones libremente sin imposiciones del maestro; por eso con toda autoridad afirmará: "Para ser maestro, primero hay que ser alumno".

En cada acción Pérez Rojas nos advierte del peligro que encierra el pretender hacer del discípulo un simple instrumento para lo que aspira el maestro, y no de lo esencial que es la de acompañar la formación liberadora de la persona. El discípulo no es, solamente, el que se prepara, sino el que se para, se aquieta, se detiene y descubre que es una persona con una altísima dignidad. La mayor amenaza para los cristianos de hoy son los falsos maestros, que dedican su tiempo a un gris pragmatismo, en el cual aparentemente todo procede con normalidad, pero donde la autenticidad se va desgastando y degenerando en mezquindad. Esa mezquindad de dedicar más tiempo a las cosas, que pensamos egoístamente, benefician al maestro, porque los maestros no logran descubrir la riqueza del discípulo.

A pesar de la densidad de su formación intelectual, el maestro José Gregorio Pérez Rojas desbordaba de sencillez y humildad para superar la tentación de los falsos místicos que en su orgullo intelectualoide, confían más en todo lo que leen, en los cursos que hacen, en lo que planifican, en lo que escriben y se olvida el valor del discípulo. En el propósito de lograr que el alumno sea un "verdadero discípulo", el maestro José Gregorio Pérez Rojas tenia el pleno convencimiento de la necesidad de contar con "verdaderos maestros", capaces de construir con el alumno una cultura de identidad universitaria para que se atreven a pagar un costo por esa oportunidad; de esta forma maestros y discípulos, maestros y alumnos adquieren plena conciencia de ser integrante de una comunidad universitaria, lo cual permite que todos participen y estén vinculados activamente a las acciones y valores que les son comunes a los universitarios.

En el desarrollo de esta concepción de la identidad universitaria, el maestro José Gregorio Pérez Rojas la definía como "Un conjunto de valores y afinidades que enlazan a las generaciones en una hermandad que incansablemente busca el conocimiento de la ciencia y cuya comunicación histórica se realiza a través de la tradición y el ejemplo que cumple retos en el presente y delinea perspectivas de superación para el futuro, es un sentimiento de lealtad, respeto, agradecimiento y colaboración para el enaltecer el prestigio institucional".

Desde esta perspectiva, la identidad universitaria es una virtud que debe practicar toda persona que ha tenido la fortuna de enriquecer su individualidad profesional en una institución abierta a los horizontes del tiempo. Con esta iluminación, el maestro José Gregorio Pérez Rojas es un adelantado en la visión de que la Universidad Católica tenía que ser el escenario propicio para lograr el pleno desarrollo de la persona a fin de lograr un anuncio libre de la buena nueva.

Mucho tiempo después de estas reflexiones futuristas del maestro, el Episcopado Latinoamericano señalará que: "Cuando hablamos de una educación cristiana, por tanto, entendemos que el maestro educa hacia un proyecto de ser humano en el que habite Jesucristo con el poder transformador de su vida nueva. Hay muchos aspectos en los que se educa y de los que consta el proyecto educativo. Hay muchos valores, pero estos valores nunca están solos, siempre forman una constelación ordenada explícita o implícitamente…"[1]

No se puede educar si al hacerlo no se ilumina, se infunda aliento y esperanza al tiempo que se inspiren soluciones adecuadas a los problemas de la existencia. Afirmará el Episcopado Latinoamericano que "La Iglesia está llamada a

1 V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y de El Caribe, mayo 2007. Documento de Aparecida. Numeral 332. Centro de Publicaciones del CELAM. Bogotá Julio de 2007

promover en sus escuelas una educación centrada en la persona humana que es capaz de vivir en la comunidad, aportando lo suyo para su bien. Ante el hecho de que muchos se encuentran excluidos, la Iglesia deberá impulsar una educación de calidad para todos, formal y no-formal, especialmente para los más pobres. Educación que ofrezca a los niños, a los jóvenes y a los adultos el encuentro con los valores culturales del propio país, descubriendo o integrando en ellos la dimensión religiosa y trascendente. Para ello, necesitamos una pastoral de la educación dinámica y que acompañe los procesos educativos, que sea voz que legitime y salvaguarde la libertad de educación ante el Estado y el derecho a una educación de calidad de los más desposeídos"[2].

Pero además la Universidad tal como se define en la Identidad y misión de la escuela católica en el cambio de época, a la luz de Aparecida, debe lograr "Un nivel de calidad tal, que consiga un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes".

4. Las claves pedagógicas del Maestro Pérez Rojas

Para el maestro José Gregorio Pérez Rojas, todo esfuerzo educativo se articula en torno a una concepción de persona de la que derivan unos determinados valores, a unos contenidos educativos, a una interacción entre el educador y el educando, y en tomo a un clima. Desde el inicial diseño de la Universidad Católica del Táchira como extensión de la Universidad Católica Andrés Bello, el maestro José Gregorio Pérez Rojas sostuvo el criterio de que "El referente último de la educación no pueden ser los conocimientos, ni las demandas sociales, ni las ideologías El referente último ha de ser la persona, de ahí la definición de una educación personalizadora, entendida como el proceso de desarrollo del hombre que es una unidad bio-psico-social-trascendente. En la médula del cristianismo está el asunto capital de Dios que es el hombre, del Dios que sale a la búsqueda del hombre, del Dios que se manifiesta a través de los hombres".

El educador cristiano y la Universidad Católica deben estar conscientes de que participan de un proyecto que coloca a la persona total como centro. Lo importante no son los contenidos que se proporcionan en las aulas o en los laboratorios, aunque éstos son imprescindibles, pero lo importante es la estructura mental, los modelos conceptuales o las cosmovisiones que dichos conocimientos van configurando en la persona, ese de acuerdo al maestro José Gregorio Pérez Rojas debe ser "El Signo de la Universidad Católica".

2 V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y de El Caribe, mayo 2007. Documento de Aparecida. Numeral 334. Centro de Publicaciones del CELAM. Bogotá Julio de 2007

Desde las claves pedagógicas del maestro Pérez Rojas se puede comprender que la característica fundamental de esta formación iluminada por el humanismo cristiano, radica en la peculiaridad de su cosmovisión cristiana de la realidad: de la ciencia, de la historia, del arte, etc.

Analizado en esta perspectiva, el mensaje radical que da un maestro cristiano a su alumno, no puede ser la afirmación ausente de compromiso de que nada se puede cambiar porque "El mundo es así". Para el maestro cristiano no existen esas neutralidades, el maestro cristiano está obligado a preguntarse cómo es el mundo que está mostrando a sus alumnos y si ese mundo se corresponde con la concepción evangélica del mismo.

Esas claves que definía con autenticidad el maestro José Gregorio Pérez Rojas están claramente dibujadas también en el tipo de interacción que se da entre el educador y el educando. En consecuencia, el "Sello Humanista" se ha de hacer presente en esa relación. Emerge ese "Sello Humanista" cuando el alumno se siente respetado como persona y entiende que debe respetar al maestro, no por ser maestro sino por ser persona.

Docentes y discípulos se sienten queridos, atendidos, comprendidos, aceptados y valorados. Tanto más valor tendrá para el educando la cercanía de su maestro, cuanto mayor autoridad ética que perciba en él. Tanto más elocuente es el "Sello Humanista" cuanto más testimonio se muestre en el aula y fuera del aula. Aseguraba Pérez Rojas que "El maestro cristiano en cualquier escenario debe ser cada vez más maestro en projimidad o proximidad".

En estas claves de pedagogía humanista, el maestro José Gregorio Pérez Rojas incorporaba el clima o el ambiente en el que se ha de desenvolver la labor educativa, que estará marcado por la libertad. Donde no hay libertad, no puede haber educación, mucho menos educación cristiana, en el centro de cuyo mensaje está la adhesión libre y consciente a la propuesta del Evangelio. Libertad que no puede ser considerada como expresión de tendencias espontáneas, sino como capacidad de autodeterminación consciente y, por lo tanto, producto del desarrollo de una voluntad autónoma y de un pensamiento propio. Libertad que ha de ser desarrollada en dimensión también de trascendencia: libertad comprometida, libertad con otros. Mas solamente pueden ser maestros de libertad quienes sean libres, comprometidamente libres, con la libertad que proporciona el equilibrio personal y la sabiduría de quien actúa como maestro.

5. El Maestro Pérez Rojas y la concepción de la persona

El mensaje del maestro José Gregorio Pérez Rojas a todos sus discípulos "Hombre: llega a ser quien eres" era una exacta reproducción de la recomendación de Píndaro a los atletas, que a pesar de varios siglos de distancia,

sigue siendo válida. Esta frase, recuerda a todos los educadores que no hay nada más importante para cada ser humano que llegar a ser lo que somos. De modo que la primera finalidad de la educación es formar al hombre o más bien, es guiar al desenvolvimiento dinámico por el que el hombre se forma a sí mismo y llega a ser un hombre.

Dentro de una clara concepción del humanismo cristiano, el maestro José Gregorio Pérez Rojas propone que, si la educación tiene en verdad por propósito la formación de la persona humana, así como *guiarla hacia su plena realización humana*, entonces está obligada a dar respuesta o a buscar una respuesta en su filosofía básica a la pregunta ¿Qué es el hombre?. Ante esa acuciosa interrogante, el maestro José Gregorio Pérez Rojas hace suya la respuesta que nos brinda Jacques Maritain: "*La idea completa, la idea integral del hombre requerida previamente por la educación no puede ser sino una idea filosófica-religiosa del hombre. Filosófica, porque esta idea tiene por objeto la naturaleza o esencia del hombre; religiosa, por el estado existencial de la naturaleza humana respecto a Dios y por los dones especiales, las pruebas y la vocación implicados en ese estado*"[3].

Por eso cualquier esfuerzo en materia educativa debe estar iluminado por el gran atributo de la libertad del hombre, porque como lo señala el propio Jacques Maritain: "*La primera finalidad de la educación es la conquista de la libertad interna y espiritual a ser alcanzada por la persona individual, o, en otras palabras, la liberación por medio del conocimiento y la sabiduría, la buena voluntad y el amor*"[4].

Al hablar de la persona, el maestro José Gregorio Pérez Rojas sabia que podemos *parafrasear a Maritain y responder a la interrogante como los griegos, los judíos y los cristianos: el hombre es un animal dotado de razón cuya suprema dignidad está en la inteligencia; el hombre es un individuo libre en relación personal con Dios, cuya suprema "justicia" o rectitud es obedecer voluntariamente a la ley de Dios; el hombre es una criatura pecadora y herida llamada a la vida divina y a la libertad de la gracia y cuya perfección suprema consiste en el amor.*

En consecuencia, los educadores tenemos en nuestras manos la misión más noble y que encierra la felicidad de todo ser humano: "Que llegue a ser lo que es", sin olvidar esa persona una dimensión física, una dimensión intelectual y una dimensión espiritual. Cuando se habla de la formación integral del hombre se asegura que debe conducir al desarrollo pleno e integral de estas tres

3 MARITAIN, Jacques. *La Educación en la Encrucijada*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. 1993. Página 18.

4 MARITAIN, Jacques. *La Educación en la Encrucijada*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. 1993. Página 17.

dimensiones, porque tal como lo indica Emmanuel Mounier[5] "El verdadero mal del siglo está en que, por lo general, la persona falta a todos".

El valor intrínseco de la persona y su inmanente dignidad eran los valores sobre los cuales se fundaba cualquier proceso de educación humanista. Con el filósofo, el maestro José Gregorio Pérez Rojas consideraba que las injusticias y situaciones inhumanas eran el resultado del mal ejercido en forma voluntaria por el hombre. Tanto el uno como el otro, deseaban una transformación social, pero insistían en una revolución espiritual, un cambio del corazón, de esa forma se produciría la revolución estructural, económica y política.

Por lo señalado, educar va más allá de la trasmisión de conocimientos, del desarrollo de habilidades para hacer, y de valores para decidir y vivir. Es la acción mediante la cual el hombre construye día a día y edifica la historia de él y de la humanidad. Es hacer de la persona el centro de todo el proceso, o como lo señala Jacques Maritain: "El principal agente, el factor dinámico primordial o la primera fuerza propulsiva en la educación reside en el interior del alumno"[6].

Partiendo de esta concepción del hombre y para concretar el papel que los educadores desempeñamos como formadores; debemos preguntarnos si realmente tenemos claros los fines de la educación y descubrir los errores que podrían obstaculizar o limitar nuestra misión pedagógica.

La principal aspiración de la persona humana es el deseo de la libertad interior y espiritual. Pero esta se conquista mediante las actividades que los filósofos llaman "inmanentes", es decir salen del mismo sujeto y que son en su interior actividades que lo perfeccionan.

Muchas veces como educadores perfeccionamos nuestros medios y métodos, utilizamos todas las novedosas herramientas tecnológicas y las aplicamos con fidelidad, pero olvidamos que son simples medios y que a quien tenemos que atender es al alumno. Como el médico que se dedica a analizar tanto las reacciones del enfermo, que puede perder de vista su curación y mientras él investiga y analiza en el laboratorio las muestras, el enfermo se muere por haber sido tan bien cuidado, pero no curado.

Frente a estas dolorosas desviaciones, el maestro José Gregorio Pérez Rojas sugerí y hoy nos vuelve a recordar la sentencia de Píndaro: "Hombre: llega a ser quien eres".

5 MOUNIER, Emmanuel. *Revolución Personalista y Comunitaria*. Madrid, 1947. Página 254

6 MARITAIN, Jacques. *La educación en este momento crucial*. Club de Lectores, Buenos Aires 1981. Página 45.

6. El legado vital del Maestro Pérez Rojas

Un camino para entender lo que hace de un Maestro que sea un buen Maestro son sus trayectorias vitales construidas a partir de los giros y transiciones ocurridos en su vida. No explican la generalidad, pero ofrecen una tipificación interesante que nos acerca a la comprensión de sus acciones. Por ejemplo, la disposición mental y emocional que orienta las actividades pedagógicas de los buenos maestros responde a determinados impulsos, propósitos y consecuencias forjadas por la socialización.

A pesar que no es una relación causa-efecto, el curso vital del maestro, nos permite entender su acción pedagógica. Tal es el caso de las oportunidades que algunos de los buenos maestros tuvieron en su infancia y adolescencia, que marcaron una forma de ver la vida y la responsabilidad para vivirla. En la formación del maestro José Gregorio Pérez Rojas, influyeron de manera decisiva esas experiencias de vida.

Nació con el alba del veintiocho de Noviembre de 1924. Nació a la hora exacta en la cual la oscuridad da paso a otros paisajes. La luz de aquella madrugada proyectó la esperanza sobre aquella tierra de cafetales y la alegría para desparramar demasiada confianza. En aquella tierra era posible sonreír hasta el atardecer de cualquier.

Rubio, la tierra cafetalera donde vino al mundo, era un espacio sin cartografiar, era un territorio de agricultores, que necesitaban palabras frescas, lenguajes nuevos para cobrar vida, para lograr multiplicar panes y peces. En este espacio de café y de confianza nace José Gregorio Pérez Rojas, un hijo capaz de reconstruir la fe e iniciar la aventura de llevar mensajes de buena nueva a aquellos vecinos donde con cada palabra era un universo. En ese suelo con olor a café y con sabor a aguapanela comenzó a recorrer el mundo José Gregorio Pérez Rojas.

Otros aromas demandaban un abecedario inaugural y el pequeño José Gregorio Pérez Rojas dejará el pasado en las trincheras y no en el olvido. Más bien en el lugar de la memoria donde no hace estragos, donde ya es un rumor, como un río que transcurre mansamente, dejando atrás las cataratas y los rápidos, hacia el océano de la aceptación. Su formación transcurre en los Seminarios de San Cristóbal, Caracas y de Santiago de Chile donde se licenció en Teología.

Sin renunciar a su condición de nativo de Rubio, ya no regresará a la aldea pues la vida le planteará nuevos retos. Se hace urgente evangelizar y en consecuencia humanizar a comunidades más numerosas. La idea y ejercicio de ciudad surgió de los griegos, en la antigüedad clásica, de la mano de la noción de ciudadanía, para disfrutar de servicios comunes y para sentir la compañía del otro, en las similitudes y en las diferencias.

Salta del tranquilo ambiente rural a las concentraciones humanas que abrieron nuevas perspectivas, porque con la ciudad aparece la oportunidad para alentar formas de expresión comunitaria, de convivencia, con sentido de solidaridad aún en medio de las diferencias.

El caserío y la aldea donde vive sus primeros años muestran el paisaje de lo rural en donde los grupos humanos viven en ambientes de fraternidad y generosidad; pero ahora los ambientes urbanos reclaman de su presencia y de su dedicación.

Su actividad pastoral la desarrolla en la Parroquia Coromoto de San Cristóbal en donde cumple tareas al lado del entonces Párroco monseñor Domingo Roa Pérez. Simultáneamente actúa como Asesor de la Acción Católica, como Presidente de la Asociación Venezolana de la Educación Católica, como Consultor Diocesano y Canónigo Magistral del Cabildo Catedral de San Cristóbal. Durante treinta y ocho años en forma ininterrumpida fue Profesor del Colegio Jorbalán y Capellán de las Religiosas Adoratrices.

Su caminar formativo se multiplica por diferentes caminos. En una oportunidad nos topamos con José Gregorio Pérez Rojas, en la vieja casona del prestigioso Liceo Simón Bolívar en donde durante veinticinco años comparte con la patria nueva las cátedras de Filosofía, de Historia de Venezuela y de Psicología.

Luego lo vamos a encontrar como Director del Teatro Liceísta del Liceo Simón Bolívar durante veinte años. En esta tarea fue pionero en la instauración de la Pedagogía Teatral. Esta novedosa experiencia se transformó en una especie de didáctica para mejorar la vida y para transformar a los seres humanos desde los escenarios teatrales.

Con el Teatro Liceísta del Liceo Simón Bolívar, José Gregorio Pérez Rojas hizo posible que el teatro cumpliera una serie de funciones en la educación de las personas que son propias de su estatuto en la contemporaneidad. El teatro se convierte en herramienta de liberación, en tribuna para la exigencia de justicia social, en instrumento de concienciación, en modelo de vivencia grupal, en una forma de integración de las personas y en una garantía de acceso a los bienes culturales de un pueblo. El Teatro Liceísta del maestro José Gregorio Pérez Rojas no fue solo una opción de formación para los jóvenes estudiantes sino que aparece como un verdadero proyecto de liberación del hombre.

Así mismo, desde las prácticas teatrales muchos jóvenes tuvieron la oportunidad de lograr herramientas para la transmisión de mensajes orales. Con su práctica, el teatro, ofreció un camino para la humanización del hombre, para una adaptación de los menos favorecidos, para una mejoría de la vida, no por la acumulación de bienes materiales, pero sí por la constitución de valores éticamente aceptados por una determinada comunidad. En la perspectiva de

esa humanización, el espectáculo teatral adquiere una función coadyuvante, se trata de un uso particular de la didáctica teatral.

Más tarde vamos a localizar al maestro José Gregorio Pérez Rojas en la etapa fundacional de la Universidad Católica del Táchira. Dese la creación de esta institución universitaria será Profesor de las Cátedras de Introducción a la Filosofía y Ética Profesional.

Más allá de las tareas de docencia e investigación será Director de la Escuela de Educación, igualmente será miembro del Consejo Fundacional y del Consejo Universitario de la Universidad Católica del Táchira.

El destacado historiador Aurelio Ferrero Tamayo aseguró que: "El Padre Pérez Rojas pertenece a la comunidad de los escritores. Lo han dicho quienes han tenido el gusto de leerlo". Como escritor, el maestro José Gregorio Pérez Rojas fue destacado articulista en prestigiosos medios de comunicación pero además fue escritor de denso y profundo pensamiento y con estilo muy propio. Entre sus más importantes obras destaca el libro de ensayos que bajo el título de "Mural Humano" fue publicada en el año 1960 en ocasión del IV Centenario de San Cristóbal. En este importante documento, el maestro Pérez Rojas dibuja un conjunto de semblanzas y de estudios fervorosos sobre valores de todos los tiempos.

Su rica producción literaria se amplía en el año 1961 con la obra "Lecciones de Filosofía". Luego en el año 1976 la Biblioteca de Autores Tachirenses imprime una nueva edición, corregida y ampliada de "Mural Humano". Posteriormente publicará una obra de ensayos con el título de "Retablo de lo Divino y de lo Humano".

Además de escritor el maestro José Gregorio Pérez Rojas fue un brillante orador que conocía todos los secretos para optimizar la riqueza del pensamiento cifrado en la palabra, al experimentar la necesidad de la persuasión o el brote de la inspiración mediante la dicción esmerada y el verbo convincente.

El maestro José Gregorio Pérez Rojas dominaba a la perfección el arte del buen decir haciendo prodigios con la palabra que cautiva y la expresión que conmueve. Supo hacer del arte de la oratoria tan brillantes intervenciones, que el empleo del verbo florido en modulada expresión le ha granjeado un destacado sitial entre los venezolanos con mejor dominio de la oratoria. Con voz potente, armoniosa y elegante, el maestro José Gregorio Pérez Rojas figura entre los grandes usuarios de la palabra persuasiva.

En su tarea de brillante orador resalta la dimensión afectiva de la expresión discursiva, a la que endosa la teatralidad del tono dramático con el uso pertinente de la modulación escénica, la palabra adecuada y el adjetivo oportuno. Desde el fondo conceptual de su mensaje, hasta la modulación expresiva de su parlamento, el poeta de la expresión elocuente asume la conducción de una

presentación con el dramatismo del teatro griego y la grandilocuencia de un hablante emocionado.

Diseñó, organizó y difundió en el dial de la Voz del Táchira un programa radial de alta calidad y sólido contenido doctrinal, dedicado a exponer la fe y los valores cristianos con fuerza, claridad y convicción. El espacio radial se orientaba a la formación de líderes que vivan y hagan vivir un cristianismo integral.

Nunca se apegó a nada preestablecido, sino que siempre sabía ponderar, recrear y enaltecer el contenido de su discurso. Era un orador consumado que impregnaba a sus palabras el fulgor del verbo que deslumbra. Con su voz entusiasta hacia posible que fluyera la ternura que Dios plasmó en el hombre al dotar de vida y esperanza a cada ser humano para compartir, con su comunicación el sonoro aliento del verbo creador.

7. Epicedio

En el júbilo de la celebración de los cincuenta años de la Universidad Católica del Táchira, sentimos la presencia del maestro José Gregorio Pérez Rojas. Nació a la vida eterna en 1996 pero el silencio triste de la muerte no ha podido callar su voz, el brazo frío de la muerte no ha podido detener su mano, el poder de la muerte no ha podido privarnos de su presencia.

Hoy, tal vez, deberíamos ordenar ¡silencio!... el Maestro no está físicamente, pero nos sentamos alrededor de sus recuerdos y arrojamos al río Uribante cuanta lágrima salga impulsada por la nostalgia de su partida.

Sin embargo, el maestro José Gregorio Pérez Rojas. Nunca fue un hombre triste ni transmitió nostalgias... sólo tenía actitudes y palabras de esperanza y de apoyo... nunca quiso que sus discípulos fueran seres tristes y sin esperanza. Fue, en todas las facetas de su ilustre vida, líder innato, comprometido con su patria, con sus tareas y con su comunidad.

Durante toda su vida, con honestidad y sencillez prístina, predicó con el ejemplo, siendo el modelo de muchas generaciones de venezolanos. ¡Qué gran fortaleza intelectual y de espíritu le otorgó Dios!, para que pudiera volcarla a todos sus alumnos, para que fuera un forjador de triunfadores y sobre todo ejemplo vivo de entereza y de ética. Cómo admiramos todo aquello que fue capaz de poseer y nunca guardó para sí, como era de grande, que jamás conoció el egoísmo.

Por eso en esta fecha histórica para la Universidad Católica del Táchira, celebramos la vida y la obra del maestro José Gregorio Pérez Rojas. Celebramos su paso por la vida y la trascendencia de sus logros. Rendimos homenaje de reconocimiento al sacerdote, al sabio, al maestro y consejero que siempre supo ser; pero también rendimos homenaje al hombre enérgico y valiente, que defendió

con firmeza sus principios en todo momento y circunstancia. También venimos a celebrar la pluma y la palabra de este gran orador y escritor, facetas muy conocidas por todos los que lo trataron; pero cuando a la distancia leemos y releemos las páginas escritas José Gregorio Pérez Rojas, tenemos que reconocer en él al dueño de una pluma ágil, pero enérgica y al mismo tiempo tierna y decidida.

Por encima de todas esas cualidades, José Gregorio Pérez Rojas tuvo siempre una virtud superior a todas las que hemos mencionado: Su ética a toda prueba, su corrección en todos los actos de su vida, la transparencia con que actuaba porque sabía que siempre procedía bien y correctamente. Por eso hoy celebramos jubilosos su paso por la vida, tal vez con un dolor egoísta por que no vamos a tener de cerca sus consejos oportunos, o sus llamadas de atención ante cualquier error.

Maestro: ¡Gracias por haber vivido!.

Referencias Bibliográficas

CELAM. V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y de El Caribe, mayo 2007. Documento de Aparecida. Centro de Publicaciones del CELAM. Bogotá Julio de 2007.

MARITAIN, Jacques. *La Educación en la Encrucijada*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile. 1993.

MARITAIN, Jacques. *La educación en este momento crucial*. Club de Lectores, Buenos Aires 1981.

MOUNIER, Emmanuel. *Revolución Personalista y Comunitaria*. Madrid, 1947.

INDICE ACUMULADO

A. Indice general de los números 1 al 26

Numero 1/1983

JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Presentación*. 7-8

FERNANDO CAMPO DEL POZO, S. J. / *El Agustinismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. 9-114

JESÚS OLZA ZUBIRI, S. J. / *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. 115-158

FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *La Escolástica y su Aporte Metodológico*. 159-236

EDDA O. SAMUDIO A. / *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767*. 237-352

MANUEL MONTERO AGÜERA, S. J. / *Un Romance de un Andaluz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra)*. 353-370

AGNES WASLEY / *Bolívar Inmortal*. 371-401

Numero 2/3 1984

HORACIO JORGE BECCO / *R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografía*. IX-XIV

MIGUEL BERTRÁN QUERA, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 1-540

BALTASAR GRACIAN, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 541-542

CEFERINO PERALTA, S. J. / *Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza*. 543-828

JOSÉ JUVENCIO / *Método para aprender y enseñar. Herencia, 1703*. 829-907

Número 4/1985

JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico*. 5-208

JESÚS OLZA ZUBIRI y MIGUEL ANGEL JOSAYU / *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. 209-500

VALENTINATARCHOV / *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda*. 501-812

Número 5/1986

ROBERTO JIMENEZ / *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves*. 5-200

JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. 327-500

JOAQUÍN LEPELEY / *La Santa Sede y la Teología de la Liberación*. 201-326

Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia. 327-500

ROGER VEKEMANS, S. J., JUAN CORDERO / *Teología de la Liberación (Dossier)*. 501-949

Número 6/1987

MARÍA ELENA MÁRQUEZ, BERICHA (ESPERANZA AGUABLANCA) y JESÚS OLZA / *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Coba-ría)*. 5-184

VALENTINA TARCHOV / *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS*. 185-252

FERNANDO CAMPO DEL POZO / *El Derecho y el Estado según San Agustín*. 253-278

RICARDO SANLES MARTÍNEZ / *Estudios en el Convenio Mercedario de Caracas*. 279-298

EDDA O. SAMUDIO A. / *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio*. 299-603

Número 7/1988

FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás)*. 5-168

JOSÉ DEL REY FAJARDO, S.J. / *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767)*. 169-350

VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942*. 351-438

ALLAN R. BREWER-CARIAS / *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. 439-480

FRANCISCO JAVIER PEREZ HERNÁNDEZ / *Historia de la lingüística en Venezuela, desde 1781 hasta 1929*. 481-662

Número 8/1989

MARIE-FRANCE PATTE / *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. 5-132

DANIEL DE BARANDIAN / *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves*. 133-348

JESÚS OLZA / *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. 349-450

MARIE-CLAUDE MATTEI-MULLER / *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasifica-ción de las lenguas caribes en Vene-zuela*. 451-604

PAUL HENLEY / *Los Tamanaku*. 605-646

EDDA O. SAMUDIO A. / *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre*. 647-680

EDDA O. SAMUDIO A. / *Legado para un colegio jesuítico en la Milla de San Cristóbal en 1667*. 681-690

Número 9-10/1990

JOSÉ DEL REY FAJARDO / *La expulsión de los Jesuitas de Venezuela (1767-1768)*. 5-364

JOSÉ A. FERRER BEMMEU / *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII*. 365-396

JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas)*. 397-416

JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Carlos III y la extinción de los Jesuitas*. 417-436

ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769)*. 437-450

PABLO OJER / *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. 451-508
CARMEN PALACIOS DE ECHEVERRÍA / *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. 509-688
FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida)*. 689-714
JESÚS OLZA ZUBERI / *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. 715-738
ROCIO NUÑEZ, HORACIO BIORD, FRANCISCO JAVIER PEREZ / *Manual básico de siglas venezolanas*. 739-811

Número 11-12/1992-93

EDDA. O. SAMUDIO A. / *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (I Parte)*. 5-90
JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense*. 91-228
ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III*. 229-242
MANUEL LUCENA GIRALDO / Los *Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco*. 243-258
MARÍA MATILDE SUAREZ BETHENCOURT / *Origen legendario vs. origen histórico de una devoción popular*. 259-290
ODILO GÓMEZ PÁRENTE, O.F.M. / *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela*. 291-472
VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942). Parte Primera. Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Segunda*. 473-514

Número 13/1994

FRAY CESÁREO DE ARMELLADA, O.F.M.C. y JESÚS OLZA, S. J. / *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis)*. 5-296
ANTONIO PÉREZ ESTEVEZ / *Diálogo y alteridad (Del diálogo lógico al diálogo existencial)*. 297-328
DANIEL DE BARANDIARAN / *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil)*. 329-644.
APÉNDICES. 645-774

Número 14/1995

JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática*. 5-196
ALLAN R. BREWER-CARIAS / *La formación del Estado venezolano*. 197-361
ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE, S. J. / *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773)*. 363-570
JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *La visita del P. Funes a Santo Domingo y sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607)*. 571-612
FERNANDO CAMPOS DEL POZO / *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838), defensor de los negros y del Archiduque Carlos*. 613-648

MARIO GERMÁN ROMERO / *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada*. 649-688
JUAN VILLEGAS, S. J. / *Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, S. J*. 689-722
MANUEL RUIZ JURADO, S. J. / *"Enviados por todo el mundo..."*. 723-738
RAFAEL FERNANDEZ HERES / *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo*. 739-772
ANTONIO PEREZ-ESTEVEZ / *El individuo en Duns Scoto*. 773-837

Número 15/1996

VALENTINA M. TARCHOV / *De la III a la IV Guerra Mundial*. 5-492
JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *Los jesuitas y los esclavos negros en Santo Domingo colonial (1658-1767)*. 493-525
FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P / *Fuentes y lugares teológicos: criteriología teológica*. 527-554
FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Arte de la Lengua Saliva de 1790. Introducción*. 555-616
FRANCISCO JAVIER PÉREZ / *Técnica lexicográfica antigua en el Vocabulario Achagua de Neira y Rivera*. 617-647
MANUEL LUCENA GIRALDO / *Las expediciones de límites y la ocupación del espacio americano 1751-1804*. 649-669

Número 16/1997

JOSÉ LUIS SAEZ, S.J. *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767)*. 5-156
LYLL BARCELO SIFONTES-ABREU / *Fray Cesáreo de Armellada: Pemontón Akumenkanán Piá-tenín*. 157-214.
JUAN JOSÉ MARTIN FRECHILLA / *Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949*. 215-320.
DANIEL DE BARANDIARAN / *Testamentaria de Pehr Leofling*. 321-406.
VALENTINA TARCHOV / *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia*. 407-812.
INDICE ACUMULADO:
A. Indice General. 815-817.
B. Indice por Autores. 818-820.
C. Indice por Materias. 821-824

Número 17/1998

JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773*. 5-386
SABINE KNABENSCHUH DE PORTA / *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto.* 387-448
EDDA O. SAMUDIO A. / *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida.* 449-548
FERNANDO CAMPO DEL POZO, S.J. / *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista*. 549-596
TEMÍSTOCLES SALAZAR / *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934*. 597-682
IMELDA RINCÓN FINOL / *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada*. 683-722

Número 18/1999

GERMÁN MARQUINEZ ARGOTE / *Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736)*. 5-182
MARÍA DEL PILAR LLISO SINISTERRA / *Estudio de las Normas y Principios Básicos del "Derecho Humanitario" referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela*. 183-386
LUIS GUILLERMO PATIÑO VASQUEZ / "*Relación de Transformación*" *en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgewworth*. 387-498
VALENTINA TARCHOV / *Algunas características de la Globalización*. 499-574
TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez)*. 575 644

Número 19/2000

MARCELA INCH C. / *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822)*. 5-242
VALENTINA TARCHOV / *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile*. 243-374
TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926*. 375-438
DANIEL DE BARANDIARAN / *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana*. 439-528
FRANCISCO JAVIER PEREZ HERNÁNDEZ / *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt*. 529-676

Número 20/2001

JESUS OLZA ZUBIRI, CONCHITA NUNI DE CHAPI, JUAN TUBE / *Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis*). 9-1010

Número 21/2001

JOSE DEL REY FAJARDO / *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá*. 5-866
JOSEP M. BARNADAS / *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648)*. 867-925
J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922)*. 927-981

Número 22/2002

LUIS EDUARDO ZAMBRANO VELASCO, EMILIO URBINA MENDOZA / *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos*. 5-1408
INDICE ACUMULADO DE LOS NÚMEROS 1 AL 21
Por Autores.. 1409-1414

Paramillo/II Etapa Edición Especial/2008

EDITORIAL. 7-8
MIGUEL DAVID ARRIETA ZINGUER/ *Tributación de Telecomunicaciones,*

Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología. 9-86
XIMENA BIAGGINI / *De la violencia a la paz social. Un análisis para la reso-lución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado*. 87-138
ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS COLMENARES / *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales*. 139-185
MARÍA ANTONIA CUBEROS DE QUINTERO / *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico*. 187-223
JAVIER ALFONSO GALINDO PERICO / *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional*. 225-281
EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA / *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información*. 283-325
JOSÉ LUIS VILLEGAS MORENO / *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela*. 327-401
Indice Acumulado. 403-411

Número 24/2009

ANDREA GAVIDIA ÁLVAREZ / *Estrategias Cognitivo Conductales para la prevención del Síndrome de Burnout*. 7-28
DORIS GUERRERO CONTRERAS / *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de post-grado*. 29-39
NEIDA ALBORNOZ ARIAS / *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de 2004*. 41-91
J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela*. 93-145
ZULAY MONCADA DE RAMÍREZ / *Momentos en la Didáctica Integrada*. 147-154
YTALO ANTONIO TORRES MORILLO / *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana*. 155-185
Índice Acumulado. 187-197

Número 25/2010

XIMENA BIAGGINI LABRADOR / *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira*. 9-44
ROSO VANEGAS / *Estrategias para la enseñanaza de la Matemática*. 45-72
JOAN SÁNCHEZ MONTERO / *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica*. 73-123
BRÍGIDA CAROLINA RINCÓN CHACÓN / *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz*.125-156
BERTZY CAROLINA MONTILVA / *Virtualidad y Educación Superior*. 157-164
YADY CAMPO RAMÍREZ / *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario*. 165-174

ARNOLDO BRICEÑO / *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos fílmicos y literarios*. 175-204
ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS S. / *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales*. 205-233
FELIPE GUERRERO / *Freire: un testimonio de educación liberadora*. 235-250
Índice Acumulado 251-262

Número 26/2011

JOSÉARMANDO SANTIAGO RIVERA / *El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía*. 9-30
EMILIO A. RAMÍREZ PETRELLA y MIGUELINA DE LEZAETA PEÑA / *Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira*. 31-75
MAYRA PEPER DE VILLAMIZAR / *Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica*. 77-110
ROSO VANEGAS / *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo*. 111-143
FRANK A. LOBO M. / *Jesús El Maestro.* 145-162
CARMEN Z. VIVAS FRANCO / *Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya*. 163-221
MAURICIO VILLEGAS G. / *Transparencia en la Democracia*. 223-237
JOSÉ TADEO MORALES / *De vuelta a lo Humano*. 239-267
FELIPE GUERRERO / *El problema educativo no es pedagógico es ideológico*. 269-282
Índice Acumulado 283-262

Número 27/2012

YANIS NIETO y CARMEN RINCÓN / *Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR*. 9-35
JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / *Los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela*. 37-59
JAVIER DUPLÁ, S.J. / *Las claves de una pedagogía para nuestro tiempo*. 61-77
WENDY J. MALDONADO V. / *Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009)*. 77-95
JOSÉ FRANCISCO SÁNCHEZ F. / *Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hoy*. 97-123
DOUGLAS BARBOZA FERNÁNDEZ / *La lectura en la ciudad*. 125-141
ADRIÁN F. CONTRERAS C. y GERARDO A. MOJICA N. / *Competencias Profesionales del Formador de formadores en una universidad venezolana*. 143-172
JOSUÉ MANUEL CONTRERAS / *Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela*. 173-188
IVONN OLIVARES DE ALEJUA y FREDDY H. SÁNCHEZ / *La identidad*

del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros. 189-217
JENNY DEL CARMEN NIELSEN F. / *Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia*. 219-229
MARIELA ALVÁREZ DE MONTALVO / *Importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones*. 231-239
AURA BENILDE SARMIENTO / *Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata* (*Catharanthus Roseus L.*). 241-249
GIOVANNY I. RAMÍREZ S. / *Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira*. 251-259
EMILIO ANTONIO RAMÍREZ P. y MIGUELINA DE LEZAETA LEZAETA P. / *Los orígenes de la Gestión de la Calidad*. 261-285
JAIRO D. CLAVIJO V. / *El Derecho Canónico en la educación latinoamericana*. 287-300
FELIPE GUERRERO / *El Maestro Pérez Rojas*. 301-322
Índice Acumulado 323-336

B. Por Autores

ALBORNOZ ARIAS, Neida.
- *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de 2004*. **24**, 41-91

ALVÁREZ DE MONTALVO, Mariela.
- *Importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones*. **27**, 231-239

ARMELLADA, Cesáreo de O.F.M.C. y OLZA, Jesús, s.j.
- *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis)*. **13**, 5-296

ARRIETA ZINGUER, Miguel David.
- *Tributación de Telecomunicaciones, Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología.* Edición Especial **2008**, 9-86

BARANDIARAN, Daniel de.
- *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves*. **8**, 133-348
- *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil)*. **13**, 329-644. *Apéndices*. 645-774.
- *Testamentaria de Pehr Leofling*. **16**, 321-406.
- *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana*. **19**, 439-528

BARBOZA FERNÁNDEZ, DOUGLAS.
- *La lectura en la ciudad*. **27**, 125-141

BARCELO SIFONTES-ABREU, Lyll.
- *Fray Cesáreo de Armellada: Pemontón Akumenkanán Piátenín*. **16**, 157-214.

BARNADAS, Josep M.
- *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-*

1648). **21**, 867-925

BECCO, Horacio Jorge.
- *R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografía*. **2/3**, IX-XIV

BERTRÁN QUERA, Miguel, S. J.
- *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. **2/3**, 1-540

BIAGGINI, Ximena
- *De la violencia a la paz social. Un análisis para la resolución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado*. Edición Especial **2008**, 87-138
- *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira*. **25**, 9-44

BREWER-CARIAS, Allan R.
- *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. **7**, 439-480
- *La formación del Estado venezolano*. **14**, 197-361

BRICEÑO, Arnoldo
- *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos fílmicos y literarios*. **25**, 175-204

CAMPO DEL POZO, Fernando, S. J.
- *El Agustinismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. **1**, 9-114
- *El Derecho y el Estado según San Agustín*. **6**, 253-278
- *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida)*. **9/10**, 689-714
- *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838) defensor de los negros y del Archiduque Carlos*. **14**, 613-648
- *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista*. **17**, 549-596

CAMPO RAMÍREZ, Yady
- *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario*. **25**, 165-174

CLAVIJO V., Jairo D.
- *El Derecho Canónico en la educación latinoamericana*. **27**, 287-300

CONTRERAS, Josué Manuel
- *Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela*. **27**, 173-188

CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto
- *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales*. Edición Especial **2008**, 139-185
- *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales*. **25**, 205-233

CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto y MOJICA N., Gerardo A.
- *Competencias Profesionales del Formador de formadores en una universidad venezolana*. **27**, 143-172

CUBEROS DE QUINTERO, María Antonia
- *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico*. Edición Especial **2008**, 187-223

DEL REY FAJARDO, José, S. J.
- *Presentación*. **1**, 7-8
- *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767)*. **7**, 169-350
- *La expulsión de les Jesuitas de Venezuela (1767-1768)*. **9/10**, 5-364
- *Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense*. **11-12**, 91-228
- *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá*. **21**, 5-866

DUPLÁ, Javier, S.J.
- *Las claves de una pedagogía para nuestro tiempo*. **27**, 61-77

FERNANDEZ HERES, Rafael
- *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo*. **14**, 739-772

FERRER BENIMELI, José A.
- *Carlos III y la extinción de los Jesuitas*. **9/10**, 417-436
- *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas)*. **9/10**, 397-416
- *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII*. **9/10**, 365-396
- *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática*. **14**, 5-196
- *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773*. **17**, 5-386

GALINDO PERICO, Javier Alfonso
- *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional*. Edición Especial **2008**, 225-281

GAVIDIA ÁLVAREZ, Andrea
- *Estrategias Cognitivo Conductales para la prevención del Síndrome de Burnout*. **24**, 7-28

GRACIAN, Baltasar, S. J.
- *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. **2/3**, 541-542

GÓMEZ PARENTE, Odilo O.F.M.
- *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela*. **11-12,** 291-472

GUERRERO CONTRERAS, Doris.
- *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de postgrado*. **24**, 29-39

GUERRERO, Felipe
- *Freire: un testimonio de educación liberadora*. **25**, 235-250
- *El problema educativo no es pedagógico es ideológico*. **26**, 269-282
- *El Maestro Pérez Rojas*. **27**, 301-322

HENLEY, Paul.
- *Los Tamanaku.* **8**, 605-646

INCH C., Marcela
- *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822)*. **19**, 5-242

JIMÉNEZ, Roberto.
- *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves*. **5**, 5-200

JUVENCIO, José,
- *Método para aprender y enseñar. Florencia, 1703*. **2/3**, 829-907

KNABENSCHUH DE PORTA, Sabine.
- *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto*. **17**, 387-448

LEPELEY, Joaquín.
- *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico*. **4**, 5-208
- *La Santa Sede y la Teología de la Liberación*. **5**, 201-326

- *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. **5**, 327-500

LOBO M., Frank A.
- *Jesús El Maestro.* **26**, 145-162

LUCENA GIRALDO, Manuel
- *Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco*. **11-12**, 243-258

LLISO SINISTERRA, María del Pilar.
- *Estudio de las Normas y Principios Básicos del "Derecho Humanitario" referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela*. **18**, 183-386

MALDONADO V., Wendy J.
- *Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009)*. **27**, 77-95

MÁRQUEZ, María Elena, BERICHA (Esperanza Aguablanca) y Jesús OLZA ZUBIRI.
- *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Cobaría)*. **6**, 5-184

MARTIN FRECHILLA, Juan José
- *Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949*. **16**, 215-320.

MARQUINEZ ARGOTE, Germán.
- *Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736)*. **18**, 5-182

MARTÍNEZ DIEZ, Felicísimo, O.P.
- *La Escolástica y su Aporte Metodológico*. **1**, 159-236
- *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás)*. **7**, 5-168

MATTEI-MULLER, Marie-Claude.
- *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela*. **8**, 451-604

MONCADA DE RAMÍREZ, Zulay
- *Momentos en la Didáctica Integrada*. **24**, 147-154

MONTILVA, Bertzy Carolina
- *Virtualidad y Educación Superior*. **25**, 157-164

MONTERO AGÜERA, Manuel, S.J.
- *Un Romance de un Andaluz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra)*. **1**, 353-370

MORA GARCÍA, J. Pascual.
- *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922)*. **21**, 927-981
- *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela*. **24**, 93-145

MORALES, José Tadeo
- *De vuelta a lo Humano*. **26**, 239-267

NIELSEN F., Jenny del Carmen.
- *Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia*. **27**, 219-229

NIETO, Yanis y RINCÓN, Carmen.
- *Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR*. **27**, 9-35

NUÑEZ, Roció; Horacio BIORD; Francisco Javier PÉREZ
- *Manual básico de siglas venezolanas*. **9/10**, 739-811

OJER, Pablo.
- *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. **9/10,** 451-508

OLIVARES DE ALEJUA, Ivonn y SÁNCHEZ, Freddy H.
- *La identidad del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros*. **27**, 189-217

OLZA ZUBIRI, Jesús, S. J.
- *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. **1**, 115-158
- *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. **8**, 349-450
- *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. **9/10**, 715-738

OLZA ZUBIRI, Jesús, NUNI DE CHAPI, Conchita, TUBE, Juan.
- *Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis)*. **20**, 9-1010

OLZA ZUBIRI, Jesús y Miguel Ángel, JUSAYU.
- *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. **4**, 209-500

PALACIOS DE ECHEVERRÍA, Carmen.
- *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. **9/10**, 509-688

PATE, Marie-France
- *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. **8**, 5-132

PATIÑO VASQUEZ, Luis Guillermo.
- *"Relación de Transformación" en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgewworth*. **18**, 387-498

PEPER DE VILLAMIZAR, Mayra.
- *Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica*. **26**, 77-110

PERALTA, Ceferino, S.J.
- *Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza*. **2/3**, 543-828

PEREZ-ESTEVEZ, Antonio
- *Diálogo y alteridad (del Diálogo lógico al diálogo existencial)*. **13**, 297-328
- *El individuo en Duns Scoto*. **14**, 773-837.

PÉREZ HERNÁNDEZ, Francisco Javier.
- *Historia de la lingüística en Venezuela desde 1781 hasta 1929*. **7**, 481-662
- *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt*. **19**, 529-676

PINEDO IPARRAGUIRRE, Isidoro.
- *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769)*. **9/10**, 437-450
- *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III*. **11-12**, 229-242
- *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773)*. **14**, 363-570

RAMÍREZ PETRELLA, Emilio A. y DE LEZAETA PEÑA, Miguelina
- *Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira*. **26**, 31-75
- *Los orígenes de la Gestión de la Calidad*. **27**, 261-285

RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio
- *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la*

información. Edición Especial **2008**, 283-325

RAMÍREZ S., Giovanny I.
- *Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira*. **27**, 251-259

RINCÓN CHACÓN, Brígida Carolina
- *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz*. **25**, 125-156

RINCÓN FINOL, Imelda.
- *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada*. **17**, 683-722

ROMERO, Mario Germán
- *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada*. **14**, 649-688

RUIZ JURADO, Manuel, s.j.
- *"Enviados por todo el mundo..."*. **14**, 723-738

SAEZ, José Luis, s.j.
- *La visita del P. Funes a Santo Domingo v sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607)*. **14**, 571-612
- *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767)*. **16**, 5-156

SALAZAR, Temístocles.
- *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934*. **17**, 597-682
- *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez)*. **18**, 575 644
- *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926*. **19**, 375-438

SAMUDIOA., Edda O.
- *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767*. **1**, 237-352
- *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio*. **6**, 299-603
- *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre*. **8**, 647-680
- *Legado para un colegio jesuítico en la Villa de San Cristóbal en 1667*. **8**, 681-690
- *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (1 Parte)*. **11-12**, 5-90
- *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida*. **17**, 449-548

SÁNCHEZ F., José Francisco.
- *Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hoy*. **27**, 97-123

SÁNCHEZ MONTERO, Joan
- *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica*. **25**, 73-123

SANLES MARTÍNEZ, Ricardo.
- *Estudios en el Convento Mercedario de Caracas*. **6**, 279-298

SANTIAGO RIVERA, JoséArmando
- *El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía*. **26**, 9-30
- *Los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela*. **27**, 37-59

SARMIENTO, Aura Benilde.
- *Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata* (*Catharanthus Roseus L.*). **27**, 241-249

SUAREZ BETHENCOURT, María Matilde
- *Origen legendarios vs. origen histórico de una devoción popular*. **11-12**, 259-290

TARCHOV, Valentina, Dra.
- *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda*. **4**, 501-812
- *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS*. **6**, 185-252
- *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942*. **7**, 351-438
- *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Primera Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Segunda Parte*. **11-12**, 473-514
- *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia*. **16**, 407-812.
- *Algunas características de la Globalización*. **18**, 499-574
- *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile*. **19**, 243-374

TORRES MORILLO, Ytalo Antonio
- *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana*. **24**, 155-185

VANEGAS, Roso
- *Estrategias para la enseñanaza de la Matemática*. **25**, 45-72
- *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo*. **26**, 111-143

VEKEMANS, Roger, S.J.
- *Teología de la Liberación (Dossier)*. **5**, 501-949

VILLEGAS G., Mauricio
- *Transparencia en la Democracia*. **26**, 223-237

VILLEGAS MORENO, José Luis
- *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela*. Edición Especial **2008**, 327-401

VILLEGAS, Juan, s.j.
- *Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, s.j*. **14**, 689-722

VIVAS FRANCO, Carmen Z.
- *Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya*. **26**, 163-221

WASLEY, Agnes.
- *Bolívar Inmortal*. **1**, 371 -401

ZAMBRANO VELASCO, Luis Eduardo, URBINA MENDOZA, Emilio
- *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos*. **22**, 5-1408

Reglas para el envío de artículos

1. El material presentado debe ser inédito, entendiéndose que el mismo no ha sido publicado ni sometido para publicación en otro medio de divulgación. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar de manera excepcional artículos que ya han sido publicados.

2. Los artículos deben estar redactados en programas editores que funcionen en ambiente WindowsTM 3.0 o superiores. Los gráficos o imágenes que contenga el artículo deben estar especificados con los formatos o extensiones en que se hicieron (Exce1TM, Corel DrawTM, jpg, gif, bmp, y otros), asimismo, las ilustraciones deben estar numeradas y a continuación del texto (no se aceptarán las que se encuentren al final del artículo). Las revistas podrán decidir no incluirlas, previa comunicación al autor o autores, si éstas no llenan los requisitos técnicos para su reproducción.

3. El texto del artículo debe redactarse tomando en cuenta los siguientes parámetros:
   3.1. La primera página debe contener:
      a) Título del artículo
      b) Nombre del autor o autores
      c) Título académico y afiliación institucional
      d) Dirección del autor y correo electrónico
      e) Síntesis curricular no mayor a diez (10) líneas

   3.2. La segunda página debe contener un resumen no mayor de ciento cuarenta (140) palabras, concentrándose en los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. A1 final del mismo se deben incluir las palabras claves en un número no mayor a cinco (5).
      a) El resumen y las palabras claves deben venir redactadas en español e inglés
      b) Se podrán aceptar artículos redactados en inglés, francés u otros idiomas sólo en casos especiales, debiendo contener las palabras claves en español e inglés.

   3.3. El texto del artículo debe estructurarse en secciones debidamente identificadas, siendo la primera la introducción (o reseña de los conocimientos existentes, limitada estrictamente al tema tratado en el artículo). Las secciones deben identificarse sólo con números arábigos. Cada artículo antes de la primera sección o sección introductoria, debe tener un sumario en el que se enumeren los temas que se van a desarrollar (las secciones en las cuales fue dividido el trabajo).

   3.4. Si parte del material trabajado (textos, gráficos e imágenes utilizados) no son originales del autor o de los autores, es necesario que los mismos estén acompañados del correspondiente permiso del autor (o de los autores) y el editor donde fueron publicados originalmente, en su defecto, se debe indicar la fuente de donde fueron tomados.

3.5. En las referencias bibliográficas se debe utilizar el sistema de cita formal, haciendo 1a correspondiente referencia en las notas a pie de página, las cuales deben ser enumeradas en números arábigos, siguiendo un orden correlativo.

Las citas, en las notas al pie de página, se harán siguiendo los siguientes ejemplos; según se trate de:

A. Libros

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61.

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: *Teoría Pura del Derecho*. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Cita sucesiva del mismo libro

M. Aguilar N.*: Derecho Internacional* V.II.… op. cit., p.78 y ss.

C. Obras colectivas

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Revistas

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E. Cita sucesiva del mismo artículo

G. Parra-Aranguren: "*El Centenario de la Conferencia...*" op.cit., pp.80-85.

F. Citas de jurisprudencia

Orden de citar: Tribunal, N° y fecha de la sentencia, partes y fuentes de publicación. Ejemplo:

Corte Superior del Distrito Federal, N°…, 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramirez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G Citas de testimonios verbales y entrevistas
Se indicará el nombre de la persona que proporciona la información, la forma como se obtuvo y la fecha. Por ejemplo:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

Esta información puede suministrarse siempre que lo autorice quien proporciona la información[1].

H. Citas de páginas web
Si la cita se refiere a un sitio web (cita de carácter general) se coloca el *home page*. Si es una página específica dentro de un sitio web (cita de carácter especial) se debe colocar en primer lugar, la dirección del *link* (sub-página) y en segundo lugar la dirección donde aparece alojada la información, (*home page*). Debe indicarse también la fecha de la consulta, entre corchetes, indicando el año, luego el mes y finalmente el día
Ejemplos:

a) Cita de carácter general:
www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].

b) Cita de carácter especial:
- Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado http:// zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm 10/02/2001. www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].

- Haydée Barrios: El Domicilio http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm 8/04/2002. www.zur2.com.fipa. [Consulta: 200, Noviembre 27].

4. Los artículos deben tener una extensión no mayor de cuarenta (40) cuartillas o páginas, escritas a espacio y medio y con un margen izquierdo de cuatro (4) centímetros. Tipo de letra: Times New Roman 12.

5. Los artículos pueden ser remitidos en un archivo adjunto, a la dirección electrónica: albornoz@ucat.edu.ve, o al correo electrónico del director de la revista:
   - Revista Tachirense de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucat.edu.ve
   - Revista *Tributum*: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucat.edu.ve
   - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero11@gmail.com
   - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com

6. Los autores deberán firmar una autorización (en un formato que remitirá a tal efecto) donde se especifica el derecho que tiene la revista, y por ende, la Universidad

1 UPEL: *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

Católica del Táchira, de reproducir el artículo en este medio de comunicación, sin ningún tipo de retribución económica o compromiso de la Universidad con el autor o los autores, entendiéndose éste como una contribución a la difusión del conocimiento y/o desarrollo tecnológico, cultural o científico de la comunidad o del país en el área en que se inscribe.

7. Cuando se envíen textos que estén firmados por más de un autor, se presumirá que todos los autores han revisado y aprobado el original enviado.

8. Se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que se consideren convenientes, una vez que el trabajo haya sido aceptado por el Consejo de Redacción para su publicación.

9. Los artículos serán analizados por un Comité de Árbitros y por un Consejo de Redacción. El cumplimiento de las normas no garantiza su publicación, si el trabajo no es aprobado por estas instancias.

10. La Universidad Católica del Táchira, el editor y el Consejo de Redacción de la revista, no se responsabilizarán de las opiniones expresadas por los colaboradores en sus respectivos artículos.

11. La UCAT se reserva el derecho de distribuir el contenido de la revistas en su página web o en otras páginas de contenido académico o científico.

Article Submissions Guidelines

1. The material must be unpublished, understanding it had not been published or presented to be evaluated by other divulging means. The Editorial Board reserves the right to publish articles, in exceptional cases, when they have already been published.

2. Articles must be redacted in editor programs that work in Windows™ 3.0 or higher. The graphics or images that present the article must be specified with the formats or extensions where they were made (Excel™, Corel Draw™, jpg, gif, bmp, and others). In the same way, the illustrations must be numbered just after the text (Those illustrations at the end of the article will be not accepted). The journals could decide not to include them, by communication to the author or authors in advance, if them do not fulfill the technical requirements to their publication.

3. The text of the article must be redacted considering the following parameters:
   3.1. The first page must have:
      a) Title of the article
      b) Author or author's name
      c) Academic title and institutional affiliation
      d) Author address and e-mail
      e) Resume no longer than 10 lines
   3.2. The second page must have an abstract no longer than one hundred and forty words (140), focusing on the goals, methodology, results and conclusions. At the end, the key words must be included in a maximum number of five (5).
      a) The abstract and the key words must be written in Spanish and English.
      b) Articles in English, French and other languages could be accepted, just in special cases. In all cases they must have the key words in Spanish and English.
   3.3. The text article must be structured in clearly identified sections, being the first the introduction (description of the existent knowledge, limited to the subject of the article). The sections must be identified with Roman and Arabic numerals. Each article, before section one or introduction, must have a summary where appear numbered the subjects to be discuss on the paper (sections the article was divided).
   3.4. If part of the material (text, graphics, images) is not original of the author or authors, is necessary that this material to be authorized by the original author (or authors) and the editor where were first published, in lack of this, the source where they were taken must be indicated.

3.5. The formal citing system must be used for the bibliographic references, doing the right reference at the foot of the page numbered in Arabic numeral, following a correlative order.

The references in the footnotes will be included according to the following examples:

A. Books

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61.

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: *Teoría Pura del Derecho*. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Subsequent quotations of the same book

M. Aguilar N.*: Derecho Internacional* V.II.… op. cit., p.78 y ss.

C. Collective Works

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Journals

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E. Subsequent quotations of the same article

G. Parra-Aranguren: "*El Centenario de la Conferencia...*" op.cit., pp.80-85.

F. Quotation of jurisprudence:

Corte Superior del Distrito Federal, N°…, 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramirez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G. Quotation of oral testimonies and interviews

It must include the name of the person providing the information, how it was obtained, and the date:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

This information can be provided only if it is authorized by the provider of the information[1].

H. Quotation of web pages

If a quote refers to an entire website (general citation), should include the reference of the home page. If is a **specific page within a website** (special citation), should include in first place, the link (sub-page) and in second place, the reference of the home page. It should also indicate the date the page was visited. This information should be in listing showing year, month, and day.

a) General quotation:
www.zur2.com.fipa. [Visited: 2008, Noviembre 27].

b) Special quotation:
- Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado http:// zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm 10/02/2001. www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].

- Haydée Barrios: El Domicilio http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm 8/04/2002. www.zur2.com.fipa. [Visited: 200, Noviembre 27].

4. Articles must have a maximum extension of forty (40) pages written in 1.5 space with a left margin of four (4) centimeters. The type letter will be Times New Roman 12.

5. Articles must be sent in an attachment to the e-mail: albornoz@ucat.edu.ve, or to the e-mail of the director of the journal:
   - Revista Tachirense de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucat.edu.ve
   - Revista *Tributum*: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucat.edu.ve
   - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero11@gmail.com
   - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com

6. Authors should sign an authorization (a format will be sent to this purpose) where it is specified the right of the journal, as well as the Universidad Católica del Táchira, to publish the article on this divulging means, without any economic retribution or commitment of the University with the author or authors, understanding the article is a contribution to the divulging of knowledge and technological development, cultural or scientific of the community or the country in the area where it is registered.

1 UPEL: *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

7. When articles are sign by more than an author, it would be presumed that all authors have been check and approved the original text sent.
8. The right of change of stylus that is considered convenient is reserved, once the article has been accepted by the Editorial Board for its publication.
9. An Arbitral Committee and an Editorial Board will analyze the articles. The observance of these rules does not guarantee the publication of the article if this is not approved by these instances.
10. The Universidad Católica del Táchira, the editor, and the Editorial Board of the journal, are not responsible of the expressed opinions by the collaborating and the articles.
11 The Universidad Católica del Táchira reserves the right to distribute the contents of their journals on its website, or on other pages of academic or scientific content.

PARAMILLO / II ETAPA | **27/2012**

Revista de Paramillo / II Etapa, n° 27 2012,
de la Universidad Católica del Táchira, la presente edición se terminó
de imprimir en el mes de octubre de 2012, en los talleres de
Litho Arte, C. A., y su tiraje fue de 200 ejemplares.
San Cristóbal - Venezuela