



República de Venezuela

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
SIMÓN RODRÍGUEZ**

Rectorado

Decanato de Educación Avanzada

# *Notas de Investigación*





## **AUTORIDADES UNESR**

### **CONSEJO DIRECTIVO**

#### **Rectora**

Mirian Balestrini

#### **Vicerrectora Académica**

Migdalia Parra

#### **Vicerrector Administrativo**

Moisés Gamero

#### **Secretaria**

Ana Alejandrina Reyes

## **AUTORIDADES DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA**

#### **Decana**

Magaldi Téllez

#### **Directora de Formación Avanzada**

Gloria Mateus

#### **Directora de Investigación**

Patricia Yáñez

#### **Directora de Cooperación, Educación Continua e Inter**

#### **Comunitaria**

Marina Smeja

#### **Directora de Secretaría**

Damelys Yegüez

#### **Directora de Administración**

Zairé Plater

## **REVISTA NOTAS DE INVESTIGACIÓN**

Publicación semestral del Decanato de Educación Avanzada

**AÑO XII, N° 14, enero-diciembre 2012**

### **COMITÉ EDITOR**

Leocadia Cobos de Velazco

Mildred Meza

María A. Aray

Freddy Escalona

### **ASESORA EDITORIAL**

Olady Agudelo

### **REVISTA ARBITRADA**

Árbitros en este número

Ramón García, Luis Mota, Gertrudis García, Antonio Navas,  
Elsa Espinoza, María Isbelia González, María Elvira Fernández de C.,  
Erika Campos Fernández, María Beatriz Fourcade e Inocencia  
Orellana

**Corrección de textos:** Equipo Sociologando

Página web([www.sociologando.org.ve](http://www.sociologando.org.ve))

**Traducción:** Ismael Viloria

**Portada:** Luis Eduardo Pérez Gutiérrez

**Diagramación y Montaje:** Rebeca Marchena Requena

Depósito Legal: **pp 199502DF209**

ISSN: **1315-552**

© Copyright: **UNESR**

Revisión: **Comité Editor**

Financiamiento:



## TABLA DE CONTENIDO

Editorial .....	7
<b>INVESTIGACIONES</b>	
Teoría de acción de líderes de la red de teatro del estado Lara y sus implicaciones en la red cultural <i>Víctor González, María Linares, Anahís Meza y Belkis Ballester</i> .....	13
La gestión de la extensión y el compromiso social de las instituciones de educación superior <i>Alina Jaspe</i> .....	29
El servicio comunitario y la participación: una reflexión desde la perspectiva de su ejecución en el Núcleo San Juan de los Morros de la UNESR <i>Flora Varinia Pérez</i> .....	49
Una experiencia de alfabetización de niños y niñas en el contexto de la investigación-acción en la UNESR <i>Wilma González</i> .....	71
Hacia una pedagogía de la palabra emancipadora <i>Sebastiana Ponte de Golik</i> .....	85
<b>ENSAYO</b>	
Día a día de una escuela que se olvidó de la lectura <i>Aurora Alonso de Ramírez</i> .....	103
<b>RESEÑA BIBLIOGRÁFICA</b>	
Padres inteligentes. Maestros fascinantes de Augusto Cury <i>Inocencia Orellana</i> .....	119
Normas para la publicación de investigaciones en proceso o culminadas .....	121
Normas para árbitros.....	123



## EDITORIAL

---

Es un honor para el Consejo Editor de la revista *Notas de Investigación* presentar a la comunidad el número 14 del Año XII, en una “Nueva Etapa”, con portada y estructura diferente, pero manteniendo la misma línea editorial de construir una publicación donde confluyen artículos gestados desde la investigación y la reflexión en ciencias sociales, respetando la diversidad y la pluralidad de pensamientos y posturas onto-epistemológicas expresadas en los productos intelectuales, investigaciones en proceso o culminadas, ensayos, reseñas bibliográficas y otras misceláneas universitarias para contribuir con la “reflexión colectiva” de la investigación en particular de la educación.

Es conveniente evocar y recordar que nuestra revista nació en el año 1995, como una publicación del “Centro de Investigación en Educación y Ciencias Humanas” (CIECH), un centro que coordinaba las actividades de las líneas de investigación que apoyaban los programas de postgrado de la UNESR. Su propósito era socializar productos finales (en caso de monografías) y parciales de investigaciones en ciencias sociales y construir redes de investigaciones, y recibía financiamiento del CDCHT de nuestra universidad. La Decana de Postgrado para esos momentos era la Dra. Magally Briceño y el comité editor estuvo conformado por la Dra. María Elvira Fernández de Caraballo, quien era coordinadora del CIECH, y las profesoras Gordana Sameck de Rodríguez, María Dolores Padrón y Julio Valdez. Este comité, como es natural, ha venido cambiando con los años con la participación de la Dra. Elsa Espinoza, Dra. Mildred Meza, Dra. Gertrudis García, las profesoras Deny Pirela, Bertha Veitia de Morales, quienes con sus actividades aportaron un trabajo tesonero para mantener la publicación por diecisiete (17) años, a ellos va nuestro reconocimiento.

En el presente, promovido por la Decana de Educación Avanzada, Dra. Magalda Tellez y las directoras de Investigación, primero la Dra. Ana María Osorio, y en este momento la Dra. Patricia Yáñez, se concreta esta publicación que muestra parte del dinamismo investigativo de la UNESR y de otras universidades venezolanas.

Con este número pretendemos saldar una deuda académica con aquellos investigadores y árbitros, que desde el año 2007 dejaron sus contribuciones para la investigación y por inconvenientes de índole técnica-operativa no fueron publicadas.

Las reflexiones en torno a investigaciones sobre educación y gestión, ocupan parte de la presente publicación. Así dejamos para el análisis y la crítica reflexiva el artículo de Víctor González, María Linarez, Anahis Mesa y Belkis Ballester sobre las “Teorías de acción de los líderes de la red de teatro del estado Lara y sus implicaciones en la gestión sociocultural”, que aborda las redes socioculturales en un estudio de la gestión en la red de teatro de uno de nuestros estados puntal de

creaciones artísticas y culturales. En él estos autores profundizan en la teoría de acción de sus líderes, develan los valores de la gestión y destacan los procesos imprescindibles en la acción para una gestión sociocultural de calidad.

En otro artículo sobre gestión universitaria y su vinculación social, Alina Jaspe nos presenta una investigación en proceso, sobre “la gestión de la extensión universitaria y el compromiso social de las instituciones de educación superior” nos hace un breve recorrido por la extensión y gestión universitaria, con el fortalecimiento de la relación educación superior y sociedad. Estos estudios dejan atrás la visión de claustro universitario para presentarnos una perspectiva abierta y vinculada con el entorno social. Así la investigación de Flora Varinia Pérez, sobre “el servicio comunitario de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez” se desarrolla en la búsqueda de dar respuesta a la interrogante ¿los universitarios en el cumplimiento de este servicio promueven la participación de miembros de las comunidades donde actúan?

Otra de las investigaciones que presenta la interacción de la universidad con el entorno social, como la escuela, es la que nos entrega Vilma González, “una experiencia de alfabetización de niños y niñas en el contexto de la investigación – acción en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez”. Este artículo relata la experiencia de la línea de investigación “Promoción de Lectura y Escritura (PLE)” del Núcleo “Valles del Tuy” en la consolidación de una metodología para la alfabetización en escuelas del entorno social de la universidad.

En la diversidad de miradas que sobre la escuela nos presentan estos autores, Sebastiana Ponte de Golik nos convoca a compartir el artículo “hacia una pedagogía de la palabra emancipadora”, en el cual nos conversa sobre la sistematización de la vida cotidiana escolar de una comunidad de docentes de educación infantil que de acuerdo a la autora “militan en el Grupo de Estudios en Filosofía, Infancia y Educación”, buscando revelar los imaginarios simbólicos de estos maestros, constituidos en praxis emancipada, como parte de los apuntes para una pedagogía de la palabra emancipadora.

En la categoría Ensayos, otra mirada de la escuela nos presenta Aurora Alonso de Ramírez, con su artículo “Día a día de una escuela que se olvidó de la lectura”, nos invita a reflexionar sobre la escuela y las bibliotecas como mundo de lectura, en un intento de “desocultar-describir-analizar” algunos episodios vividos en la biblioteca de una escuela de la ciudad de Caracas, como una experiencia que deja entrever la cultura de la lectura en la escuela.

Para el cierre de este número, Inocencia Orellana complementa esta edición con una reseña bibliográfica sobre el libro de Augusto Cury, *Padres inteligentes*.

*Maestros fascinantes* donde nos invita con palabras emotivas y esclarecedoras a leerlo para replantearnos nuestra actuación en los momentos históricos actuales.

Finalmente expresamos nuestro agradecimiento a autores, árbitros y autoridades del Decanato de Educación Avanzada por seguir confiando en el proyecto editorial de la UNESR, así como invitar a nuestros lectores al acompañamiento de esta experiencia enriqueciéndola con sus comentarios y aportes para seguir contribuyendo con la reflexión colectiva y el aprender a investigar al investigar con otros.

Caracas, mayo 2012

***Comité Editor***



# INVESTIGACIONES



# TEORÍAS DE ACCIÓN DE LOS LÍDERES DE LA RED DE TEATRO DEL ESTADO LARA Y SUS IMPLICACIONES EN LA GESTIÓN SOCIOCULTURAL

---

*Víctor González, María Linarez,  
Anahís Mesa y Belkis Ballester*

## RESUMEN

Las redes socioculturales representan el modelo propuesto por el Estado venezolano para dinamizar la formalización del sector cultural incluyendo el artístico, donde se concreticen planes de acción colectiva para la formación integral de ciudadanía y se construya una sociedad sustentada en un concepto integral de calidad de vida humana. La Red de Teatro del estado Lara (RTL) se constituye bajo esta premisa y con una estructura plana, con asociados que provienen de organizaciones de estructura piramidal, cuyo liderazgo es formal, el objetivo de esta investigación fue develar las teorías de acción de los líderes de la RTL y sus implicaciones en la gestión sociocultural. El estudio se enmarca en una investigación cualitativa y la información se obtuvo de la observación participante y de entrevistas a profundidad. Los resultados destacan que la gestión de la RTL gira en torno a las políticas de financiamiento previstas por el Estado para el sector cultural. Esta gestión es liderada por cinco de los nueve coordinadores que conforman la Junta Directiva y por los dos asociados más activos de los 118 que integran la red. Utilizan como estrategias de acción la reunión semanal de coordinación, la exposición pública de información, la confrontación de ideas para luego tomar decisiones por consenso y compartir alternativas de solución a los problemas. Para organizar las acciones, los líderes solicitan voluntarios para la ejecución de las tareas, la mayoría es seleccionada por el Coordinador General; sin embargo, nadie asume el control ni la evaluación de su ejecución. Los valores predominantes de los líderes son la perseverancia, el compromiso, el poder compartido y la autodeterminación. Se concluye que existe un interés explícito de los líderes por el desarrollo de la red; sin embargo, la no evaluación ni reflexión de la acción, posterga una gestión sociocultural eficaz y efectiva.

**Palabras Clave:** liderazgo, teorías de acción, gestión sociocultural, participación.

## **THEORIES OF ACTION OF THE LEADERS OF THE NETWORK OF THEATER OF THE STATE LARA AND THEIR IMPLICATIONS IN THE SOCIOCULTURAL MANAGEMENT**

---

### **ABSTRACT**

The socio-cultural networks represent the model proposed by the Venezuelan Government to streamline the execution of the cultural sector including the arts, to be put into practice collective action plans for the integral formation of citizens and build a society based on a comprehensive concept of quality of human life. The Lara State Theater Network (LTN) is established under this premise and with a flat structure. Considering that all members come from organizations with pyramidal structures, whose leadership is formal, the objective of this research was to uncover the theories of action that the leaders of the LTN and its socio-cultural implications of its management. The study was based on qualitative data research and the information was obtained from participant observation and depth interviews. The results highlight that the management of LTN centers on policies of funding, provided by the Government, on this matter. This management is led by five of the nine coordinators who make up the board and the two most active partners of the 118 that make up the Network. It uses as a strategy, the weekly meeting, public exposure of information, the confrontation of ideas and then decide by consensus, shared problem solving. To organize the actions, the leaders asked for volunteers to carry out the tasks, most of which are made by the General Coordinator but no one is responsible for the evaluation of its implementation. The predominant values of the leaders are perseverance, commitment, power sharing and self-determination. We conclude that there is an explicit concern of the leaders in the development of the Network, however, non-evaluation or reflection of the action, postpones an efficiently and effectively socio-cultural management.

**Keywords:** leadership, theories of action, socio-cultural management, participation.

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito social, cultural y político en el que funcionan las organizaciones venezolanas en la actualidad, el Estado está desarrollando planes de acción en conjunto con reformas sociales para construir una sociedad más libre y equitativa basada en un concepto integral de calidad de vida humana (Consejo Nacional de la Cultura [CONAC], 2002). Es por ello que en Venezuela existen organizaciones culturales que se encargan de desarrollar estrategias y técnicas para el desarrollo de grupos con capacidades artísticas y de expresión en cualquier modalidad del desarrollo social.

El Ministerio del Poder Popular para la Cultura, creado el 10 de febrero de 2005, es el órgano rector de la cultura nacional, manteniendo múltiples instituciones adscritas, tuteladas y descentralizadas a fin de alcanzar una direccionalidad que contribuya al desarrollo cultural del país. Así, integró en su estructura al CONAC el cual, ya en el 2002, planteaba entre sus políticas el fomentar y democratizar el acceso a los bienes culturales, así como las posibilidades de creación, expresión, participación, comunicación e invención; integrar la cultura y las prácticas artísticas al sistema educativo; fomentar y garantizar la profesionalización, capacitación y formalización de productores, gerentes y trabajadores culturales en las diferentes disciplinas artísticas.

Así nacen las redes artísticas en el país, para beneficiar a las comunidades venezolanas en toda su diversidad cultural, plural y multiétnica, incentivando la capacidad creadora y fomentando la construcción y democratización de bienes culturales, relacionadas con el teatro y las artes escénicas siendo este el caso de la Red de Teatro del estado Lara (RTL), definida como una asociación civil sin fines de lucro de carácter artístico, creada para abrir un espacio permanente de comunicación a través de la participación de todos los miembros del teatro (Valecillos, 2003).

Al iniciar la indagación en la RTL se integraban 18 agrupaciones; la figura de participación de sus integrantes era de asociados y la posición de cada uno se determinaba por la ejecución de tareas comunes de acuerdo a los proyectos. El trabajo en equipo era la organización principal, de aprendizaje y enseñanza recíproca; por eso se caracterizaba como una entidad de

aprendizaje continuo. La RTL mantenía una estructura plana constituida por siete (7) coordinaciones, siendo la máxima autoridad la asamblea general de asociados para discutir y tomar las decisiones como grupo.

Dada estas características explicitadas en los documentos fundacionales de la RTL, de ser una organización novedosa, plana, participativa, horizontal, se presume debía existir un liderazgo democrático capaz de influenciar el comportamiento de sus asociados respecto a la gestión socio-cultural en que participaban, en el marco de un nuevo paradigma que proclama que las organizaciones más innovadoras y exitosas serán las que deriven sus fuerzas y vitalidad de sus actores, de equipos adaptables y dedicados a todos los niveles y a todas las especialidades, y no de la omnisciencia de las jerarquías.

En este sentido, la investigación tuvo como propósito develar las teorías de acción de los líderes de la Red de Teatro del Estado Lara y sus implicaciones para el aprendizaje en la gestión socio-cultural. Se partió de los siguientes objetivos específicos: 1. Reconstruir las estrategias de acción y herramientas de gestión socio-cultural de los líderes; 2. Valorar las competencias de los líderes para comunicarse, influir y atraer voluntades a fin de lograr el enriquecimiento de la RTL; 3. Interpretar el comportamiento de los líderes en los procesos de gestión socio-cultural de la RTL, en función de los aprendizajes organizacionales que promueve o inhibe.

El apoyo teórico de la investigación parte de la teoría de la acción de Argyris y Schön (1978, 1987) y de su concepción del aprendizaje organizacional. En esta teoría los autores proporcionan un conjunto de estrategias de carácter teórico-metodológico dirigidas a la comprensión y manejo de los procesos de aprendizaje en las organizaciones. La propuesta plantea que la conducta humana intencional se apoya en un constructo mental y sobre una base cognitiva, cuyo énfasis está en la dimensión subjetiva del actor, y está sustentada en los principios rectores o visiones del mundo que norman el comportamiento del individuo.

La teoría de la acción se aplica al estudio de las organizaciones, las cuales poseerán también *teorías explícitas* que manifiestan tener y *teorías en uso* que realmente orientan o gobiernan su conducta directamente observable. En particular, la teoría explícita se vincula con las respuestas que los actores manifiestan acerca de su habitual comportamiento en momentos

determinados. Es aquello a lo que el sujeto le es fiel y declara seguir (Picón, 1997) y es coherente con su formación intelectual y sus convicciones. Por otro lado, la teoría en uso es la que orienta la acción del individuo en la práctica. Esta puede o no ser congruente con la teoría explícita, ya que es frecuentemente tácita y el agente puede o no hacerse consciente de la incompatibilidad entre las dos teorías.

Por su parte, el *aprendizaje organizacional* consiste en la reestructuración de la teoría de acción organizacional (Argyris, 1999) cuyos resultados se manifiestan de manera permanente en las prácticas colectivas; es decir, las nuevas actuaciones de los individuos se basan en la nueva teoría en uso. Paradójicamente, el actor puede ser ineficaz para describir la teoría de acción que informa su conducta o puede atribuirse una conducta incongruente con sus acciones; en este sentido, se considera de gran utilidad reconstruir la teoría en uso de los líderes de esta Red de Teatro del estado Lara a través de la observación de su propio comportamiento y particularmente, a través de sus actos lingüísticos: afirmaciones, declaraciones, promesas y juicios. De allí que la investigación también se sustentó en la interpretación generativa del lenguaje de Echeverría (1998).

Este autor señala que el lenguaje no es sólo descriptivo del mundo, sino que también es generativo de nuevas realidades. Construimos el mundo y nos construimos a nosotros mismos a través de las distinciones lingüísticas y del poder que nos otorga el lenguaje para coordinar acciones con los demás.

Desde esta perspectiva, la figura del líder es concebida como alguien que se autosupera a través de la autotranscendencia personal, subsumiéndose nuevamente en ese espacio social en el que precisamente se constituye como persona. El líder es aquel que participa activamente en la invención de sí mismo, y que al hacerlo transforma el espacio social de su comunidad, genera nuevos ámbitos de posibilidades en el que es posible la transformación de sus colaboradores.

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

El proceso de investigación fue guiado por la hermenéutica, que según Hurtado y Toro (2000) es el proceso por medio del cual se interpretan

lo mejor posible las palabras, así como cualquier acto u obra humana, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte; no es solamente interpretación de textos escritos sino de toda expresión humana, lo que también implica su compresión.

La técnica básica de recolección de la información fue la observación participante (Taylor y Bodgan, 1992) apoyada por la grabación de las conversaciones desarrolladas en las reuniones y por la toma de notas. Paralelamente, se fueron analizando documentos relacionados a la red, tales como acta constitutiva, revistas, periódicos, investigaciones previas, entre otros, de los cuales iban emergiendo interrogantes que tratamos de responder, primero atendiendo a las observaciones y luego, a partir de entrevistas a profundidad.

La entrevista a profundidad es definida por Taylor y Bodgan (ob. cit.) como repetidos encuentros cara a cara entre el investigador y los sujetos de estudio, encuentros dirigidos a la compresión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas con la intención de facilitar el proceso de análisis de la información mediante técnicas de análisis de contenido que permitió a los(as) co-investigadores(as) identificar el sentido simbólico otorgado a los contenidos que evidentemente, se refieren al fortalecimiento de habilidades intra e interpersonales y aquellos contenidos en donde la información subyace o permanece latente.

## **RESULTADOS**

Para la organización y presentación de los resultados en relación al primer objetivo de la investigación, se utilizaron tres de los cuatro dominios utilizados por Schön (citado por Picón, 1994) para analizar las teorías de acción organizacionales, mientras los resultados de los otros dos objetivos, se presentan en forma de síntesis interpretativa.

Los dominios referidos son: el de la planificación y de las políticas, el de la estructura organizacional y el de la cotidianidad o mundo de la conducta. La definición de cada dominio fue modificada ligeramente para adaptarla a los fines de la investigación que llevamos a cabo. Cada dominio

está conformado por patrones de comportamientos que contienen conjuntos de estrategias de acción que representan modos de comportamientos predominantes relacionados con los procesos de gestión llevados en la RTL.

Para cada patrón de comportamiento, se elaboró un mapa representativo de las *teorías de acción en uso* y conformado (a) por los valores o variables gobernantes que guían o dirigen el comportamiento de los líderes y definen la intención de la acción; (b) por las estrategias de acción que representan el intento de los actores para materializar esos valores; y (c) por los supuestos o premisas que sustentan y justifican las acciones, todos construidos a partir de los datos recolectados.

Los supuestos expresan relaciones causales subyacentes en las acciones realizadas por los líderes. En los mapas aparecen dos tipos de razonamientos de causalidad que los líderes utilizan para diseñar sus acciones y mantener el universo en el que viven; por una parte, tenemos que los líderes consideran que las estrategias de acción que utilizan son eficaces para materializar sus valores; y por otro lado, consideran que si actúan con tales estrategias, obtendrán las consecuencias que ellos desean con su comportamiento.

## **Teorías en uso de los(as) líderes de la RTL**

*El dominio de la planificación y de las políticas:* está constituido por el conjunto de teorías en uso construidas por los líderes para orientar su comportamiento general o global durante la gestión organizacional de la RTL y a sus propósitos.

## Mapa 1. Teoría en uso para la búsqueda de financiamiento

Variables gobernantes	Estrategias de acción	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dependencia financiera del Estado</li> <li>Incapacidad o desidia para asumir riesgos económicos.</li> <li>Vocación al arte profesional.</li> <li>Voluntariado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda de financiamiento a través del CONAC* IAEM**, Concultura*** para la ejecución de los proyectos.</li> <li>Participación en las diferentes reuniones convocadas por el CONAC/ IAEM, sobre la discusión de nuevas políticas culturales.</li> <li>Realización de tratos y negociaciones con instituciones públicas para la presentación de grupos de la RTL en actividades programadas por esas instituciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se debe recurrir al financiamiento del Estado porque nuestra sociedad no tiene una cultura consumidora de teatro.</li> <li>Las posibilidades de financiamiento son constantemente limitadas porque los gobernantes no apoyan al teatro en nuestra región.</li> <li>Si se cubren los gastos de transporte y comida, lo demás lo cubre la vocación.</li> </ul>

\*Consejo Nacional de Cultura

\*\*Instituto de Artes Escénicas y Musicales

\*\*\*Consejo de Cultura del estado Lara

## Mapa 2. Teoría en uso para la promoción de eventos

Variables gobernantes	Estrategias de acción	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperación.</li> <li>Solidaridad.</li> <li>Accesibilidad, amigable o condiciones físicas adecuadas (para presentar las obras)</li> <li>El teatro es un medio de comunicación social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecimiento de convenios interinstitucionales y mantenimiento de buenas relaciones con instituciones públicas que tengan salas de teatro o espacios para la presentación de obras teatrales.</li> <li>Exploración de los posibles lugares de presentación, para la evaluación de las condiciones físicas de las salas.</li> <li>Difusión en los medios de comunicación regionales: radio, prensa, TV y en impresos, los eventos y actividades a realizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como la RTL no tiene un espacio propio para realización de sus actividades, debe buscar espacios alternativos para la presentación de sus actividades.</li> <li>Los espacios físicos teatrales deben ser apropiados para la presentación de las producciones y de fácil accesibilidad para el público; lo que permitirá que se logren los objetivos de la promoción y difusión de los eventos. De esta manera se garantiza una mayor asistencia del público en la expresión teatral como un evento cultural.</li> <li>Sién público o espectador no hay teatro.</li> </ul>

### Mapa 3. Teoría en uso en la gerencia de la RTL

Variables gobernantes	Estrategias de acción	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Autodeterminación (para el establecimiento de ámbitos de posibilidad)</li> <li>Estrechez financiera</li> <li>Escasez de recursos físicos y de infraestructura.</li> <li>Objetivos comunes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecimiento de normas internas que autorizan al CG y al CA * para abrir, firmar y movilizar cuentas bancarias y demás documentos que indiquen ingresos y egresos de la asociación civil.</li> <li>Diseños de programas y lineamientos para los proyectos de corta plazo, durante las reuniones semanales.</li> <li>Distribución de tareas según la disponibilidad de los asociados y coordinadores.</li> <li>Fijación de metas en conjunto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sin financiamiento no puede haber una dedicación exclusiva a la red, de allí que los asociados se ocupen más en sus trabajos personales que a la propia gestión de la RTL</li> <li>Sin financiamiento no se pueden ejecutar las gestiones de la red.</li> <li>Cuando se comparten fines similares, resulta más conveniente unirse para concentrar fuerzas y así obtener mejores beneficios</li> </ul>

\* Coordinador general y coordinador administrativo

*El dominio de la estructura organizativa:* formada por el conjunto de teorías en uso construidas por los líderes para orientar sus interacciones para la coordinación de acciones, predomina el poder de posición de los líderes en tanto a la capacidad que se tiene de hacer peticiones, solicitudes y la aceptación de promesas. El patrón de comportamiento representativo de este dominio es la toma de decisiones.

### Mapa 4. Teoría en uso para la toma de decisiones

Variables gobernantes	Estrategias de acción	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Consenso</li> <li>Poca formalidad en las reuniones.</li> <li>Relación horizontal.</li> <li>Libertad para asistir a las reuniones o no.</li> <li>Flexibilidad para la ejecución de las tareas y comisiones.</li> <li>Libertad para escoger las tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discusión de los puntos en agenda semanal entre todos los coordinadores y asociados presentes en la reunión.</li> <li>Establecimiento de normas explícitas que otorgan mayor grado de intervención a los coordinadores en las labores administrativas de la RTL y para hacer declaraciones de direccionalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando el modelo organizativo es plano, democrático y participativo, se eliminan las imposiciones, el caciquismo y el dominio de unos pocos.</li> <li>La toma de decisiones participativa abre la oportunidad para que todos aporten sus puntos de vista y los argumenten.</li> <li>La comunicación constante y periódica permite estar informado sobre el quehacer</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajo compromiso (mayor compromiso por parte de unos pocos coordinadores y asociados)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Culminación por el coordinador general de las tareas inconclusas o actividades abandonadas por otros coordinadores o asociados.</li> <li>Reuniones semanales donde todos los asociados tienen la oportunidad de asistir, exponer sus ideas, temas e introducir puntos en la agenda semanal.</li> <li>Comunicación horizontal entre todos los asociados y coordinadores.</li> </ul>	<p>cultural de la región y coordinar acciones en conjunto que promuevan la integración entre los asociados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las tareas que son urgentes se deben realizar para evitar problemas mayores, que perjudiquen la imagen de la red.</li> </ul>
--	---	---

*El mundo de la conducta (cotidianidad):* Está conformado por las teorías en uso construidas por los líderes para orientar las interacciones entre los integrantes de la RTL en cuanto a personas; es la teoría en uso que les permitiría hablar de un mundo conductual abierto, competitivo, estimulante, o de un clima manipulativo, coercitivo y así por el estilo.

### Mapa 5. Mundo de la conducta

Variables gobernantes	Estrategias de acción	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento a la identidad de las personas.</li> <li>Representación teatral como herramienta para conocerse a sí mismo.</li> <li>Créditos compartidos.</li> <li>Clandestinidad.</li> <li>Individualidad.</li> <li>Interés hacia la reflexión pública.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contacto telefónico con otros coordinadores y asociados para saludarlos e invitarlos a las reuniones de la RTL.</li> <li>Discusión generalmente en grupos pequeños sobre problemas de relaciones interpersonales.</li> <li>Realización de críticas a coordinadores y algunos asociados sobre su comportamiento hacia RTL (generalmente cuando la persona criticada no está).</li> <li>Asistencia a las reuniones semanales</li> <li>Incorporación de asociados y otros actores a las actividades de la red, aun cuando éstos no asistan a las reuniones.</li> <li>Realización de no muchas reuniones sociales de celebración y de compartir y de momentos breves de reflexión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El artista vive en la soledad pero el teatro es un arte social, colectivo que involucra actores, directores, dramaturgos, diseñadores, entre otros.</li> <li>Mantener un espacio permanente de reuniones, brinda la oportunidad para conocerse y apoyarse mutuamente, de expresar y comunicar las necesidades y angustias que cualquiera esté pasando.</li> <li>Las relaciones interpersonales pueden fortalecerse si se respeta la soledad que necesita el artista para su inspiración</li> </ul>

## **Competencias de los líderes para comunicarse y atraer voluntades**

La capacidad de los líderes de comprometer la voluntad del colectivo, tiene una explicación en el hecho de que exhiben competencias lingüísticas que les permiten hacer declaraciones, afirmaciones, peticiones y ofertas (Echeverría, ob. cit.), a través de la discusión, la argumentación y la persuasión en la orientación y ejecución de las decisiones.

Tal habilidad lingüística de los líderes, se origina de tres fuentes principales: de la trayectoria que tienen los líderes en el área cultural, específicamente en las artes escénicas, de su nivel formativo o académico y de las posibilidades que tienen de acceder a diversas fuentes de información; tales fuentes, incrementan el potencial del líder para hacer mayores distinciones lingüísticas e intervenir en el universo existente para el diseño de nuevas realidades. Estos resultados coinciden con los hallazgos de otras investigaciones en la RTL (Gómez, 2006; Ballester y Gómez, 2005).

Así observamos que la historia de los líderes en el área artística teatral, es decir, su experiencia en el ramo, ha contribuido entre otras cosas, a la capacidad perceptiva que ellos tienen del teatro, de las condiciones que se necesitan para realizar un montaje, de los trámites para buscar financiamiento ante las instituciones públicas, y diferentes detalles que no son perceptibles a menos que se esté participando en el quehacer cultural de los grupos. Al respecto, uno de los líderes señala:

...Eso implicaría también tener en cuenta los montajes de las (...) cada agrupaciones y sobre todo qué recursos utilizan. Entiéndase por recursos en cuanto a escenografía, actores...

Yo propongo que cada uno de nosotros dentro de nuestro grupo hagamos un análisis de cuánto vale nuestra obra (...) Es que tú sabes cuánto vale tu trabajo pues (...) Tú sabes cuántas horas de ensayo tuviste, tú sabes cuánto material utilizaste, ¿quién más que tú? Nadie de ustedes puede saber cuánto pude haber yo ensayado, cuánto pude haber aprendido, cuánto pude no haber aprendido, cuántas hora de (...) trabajo (...) intelectual hice yo (...) para concebir tal y cual cosa, tal y cual actividad ¿verdad?

Entonces yo pienso que eso debe partir muy (...) ó se...y nosotros como teatro de calle..., tenemos ese criterio que siempre a nosotros..., salimos al ruedo más que ustedes.

La capacidad de poder hacer distinciones administrativas y gerenciales de los líderes, se deriva también de su nivel de formación académica, esto les ha permitido influir en el diseño y organización de la RTL, así como en las actividades de planificación y programación de los circuitos y muestras teatrales. Tres de los sujetos identificados como líderes, han sido muy significativos en demostrar tales habilidades, y son reconocidos por los demás asociados y otros coordinadores por sus capacidades administrativas y gerenciales.

Nos hemos organizado como una red ya que estamos cansados de las estructuras de mando, de las jerarquías, de la estructura piramidal, del caciquismo anticultural de algunos... las estructuras en redes son de participación, de horizontalidad, del consenso y de quién tiene mejores argumentos para el debate y la acción... precisamente por las estructuras clásicas y de mando que lo que hacen es limitar el potencial creativo.

¿Cuál es el problema? El problema es que tenemos cada quien una responsabilidad de mantenernos en grupo. Tenemos que hacer trabajo. Esto es doblemente un trabajo. Tenemos que distribuir bien el tiempo.

Entonces después yo le digo a él “mira, dime si vas a ir el domingo y te cuento lo que se puede hacer”... el asunto es que esto tiene que tener una planificación.

Lo que pasa es que estamos apresurados porque no le hemos dedicado tiempo suficiente a la organización de esto. Desde agosto nosotros estamos trabajando. Decidimos trabajar.

Una segunda explicación que pudiéramos dar al poder que tienen los líderes de ser escuchados y movilizar al colectivo, proviene de la capacidad de los líderes de generar confianza en otros. Esta confianza, es un juicio favorable que hacen los asociados y demás líderes, sobre la capacidad que tiene un actor, para generar acciones de una manera correcta y productiva y sobre la manera en que se ha comportado y comunicado lingüísticamente (Echeverría, ob. cit.). Cuando un líder o asociado ha sido responsable en sus tareas, ha mostrado competencias para realizar alguna actividad o para gestionar recursos, afecta

positivamente la conducta de los asociados (Romero, 1993), quienes les conceden autoridad para que influya en sus voluntades.

...es el momento y, probablemente puede ser la primera oportunidad de acercarnos para después venderle lo otro, el proyecto que tenemos...

...concretamos en que íbamos a llevar una carta en cuanto a lo que nosotros queríamos como red, a ver si la alcaldía la podía apoyar...

Las competencias lingüísticas de cada líder hacen que se ejerzan diferentes niveles de influencia sobre distintos asuntos; sin embargo, todos los actores participan de alguna manera en el proceso decisorio dependiendo de objetivos e intereses particulares.

### **Comportamientos de los líderes que promueven o inhiben el aprendizaje organizacional**

El comportamiento de los líderes de la RTL no termina de consolidar el trabajo en equipo y de promover la participación integral de todos sus asociados en la gestión organizacional de la red. Los programas maestros en que basan sus comportamientos, casi siempre responden al tipo de razonamiento defensivo. Así, crean malos entendidos y actitudes defensivas como el aislamiento, la no asunción de riesgos económicos, bajo nivel de compromiso y en algunos casos, se intenta justificar errores cometidos. Este comportamiento es característico del modelo I de la teoría en uso, e inhibe el aprendizaje de recorrido doble.

No obstante, contrario a lo anterior se observó en la RTL horizontalidad en las relaciones, el consenso entre todos los que asistían a las reuniones, el respeto a la identidad de los actores y el interés hacia la reflexión pública, que representan acciones que unidas a la filosofía de gestión declarada y al diseño estructural de la red, potencian las posibilidades de generar aprendizajes profundos.

El liderazgo de la red ha generado aprendizaje individual entre los que asisten a las reuniones. El conocimiento técnico y administrativo de algunos de los líderes, para la organización de eventos y proyectos, ha sido aprehendido por asociados y coordinadores más jóvenes, a través de la

interacción en las reuniones, y está siendo aplicado en los grupos a los que dirigen. La multiplicidad de líderes influyéndose mutuamente en el contexto socio-espacio temporal de la red (Echeverría, ob. cit.), ha generado posibilidades de invención mutua.

## CONCLUSIONES

Las teorías declaradas en la filosofía de gestión de la Red de Teatro del estado Lara ofrecen posibilidades para implementar una gestión participativa, donde la toma de decisiones sea el resultado del poder que tienen los actores para influir y atraer voluntades, y donde exista la posibilidad de integrar a un mayor número de actores que enriquezcan con sus competencias la gestión sociocultural de la región.

Sin embargo, las teorías que dominan el comportamiento de los líderes, en situaciones conflictivas, hacen que se desarrollen prácticas inhibidoras de aprendizaje y se repitan los mismos errores que obstaculizan la consecución de los objetivos deseados.

Para que exista un aprendizaje de doble recorrido, es decir, para que transformen sus teorías en uso a nivel de supuestos y variables rectoras, los líderes deben con determinación instrumentar reuniones de reflexión en donde se expongan sin ningún tipo de censura o coacción sentimientos positivos y negativos, expliciten sus conversaciones privadas, superen todo tipo de resentimientos y no den lugar al rencor. Es a través de la acción reflexiva (Echeverría, ob. cit.) que nos hacemos conscientes de nuestras teorías en uso (Argyris, ob. cit.), y podemos intervenir para modificar comportamientos defensivos y adoptar comportamientos favorecedores de aprendizaje.

El proceso de toma de decisiones es deficiente en cuanto a la participación de todos los involucrados. En éste participan la mayoría de los líderes formales y muy pocos del resto de asociados, lo que implica que se debe procurar la máxima participación de todos los miembros a las reuniones para que las decisiones y las acciones de la red se basen en la máxima cantidad de datos o recursos de sus miembros; en tal sentido, el grupo será más eficaz cuando brinde mayor participación a todos sus miembros (Rogers, 1981).

## REFERENCIAS

- Argyris, Ch. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización.* Buenos Aires: Granica.
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Ca: Addison Wesley.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Action Science.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Ballester, B. y Gómez, B. (2005). *Poder y Lenguaje. Conversaciones para construir una gestión socio-cultural participativa.* Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional. Barquisimeto: UNESR. Mimeo
- Consejo Nacional de la Cultura (2002, marzo). *La Cultura para construir y profundizar la revolución.* Material de trabajo del Encuentro de Redes Socioculturales. Caracas: Autor.
- Echeverría, R. (1998). *Ontología del Lenguaje.* Chile: Dolmen S.A.
- Gómez, B. (2006). *El Lenguaje como coordinación de acciones en la Red de Teatro del estado Lara.* Trabajo de grado no publicado. Barquisimeto: UNESR.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2000). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio.* México: Mc.Graw-Hill
- Picón, G. (1997). *La universidad va a la escuela. Redes institucionales para el logro de aprendizajes organizativos profundos y socialmente efectivos.* Propuesta USR. UPEL, LUZ Caracas: Mimeo
- Picón, G. (1994). *El proceso de convertirse en universidad.* Aprendizaje organizacional en la universidad venezolana. Caracas: FEDUPEL
- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría.* España: Paidós

Romero García, O. (1993). *Liderazgo motivacional*. Mérida: Ediciones Rogia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Valecillos, R. (2003). *Gestión socio-cultural para la construcción de ciudadanía integral*. Barquisimeto: UNESR, Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional. Mimeografiado.

# **LA GESTIÓN DE LA EXTENSIÓN Y EL COMPROMISO SOCIAL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

---

*Alina E. Jaspe A.*

## **RESUMEN**

El estudio pretende indagar sobre la gestión de la extensión universitaria y el compromiso social de las Instituciones de Educación Superior, función que demanda valorización dentro del conjunto de políticas de gestión, a fin de acentuar la interacción de las acciones académicas, de investigación y las de extensión a favor de la sociedad. Objetivo general. Construir proposiciones teóricas sobre la gestión de la función extensión universitaria a partir de las cuales puedan orientarse políticas y estrategias que contribuyan a fortalecer la relación de las Instituciones de Educación Superior con la sociedad. Objetivos Específicos. 1-Caracterizar la función extensión universitaria. 2-Interpretar los significados que le atribuyen un grupo de actores universitarios, a la acción de la extensión universitaria en la sociedad. 3-Reconstruir los aprendizajes organizacionales sobre gestión de la extensión, logrados a partir de los dispositivos implementados en la ejecución de actividades propias de esta función universitaria. Se abordará desde una perspectiva interpretativa-crítica. El método comparativo continuo apoyará la construcción de teoría y se empleará la entrevista en profundidad como instrumento de recolección de información. Los informantes clave se seleccionarán mediante la aplicación del muestreo teórico entre los gerentes de extensión universitaria de los diferentes Institutos Pedagógicos que conforman la Universidad Pedagógica Experimental “Libertador”.

**Palabras clave:** gestión, extensión universitaria, relación universidad-sociedad.

## **THE EXTENSION MANAGEMENT AND THE SOCIAL COMMITMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTES**

---

### **ABSTRACT**

The study aims to investigate the management of university function of extension and the social commitment of higher education institutions, function that demands more importance in between the other policies, in order to enhance the interaction of academics activities, teaching, research and those of extension. The overall objective is to elaborate theoretical propositions on the management of university extension function from which they can orient policies and strategies that contribute to strengthening the relationship between higher education institutions and society. Specific Objectives. 1-To characterize the role of University Extension. 2- Interpret the meanings given to a group of university actors, the action of university extension in society. 3. Rebuild the organizational learning on management of the extension made from the devices used in performing activities of this function. Be addressed from an interpretative-critical perspective. The constant comparative method will support the construction of theory and used in-depth interviews as data collection instrument. Key informants were selected through the application of theoretical sampling between university extension managers of different pedagogical institutes that make up the Universidad Pedagógica Experimental "Liberator".

**Keywords:** Management, University Extension, Relation University –Society

## INTRODUCCIÓN

El escenario mundial, regional y local se encuentra signado por la revolución científica y tecnológica, la globalización, la internacionalización de la economía, el acelerado avance de las telecomunicaciones que derrumba las barreras de espacio y tiempo, entre otros acontecimientos, que actualmente afectan la dinámica social y sus organizaciones.

Las instituciones universitarias fueron concebidas en períodos de desarrollo de la humanidad ampliamente superados, y se han mantenido en función de su capacidad para adecuarse o anticiparse a los cambios que impone el entorno, por ello, es perentorio para estas instituciones el replanteamiento de su misión, la reformulación de sus funciones, el cuestionamiento a su pertinencia social, auscultar su capacidad para responder oportunamente a los requerimientos del un mundo dinámico y complejo que exige más y mejor servicio, docencia actualizada e investigaciones destinadas a resolver de manera oportuna los ingentes problemas de la sociedad.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen asignadas por normativa legal tres grandes funciones, a saber: docencia, investigación y extensión, siendo esta última el motivo del presente trabajo, considerando que el funcionamiento integrado de las mismas favorece el logro de misión social.

La función extensión universitaria permite a la universidad poner a disposición de las comunidades parte de su riqueza humanística y científica, de igual forma, puede recibir mediante el contacto permanente con la realidad económica, política y social, retroalimentación y estímulos para orientar la investigación e incorporar innovaciones a los contenidos curriculares que guían la actividad docente.

La presente investigación se propone generar proposiciones teóricas sobre la gestión de la función extensión universitaria y el compromiso social de las Instituciones de Educación Superior, en el entendido que la manera como se coordinan y orientan las acciones que ameritan la participación de muchos actores, incide en los resultados obtenidos.

## **La función extensión universitaria: un breve recorrido por su desarrollo**

Los primeros indicios de carácter extensionista en el mundo, pueden situarse en Gran Bretaña en el año 1790, con la implantación de la educación formal para adultos. Por el año 1842 se produce otra manifestación de extensión en Inglaterra al aparecer el Colegio de Clase Obrera, orientado a satisfacer las necesidades circundantes y “propiciar la vinculación entre estudio y trabajo”. En el año 1862 se promulga la ley que dio origen histórico legal a la extensión universitaria en Norteamérica, fue la Ley Morrill, por medio de la cual el gobierno federal se compromete a entregar tierras a los estados que estuvieran dispuestos a crear colegios (Land Grant Colleges) de agricultura y artes mecánicas con fuertes servicios de extensión (Tunermann, 2000, p. 37, 38).

Las primeras universidades de las colonias de habla hispana (Santo Domingo, Lima y México), surgen entre los siglos XVI y XVIII, inspiradas en los modelos de las instituciones españolas de Salamanca y Alcalá de Henares, se instala así en el llamado nuevo mundo, la misma organización y estructura académica basada en facultades y cátedras, con marcada orientación pontificia y real, orientadas básicamente a propagar la fe cristiana.

Transcurridos varios siglos desde su creación en Latinoamérica, la enseñanza universitaria se encontraba en decadencia, mantenía los mismos rasgos de sus inicios, con las variaciones introducidas en la época republicana cuando se adopta el modelo napoleónico (aplicado en la universidad francesa). Todo el siglo XIX se mantienen las características de la universidad republicana con representatividad mayoritaria de las clases dominantes.

En los años iniciales del siglo XX se producen en Uruguay (1908), Perú (1911) y México (1912), movimientos estudiantiles que de manera incipiente manifiestan tendencias de carácter extensionista, es así como en Montevideo se organiza el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, y entre sus exigencias piden establecer programas de extensión universitaria.

A partir del Movimiento de Córdoba en 1918, las universidades de América Latina sufren una profunda transformación en su esencia, y se da origen a la extensión universitaria, considerada la función social que busca

poner el saber universitario al servicio de la sociedad y hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Es la responsabilidad social constituida como algo inherente a la propia naturaleza de la universidad.

En las universidades venezolanas se asumió tardíamente la acción social que fue asignada a las universidades en Córdoba, entre otros elementos debido a los largos períodos dictatoriales que se extendieron hasta 1958. Aunque existen indicios de acciones extensionistas al crearse la Colonia Agrícola de Turén en 1843, editarse una cartilla de agricultura en 1897 y dictar cátedras ambulantes en 1898.

Desde la instauración de la democracia en nuestro país se inicia el proceso de masificación de la Instituciones de Educación Superior, surgen diversos tipos de instituciones públicas y privadas, se multiplican las carreras, se consolidan los estudios de postgrado y la investigación. A partir de la década de los 60, las universidades autónomas incorporan en sus estructuras organizativas, unidades destinadas a organizar actividades enmarcadas en el ámbito de la extensión, a saber: grupos teatrales, orfeones, organizaciones culturales y benéficas, de asistencia al campesinado, entre otras. Es importante destacar, que desde esa época se ha producido un desarrollo desigual entre instituciones con respecto a la importancia que se asigna a esta función dentro del conjunto de políticas institucionales y al ámbito de acción que le corresponde.

Actualmente se plantea la necesidad de una extensión más integral y valorativa, donde las tres grandes funciones universitarias se entrelacen y equilibren para formar un estudiante que reflexione e internalice acerca del compromiso social que le corresponde como profesional y como miembro de una comunidad.

## **Algunos planteamientos sobre gestión universitaria**

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en documento emitido en 1998, titulado “Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe” señala:

La educación en general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz. (p.7)

Posteriormente en el programa de mejoramiento de la gestión y el financiamiento para las Instituciones de Educación Superior, perteneciente al Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, se establece “...para alcanzar los objetivos de pertinencia, calidad y equidad que se propone el plan como objetivo general, habrá que mejorar significativamente la capacidad de gestión...” (CRESAL, UNESCO, 1998, p.17)

La gestión de la extensión universitaria se caracteriza por imprecisiones conceptuales, diversidad de interpretaciones, poco conocimiento de la función “extensionista” por parte de la comunidad intra y extra universitaria y distinto énfasis. El tratamiento dado a la extensión es desigual con respecto a la docencia y la investigación, evidenciado en la diferencia en cuanto a recursos asignados, a su ausencia en los diseños curriculares, a la escasa participación de la comunidad universitaria en las actividades programadas y a la falta de motivación y estímulo a quienes realizan labores de extensión.

En este sentido, plantea Hernández, A. (2002)

“la presente crisis es un excelente escenario para que la extensión, además de exigir igualdad de condiciones con relación a las demás funciones, se plantea no contentarse con proyectos y actividades estructurados sobre el deber ser ni con iniciativas individuales, segmentadas, aisladas y temporales. Por el contrario, es imprescindible que se institucionalice como un proceso regular y continuo de seres y saberes entre la universidad y la sociedad; que abarque los múltiples problemas confrontados en nuestro país, a fin de plantear alternativas de tratamiento y de solución; y que se someta

a un minucioso seguimiento y evaluación para ponderar resultados, reforzar aciertos y corregir debilidades” (p.130)

Replantear la gestión de la extensión universitaria implica: revisar sus procedimientos, los procesos para la toma de decisiones, el liderazgo, las relaciones con el entorno inmediato y la sociedad en general, así como, la formación de los cuadros directivos, para efectuar un análisis permanente y sistemático e incorporar los cambios que contribuyan a lograr la pertinencia social de las Instituciones de Educación Superior. Según Garita (1997)

se requiere una transformación profunda y pronta. Las obligaciones, la pertinencia que la sociedad contemporánea espera de la universidad, así como la transparencia de los requerimientos y actitudes que se exigen en la vida democrática, unida a la exigencia de efectividad en el quehacer, lleva a lo que se puede llamar una nueva época de la gestión y en el modo de liderazgo que requieren las universidades (p. 712).

Los cuadros gerenciales de la universidad al asumir el desafío de la participación colectiva en la reconstrucción de la gestión de la extensión universitaria, demandan de un cambio de actitudes y valores, trabajo conjunto, responsabilidad compartida en la consecución de objetivos y en el cumplimiento de su misión, para lograr protagonismo en la sociedad. El cumplimiento del compromiso social que tiene la universidad en el complejo mundo en el cual se desenvuelve, conduce necesariamente al aprendizaje organizacional.

## **Objetivos**

Generar proposiciones teóricas sobre la gestión de la función extensión universitaria a partir de las cuales puedan orientarse políticas y estrategias que contribuyan a fortalecer la relación de las Instituciones de Educación Superior con la sociedad.

### **Objetivos específicos:**

-Caracterizar la función extensión universitaria.

-Interpretar los significados que le atribuyen un grupo de actores universitarios, a la acción de la extensión universitaria en la sociedad.

-Reconstruir los aprendizajes organizacionales sobre gestión de la extensión, logrados a partir de los dispositivos implementados en la ejecución de actividades propias de esta función universitaria.

## **Antecedentes de la investigación**

En la revisión de investigaciones producidas en el contexto nacional se encontraron las siguientes: Muro (2004) en su estudio sobre “Gerencia Universitaria” concluye: a) existe la necesidad de nuevas formas de dirigir el mundo universitario; b) es necesario humanizar la gestión universitaria, rescatar la condición humana ante el personalismo, egocentrismo y demás desviaciones; c) el gerente universitario debe apropiarse de nuevas capacidades, herramientas, experiencias para neutralizar las fuerzas restrictivas que bloquean el cambio y la transformación; d) es necesario democratizar las instituciones, donde la participación, el disenso, el consenso, permitan acuerdos mínimos basados en relaciones dialógicas; e) lograr madurez ética, intelectual y política de las autoridades universitarias. En estos planteamientos se esboza el nuevo perfil que se aspira para el gerente universitario, de tal manera, que sus acciones le conduzcan a enfrentar exitosamente exigencias del mundo actual. Estas consideraciones sobre gerencia universitaria constituyen referente para la gestión de la extensión universitaria al presentar una visión, una perspectiva de interpretación que debe ser considerada al estudiar la gestión en las instituciones universitarias y en el caso específico en una de sus funciones, que forma parte del todo organizacional.

Por su parte, Llanos de la Hoz (2000) en la investigación titulada: “Hacia una nueva gestión exitosa de las universidades nacionales”, señala:

La búsqueda de modelos que orienten la gestión exitosa de las universidades nacionales debe entenderse, dentro del concepto de planificación y de gerencia estratégica participativa, como la necesidad de aprovechar al máximo a nivel interno y externo las fortalezas y oportunidades respectivamente, y en forma simultánea lograr la superación, el equilibrio o neutralidad de las restricciones internas y las amenazas externas (p.196).

Continúa el autor con la revisión de cinco modelos de gestión exitosa para las universidades venezolanas, de los cuales destaca como propuesta el modelo contradicción de la efectividad, éste considera a la universidad como sistema social abierto, conformado por subsistemas interactuantes influenciados por el entorno. Esta investigación aporta elementos importantes para profundizar en diferentes formas de asumir la gestión universitaria desde un enfoque estratégico, el cual representa una perspectiva importante, considerando la diversidad y complejidad de las actividades de extensión, proveniente de la participación en escenarios internos y externos, con actores e interesados diversos y por las exigencias que actualmente se le hacen a la universidad de participar activamente en asuntos sociales.

En relación a la extensión universitaria destaca el estudio de Malavé (2003) con el diseño de un “Programa de formación en extensión universitaria dirigido a docentes del Colegio Universitario Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez”, la conclusión central es que “la extensión requiere personas capacitadas para entender la trascendencia de sus acciones y con una honda sensibilidad social de modo que se conviertan en agentes de cambio para las comunidades” (p. 137). En el mencionado estudio se vislumbra la necesidad de proporcionar formación extensionista a toda la comunidad universitaria, una condición importante, para que ésta asuma el compromiso que le corresponde ante la sociedad que espera acciones contundentes, por parte de las instituciones socialmente reconocidas como depositarias del saber acumulado por la humanidad, en tal sentido, menciona la autora “...la extensión es el medio para establecer comunicación permanente que permita comunicar el quehacer universitario a la sociedad y de igual manera, la sociedad comunique a las instituciones de educación superior sus necesidades e inquietudes” (p. 137).

Chacón (2002) en su investigación “La extensión universitaria en la Aviación Militar”, concluye: se deben organizar los supuestos teóricos que integran las directrices de una filosofía educativa, en concordancia con las propuestas teóricas que caracterizan la extensión universitaria. Agrega: “la extensión no se concibe desde el paternalismo unilateral, y en sus actividades cabe el concurso general de todos, con la intención de educarse juntos para las tareas y responsabilidades del requerimiento social.” (p. 157).

Asimismo, Estévez (2003) en el estudio “Aproximación a un modelo sistémico de cooperación para fortalecer la vinculación interinstitucional mediante la función de extensión universitaria”, indica que la extensión universitaria no ha cumplido lo esencial de su significado, presentándose disminuida en comparación a las demás funciones de la educación superior y que presenta aspectos de distorsión conceptual y de desequilibrio funcional. (p. 204). Continúa expresando, que es responsabilidad de la educación superior cultivar la función social, que pone el saber al servicio de la sociedad, convirtiendo sus problemas en objeto de estudio y en alternativas de solución.

Se puede señalar que la problemática de la gestión de la extensión universitaria ha sido objeto de diferentes estudios y reflexiones a nivel nacional e internacional, pero en la práctica sigue vigente la exigencia de mejorar el vínculo de la universidad con su entorno, la falta de sistematización de las prácticas extensionistas, la dispersión de actividades y esfuerzos, la falta de integración entre las tres funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior, entre otros elementos que indican la necesidad de repensar la universidad y con ella los procesos de gestión que orientan las acciones dirigidas al logro de la misión social de las Instituciones de Educación Superior.

## **TEORÍAS DE REFERENCIA**

Teoría de los intereses constitutivos del conocimiento: Jürgen Habermas formula esta teoría en el marco más amplio de su teoría crítica. Postula que la emancipación necesaria para el cambio del sistema social y la realización del potencial humano, es posible a través del esclarecimiento que se obtiene mediante la reflexión personal, al revelar el conocimiento distorsionado y la posibilidad de la realización de los intereses verdaderos. Ewer (1991) señala al respecto “...cada situación histórica es una distorsión de la perspectiva utópica que constituyó la base normativa inicial de las estructuras sociales y de las creencias existentes” (p.29).

Los intereses constitutivos del conocimiento son los medios a través de los cuales se organiza socialmente la experiencia diaria, las percepciones y el conocimiento de la realidad en forma estructurada. Habermas (1968) contempla tres intereses: el técnico, el práctico y el emancipatorio, los cuales

se desarrollan en tres medios sociales a saber: el trabajo, la interacción y el poder, representan las vías que utilizamos para organizar nuestra experiencia diaria basada en la percepción y el conocimiento estructurado de la realidad en función de un determinado interés, por ello, el conocimiento tiene raíces históricas y sociales.

Los intereses emancipatorios abordan el conocimiento personal que se obtiene a través de la reflexión, defienden el potencial de las personas para actuar razonablemente y asumir sus propias determinaciones, reconociendo lo que el hombre y la sociedad son y lo que pueden llegar a ser. El interés emancipatorio orientará la interpretación y comprensión de la gestión de la extensión universitaria en las Instituciones de Educación Superior.

El otro referente teórico a considerar en el estudio es la teoría de acción propuesta por Argyris y Schön (1978). Para estos autores, toda conducta tiene una base cognitiva, por ello, los actores sociales (individuos u organizaciones) elaboran teorías (construcciones, modelos o mapas mentales) para orientar sus acciones (carácter normativo). Por tanto, el comportamiento que desarrollan obedece a dichas teorías, las cuales se infieren a través de las estrategias de acción, supuestos y valores, que a nivel individual se hacen visibles en las conductas, actitudes y creencias de los individuos; mientras que en las organizaciones se expresa en la misión, los objetivos, las políticas y las estrategias que comprometen al colectivo (Picón, 1994).

Estos fundamentos apoyan las denominadas teoría explícita y teoría en uso que emplean Argyris y Schön en su teoría de acción, al respecto señala Habermas (2002):

La red de prácticas adquiridas se apoya sobre unas creencias más o menos implícitas que, situadas sobre un amplio trasfondo de convicciones intersubjetivamente compartidas –o, al menos, suficientemente coincidentes-, tenemos por verdaderas. Las rutinas cotidianas y las comunicaciones habituales discurren sobre determinadas certezas que guían la acción. (p. 279).

Al revisar la propuesta teórica de Argyris y Schön, se infiere que su teoría toma elementos fundamentales de la crítica comunicativa, pues, parte de la intersubjetividad y la comunicación que constituyen la plataforma de

sus postulados. Esto se evidencia cuando establecen los modelos de comportamiento I y II, caracterizando al modelo I por un comportamiento unilateral, en el cual se establecen las metas y se controla la situación, la información y las decisiones en forma unilateral; para mantener un juego de gana – pierde en su relación con los demás; evita o minimiza la expresión de sentimientos negativos y trata de lograr las metas mediante una racionalidad a ultranza. En el modelo II se aplican variables relacionadas con información válida, decisiones libres e informadas y el compromiso interno “lo que permite la iniciación de decisiones y actividades por cualquier miembro del grupo y conduce a una responsabilidad causal” (Picón, 1994; 58).

El interés central es, ayudar a los seres humanos a tomar decisiones informadas, al crear el mundo donde están inmersos. Se busca el funcionamiento efectivo de las personas que participan en los sistemas conductuales sean individuos, grupos, organizaciones o comunidades, al tratar de generar niveles de abstracción donde los agentes reflexionan sobre sus acciones cotidianas para garantizar un juego de ganar-ganar.

El centro de acción cambia con los intereses del agente en situaciones específicas, Argyris (1999) asume que las personas tienen el derecho de vencer sus conductas defensivas, para lograr transformar su “incompetencia competente” generada por la incongruencia entre el accionar acorde a lo expresado en la filosofía organizacional y las variables internas que rigen la conducta de los actores.

Al extender las explicaciones que provienen de la teoría de acción para estudiar el aprendizaje organizacional, como expresión del cambio en las organizaciones, se entiende que al interior de las organizaciones se construyen reglas, normas, procedimientos que dan sentido a las funciones y a los comportamientos expresados al público (teoría explícita). A la par entra en funcionamiento la teoría en uso, donde se ponen en evidencia los supuestos implícitos que rigen las acciones de los actores, estos pueden ser inferidos mediante la observación directa del comportamiento organizacional.

Argyris y Schön (1978) definen el aprendizaje organizacional como “toda modificación de la teoría de acción en una organización”. Es preciso resaltar, que los aprendizajes producidos al interior de las organizaciones tienen distintos significados o profundidad, dependiendo del efecto de

cambio que ocurre en la teoría de la acción de un individuo o de la organización; distinguen los autores tres niveles, a saber: aprendizaje de recorrido simple, aprendizaje de doble recorrido y deutero- aprendizaje.

El aprendizaje de recorrido simple, implica detectar una desviación en las consecuencias de una acción y proceder a modificar estrategias que permiten mantener el comportamiento de la organización de acuerdo a las reglas previamente definidas. Es decir, las normas permanecen iguales para tratar de garantizar la relativa estabilidad del ambiente de cambio que experimenta la organización. Centra su atención en la efectividad organizacional, el logro efectivo de metas y objetivos y en mantenerse de acuerdo a las normas vigentes.

Otro tipo de aprendizaje es el de doble recorrido, que implica indagar sobre las incompatibilidades entre las acciones de los actores y las normas organizacionales, luego mediante procesos de discusión y búsqueda, los actores confrontan sus puntos de vista, hasta lograr resolver el conflicto mediante el establecimiento de nuevas prioridades, incluida la necesidad de reestructurar las normas conjuntamente con las estrategias y supuestos asociados a ellas.

El último nivel propuesto, es el denominado por Batenson, Deutero-Aprendizaje, donde se promueve la capacidad que existe en las organizaciones para aprender a aprender. Plantea la posibilidad y necesidad que tienen las organizaciones de aprender, por medio de la reflexión sobre experiencias de aprendizaje del pasado.

En este nivel de aprendizaje, los actores indagan y reflexionan sobre aciertos o fracasos en los intentos de promover aprendizaje en la organización, logran descubrir los factores inhibidores o facilitadores del aprendizaje, acuerdan nuevas estrategias para aprender, las aplican, evalúan sus resultados y proceden a generalizarlas para ser aplicadas en futuras acciones. Estas conductas deben ser incorporadas a la práctica cotidiana.

De estas consideraciones, se concluye que el aprendizaje organizacional implica modificación de la teoría de acción de la organización, que es precedida del esfuerzo colectivo que ejercen los actores

con la intención de provocar cambios a nivel de toda la organización y cuyos resultados se mantienen en el tiempo.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa. Desde esta perspectiva el objeto de estudio será abordado, aproximándonos a la realidad, de acuerdo a los planteamientos de Pérez Serrano (1988), a partir de hechos observables o externos, y desde los significados, símbolos o interpretaciones elaborados por los sujetos en su constante interacción con los demás.

El contacto del investigador con los informantes en su ambiente natural, indica una investigación de campo, en el espacio donde el sujeto ejecuta acciones o comportamientos cargados de significados producto de sus esquemas mentales, que pueden cambiar al modificar las variables rectoras (Argyris y Schön, 1978, Argyris; Putnam y McLain, 1987).

El método comparativo continuo permitirá construir teoría fundamentada, tal como señalan Strauss y Corbin (2002) “Deseamos que se cuestionen, que salgan con facilidad de lo que ven y escuchan y se eleven al nivel de lo abstracto y luego puedan regresar a moverse otra vez al nivel de los datos” (p.8).

El estudio se desarrollará en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Esta institución, considerada el referente empírico de la investigación, tiene en su estructura organizativa un Vicerrectorado de Extensión y desde su creación ha venido desarrollando diversas actividades que la vinculan al entorno. Asimismo, como Institución de Educación Superior tiene asignadas funciones de docencia, investigación y extensión, siendo la gestión de ésta última el foco principal de la investigación, por considerar que las acciones gerenciales influyen en el desempeño organizacional y en los cambios organizacionales.

### **Tipo de investigación**

Para abordar el estudio de la gestión de la extensión universitaria al interior de las Instituciones de Educación Superior, se explorarán las

creencias, valores y reflexiones que guían la acción de los actores universitarios en el cumplimiento de la misión social que tienen asignada. Esas interpretaciones se relacionarán con la teoría de acción de Argyris y Schön y la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jurgen Habermas, hasta llegar a producir conocimiento sobre la gestión de la extensión universitaria como medio para lograr cumplir el compromiso social de las universidades.

## **Método**

El método que orientará la búsqueda de información hasta llegar a la teorización es el comparativo continuo, por ser una vía que permite la comparación constante entre incidentes, datos, conceptos, categorías y redes de relaciones por medio de procedimientos analíticos rigurosos que facilitan la recolección, comprensión e interpretación. El producto del análisis de esas relaciones permitirá derivar en proposiciones explicativas o interpretativas con la posibilidad de generar teorías de rango intermedio, cuya pretensión es alcanzar a ser una teoría fundamentada en el análisis comparativo.

Para indagar en el pensamiento tácito de los actores involucrados, se explorará la acción de los gerentes de las unidades de extensión, desde una perspectiva interpretativa y crítica y con el apoyo de las teorías de referencia, se buscará develar la teoría en uso presente en las diferentes estrategias de acción que conciben esos agentes en el logro de sus metas, esto permite identificar la dimensión cognitiva existente en la base de la acción humana y su congruencia o incongruencia con la teoría explícita o declarada en las leyes y en la filosofía institucional.

## **Caso seleccionado**

El contexto o referente empírico seleccionado para llevar a cabo la investigación es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución que presenta una amplia trayectoria extensionista, manteniendo en su estructura organizativa un Vicerrectorado de Extensión que irradia su acción gerencial hacia los ocho (8) Institutos Pedagógicos que la integran y según cifras emitidas por la Unidad de Registro y Análisis Estadístico en su boletín del año 2005, atiende una población de 75.401 alumnos, 9.087

miembros del personal docente, 3.366 trabajadores administrativos y 1.833 trabajadores obreros.

### **Selección de informantes clave**

En la selección de los informantes se utilizará como guía la estrategia del muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967, Strauss y Corbin, 2002 y Pandit, 1996). En el muestreo teórico a diferencia de otros tipos de muestreo, la estructura definitiva de los grupos no se define con anterioridad a la recolección de información. Esta estrategia de muestreo se desarrolla gradualmente durante el proceso de recolección e interpretación de los datos. Permite diversificar el tipo de informantes a entrevistar para indagar las perspectivas de aquellas personas que pueden proporcionar información de interés, quienes a su vez pueden recomendar o presentar otros informantes. El proceso culmina cuando al entrevistar informantes adicionales no se producen nuevos aportes y la información se hace repetitiva, originando la saturación teórica.

A medida que se desarrolla el proceso de recolección, codificación y análisis, el investigador decide cuáles datos conservará para la próxima comparación y dónde encontrarlos, este proceso es controlado por la teoría que emerge.

El estudio se iniciará con un grupo de cinco (5) potenciales informantes, de acuerdo a las características del muestreo teórico, que permite seleccionar informantes, información y documentos en forma abierta para intentar maximizar las oportunidades de identificar conceptos relevantes. A tal efecto se seleccionaron: Subdirector de Extensión del Instituto Pedagógico de Miranda “Miguel Siso Martínez”, Subdirector de Extensión del Instituto Pedagógico de Caracas, Subdirector de Extensión del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. De ser necesario, se ampliará el número de informantes seleccionados.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

En relación a las técnicas para recabar la información empírica que apoyará la investigación se ha seleccionado la entrevista, y de la variedad de opciones que facilita dicha técnica se optó por la entrevista en profundidad, la

cual permite encuentros reiterados y personales entre el entrevistador y sus informantes para tratar de comprender, por expresiones de su propio lenguaje, las perspectivas que los entrevistados tienen sobre sus vidas y sobre sus experiencias en diferentes situaciones. Esa aproximación entre investigador e informante produce respuestas profundas, específicas y amplias y tiene el propósito de obtener información verbal sobre la situación en estudio, para buscar la comprensión de contextos, situaciones o fenómenos. Entre las ventajas de esta técnica se mencionan: su riqueza informativa, la posibilidad de indagación por rutas no previstas, la flexibilidad, la diligencia y la economía, la accesibilidad a información difícil de observar e intimidad y comodidad (Taylor y Bogdan, 1987, Valles, 2000).

En la investigación se entrevistará a los gerentes de extensión universitaria, propiciando una comunicación por medio de la palabra, desde donde se pueden expresar experiencias, reconstruir acciones pasadas, representaciones, sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias subyacentes en sus acciones.

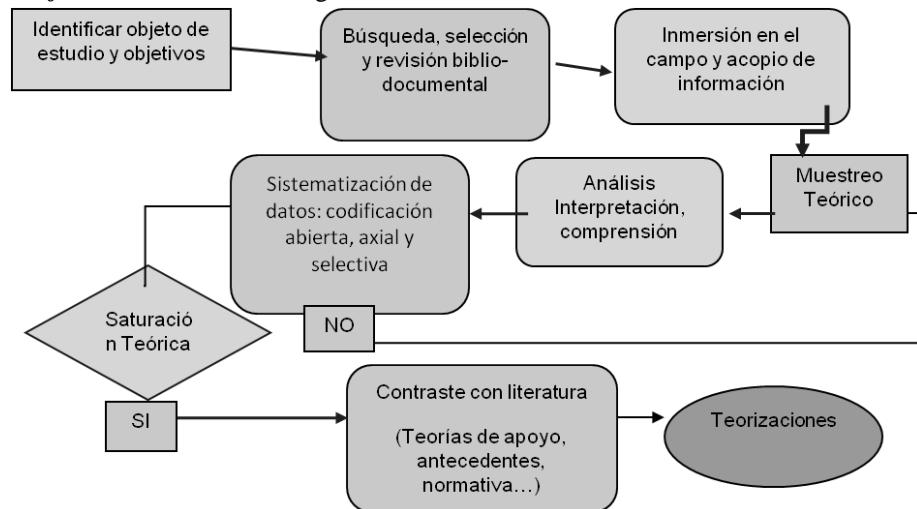
## **Técnicas e instrumentos de análisis**

Para efectuar el análisis e interpretación de los datos recabados a través de las diferentes fuentes (teórica y empírica) se procederá en una primera instancia a transcribir el discurso de los informantes, luego se realizarán lecturas - tantas veces como sea necesario- de cada una de las entrevistas, documentos y formulaciones teóricas, para analizar lo expresado por los informantes e ir interpretando sus relatos y discursos a la luz de las formulaciones doctrinarias y las teorías de referencia. Las conclusiones extraídas a partir de las narraciones cargadas de significados y de otros datos obtenidos del referencial teórico se convierten en abstracciones, de acuerdo a las reglas y principios del método comparativo continuo (Glaser y Strauss, 1967). De allí se obtiene la implicación simultánea en la elaboración de datos y en las fases de análisis de la investigación. Este análisis permitirá explorar e interpretar las diversas realidades subyacentes en los enunciados de los participantes, identificar las categorías emergentes e ir revisándolas constantemente hasta llegar a constructos teóricos sobre la gestión de la extensión universitaria. Algunos datos pueden requerir triangulación para considerar las múltiples perspectivas o visiones del objeto de estudio.

## Fases de la investigación

En el gráfico 1 se presentan las distintas fases previstas para la investigación.

**Gráfico 1** Fases de la investigación.



**Fuente:** Elaborado por el autor.

## REFERENCIAS

- Argyris, Ch y Schön. D. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Ca. Addison-Wesley.
- Argyris, C, Putnam, R. y McLain D. (1987). *Action Science*. California: Jossey-Bass Inc. Publisher
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Buenos Aires: Granica
- Argyris, C. (1993). *Como vencer las barreras organizativas*. España: Ediciones Diez Santos
- Chacón, W. (2002). *La extensión universitaria en la Aviación Venezolana*. Tesis de Magister. UCV. 2002.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid.
- Díaz Barriga, A. (1997). Financiamiento y gestión de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Educación superior en el siglo XXI*. Tomo II. Caracas: Ediciones CRESAL/UNESCO.
- Estévez, M. (2003). *Aproximación a un modelo sistémico de cooperación para fortalecer la vinculación interinstitucional mediante la función de extensión universitaria*. Tesis Doctoral Universidad “Santa María”.
- Ewert, G. (1991). Habermas and education: A comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Research, *Review of Educational Research*. Vol.61, 3, 34-378. Canadá.
- Filstead, W- (1987). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En *Cook y Reichardt, Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Garita. L. (1997). Nuevas Perspectivas para la Innovación de la Gestión Universitaria en América latina. En: *La educación superior en el siglo*

- XXI. *Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo II. Colección Respuestas. Caracas: Ediciones CRESAL/UNESCO.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategy's for qualitative research*. Nuew York: Aldine Publishing Company.
- Habermas, J. (1968). *Knowledge and human interests*, Boston: Beacon Press.
- Hernández A, A. (2002). La extensión universitaria: jerarquía y contexto. En: *Tópica Extensa*. Junio 2002. Año 2. Número 1. Caracas: UPEL.
- Llanoz de la Hoz, S. ((2000). *Hacia una gestión exitosa de las universidades nacionales*. Caracas: UNERS.
- Malavé, L. (2003). *Programa de extensión universitaria dirigido a docentes del Colegio Universitario “Prof. José Lorenzo Pérez Rodríguez”*. Trabajo de Ascenso. Caracas.
- Muro, X. (2004). *La gerencia universitaria, desde la perspectiva diversa y crítica de sus actores*. Caracas: Ediciones OPSU.
- Pérez S., G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I. Madrid: La Muralla.
- Picón, G. (1994). *El proceso de convertirse en universidad*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Libertador.
- \_\_\_\_\_. (2001). El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vías para una investigación educacional crítica. En *Investigación y Postgrado*. Vol. 16. No.2. Caracas: UNESR.
- \_\_\_\_\_. (2004). Investigación Educacional capaz de apoyar la relación universidad-escuela requerida por la sociedad del conocimiento. *Revista Pedagogía*, Vol. XXV, No. 73. Mayo-Agosto. Caracas: UCV.
- Romero, J. (2004). *El nuevo gerente venezolano*. Caracas: Ediciones OPSU.
- Sandín E., Ma.(2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

- Santos, S. (2001). La Gestión de la Extensión Universitaria desde una Perspectiva Específica. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXI. N.3. La Habana: CEPES.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J. y Bodgan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidos.
- Tünnermann, C. (2000). *La universidad contemporánea y su problemática. Seminario ¿Qué hacemos con la Educación Superior?*, coordinado por el Postgrado en Educación, Caracas: UCV.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis



# **EL SERVICIO COMUNITARIO Y LA PARTICIPACIÓN: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE SU EJECUCIÓN EN EL NÚCLEO SAN JUAN DE LOS MORROS DE LA UNESR**

---

***Flora Varinia Pérez I.***

## **RESUMEN**

El presente trabajo constituye una reflexión sobre lo que representa la prestación del servicio comunitario como requisito impostergable para los estudiantes del nivel de educación superior. Para ello es preciso aclarar que esta acción debe ser en beneficio de las comunidades para lo cual deben poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su proceso formativo. Tales propósitos se materializan en proyectos elaborados en consonancia con el perfil de las carreras y orientados a propiciar la participación comunitaria, la cual se concibe como la multiplicidad de relaciones que deben generarse entre los miembros de una comunidad y el estudiante de educación superior en la toma de decisiones sobre los objetivos, metas y planes de acción conducentes a solventar las prioridades de un colectivo social. De allí que es conveniente recapacitar sobre la importancia del servicio comunitario ejecutado en las universidades y si en la realidad se están cumpliendo sus propósitos pensados desde la perspectiva de la pertinencia de los proyectos ejecutados y en ejecución. Para este análisis se contextualizará la realidad en la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, núcleo San Juan de los Morros, donde de acuerdo con las acciones desarrolladas por los estudiantes de las carreras de Educación Integral y Administración, se evidencia cierta incongruencia entre el ser del servicio, los proyectos diseñados y las actividades ejecutadas. La argumentación del razonamiento realizado es que los estudiantes no cumplen con el cometido del servicio y su acción se inclina más hacia la consecución de una labor social que no se adecua con el perfil de la carrera que los está formando. Una clara evidencia de estos señalamientos es que el servicio comunitario de la institución en cuestión requiere de la evaluación necesaria y los correctivos a los que hubiera lugar para impulsar la incorporación de acciones que propicien la verdadera participación comunitaria.

**Palabras clave:** servicio comunitario, educación superior, participación, participación comunitaria.

## **THE COMMUNITY SERVICE OF THE NATIONAL EXPERIMENTAL UNIVERSITY “SIMÓN RODRÍGUEZ” AND COMMUNITY PARTICIPATION: A REFLECTION FROM THE PERSPECTIVE OF ITS IMPLEMENTATION**

---

### **ABSTRACT**

The present work constitutes a reflection on what it represents the service community as ineluctable requirement for the students of the level of Top Education. For it is necessary to clarify that this action must be in benefit of the communities for which they must put in practice the knowledges acquired during his formative process. Such intentions materialize in projects elaborated in agreement with the profile of the careers and orientated to propitiat the community participation, which is conceived as the multiplicity of relations that there must be generated between the members of a community and the student of top education in the capture of decisions on the aims, goals and conducive plans of action to settle the priorities of a social group. Of there that is suitable to reflect on the importance of the community service executed in the universities and if in the reality there are fulfilled its intentions thought from the perspective of the relevancy of the executed projects and in execution. For this analysis contextualize the reality in the National Experimental University "Simón Rodríguez", nucleus San Juan of the Morros, where in agreement with the actions developed by the students of the careers of Integral Education and Administration, certain incongruity is demonstrated between(among) the being of the service, the designed projects and the executed activities. The argumentation of the realized reasoning is that the students do not expire with the assignment of the service and yours action inclines more towards the attainment of a social labor that is not adapted by the profile of the career that it them is forming. A clear evidence of these señalamientos is that the community service of the institution in question needs of the necessary evaluation and the corrections to which there was place to stimulate.

**Keywords:** community service, top education, participation, community participation.

## INTRODUCCIÓN

La situación social actual con su multiplicidad de problemas es un desafío para los gobiernos y para los propios ciudadanos, incluyéndose a los profesionales que se están formando en las distintas instituciones de educación superior del país quienes precisan forjar una conciencia de trabajo-servicio hacia los asuntos que afectan a las comunidades. Tal propósito induce a encaminar su actuación en la búsqueda de acciones compartidas para la defensa de identidades y solución de las problemáticas del colectivo. Esta intención debe conllevar al fortalecimiento de experiencias de participación comunitaria a través del servicio que en ese sentido prestan los estudiantes de dicho nivel educativo.

Para la consecución de lo anterior es necesario establecer una vinculación interinstitucional y con los miembros de las comunidades a fin de propiciar un marco accionario de planificación de programas o proyectos con una visión de la realidad social. Lo importante es encontrar espacios desde la universidad y sus estudiantes para gestionar acciones en la comunidad que permitan el reforzamiento de los mecanismos de intervención a través de nuevas formas de empoderamiento colectivo.

En el argumento de alcanzar tales propósitos es preciso considerar el papel determinante que juegan las instituciones universitarias del país, quienes por medio de la prestación del servicio comunitario de sus estudiantes deben contribuir a la participación e intervención directa en la búsqueda de alternativas de solución de las problemáticas sociales. Esto reclama la formación de una cultura que demanda en el educando un papel activo, dinamizador y protagonista de la participación comunitaria.

Bajo este enfoque, es conveniente comprender el sentido real que debe dársele a la aplicabilidad del servicio comunitario, pues en el seno de las universidades debe llevarse a cabo una reflexión profunda de sus fundamentos y principios a fin de generar en el estudiantado, los profesores, las autoridades así como en los miembros de consejos comunales e instituciones gubernamentales públicas y privadas, una acción innegable de reciprocidad, solidaridad y compromiso comunitario a través de la participación en actividades que solventen sus necesidades, pero desde la

perspectiva que involucra la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica.

Por lo tanto, la finalidad del artículo va dirigida a analizar las acciones emprendidas en la prestación el servicio comunitario que se generan en el seno de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, específicamente en el núcleo de San Juan de los Morros, a través de los proyectos concebidos (ejecutados y en ejecución) en la institución que favorezcan a la participación comunitaria de los estudiantes, entendiéndose esta como la indagación y desarrollo de alternativas de solución viables, innovadoras, creativas de concertación social para la potenciación de recursos y dirigirlos a atender las necesidades que les aquejan. La intención medular es tratar de interpretar a la luz de los acontecimientos si el accionar del estudiantado de esta universidad en el cumplimiento de su servicio comunitario, desarrollan acciones consustanciadas con el perfil de la carrera que cursan y aplican los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación profesional en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social.

## **Participación**

Para derivar en una concepción clara sobre este referente, en primera instancia es necesario esclarecer aspectos en torno a lo que es participar para luego dilucidar la participación. En este sentido, Musitu y otros (2004) hacen alusión a la definición de participar “según la Real Academia de la Lengua Española que significa: 1) Tomar parte de una cosa, 2) Recibir una parte de algo, 3) Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc..., que otra persona, 4) Dar parte, notificar, comunicar” (p.136). Esta enunciación conjetura en torno a que las personas de alguna manera están insertas en un colectivo, lo cual implica una relación social entre personas respecto a un asunto determinado. Por lo tanto, participar involucra el proceso de acción conjunta de diversos actores de una sociedad en cuanto a una realidad específica, es tomar partido sobre los aspectos sociales que deben ser afrontados.

Lo expuesto, abordado desde una perspectiva compleja y relacional, conlleva implícita la participación, que significa inclusión, implicación, integración e identidad de los ciudadanos que como seres eminentemente

sociales a quienes les es imprescindible el hecho de reunirse con la finalidad de conformar grupos, comunidades y sociedades para generar acciones proclives a la satisfacción de sus necesidades.

Esta propensión fundamentalmente involucra al ciudadano como sujeto activo con una serie de obligaciones y responsabilidades dentro de una dinámica cónsona con los principios de la democracia, que según lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) en su artículo 62 sostiene que:

Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos... La participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo (p.8).

De lo antepuesto podría interpretarse que la participación se vincula con el ejercicio de la ciudadanía, que cobra particular importancia puesto que la misma alcanza su real significado cuando el hombre se involucra e interviene en actividades para mejorar su entorno social.

Aunado a lo anterior, Montero (2003) considera a la participación como “la acción desarrollada por los miembros de la comunidad en función de los objetivos generados a partir de sus necesidades sentidas y de acuerdo con estrategias colectivamente definidas, fundamentadas en la solidaridad y el apoyo social” (p.14). Esta definición invita a razonar sobre la participación desde la configuración de la capacidad y la actuación de las mayorías sociales para inmiscuirse y proceder en los problemas de sus comunidades, compartiendo el protagonismo social con otras instancias o instituciones de la sociedad y poniéndolas a su servicio, todo ello desde una perspectiva democrática donde la solidaridad, la justicia y el conocimiento del entorno social son aspectos esenciales para determinar no solo qué es lo que se quiere transformar, sino también definir las metas y los medios para alcanzarla.

Los aspectos mencionados conllevan a idear la participación como un proceso que concibe a la comunidad como intérprete de su realidad, que según lo señalado por Gaitán (2003, citado por Pastor Seller 2004) la interpreta desde los aspectos siguientes:

...1) *querer*, es decir, que los habitantes tomen conciencia respecto de sus problemas y la comprensión de los aspectos que los explican; 2) *saber*, es decir, reconocerse con capacidades y comprometerse para transformar la realidad; y 3) *poder*, es decir, crear contextos favorecedores de la creatividad y la innovación, a través del acceso a la toma de decisiones. De esta forma, la comunidad deja de ser contexto de intervención y destinataria de acciones, para ser protagonista y propietaria de su cambio, como sujeto de acción. (p.110)

De lo enunciado se desprende que la participación es un aspecto esencial de la ciudadanía por cuanto alega que la autonomía de sus actores como titulares del poder mantiene su responsabilidad con la comunidad social y política de la que forman parte. Es así como la participación es el sentido originario de la democracia sólida y participativa que redime el papel protagónico de las colectividades, donde el compromiso singular de los ciudadanos es clave para la consolidación de la misma.

## **Participación comunitaria**

En torno a este aspecto la participación comunitaria puede ser considerada como una multiplicidad de relaciones entre los miembros de una comunidad a estar informados, a opinar sobre lo más importante, a decidir sobre los objetivos, metas y planes de acción conducentes a solventar las prioridades de un colectivo social y sobre todo a ser protagonistas de ese accionar. En este sentido, Musitu y otros (2004) la define como: "...un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales" (p.229). La intención de la misma es generar procesos concientizadores y socializadores, donde trascienda el compromiso general de transformación de las desigualdades existentes.

Es por ello que la definición de participación comunitaria se aviene con las propuestas de las teorías del comportamiento colectivo compartidas por la psicología social o comunitaria y especialmente por la sociología constructivista, las cuales sostienen que la integración de los individuos en la vida cotidiana, comunitaria y local trasciende el ámbito de la política

procedimentalmente entendida. Esta teoría según Laraña (1996) “responde a una concepción pluralista de la sociedad en la que se asume existe una distribución uniforme del poder y todos los grupos tienen la posibilidad de canalizar sus expectativas y demandas a través de las instituciones políticas existentes” (p.18).

Aquí entra en la discusión otra perspectiva que supera la visión individualista y cerrada de una comunidad donde solo los miembros de la misma son los llamados a reconducir la búsqueda de alternativas a los problemas que les son propios. La pretensión es garantizar un tipo de participación donde las organizaciones de la sociedad civil entran en juego e intervienen; es así como los grupos comunitarios, las asociaciones civiles, las juntas de acción comunal, los consejos comunales quienes concatenados con las políticas del Estado venezolano y las instituciones gubernamentales y educativas propenden a la gestación de acciones que contribuyan a la proyección, concreción e implementación de proyectos o planes con alternativas viables a las necesidades de las comunidades.

Se puede reflexionar de lo anterior que en estos últimos tiempos la participación comunitaria en Venezuela, así como en otros países de América Latina y el mundo, ha ido adquiriendo reiteradamente una importancia creciente, donde la connotación actual apunta al empoderamiento de las comunidades de su realidad social y la confluencia de sus congéneres de una visión holística para afrontar los conflictos e ir aprendiendo a convivir y trabajar en colaboración con el resto de las instituciones políticas, económicas, sociales y educativas y no en competencia, es apostar por una nueva contingencia que parte de la perspectiva positiva de los problemas y así fomentar la cooperación que supone una mayor libertad en la toma de decisiones y en la creación de nuevas y mejores condiciones de vida para las comunidades.

## **El servicio comunitario del estudiante de Educación Superior**

Para alcanzar los propósitos planteados en líneas precedentes, es importante repensar la acción educativa de las instituciones de educación superior en el contexto de la participación, en el sentido de concebir a ésta como el contenido de la educación social, cuya intención es la de formar a los

individuos, estudiantes que sean copartícipes en la solución de los problemas de la sociedad en general. Es trasladar el bagaje cultural aprehendido en beneficio de su familia, su comunidad y su país. En este contexto, López y Cruz (2005), sostienen que “es por medio de la participación en las comunidades que las personas desarrollan su potencial y aportan su mayor contribución a la sociedad” (p.95).

En este contexto, es primordial establecer deberes de responsabilidad social para todos los venezolanos con lo cual estarían contribuyendo al cumplimiento de su participación en lo que a asistencia social y humanitaria se refiere. Esto guarda relación con la finalidad de la educación en ella establecida donde se persigue desarrollar el potencial creativo del ser humano y ponerlo al servicio de la sociedad democrática a través de la participación activa y consciente en los procesos de transformación social.

De allí que los estudiantes universitarios deben aprovechar el cúmulo de conocimientos adquiridos en el transcurso de sus estudios en las diferentes carreras y especialidades y ponerlos al servicio de la comunidad a fin de trabajar conjuntamente con ella, los gobiernos locales, las juntas comunales en el desarrollo de la misma. Así queda explicitado en el artículo 135 de la CRBV (1999) donde establece que "... Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley" (p.63). La pretensión clara de lo anterior es que la prestación del servicio comunitario es un deber con sustento legal y es condicionante para la obtención de la titulación profesional.

Asimismo se puede observar que en el título I de la Ley del Servicio Comunitario del estudiante de Educación Superior (2005), artículo 4 se instaura que el servicio comunitario es “la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos... adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad...”(p.1). La tendencia es que las universidades asuman el compromiso de involucrar a sus educandos en la realización de actividades con las comunidades como proyectos de intervención, más que de inserción, donde el liderazgo radica en facilitar procesos de desarrollo comunitario para que sus integrantes asuman las responsabilidades de su propia alteración.

De lo que se trata es de implicarse como universidad en el proceso de organización y desarrollo social a través de proyectos socio-comunitarios, es erigir espacios tanto para el debate, la formación y la construcción colectiva de propuestas, así como para participar cogestionariamente con la comunidad y otros actores. Al respecto Alves y Capote (2007) discurren que para alcanzar tales propósitos “es necesario instaurar un marco metodológico de investigación acción participativa y transformadora donde los proyectos converjan hacia la búsqueda de una mejor calidad de vida para sus integrantes” (p.7).

Tales argumentos conllevan a esbozar que la articulación con las comunidades, a través de los proyectos mencionados, establecen espacios de reflexión, discusión teórica-metodológica para la construcción de un nuevo marco de comprensión y transformación de los procesos socio-políticos y socio-culturales; además de fomentar la integración socio-comunitaria, creando y consolidando interrelaciones e interacciones con los diferentes actores y espacios de la sociedad, en las regiones y municipios del país. Ello supone el trabajar con los diagnósticos participativos e integrales de sus realidades y las problemáticas para sustentar el diseño y aplicación de planes de cambio social en pro del desarrollo de sus comunidades.

### **Pertinencia de los proyectos ejecutados en las universidades en la prestación del Servicio Comunitario**

Consustanciándose con los planteamientos destacados sobre el propósito del servicio comunitario, para el abordaje de este apartado es imperioso sustentarse en lo que la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005, p.4) establece en su artículo 15, en relación a las atribuciones que las instituciones de educación superior deben desarrollar: garantizar que los proyectos aprobados se orienten a verdaderas necesidades de la comunidad; elaborar y ofertar proyectos de acuerdo al perfil de cada carrera; celebrar convenios con distintas instituciones públicas y privadas; brindar al estudiante la debida asesoría y orientación, así como darle el reconocimiento e incentivo académico necesario; elaborar un reglamento interno para el funcionamiento del servicio comunitario, donde se determine el inicio, duración, lugar y condiciones para la prestación del servicio; evaluar los proyectos presentados por los sectores con iniciativa para su aprobación.

Se desprende de lo señalado que dichas atribuciones proveen una idea clara sobre el tipo de acciones a llevarse a cabo por los estudiantes en el cumplimiento de su servicio comunitario; sin embargo, la realidad no escapa a que se presenten desviaciones o se desvirtúe su intención real y se observen proyectos descontextualizados donde los estudiantes no ponen en práctica los conocimientos adquiridos en el transcurso de sus estudios o no están adecuados al perfil de cada disciplina. Lo que se intenta esbozar es que pueden presentarse casos aislados en algunas instituciones universitarias donde no se le dé el verdadero sentido al propósito del servicio, lo cual representa una temática interesante de analizar.

La importancia de este asunto singular es conciliar el indiscutible reto que representa para las universidades convertirse en fieles ejecutoras de los principios regidores del servicio comunitario y propiciar la pertinencia de los proyectos ejecutados en su seno con la intención de favorecer una verdadera participación comunitaria, sin llegar a confundir servicio comunitario con labor social. En este sentido, el fin que ellas deben perseguir según Camps (2000) es “influir en los procesos de toma de decisiones que de alguna manera se vinculan con intereses de los participantes” (p.237).

Lo que se requiere es reconocer, conciliar y reconciliar intereses, equilibrar preferencias y construir compromisos colectivos e institucionales a través de proyectos elaborados de manera tal que respondan a las necesidades de las comunidades e incluyan soluciones de manera metodológica y adecuadas al perfil del estudiante y a los planes de desarrollo municipal, estadal y nacional fomentando una verdadera participación y permitiendo que las universidades a través de sus estudiantes dejen sentir su presencia gracias al trabajo que realicen.

Una exemplificación de la aplicación, ejecución del servicio social comunitario en Instituciones de Educación Superior lo representa el caso de la Universidad Central de Venezuela (UCV), que de acuerdo con lo planteado por la profesora La Rosa (2007) se llevó a cabo un plan que integra los componentes de docencia, investigación y extensión del servicio comunitario a partir de la relación directa de los estudiantes con las comunidades de la ciudad de Caracas, a través de proyectos imaginarios urbanos y de planificación participativa en la formulación de proyectos socioculturales de las parroquias Valle-Coche.

La intención del proyecto es provocar procesos participativos para mejorar las condiciones de vida de las comunidades con el fin de disminuir la delincuencia y desintegración social. En ella participaron 35 estudiantes de sociología, 10 de historia y 5 de ingeniería en la facilitación de talleres para responder a las necesidades de formación de la comunidad tanto en el área sociocultural (sobre violencia doméstica y urbana, embarazo precoz, deterioro urbano, etc); como en el fortalecimiento de saberes técnicos para el desarrollo endógeno a través de procesos de formación basado en laboratorios de planificación comunitaria (formulación, seguimiento y evaluación de proyectos socioculturales y socioproyectivos).

Este caso en particular es una muestra fehaciente de los propósitos efectivos del servicio comunitario por cuanto los estudiantes se convierten en facilitadores de los talleres, donde ponen en práctica los conocimientos adquiridos en sus estudios, además serán fortalecidas sus destrezas y capacidades formativas de facilitación con el uso de una metodología que les permitirán apropiarse de estrategias y técnicas grupales.

De esta manera se podrán citar ejemplificaciones como la anterior en distintas universidades del país. Sin embargo, también es factible encontrarse ciertos elementos que modifican la real aspiración de lo que es el servicio comunitario del estudiante en estas instituciones educativas, lo cual genera un proceso de reflexión ante tales circunstancias que implicaría una revisión y el replanteamiento de las acciones en las instancias pertinentes para encaminar sus objetivos.

### **El Servicio Comunitario en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, núcleo San Juan de los Morros**

Para insertar el temario en el caso de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR) y específicamente en el núcleo San Juan de los Morros, es importante acotar que una vez promulgada la ley en el año de 2005, en el interior de las universidades nacionales empezaron un proceso de discusión sobre las normas que regirán internamente su implementación.

Ante este reto, le correspondió a la UNESR asumir con prontitud diversas acciones conjuntas para la consecución de los propósitos de la ley, entre las cuales se destacó la elaboración del reglamento con la participación de los prestadores del servicio (estudiantes) aunado a la discusión y formulación de proyectos desde las cátedras y departamentos como ejes fundamentales de la actividad académica, esto en función de los perfiles académicos de cada disciplina o carrera.

Es de esta manera como la UNESR inicia la discusión de su reglamento interno, las normas que rigen el cumplimiento de la Ley de Servicio de sus estudiantes, siendo el 11 de abril de 2007 cuando queda aprobado y es a partir de esa fecha cuando empieza a tomar forma la presentación del servicio comunitario. De allí que en cada núcleo se den los primeros pasos para la selección de los proyectos a ser aprobados y ejecutados.

De acuerdo con la Dirección Nacional de Extensión de la UNESR (2009) en el Informe de Gestión presentado sobre el Servicio Comunitario Robinsoniano, se reflejan las estadísticas del servicio durante los períodos I y II-2007 y I-2008 (Cuadro 1). Los datos presentados muestran lo siguiente: existen núcleos que para el 2007 aun no inician las acciones para prestar el servicio, no todos los inscritos en el 2007 lo aprobaron; sin embargo se observa un incremento en los participantes que prestan el servicio social comunitario para el I-2008. También se especifica que en 14 de los 23 núcleos participaron 1.204 estudiantes en un total de 46 proyectos que están insertos en tres gran líneas de acción o de teorización del servicio comunitario desde la complejidad de saberes: diagnóstico participativo, organización y consolidación de proyectos comunales y alfabetización tecnológica.

**Cuadro 1**  
**SERVICIO COMUNITARIO I-2007, II-2007 Y I-2008**

NÚCLEOS	Nº PARTICIPANTES	Nº FACILITADORES VOCEROS	PROYECTOS
APURE	347	73	7
ARAURE	17	12	2
BARCELONA	0	0	0
BARQUISIMETO	0	0	0
CANOABO	35	10	5
CARICUAO	0	0	0
CIUDAD BOLÍVAR	0	0	0
CORO	11	2	2
EL VIGÍA	54	22	2
LA GRITA	70	9	2
LOS TEQUES	63	50	4
MARACAY	0	0	0
MATURÍN	40	4	2
PALO VERDE	80	8	2
SAN CARLOS	110	9	4
SAN JUAN DE LOS MORROS	104	15	4
VALERA	0	0	0
VALLE DE LA PASCUA	47	12	2
VALLES DEL TUY	56	10	3
ZARAZA	170	12	6
<b>TOTALES</b>	<b>1204</b>	<b>246</b>	<b>46</b>

**Fuente:** Dirección Nacional de Extensión de la Unesr

Del mismo modo, la información presentada para el período II-2008 se resume en el Cuadro 2, donde se muestra que el número de inscritos para la prestación del servicio se ubica en 2.046, los proyectos ofertados en 108 y los participantes aprobados 489. En este período se incrementan otras líneas de acción: fortalecimiento del poder popular, banco de saberes y desarrollo sustentable.

**Cuadro 2**  
**SERVICIO COMUNITARIO II-2008**

NÚCLEOS II-2008	Nº Proyectos Ofertados	Nº Facilitador es Voceros	Nº Participantes Inscritos	Participantes Aprobados	Participantes No aprobados
APURE	0	0	0	0	0
ARAURE	0	20	82	17	0
BARCELONA	0	0	0	0	0
BARQUISIMETO	0	0	0	0	0
CANOABO	12	12	58	32	4
CARICUAO	0	9	95	25	0
CIUDAD BOLÍVAR	0	0	0	0	0
CORO	28	23	219	0	0
EL VIGÍA	6	45	174	58	0
LA GRITA	13	39	262	48	0
LOS TEQUES	7	21	82	42	0
MARACAY	9	12	133	55	0
MATURÍN	2	10	60	13	0
PALO VERDE	9	0	221	17	0
SAN CARLOS	7	8	165	0	0
SAN JUAN DE LOS MORROS	0	0	173	93	0
VALERA	5	20	120	88	0
VALLE DE LA PASCUA	0	0	0	0	0
VALLES DEL TUY	10	12	202	0	0
ZARAZA	0	0	0	0	0
<b>TOTALES</b>	<b>108</b>	<b>231</b>	<b>2046</b>	<b>489</b>	<b>4</b>

**Fuente:** Dirección Nacional de Extensión de la Unesr.

Circunscribiéndonos al caso específico del núcleo **San Juan de los Morros**, los datos reflejan que los participantes inician la prestación del servicio comunitario en el I-2008 y según datos suministrados por el Departamento de Servicio Comunitario se observa cierta incongruencia con los datos presentados en los cuadros 1 y 2; sin embargo, la realidad indica que solo dos (2) proyectos han logrado consolidarse: diagnóstico participativo y educación en valores para la paz. La información de éstos se resume en el cuadro 3.

**Cuadro 3**  
**SERVICIO COMUNITARIO I-2008**

CARRERA	Nº PARTICIPANTES INSCRITOS	PROYECTO DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO	PROYECTO EDUCACIÓN EN VALORES PARA LA PAZ
EDUCACIÓN INTEGRAL	220	115	105
ADMINISTRACIÓN	76	76	0
<b>TOTAL</b>	<b>296</b>	<b>191</b>	<b>105</b>

**Fuente:** Departamento de Servicio Comunitario Núcleo San Juan de los Morros.

Los datos reflejan que el mayor número de participantes se inclinaron por el proyecto de diagnóstico participativo, donde es preciso aclarar que el mismo toma como población objeto de estudio el propio núcleo y una vez realizado el diagnóstico se reflejaron diversos problemas que van a ser abordados por los estudiantes de ambas carreras. Hay que hacer la salvedad que en el caso particular de los estudiantes de la carrera de Administración (76), en sus menciones Recursos Humanos e Informática, participaron y ejecutaron su servicio en acciones tendientes a la remodelación del Cafetín del núcleo San Juan de los Morros.

En relación a los participantes de la carrera de Educación Integral, según el Departamento de Servicio Comunitario Núcleo San Juan de los Morros citado, aparte del proyecto de diagnóstico participativo, que no solo se circumscribe al núcleo sino que se sale hacia las comunidades, también se incluye el de educación en valores para la paz, cuyos sub-proyectos se desglosan a continuación:

**Educación en valores para la paz**

- ❖ Contexto del sector salud, Hospital Israel Ranuarez Balza, San Juan de los Morros, estado Guárico.

- ❖ Geriátrico Dr. Francisco Lazo Martí, San Juan de los Morros, estado Guárico.

### **Diagnóstico participativo**

- ❖ Participación de la comunidad en actividades de beneficio común. Bejuma, estado Carabobo.
- ❖ Fortaleciendo mi comunidad por un mañana mejor. San Sebastián de los Reyes, estado Aragua.
- ❖ Los telegrafistas. San Juan de los Morros, estado Guárico.
- ❖ Rescate de valores culturales. San Juan de los Morros, estado Guárico.
- ❖ Los Morritos. San Juan de los Morros, estado Guárico.
- ❖ Construcción de una cancha de usos múltiples para la comunidad de los Colorados II. Villa de Cura, estado Aragua.
- ❖ Dotación de uniformes y útiles escolares en la Escuela República del Brasil. San Juan de los Morros, estado Guárico.
- ❖ Reforzando el aprendizaje “Las Majaguas”. San Juan de los Morros, estado Guárico.
- ❖ Recuperación del parque infantil “Colinas del Cementerio”. Carmen de Cura, estado Aragua.
- ❖ Programa de capacitación a líderes y estudiantes, San Sebastián de los Reyes, estado Aragua.
- ❖ Un horizonte despejado para Brizas de Mosoco, San Sebastián de los Reyes, estado Aragua.
- ❖ Remodelación y organización de control de estudios, UNESR, Núcleo San Juan de los Morros, estado Guárico.
- ❖ Embellecimiento de coordinación de pasantía. UNESR, Núcleo San Juan de los Morros, estado Guárico.
- ❖ Instalación de cortinas translúcidas en el ambiente 5 de la UNESR. Núcleo San Juan de los Morros, estado Guárico.

Ahora bien, es pertinente resaltar el objetivo que se persigue en el proyecto de diagnóstico participativo cuya intención es generar espacios de discusión y reflexión colectiva orientados a la jerarquización de necesidades en función del bienestar común. Bajo este enfoque se desenvolvió el propósito de los proyectos llevados a cabo en el núcleo San Juan de los

Morros; sin embargo, existe una controversia en las acciones que se generaron para cumplir con la solución a los problemas encontrados. Algunas de ellas resaltan el sentido verdadero que se establece en la prestación del servicio comunitario, otras no tanto, como por ejemplo: en el caso de la remodelación del cafetín, el embellecimiento de la Coordinación de Pasantías, la remodelación del Dpto. de Control de Estudios, la instalación de cortinas en ambiente de clase; además, se pueden sumar la recuperación de un parque infantil, la dotación de uniformes escolares, la construcción de una cancha de usos múltiples entre otros.

Las mencionadas acciones, aún cuando son puntuales y solventan una problemática específica, podría decirse que se alejan de los designios propios que persigue el servicio comunitario del estudiante de educación superior establecido en la normativa legal respectiva y que conllevan a fomentar la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana, a fin participar y de hacer un acto de reciprocidad con la misma a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos durante su formación académica.

De lo anterior se podría sostener que un estudiante de la carrera de administración no desarrolla el potencial de conocimientos adquiridos en la remodelación de un cafetín; del mismo modo, un participante de educación no cumple su cometido para el cual se forma en la remodelación de una oficina de un parque infantil, o instalando cortinas. Lo que si bien es cierto, es que los estudiantes con estas acciones ejecutadas están cumpliendo es con una labor social, mas no adecuan su actuación de acuerdo con el perfil de la carrera que los está formando.

En tal sentido, el análisis de los planteamientos esbozados invitan a la reflexión sobre la aplicabilidad del servicio comunitario en las universidades y en especial la UNESR, tanto por parte de las dependencias que les corresponde su gestión (Subdirección de Extensión, Cultura y Deporte y los Departamentos de Servicio Comunitario) como de los estudiantes que les toca ser protagonistas de su acción. Esto implica garantizar la planificación, ejecución, supervisión y acompañamiento de los proyectos para la prestación del servicio comunitario conjuntamente los entes gubernamentales, instituciones públicas y privadas, asociaciones gremiales, consejos

comunales, comunidad organizada, entre otros; es decir, llevar a cabo una planificación que comprenda los ejes de investigación participativa y de sensibilización sobre la acción comunitaria.

Para complementar lo esgrimido, merece citar palabras del profesor José David Capielo, Subdirector de Extensión, Cultura y Deportes del núcleo Canoabo de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, quien en entrevista con Jenny Sánchez del Diario El Carabobeño, en enero de 2009, refirió que:

...pese al gran esfuerzo realizado, aún la implementación del servicio en el país se percibe como tímida, lo cual hace que surja una mayor definición que permita afianzarla como política de Estado. Es necesario en las instituciones universitarias hacer vocería para un mayor apoyo que incluye lo financiero". "Considera que es ineludible que se genere una discusión sobre las actividades cumplidas a través de éste y su apego a lo que se concibe como aprendizaje-servicio (p.s/n)

Una clara evidencia de estos señalamientos es que el servicio comunitario de la Unesr requiere de un impulso decisivo para la incorporación al mismo del resto de los núcleos, aunado a la evaluación necesaria de su aplicación lo supone la ejecución de los correctivos a los que hubiera lugar para solventar los inconvenientes presentados. Lo que se pretende es abrir, dada su importancia, un estudio que haga del servicio comunitario un tema del día y permita indagar sobre las limitaciones presentes para seguir avanzando. Este planteamiento trae consigo una reflexión sobre el tema de si el servicio comunitario propicia la integración y participación comunitaria.

## CONCLUSIONES

De los argumentos esbozados y el análisis de ciertas circunstancias que se generan en la aplicabilidad del servicio comunitario del estudiante de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", en especial los del núcleo San Juan de los Morros, conllevan a la observancia de condiciones erróneas sobre la implementación de acciones para el cumplimiento de este servicio, lo cual plantea el compromiso de obtener una visión centrada en la intención del mismo que integre el trabajo comunitario y socioproductivo con la formación académica y la investigación para responder a esta diversidad sociocultural y colocar el conocimiento científico, tecnológico y humanístico

adquirido en el transcurso de sus estudios al servicio de las poblaciones más deprimidas en lo socioeconómico y cultural.

De esta manera, el reto para una adecuada implementación del servicio comunitario es garantizar el cimiento en las instituciones de educación superior de los postulados establecidos en los estamentos legales, cítese Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley del Servicio Comunitario del estudiante de educación superior, los reglamentos internos de las universidades para la prestación del servicio y en especial los principios de la participación comunitaria.

De lo que trata es de concientizar a éstas instituciones educativas sobre la necesidad de adecuar el sentido real de lo que es el servicio comunitario y por ende, asumir los cambios de paradigmas que se gestan en este sentido y que sobrellevan a la inclusión de un componente de formación orientado a sensibilizar a los futuros profesionales sobre la importancia de volcar sus conocimientos en beneficio de las comunidades más deprimidas y demostrar una actitud cóncava con los principios constitucionales de solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación, corresponsabilidad, participación comunitaria, asistencia humanitaria y alteridad.

La intencionalidad es que el trabajo de los estudiantes de educación superior en contextos del servicio comunitario debe promover iniciativas bien cimentadas en este sentido, ello a partir de intereses autóctonos de las comunidades en función de evitar una participación desvirtuada. Lo importante es concebir un método para iniciar o reconducir los procesos reales de intervención comunitaria de los estudiantes, aportando todo su potencial intelectual, su acervo cultural y humano para el bien común.

Como corolario final, se hace imperioso suscitar la participación comunitaria desde el servicio comunitario para lo cual se sugiere promover fluidez y eficacia en las transacciones entre los recursos comunitarios, vincular a las personas en redes comunitarias a fin de garantizar la equidad participativa, incorporar a las organizaciones sociales que tradicionalmente son excluidas de los procesos decisionales y descubrir las potencialidades de las universidades y organizaciones gubernamentales para apoyar a que

continúen siendo emancipadas e independientes y confluyan hacia el empoderamiento de las realidades sociales de las comunidades.

## REFERENCIAS

- Alves, Fabiola y Capote, Maritza (2007). *El proyecto sociocomunitario como estrategia innovadora en la formación de profesionales universitarios*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Sto. Domingo, Rep. Dominicana, 30 oct. - 2 nov. 2007
- Camps, Ferrán (2000). Participación Comunitaria y gestión alternativa de conflictos. *Cuadernos de Trabajo Social*. 13: 231-ISSN: 0214-0314
- Dirección Nacional de Extensión de la Unesr (2009). *Servicio Comunitario Robinsoniano*. Disponible en: <http://stats.contadorwap.com/0-stats/view.php?id=direccionnacionaldeextension.blogspot.com%2F>
- Laraña, Enrique (1996). La actualidad de los clásicos y las teorías del comportamiento colectivo. Universidad Complutense de Madrid. En Reis: *Revista española de investigaciones sociológicas*, ISSN 0210-5233, N° 74. Disponible en Dialnet Universidad de la Rioja, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760545>
- La Rosa, Irama (2007). *Proyecto imaginarios urbanos y planificación participativa*. Pág. web [www.reddelacalle.com.ve](http://www.reddelacalle.com.ve)
- López de Llergo, Ana y Cruz de Galindo, Cruz. (2005). Participación comunitaria desde la universidad. *Educación y Educadores*, Vol. 8. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. Disponible En: <http://biblioteca.unisabana.edu.co/revistas/index.php/eye/article/view/301/403>
- Montero, Maritza (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre la comunidad y la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Musitu, G., Herrero, G., Cantera, L. y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Barcelona: Editorial UOC.

Pastor Seller, Enrique (2004). La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario. Universidad de Murcia. En *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, ISSN 1133-0473, N°. 12. Disponible en Dialnet Universidad de la Rioja, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>

República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Publicada en Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de, N° 36.860.

República Bolivariana de Venezuela. (2005). *Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior*. Gaceta Oficial N° 38.272 del 14-09-05.

Sánchez, Jenny. (2009). *Servicio comunitario estudiantil permite a universidades integrarse más a la sociedad*. Diario El Carabobeño. Viernes 2 enero 2009. Disponible en: [http://www.elcarabobeno.com/p\\_pag\\_hnot.aspx?art=a020109c05&id=t020109-c05](http://www.elcarabobeno.com/p_pag_hnot.aspx?art=a020109c05&id=t020109-c05)



# **UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN DESARROLLADA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ**

---

***Vilma González***

## **RESUMEN**

La educación superior tiene un papel protagónico en la transformación social, dado que le corresponde contribuir a la preparación del talento humano que se requiere a fin de impulsar el progreso sostenido de cada nación en el contexto de un mundo que evoluciona rápidamente. En este contexto, en el Núcleo “Valles del Tuy” de la UNESR ubicado en el estado Miranda, se llevó a cabo una experiencia de alfabetización, a través, del Departamento de Innovaciones Educativas y de la Línea “Promoción de Lectura y Escritura (PLE)”, orientada a propiciar la formación de usuarios competentes del lenguaje a partir de una concepción psicolingüística apoyada en los estudios de Ferreiro, Teberosky, Goodman, K y Goodman Y; Kaufman, Lerner, Muñoz y Odreman (1970-2003). La metodología asumida es investigación-acción fundamentada en un enfoque socio-crítico (Elliot, Sandín. Corbetta, Mc Kernan, Martínez). Este estudio, presenta una experiencia que se inició en el año 1995 con la actualización docente de cinco escuelas de la región durante cinco años, en el marco del Plan de Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Para el año 2000, la evaluación interna y externa, arrojó resultados altamente favorables que indicaban una tasa de alfabetización de 0,98 en los tres primeros grados de Educación Básica. Específicamente, en la Unidad Educativa Nacional “Teresa de Bolívar”, los resultados se han consolidado en la segunda y tercera etapa de Educación Básica, donde prevalece una cultura letrada en la actualidad.

***Palabras clave:*** alfabetización, experiencia, psicolingüística, investigación-acción.

**AN EXPERIENCE OF LITERACY FOR CHILDREN IN THE CONTEXT OF  
ACTION RESEARCH PERFORMED AT THE NATIONAL EXPERIMENTA  
SIMON RODRIGUEZ UNIVERSITY**

---

**ABSTRACT**

Higher education has a key role in social transformation since its rightful contribution to the preparation of human talent that is required in order to promote the sustained progress of every nation in the context of a rapidly changing world. In this context, the "Valles del Tuy" office of UNESR located in Miranda State, took out a literacy experience, through the Department of Educational Innovation and Line "Promoting Reading and Writing", designed to propitiate the training of competent users of language from a psycholinguistic concept supported by studies Ferreiro, Teberosky, Goodman, K, Goodman Y, Kaufman, Lerner, and Odreman Muñoz (1970-2003). The methodology used is action research based on a socio-critical (Elliot, Sandin, Corbetta, Mc Kernan, Martinez). This study presents an experience that began in 1995 with the updating of teachers from five schools in the region for five years under the Plan to Improve the Quality of Education for the year 2000. The internal and external evaluation, yielded highly favorable results which indicated a literacy rate of 0.98 in the first three grades of elementary school. Specifically, the National Educational Unit "Teresa de Bolívar", the results have been consolidated in the second and third stage of basic education, where a literate culture prevails today.

**Keywords:** Literacy, experience, psycholinguistics, action research

El reto de las universidades en el contexto de los avances científicos y tecnológicos es crucial, dada su importancia en la generación de conocimientos socialmente productivos para el colectivo de los individuos. En esta perspectiva, su misión debe orientarse a formar ciudadanos aptos para desenvolverse en la sociedad y contribuir al desarrollo del país. Este compromiso social de las máximas casas de estudio debe manifestarse, a través de una educación de calidad que favorezca el desarrollo del pensamiento creativo y la personalidad en general; tal como lo consagra el ordenamiento jurídico actual, que destaca el derecho de todos a la educación.

Una forma de contribuir al progreso, es desarrollando la investigación como una práctica de vida en el seno de las instituciones, de tal manera que permita mejorar y renovar el proceso de enseñanza en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, a fin de preparar un talento humano cualificado, con dominio de competencias básicas (leer, escribir y calcular) como base esencial del cambio social.

Particularmente en Venezuela, se han desarrollado proyectos orientados en las reformas educativas planteadas por el Estado venezolano, sin embargo, prevalece una praxis universitaria centrada en la docencia, con una investigación individualizada, fragmentada y poco aplicable a la realidad; tal como lo plantea Padrón (2004):

Los trabajos de investigación no suelen tener nada que ver unos con otros. Si se revisa cualquiera de los compendios de resúmenes de investigaciones que se suministran en las jornadas de investigación de las universidades, difícilmente conseguirá en ese compendio dos investigaciones que tengan algún parentesco entre sí. Es algo así como la construcción de la Torre de Babel, cuando cada obrero hacía algo que no tenía nada que ver con lo que hacía otro, porque cada quien hablaba un lenguaje diferente y tenía un plan diferente, que resultaban inaccesibles a los demás.

Si algo en este mundo debe estar interconectado es precisamente la producción de conocimiento científico. Este tipo de producción se da en forma de constelaciones y redes, que van progresando hacia delante y engrosando en espiral, cada vez más complejas. Pero la investigación universitaria terciermundista es tartamuda y esquizofrénica, terriblemente fragmentada: no sólo no progresá en

forma de constelaciones sino que ni siquiera tiene trayectoria alguna de desarrollo en el tiempo (p.1).

Esta realidad, no ha favorecido el mejoramiento de la calidad del quehacer universitario, y menos aún el de la educación inicial y básica; en el sentido de su aporte para resolver problemas de la vida cotidiana que afectan a los ciudadanos en su interacción sociocultural y ambiental. En torno a este aspecto, Mc Kernan (1999) destaca el papel de la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella, enfatizando que “dichas prácticas se consideran actos de investigación” que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo transformaciones pertinentes. Por tal razón, es fundamental promover la investigación en el campo educativo, a fin de impulsar el desarrollo permanente de los actores partícipes de la dinámica organizacional. Esto implica vincular la investigación con la acción educativa para lograr cambios significativos en el sistema que hagan posible la innovación de la praxis docente.

En cuanto a éste aspecto, cabe señalar que uno de los problemas educativos que aún no se ha logrado resolver desde la praxis investigativa es el de la alfabetización de niños. Instituciones como Fundalectura (1990-2000), COEULM (1997-2002) han señalado como una de las grandes causas del fracaso escolar a nivel de la educación básica, el hecho de que los alumnos no logran apropiarse de la lengua escrita en forma adecuada, lo cual implica, que no tienen las competencias para expresarse oralmente o por escrito, ni para comprender lo que leen; estas debilidades les impide acceder al conocimiento, y en consecuencia limita su desarrollo personal y social.

De allí, la necesidad de orientar la investigación a la solución de problemas que se viven en el seno de la comunidad y fuera de ella; de tal forma que se puedan aportar alternativas que contribuyan a elevar la calidad de vida de sus protagonistas. Esta premisa, fue precisamente la que nos inspiró en el Núcleo “Valles del Tuy” para desarrollar a partir de la investigación núcleo-escuela una experiencia innovadora de la práctica alfabetizadora en las instituciones de educación básica que son atendidas en el Departamento de Innovaciones Educativas y la Línea de Promoción de Lectura y Escritura; con el propósito de propiciar la formación de usuarios competentes de la lengua escrita, capaces de comunicarse efectivamente con los demás.

Este gran desafío nos permitió reconocer las debilidades del paradigma tradicional e instrumental de la lectura y la escritura (conductismo), y sus implicaciones en el aprendizaje y la enseñanza de los niños de educación básica; para asumir un nuevo paradigma que reconoce el valor y poder de estos objetos de conocimiento en sí mismos. Donde definimos la lectura como un proceso que involucra una transacción entre el texto y el lector que permite la comprensión en función del conocimiento previo del sujeto y la información aportada por el autor. En cuanto a la escritura, también la concebimos como un proceso de construcción mediante el cual el individuo puede crear, inventar, representar y transformar con el fin de comunicar sus ideas y sentimientos en el marco de la vida social, en correspondencia con los postulados psicogenéticos planteados por Piaget (1960) y psicolingüistas develados por Ferreiro (1970), entre otros.

Diversos estudios realizados en estas áreas, así lo demuestran:

Pérez (2004), realizó un estudio titulado estrategias didácticas que orientan el proceso de adquisición de la lectura y escritura en la Primera Etapa de Educación Básica. Para ello, realizó una revisión bibliográfica en diversos trabajos escritos. Como sustentación teórica se consideró el paradigma constructivista que asume el conocimiento como construcción mental de Piaget (1971) sobre el desarrollo de la inteligencia, donde la génesis del conocimiento es el resultado de un proceso dialéctico de asimilación y acomodación, se desarrolló el proceso de construcción de la lectura tomando en cuenta la psicolingüística que concibe el acto lector como la sonorización de las letras: su competencia lingüística y cognitiva, su conocimiento del tema y las estrategias que utiliza para lograr comprender un texto.

Del proceso de adquisición de la lengua escrita se constató lo expresado por Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari (2000) quienes plantean que los niños expresan libremente todo lo que conocen en cuanto al sistema de escritura, a partir de aquí el docente utiliza estrategias que dependerán del periodo donde se ubique el niño al momento de su aprendizaje. Para el desarrollo metodológico se utilizó una investigación documental con un diseño bibliográfico, se utilizaron cuatro etapas que sirvieron de orientación y organización del trabajo. A su vez, se concluyó que los docentes en su quehacer diario de la práctica educativa planifican estrategias en función de las necesidades e intereses de los

alumnos, donde logran propiciar la cooperación entre los niños, favoreciendo la confrontación de sus diferentes hipótesis y conocimientos provenientes del contexto social; entre otros aspectos, recomendando que el papel del docente debe ser el de potenciar actividades cognoscitivas por parte de los niños de manera significativa.

En el año 2005, Meza realizó una investigación de campo descriptiva relacionada con el proceso de evaluación de la lectura y la escritura en Educación Básica, la cual tuvo como objetivo analizar la concepción de evaluación que asumen los docentes de la Escuela Quebrada Seca ubicada en el Municipio Paz Castillo en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Los principios teóricos se basaron en la concepción constructivista, psicolingüística y sociolingüística del proceso de aprendizaje. Después de analizar la información recabada mediante la observación y la entrevista, concluyó que los educadores en todos los grados de Educación Básica aplican estrategias e instrumentos de corte tradicional que buscan medir el producto de lo aprendido y no el proceso alcanzado por los educandos en cada etapa de adquisición de la lengua escrita.

González (2007) en su trabajo de grado sobre nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura y escritura, el cual estuvo sustentado en las teorías del aprendizaje que tienen como representantes a Piaget con la teoría del desarrollo, Vygotsky con el aprendizaje socio-cultural y Ausubel con el aprendizaje significativo. En tal sentido, esta investigación tuvo como objetivo analizar las nuevas tendencias y estrategias didácticas que se recomiendan para facilitar el proceso de alfabetización en la educación básica. Así mismo, se plantearon un conjunto de propuestas pedagógicas basadas en las nuevas tendencias o teorías del aprendizaje, aportando un marco teórico práctico para enfrentar las dificultades que se presenten al momento de enseñar a leer y escribir en los tres primeros grados de escolaridad. El estudio se basó en una metodología documental, donde se analizó la temática objeto de estudio, el diseño de la investigación fue de tipo descriptivo-deductivo, apoyado en una revisión bibliográfica. El análisis del contenido se realizó mediante el fichaje, el subrayado, el resumen y el acopio y selección de fuentes bibliográficas, lo que permitió concluir la importancia de aplicar en la enseñanza y evaluación de la lengua los aportes derivados de las teorías constructivistas, a fin de propiciar la adquisición de la lectura y la

escritura como áreas fundamentales para el desarrollo integral de los educandos.

Finalmente, Campos y Espinoza (2007) en un estudio denominado *investigación participativa en lectura y escritura*, realizada, a través de los seminarios conformados por la maestría en Lectura y Escritura en la Universidad de Carabobo, fundamentado en el paradigma constructivista del proceso de aprendizaje y en una metodología basada en la investigación acción que permitió trabajar con 15 informantes clave que cursan estudios en esta maestría; concluyen que la praxis del docente en servicio tanto en sus estrategias como en la evaluación está caracterizada por ser tradicional, pero puede ser transformada mediante un proceso de interacción permanente que favorezca la reflexión de la propia acción pedagógica durante el día a día, en este caso permitió innovar los ambientes de aprendizaje de los participantes en el proceso de investigación.

Desde esta concepción de los procesos de lectura y escritura, en el año 1995 se inició un proyecto interinstitucional dirigido a favorecer su adquisición desde los primeros grados de la educación básica; donde trabajamos conjuntamente con *Fundalectura*, el Instituto Autónomo de Bibliotecas Públicas y algunas alcaldías de la región “Valles del Tuy” del estado Miranda. Este proyecto, según González (1997):

Constituye un eje integrador del esfuerzo de un grupo de participantes y el facilitador del curso de lecto – escritura de la carrera de Educación Integral; quienes nos planteamos desarrollar actividades de investigación-acción en torno a la lectura y escritura que permitieran revertir el alto índice de fracaso escolar (40% específicamente en la subregión Valles del Tuy, para el año 1993 – 1994) que afectaba a los niños de la I etapa de Educación Básica, por no saber leer y escribir. (p.4).

Con la finalidad de estudiar estas áreas del saber, que son fundamentales para alcanzar el desarrollo integral del individuo desde una perspectiva transdisciplinaria y funcional, así como también, propiciar un cambio en la didáctica vigente de la lengua escrita.

Cabe señalar que ésta modalidad investigativa ha permitido interactuar en la dinámica escolar y conocer las necesidades de los niños y docentes en situaciones de aprendizaje y enseñanza de la lengua; conformar un grupo de investigación denominado “GIA” (Grupo de Investigadores en Acción) y coinvestigadores (tesistas de postgrado) que apoyados y comprometidos con la calidad de la enseñanza desarrollan acciones orientadas por sus inquietudes, necesidades e intereses, en la búsqueda de alternativas efectivas e innovadoras en el campo de la alfabetización. Esta labor, devela una misión y visión compartida del equipo, en relación a la importancia de valorar la promoción de la lectura y la escritura como medios para fortalecer el desarrollo del pensamiento y la personalidad de los protagonistas del quehacer educativo; las cuales deben difundirse desde los primeros años de escolaridad.

Desde la fecha y hasta la actualidad, se han realizado diversas actividades en la comunidad universitaria y fuera de ella; entre las cuales cabe señalar por su importancia para el desarrollo educativo, las siguientes:

- Proyecto LED (Lectura y Escritura en Desarrollo) en las escuelas del Municipio Independencia, desde el año 1994, hasta el año 2000 (con aportes de la alcaldía).
- Proyecto CADOSEB (Capacitación de Docentes en Servicio de Educación Básica, 1995 – 1999), el cual se elaboró conjuntamente con los profesores de lengua del núcleo y ganó el concurso a nivel nacional para actualizar a los docentes de 100 (cien) escuelas del estado Miranda (con recursos del Banco Mundial).
- Proyecto Plan Lector de Cajas Viajeras (1994 – 2004), en 20 escuelas de los Valles del Tuy (con recursos del Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo).
- Desarrollo de eventos como: encuentros de docentes con la lectura, conferencias y tertulias con especialistas.
- Foros para la presentación de la línea PLE en la comunidad académica e instituciones sociales de la región.
- Participación en la organización del Encuentro con la Investigación de la Región Valles del Tuy y la III Jornada de Investigación del Núcleo Valles del Tuy.

- Participación como ponentes de la Línea PLE en eventos nacionales e internacionales como: II Jornada Nacional de Investigación de la UNESR, Convención Anual de ASOVAC y I Encuentro Mundial de Alfabetización.
- Organización de Jornadas de Experiencias Innovadoras en Lectura y Escritura (I a XXIV),
- Asesoría de trabajos de investigación, entre otros.

Los alcances de las actividades antes mencionadas, han sido evidentes en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica, quienes asumieron un rol de promotores de lectura y escritura, favoreciendo la alfabetización de los niños de los primeros grados en interacción permanente con diversidad de materiales escritos (textos de las bibliotecas públicas y Fundialectura). Esta renovación de la didáctica de la lengua se ha logrado progresivamente mediante un proceso de construcción que partió de la actualización permanente de los educadores y de la dotación y acceso a variedad de libros dentro y fuera de las instituciones escolares; tal como lo señala Lerner (1990 - 2007) y Goodman (1990-2007).

En términos de logros, se puede decir que la ejecución de las acciones estratégicas previstas en el proyecto favorecieron la alfabetización de los alumnos en los tres primeros grados de educación básica y su posterior consolidación en los grados ulteriores (4to, 5to y 6to). Este progreso, según González (2007) se visualizó en la disminución del porcentaje de reprobados en todas las escuelas atendidas de manera sistemática desde la universidad (desde un 40% a un 0,1% en algunos planteles). Además, se determinó un cambio de actitud de los docentes frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; lo cual motivó a los alumnos a leer y escribir en un ambiente ameno y de participación plena, donde los padres también fueron protagonistas de las actividades de promoción de lectura.

De las escuelas antes mencionadas, es importante mencionar los cambios experimentados en la Unidad Educativa Nacional Teresa de Bolívar, ubicada en Charallave, edo. Miranda; en la cual el personal directivo, los docentes de aula, los maestros especialistas, padres y representantes en general se involucraron en el proceso de alfabetización desde una visión compartida y cooperativa, que transformó la cultura escolar en una

comunidad de lectores y productores de textos. Esto se alcanzó mediante el intercambio permanente de ideas en espacios de actualización, tales como: círculos de estudio, talleres, jornadas, tertulias, entre otros; que permitieron la revisión de la praxis docente y su redimensión a partir de la reflexión desde un punto de vista constructivista, psicolingüista y social.

Por otra parte, se propiciaron encuentros de padres y representantes, así como también eventos de lectura y escritura en la comunidad (parques, plazas y otros), con el objeto de asumir la alfabetización como un asunto comunitario, que requiere la participación de todos para alcanzar la formación de una cultura letrada. Esta visión integradora facilitó el cambio en la práctica escolar, pasando de una didáctica tradicional y fragmentada del lenguaje, a una funcional y comunicativa que promueve la comunicación como actividad fundamental de la vida cotidiana.

Así, de maestros aislados pasamos a una escuela cooperativa que trabaja en equipo a favor de la alfabetización de toda la comunidad escolar; donde se gesta un movimiento pedagógico cuyos protagonistas centrales son los niños, quienes tienen la oportunidad de participar en situaciones didácticas de lectura y escritura placenteras, que le permiten interpretar el mundo de la palabra escrita y expresar sus ideas, a través del lenguaje, todo esto en interacción permanente con variedad de textos de alta calidad (recreativos, informativos, de referencia, instruccionales, entre otros). En síntesis, los alumnos demuestran gusto y disfrute por la lectura, interés por la selección de materiales de lectura y la visita a lugares donde existen libros, utilizan la escritura para diversos fines, reflejan mejoras evidentes en su rendimiento escolar, y se sienten valorados como seres humanos capaces de aprender; todo ello se refleja en la disminución progresiva del índice de repitencia y deserción de un 46% a un 0,1%, según los datos aportados por la dirección del plantel para los años 1995 -2003.

Esta realidad, reflejan cambios sustanciales en la institución a través de la formación de lectores y productores de textos desde los primeros años de escolaridad, quienes puedan paulatinamente apropiarse de la lengua materna en un ambiente letrado, cargado de experiencias significativas donde los actores del quehacer escolar comprenden y usan la información textual para su crecimiento personal y el intercambio social. Es decir, una comunidad de lectores, con capacidades para comunicarse eficientemente en forma oral y

escrita de tal manera que pueden participar efectivamente en el proceso de construcción de saberes dentro y fuera de la institución.

Finalmente, esta experiencia devela la posibilidad real de construir pequeñas “comunidades de letrados” desde el interior de cada una de las instituciones escolares para dar paso a la creación de una cultura letrada en la sociedad venezolana, que valore sus potencialidades y se incorpore en el proceso de cambio que demanda actualmente el país en el contexto del mundo de la globalización; donde se requiere de ciudadanos plenamente alfabetizados, para garantizar el desarrollo sostenido con la participación activa y sistemática de una universidad comprometida con la preparación del recurso humano y el mejoramiento de la calidad de vida de nuestro pueblo.

Es decir, una *institución para crear y difundir conocimiento, por medio de la docencia, la investigación y la extensión, con el propósito de mejorar la realidad social mediante un trabajo colectivo y cooperativo en el que todos los saberes participan*, una comunidad universitaria como la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, inspirada en el ideario robinsonianoy una filosofía andragógica que promueve una formación basada en las necesidades humanas y en la interacción de los individuos con su entorno sociocultural. En fin, una universidad para la vida, abierta a la comunidad y dispuesta a contribuir con el progreso mediante una práctica educativa que potencie la alfabetización para todos.

## REFERENCIAS

- Campos y Espinoza. (2007). *Investigación participativa en la lectura y escritura*. Tesis publicada. UC. Valencia, Venezuela.
- Ferreiro, E. (1970). *Psicogénesis de la lengua escrita*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Fundialectura (2000). *Proyecto de consolidación del plan lector de cajas viajeras: algunos resultados e impactos en la práctica de la promoción de la lectura y escritura*. Caracas, Venezuela.
- González, G. (2007). *Nuevas tendencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Tesis no publicada, UBA: Turmero. Edo. Aragua.
- González, V. (1997). *Lectura y escritura en desarrollo*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Maestros del Plan Lector. Fundialectura: Caracas, Venezuela.
- Goodman, K. (1990). Un enfoque integral de la lengua escrita: Revista *Lenguaje y Vida*. Argentina. Año 11. N° 2.
- Kaufman, A. Casteñedo, Teruggui y Molinare (2000). *Una experiencia constructivista*. Argentina: Santillana, Aula XXI.
- Lewin, K. (1992). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. Madrid: Morata.
- Lerner, D. y Muñoz, M. (1986-1994). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela: una experiencia constructivista*. Dirección de Educación Especial Caracas, Venezuela.
- Meza, G. (2005). *Proceso de evaluación de la lectura y la escritura en una Escuela Rural*. IPC: Caracas.
- Padrón, J. (2004). *Los 7 pecados capitales de la investigación universitaria terciermundista*. Disponible en: <http://padron.entretemas.com/7pecCapInvUniv/index.htm>.

Piaget, J. (1960). *El desarrollo de la inteligencia*. Buenos Aires: Proteo.

Piaget, J. (1971). *Psicogénesis del pensamiento*. México: Siglo XXI.

Pérez, S. (2004). *Elaboración de proyectos sociales*. Madrid: NARCEA.



## HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PALABRA EMANCIPADORA

---

*Sebastiana Ponte de Golik*

A partir de un estudio que buscó sistematizar desde una interpretación del sentido compartido del lenguaje-relato en la vida cotidiana escolar de una comunidad desde 10 (diez) docentes de educación infantil, provenientes de diversos planteles del Distrito Capital, que militan en el Grupo de Estudios en Filosofía, Infancia y Educación, se delineó como propósito de este artículo compartir algunos apuntes para una pedagogía de la palabra emancipadora desde el giro antropológico que revelaron los imaginarios simbólicos de estos maestros, los cuales implicados relationalmente, configuraron su acción práctica, es decir, estos imaginarios se erigieron como una *forma pedagógica* que los habita, constituyéndose en una praxis emancipada. Además de desnudar este lenguaje simbólico emancipador, pretendimos desde estos encuentros pensar la formación como acontecimiento libertario, al mirarlo desde nuestras raíces imaginarias y simbólicas, como también anclarlo en el lenguaje afectivo que precipita una interpretación dialógico-consentimental de estas realidades así construidas. Por ende, desde una corriente de pensamiento creativo, se consideró el amor que es el ser de la implicación: aquello por lo que la realidad es real y por lo que el ser es, el motor móvil que mueve el mundo, como un elemento constitutivo importante.

**Palabras clave:** pedagogía de la palabra emancipadora, imaginarios simbólicos, praxis de la emancipación, sistematización de experiencias.

## **TOWARD A PEDAGOGY OF THE WORD EMANCIPATORY**

---

### **ABSTRACT**

Based on a study that sought to systematize from a shared understanding of the meaning of language in everyday life story of 10 (ten) of a community school kindergarten teachers from several schools of the Capital District, who are active in the Study Group in Philosophy, Children and Education, outlined the purpose of this article is to share some notes for a pedagogy of the word emancipation from the anthropological turn that revealed the symbolic imaginary of these teachers, which involved relationally shaped its practice, is i.e., these imaginary, were erected as a pedagogical manner the lives and becomes an emancipated praxis. Besides stripping the symbolic language of emancipation, we sought from these meetings, recall this training as a libertarian event, to look at it from our roots imaginable and symbolic, as well as emotional anchor in language that precipitates a dialogic-consentimental interpretation of these well built realities. Thus, from a stream of creative thought, it was felt the love that is the essence of the implication: that by which reality is real and what being is to be, the mobile motor that moves the world, as a constituent important.

**Keywords:** pedagogy of the word emancipation, symbolic imaginary, praxis of emancipation, systematization of experiences.

## INTRODUCCIÓN

Pensar, más allá de lo instituido, las posibilidades ciertas de transformación de la realidad escolar, es una forma de romper con el encantamiento ejercido durante mucho tiempo, por aquellas investigaciones disciplinares cuyas grandes elaboraciones teóricas han sido producidas al margen de la comprensión imaginaria de la escuela, de su praxis docente, de su sentido.

La ingenuidad de desconocer la dimensión imaginaria simbólica de la escuela y sus actores, fenómeno tantas veces ignorado por la comunidad científica bajo la luz de la razón está llegando a su final, pues la necesidad de entenderla comienza a sentirse como un desafío para alcanzar comprender *eso otro* no evidente que nos interpela y con lo cual tenemos que dialogar críticamente, para revertir el fracaso que implica la permanencia y reiteración de prácticas pedagógicas reduccionistas, las cuales no se han alejado de la cotidianidad escolar a pesar de los discursos teóricos tematizados que anuncian sus consecuencias. Al respecto Do Valle (2006) refiriéndose a la escuela nos dice: “Como institución netamente imaginaria (...) la Escuela se edifica como proyecto político de una sociedad, y es por la capacidad de reconstrucción permanente de su sentido imaginario que ella pudo (...) resistir al tiempo como institución enraizada en la vida social” (p.23). Más aún, ese nuevo tono de atención a lo imaginario simbólico docente visibilizado en sus voces nos invita a superar una tradición que nos “habituó a conceder a los afectos, a los sentimientos y a la imaginación [a las construcciones imaginarias] otro status que el de la desconfianza” (p.24).

Desde esta perspectiva lo que está en juego al reflexionar críticamente nuestras prácticas de formación de la palabra y su sentido en la praxis imaginario-pedagógica revelada en la palabra de *nuestro hacer maestro*, deviene de un contexto educativo-pedagógico que está constituido como un mundo simbólico, mítico y ritual<sup>i</sup>, donde los mitos y ritos son configurados por sus actores en la *sutura* de sus imaginarios simbólicos que emergen en infinidad de lenguajes, los cuales buscan develar lo *verdadero* de nuestras acciones y relaciones expresadas por ejemplo en las conversaciones con los otros, que compartimos estas visiones del mundo.

Es así que desde un paradigma crítico y socio-historicista instrumentalizado desde una sistematización de experiencias, que discurrió en cinco momentos (interrogativo, deconstructivo, reflexivo, interpretativo y teórico) pretendimos, primeramente, mirar la práctica de formación de la palabra de una comunidad de docentes de Educación Inicial, quienes conviven en un programa de especialización y desde el diálogo intersubjetivo que le es de suyo, reconstruimos la narración de experiencias colectivas y su posterior sistematización y teorización del lenguaje-relato, el cual quedó expuesto y denunció su distorsión por una falsa conciencia e ideología que lo sujeta. En segundo lugar, expresamos aquí tal acontecimiento, que sin duda fue configurando otra realidad pedagógica que además de crítica desenmascaró la cosmovisión o mundo interpretado<sup>ii</sup> presente en los imaginarios simbólicos<sup>iii</sup> que han sido configurados en praxis pedagógicas dominantes<sup>iv</sup> y que consecuentemente han limitado la libertad de la palabra, erigiéndose esta última en lenguaje *ontológico de la praxis de la emancipación* pues

La libertad no puede captarse como una realidad de ningún tipo: ni objetiva ni subjetiva; ni material ni ideal, ni imaginaria. La libertad no puede mostrarse ni demostrarse. La libertad no puede decirse, pero habla de muchas maneras, da el habla y habita en el habla sin que el habla pueda jamás apropiársela. Como si la libertad fuera el origen inapropiable del habla y, al mismo tiempo, la posibilidad de que el habla vaya más allá de sí misma, el don del habla y el infinito del habla (Larrosa, 2000b, p.16-17).

Por tanto desde esta ontología de una praxis de la emancipación que se tradujo en la palabra que es dicha, que conlleva: 1. La revolución<sup>v</sup> social de Latinoamérica y por ende en Venezuela, que viene emergiendo de los profundos cambios que están ocurriendo en el escenario mundial y, 2. El abandono de la colonización sínica del mundo devenida de una excesiva disciplinariedad de la formación de nuestra infancia producto de nuestra herencia moderna, hemos pretendido constituir un sujeto-docente histórico, político, social-comunitario, crítico y emancipado, desde su configuración imaginaria de la palabra, en el sentido más extenso del término, cuya acción *apalabrador* le permitirá acceder a un estado de autonomía crítica de su práctica pedagógica por cese de la sujeción per se a estas pedagogías instituidas que han pretendido instaurarle la fabricación de la infancia a su cargo en lo que atañe a la formación de la palabra y que sólo se lograría permitiendo que su libertad habitara en ésta.

Pero ¿cómo interrogamos la práctica? Desde todo lo anterior intentamos pensar la formación de la infancia de la mano del maestro, en el instante del acontecimiento narrativo que viene ocurriendo en la cotidianidad escolar, ansiando comprender los imaginarios simbólicos<sup>vi</sup> que se tejieron y que nos remiten a las aferencias de fondo, al sentido que es dado al mundo compartido con otros, cuya clave no está en los conceptos o definiciones de la palabra que nos empeñamos en asignarle significados franquiciados desde afuera, sino en la manera como las *decimos* valiéndonos a veces de lenguajes metafóricos,<sup>vii</sup> en esa búsqueda de palabras pre-sentidas por el amor y que han devenido de la irrupción en una tradición en la que nos encontramos irremediablemente prisioneros. También ir hacia la asunción crítica de lo propio, así queda redefinido el lenguaje simbólico como “el lenguaje que cuenta lo que realmente cuenta, es decir, lo que tiene valor humanamente”(Ortiz-Oses, 2003, p.79).

De allí que buscamos traducir los imaginarios simbólicos comprendiendo la mediación que ocurriría entre los docentes y los encuentros con la palabra, reconstruyendo esa realidad a través del mirar las aferencias singulares o colectivas que fueron emergiendo de lo profundo de su ser y que posibilitó la revelación de éstos que se sucedieron en la narración durante los encuentros en la Línea de Trabajo, desde la mismidad o complicidad y que configuraron su sentido.

Pero ¿de qué manera asumimos el asunto narrativo-pedagógico? Siguiendo la tesis benjaminiana pensamos la narración -desplegada en el espacio comunitario- como una praxis social que deviene en acontecimiento ético, en tanto tiene que ver con la recuperación de la experiencia y el saber que le es de suyo, la cual nos constituye como seres irrepetibles y creadores. Fue pues imperiosa la consideración de la narración como condición humana constitutiva y configurada simbólicamente, que le dio a los docentes *lugar*, proximidad con el otro, orientación en el mundo y sentido; atendamos a las palabras de Benjamín cuando expresa:

Los sujetos se constituyen inter-subjetivamente en la constante exposición a la alteridad. Esta intersubjetividad solo es posible en y por la comunicación, y esta comunicación, por ende, es esencialmente un intercambio de narrativas. Toda experiencia es, en este sentido, experiencia común. (Oyarzun 2008, p.13)

Siguiendo este argumento el contar (nos) no refirió a una categoría de los géneros narrativos. Implicó recuperar la experiencia misma en la

narración que está en relación e intercambio como forma de participación necesaria, reflexiva y en la *proximidad corporal* con el otro, la cual devino común y permitió ser procesada y decantada como capital identitario: “Este devenir común está configurado por dos momentos: el de las experiencias que se comparten a través de la narración y sus contenidos, y el de la experiencia que se comparte en virtud de la común escucha” (p.13).

Así comprendimos cómo los docentes *hablaron implicativamente* y a su vez en sus narraciones y el sentido común que devino de suyo, revelaron *su verdad*: una forma de vida intersubjetiva que los habita y que *dice, apalabra* las cosas, *comprende* su realidad y otorga sentido a su existencia auténticamente humana e histórica, rehaciéndose simbólicamente, puesto que “las palabras humanas, en tanto palabras simbólicas, posibilitan la invención del sentido” (Mélich, 2005, p.67). En síntesis, el trayecto hermenéutico simbólico como una perspectiva teórica se perfiló a modo de alternativa intercultural e interdisciplinaria, la cual reconoció el poder vinculante y constituyente de los símbolos como palabra que se da al otro y que con-figura el sentido en la implicación del amor que discurre en el encuentro con el (los) otro (s). Además supusimos entonces, que habría unos principios inmanentes de organización de la experiencia, que aún no poseían claridad ni orden y que su sistematización, consistiría en relacionarlos hasta que emergiera el sentido compartido.

## MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA

### ***Momento interrogativo:***

Implicó narrar-se ante el grupo sus experiencias de formación de la palabra (acción-práctica). Al utilizar la narración que devino en relatos como una totalidad de sentido, su especificidad comunicativa invitó a los maestros, desde una razón afectiva, a dar coherencia, legibilidad y orden a su exposición, lo cual configuro un sentido a lo vivido (generalmente de manera caótica) en las experiencias de formación de la palabra. Este orden también implicó la *concreción* y *cristalización* de algunos recuerdos, su entrecruzamiento con lo vivido actualmente en sus deseos, sentimientos, con la vida misma del maestro. Fue una realidad construida desde la densidad del intérprete, que reveló en acto su *praxis*, además de sus propias contradicciones, sus temores y anhelos. Así, los relatos que se obtuvieron y

los elementos en ellos contenidos se interpretaron, en primera instancia, como constitutivos de *ese* relato y como relationales entre ellos.

***Momento de de-construcción:***

Consistió en *deconstruir*<sup>viii</sup> la narración de las experiencias del (los) otro(s). Digamos descomponer lo que es narrado en lo que la narración recuerda. Es seguir *la huella* de la palabra. Se invitó a las docentes a escuchar-se y detener-se en las palabras, frases coincidencias, o sencillamente aquello que lució interesante del ejercicio de narración del otro, que presumimos reveló los imaginarios simbólicos que reposaban y se configuraban en la praxis docente.

***Momento reflexivo:***

Consistió en un ejercicio de alteridad a partir de lo deconstruido que buscó reconocerse en el otro ante la pregunta ¿qué es lo común? Más aun, se trató de reordenar en el relato las huellas de la palabra otorgándole una narratividad que no es lineal, ni cronológicamente histórica, sino que son configuradas en totalidades de sentido compartido, en las cuales se unifican las experiencias que devienen comunes. Dicho de otro modo, es en este momento donde específicamente quedó revelado en este grupo su acontecer como comunidad ergo su sujeción.

***Momento interpretativo:***

Residió en dibujar desde una razón interpretativo-afectiva, un camino para transitar y arribar a la construcción de una pedagogía emancipadora de la palabra surgida desde la interrogación, reconstrucción, y reflexión crítica de los imaginarios simbólicos de una comunidad de docentes, que ocurriría gracias al contacto permanente que hemos venido viviendo con ellos y sus experiencias, donde, a través de diálogos se obtuvieron hallazgos cada vez más profundos, que fueron interpretados y que nos ayudó a sostener apuntes teóricos que entrelazamos de la realidad y que develaron niveles de interpretación cada vez más complejos del imaginario que justifica la praxis de esta comunidad de docentes.

### **Momento teórico:**

Radicó en consolidar unos apuntes pedagógicos que dieron cuenta de la necesidad de develar el sentido común en la práctica en un escenario que posibilitó la emancipación de la palabra.

En resumen, con el método así construido nos desplegamos en el transcurso de estos encuentros interesándonos en la cotidianidad de esta comunidad de docentes en formación en la Especialidad de Educación Inicial de la UNESR, cuya selección obedeció a la importancia que tiene para este estudio la pertinencia de los cambios curriculares y pedagógicos necesarios que se vienen gestando en la educación infantil.

## **LA PRAXIS EMANCIPADA TRAS EL LENGUAJE-RELATO Y SU TRANSFORMACIÓN**

Crear espacios para pensar la praxis imaginario-pedagógica de maestros con la ayuda de la palabra conducida con una metodología creativa como lo fue la sistematización de experiencias, significó poder entender lo que nos viene aconteciendo, en las prácticas formadoras de la palabra infantil durante el ejercicio áulico-docente, a través de un diálogo presente, acompañado de la interpretación de algunas lecturas que nos permitieron entender nuestras miradas epistemológicas.

Así, revelamos en algunas conversaciones con maestros y en el marco de esta sistematización, aquellos elementos subjetivos importantes que nos han venido constituyendo –aun sin saberlo-, relativos a las *maneras* como creemos que los niños aprenden la palabra y que revelan su distorsión:

*Yo nací en el pueblo de Irapa en el estado Sucre, mi padre era un agricultor analfabeto, que solo sabía firmar, pero fue muy culto muy educado, mi madre era quien llevaba las riendas del hogar, quien tomaba las decisiones. A mi mamá le gustaba mucho leer, en una de las habitaciones de la casa tenía una escuelita donde ella enseñaba a leer, escribir, suma y resta. Por eso creo que las ganas de ser docente me viene de mi madre.*

*Me sorprendí cuando vi a mi asistente.....yo me fui de reposo, y dejé todo planificado, me aterró cuando en enero la veo conversando con*

*los representantes pidiéndoles una cartilla porque “esos niños no se saben las letras”....entro al salón y los tiene en ronda con la cartilla, a pesar de haber conversado con ella.*

Aquí nos dimos cuenta cómo la tradición y el arcaísmo que le es de suyo, configura el sentido de lo que hacemos en nuestras prácticas de formación de la palabra. Nuestros ritos escolares tienen mucho que ver con lo que *traemos*, con lo que *somos* y el *afecto que reposa en ello*. Las narraciones de estos maestros nos hacen recordar esos anclajes que *aparecen* como el mito del eterno retorno: “lo que él hace, ya se hizo. Su vida es la repetición ininterrumpida de gestos inaugurados por otros” (Elíade, 2002, p. 15), cuando lo que debemos esperar como maestros es un eterno retorno del acontecimiento de la palabra desde el asombro infantil,<sup>ix</sup> un docente que ante la contemplación de lo nuevo entiende que “la palabra es lo que ha de conquistarse en la infancia como un devenir hacia” (Bárcena, 2004, p. 26).

Además en estas remembranzas de maestros traducidas en esa práctica pedagógica *de iniciación*, es notorio el énfasis en la *enseñanza* a leer y a escribir, como una apropiación de conocimiento estéril y no como saber experiencia<sup>x</sup> compartida entre nos-otros, es decir, la participación de la infancia en una palabra como experiencia carece de importancia, por consiguiente, los *atonta al contrario de emanciparlos*: “El maestro atontador es tanto más eficaz cuando es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la distancia de los ignorantes” (Rancieré, 2003, p. 16). Otro ejemplo de estas subjetivación se revela en la siguiente narración:

*Cuando enseño a los niños a leer, que ellos vayan viendo, observando, diferenciando en un espacio para que vean las letras, las diferencien y se involucren con ellas, como se escriben, cuál es la letra.*

En esta narración se revela, además del *atontamiento* ya descrito, como el leer es *ver* las letras como una realidad inmutable, es decir, pensar que leer es solamente observar las letras, aprehenderlas; por el contrario, no se hace un acto de lectura donde se interprete a través de las relaciones con el texto. No debemos olvidar que los niños y niñas van configurando su realidad lectora desde la experiencia de la lectura o de la escritura, debemos “pensar sobre el texto o contra el texto o a partir del texto” (Larrosa, 1996, p.17).

Tenemos que derrotar el imaginario que nos insta a pensar que para leer y escribir hace falta solamente *apropiarnos* de las palabras a través de procesos de codificación y decodificación.

También nos inquieta que la palabra, como espacio de libertad, muera en el ejercicio de lo prescriptivo. Así, sólo se espera que ocurra lo planificado y lo previsto, de manera tal que la docente: “Privilegia prácticas transmisoras y prescriptivas (...) para que el que se forma se adhiera a las orientaciones y elecciones planteadas desde la lógica del dispositivo propuesto” (Castañeda, 2004, p.15). Atendamos al siguiente relato:

*Recuerdo que se me hizo muy difícil debido a que no sabía leer, la maestra que me tocó fue muy especial me enseñó primero las letras vocales y luego las consonantes para luego formar las silabas. En lo particular me marcó porque en mi vida profesional ese es uno de los métodos que utilizo para que los niños comiencen a entender la lectura y escritura, con lecturas de cuentos y representación de figuras en revistas para que me indiquen que veo, que historia puedo contar de estas figuras. Lo mismo que me indicó mi maestra de primer grado.*

A partir de este *encarcelamiento* de la palabra, devenido de métodos y prácticas fabricadas, estos ejercicios de libertad se convierten en un acto violento que realiza maestro: el de castrar el cuerpo consciente y hablante de niños y niñas prohibiéndoles la palabra como un ejercicio de relaciones entre palabra, afecto, pensamiento y mundo.

Por tanto sobre este asunto y desde una razón afectiva requerimos pensar implicativamente las distintas cosmovisiones pedagógicas que nos sujetan desde “la reflexión y mediación de estas posiciones en la búsqueda de una posición cómplice de carácter remediador y en consecuencia ético”<sup>xi</sup> que nos permita implicar en el afecto esa tensión de contrarios que configuraría el ser de sentido<sup>xii</sup>.

## CONCLUSIONES

En el marco de un proyecto de investigación, pretendimos a través de la sistematización de experiencias como metodología, transitar en los espacios de formación de una comunidad de docentes con miras a configurar

una pedagogía emancipadora de la palabra desde la transformación de su praxis imaginaria pedagógica.

La clave fundamental de esta sistematización de la experiencia fue la importancia que le otorgaremos a la revelación del *sentido compartido*, a su *significatividad* y *afectividad* para esta comunidad de docentes, como también, su relevancia como posibilidad de emancipación que los invitó a la transformación desde la interrogación de-construcción y reflexión de su práctica y su posterior interpretación y teorización, de la formación de la palabra y que en la revelación, modificó sus imaginarios simbólicos que venían sujetando su praxis. Asimismo nos dispusimos a obtener a través de un ejercicio interpretativo, apuntes teóricos devenidos de los corpus de sentido construidos colectivamente, que luego configurará una pedagogía emancipadora de la palabra.

En el asunto que nos ocupó, nos enfrentamos a una triple tarea crítica- interpretativa-crítica, en la que no buscaremos analizar un acontecimiento dado, sino por el contrario, al *comprender* las prácticas de una comunidad de docentes desde la *propia* mirada pedagógica devenida de su tradición educativa, asumimos sus experiencias como una iniciativa en la cual distintas lógicas, afectos y saberes práxicos pugnaron por legitimarse concretando un escenario complejo y contradictorio. Así, estos maestros alcanzaron a recrear-se y transformar-se en su praxis, y por ende en su acción práctica, en palabras de Arent: “Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar” (Arent, 2007, p. 201).

Más, esta sistematización de experiencias en una comunidad de maestros de Educación Inicial así constituida, persiguió como propósito central ir hacia una transformación pedagógica-emancipadora de sus imaginarios simbólicos, los cuales vienen configurando su praxis y cuya acción deviene de la práctica docente cotidiana, para así como dijimos, dibujar unos apuntes de una pedagogía emancipadora de la palabra.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- Castañeda, A. (2004). Dispositivos de formación y uso de tecnologías. En: *Espacios de articulación del saber, poder y subjetividad. Formación, distancia y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Limusa.
- Do Valle, L. (2006). *La escuela imaginaria*. Argentina: Miño y Dávila
- Hauman M. (2003). Claves de deconstrucción. En: *Lectura de la Teoría Literaria II*. Lima: UNMSM, Fondo Editorial.
- Elíade, M. (2002). *El mito del eterno retorno*. España: Alianza/Emecé
- Lanceros, P. (2005). *Política mente. De la revolución a la globalización*. Barcelona: Anthropos.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Venezuela: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2000b). *La liberación de la libertad (y otros textos)*. Caracas: CIPOST.
- Mélich, J.C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Mélich, J.C. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J.C. (2005). Del símbolo. En: Larrosa, J. y Skliar, C. Entre *Pedagogía y Literatura*. Argentina: Miño y Dávila

Oyarzun P. (2008). *El narrador*. Walter Benjamin (traducción). Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.

Ortiz-Oses, A. (1995). *Visiones del mundo*. Bilbao: Deusto.

\_\_\_\_\_ (2003). *Amor y sentido*. Barcelona: Anthropos.

Ponte de Golik, S. (2007). Los niños y niñas ante el asombro de la palabra ¿un ejercicio dialógico? En: *Revista Ensayo y Error*. Año XVI, N° 33. UNESR. Caracas.

Rancieré, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Zambrano, M. (2005). *Hacia un saber sobre el alma*. Buenos Aires: Losada.

<sup>i</sup> “La pedagogía occidental ha partido de una antropología esquizofrénica y maniquea: símbolo (mito) versus signo (ciencia). Mitos contra Logos. Y el Logos que acaba siempre devorando y colonizando el Mitos (...) el ser humano se expresa al mismo tiempo en mitos y en Logos, en imágenes y en conceptos. Hay dos universos, pero no hay ruptura entre ambos (...) en una educación simbólica coexisten signos y símbolos, imágenes y conceptos, mito y ciencia” (Melich, J.C., 1996, p.66).

<sup>ii</sup> La noción de mundo ha sido resignificada, a partir de los esquemas de la fenomenología de Husserl, o de sus aplicaciones sociológicas en los trabajos de Schütz y el Dasein en Heidegger. *Mundo* no refiere una realidad física (Tierra, Universo), sino implica un mundo –imaginario, simbólico, mítico- interpretado, donde el hombre tiene que vivir (Lanceros, P., 2005, p.24).

<sup>iii</sup> Los imaginarios simbólicos son señalados por Ortiz-Oses (1995) como: “Estructuras mediadoras entre lo arquetípico y lo típico, así pues entre el arquetipo y su imagen” (p. 27).

<sup>iv</sup> El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se está haciendo impronunciable. Las palabras comunes comienzan a no saber a nada o a sonar irremediablemente falsas y vacías. Y cada vez más se tiene la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir, aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya se poseen. (Larrosa, J., 2000, p. 124).

<sup>v</sup> La revolución, su metáfora y su mito ha transitado tiempos y ha colonizado espacios. En palabras de Patxi Lanceros ha ocurrido revolución de pensamiento y del método, de la ciencia y de la técnica, políticas y sociales, industriales, burguesas y proletarias. En el estudio de estas múltiples revoluciones se han destacado tanto las estructuras comunes al momento revolucionario –por ejemplo de corte histórico- como las características diferentes de cada una de ellas. (Lanceros, P., 2005, p. 42).

<sup>vi</sup> Los imaginarios simbólicos, en definitiva, son mediadores entre dos realidades y, como tales, establecen entre ellas una tensión dialéctica que jamás desaparecerá por completo, llevándolo así hasta el límite de su interpretación. Por tanto se pretende entramar en este aparte un tejido teórico que permita interpretar: La praxis pedagógica como existencia simbólica, desde una razón afectiva. Es así que desde este horizonte interpretativo simbólico se daría respuesta a la pregunta ¿cómo se implicaría el sentido simbólico de la palabra en un espacio comunitario?

<sup>vii</sup> “La metáfora es una definición que roza con lo inefable, única forma en que ciertas realidades pueden hacerse visibles a los torpes ojos humanos” (Zambrano, M., 2005, p. 52).

<sup>viii</sup> En el sentido derridiano de la palabra. Para Derrida lo que llamamos realidad –que “aparece” en las narraciones de los maestros- es una selección que deja fuera ciertos aspectos o elementos; su forma es discursiva y no sólo produce presencias de lo que incluye sino ausencias de lo que excluye, huellas, suplementos, discriminaciones. Al afirmar la escritura como horizonte crítico este enfoque cuestiona el mito del texto presente que el orden simbólico convierte en ideología del texto en cuanto texto. Los textos deben ser *deconstruidos* para que instauren la metafísica de la presencia, es decir las ausencias, las diferencias o rasgos constitutivos que aparecen como modos de significar pero que ocultan la existencia misma en general de la interpretación, su violencia, su absolutismo. (Hauman M., 2003).

<sup>ix</sup> La narración de las relaciones de alteridad en la espacio temporalidad cotidiana me sirvió de fuente para la interpretación de el ejercicio dialógico de la palabra infantil que tras el asombro construye mundos de sentido. Véase Ponte de Golik, S., 2007.

<sup>x</sup> Según Larrosa, el saber de experiencia es 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 (...) enseña a vivir humanamente y a conseguir la excelencia en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etc. (Larrosa, J., 1996, p. 24).

<sup>xi</sup> La ética de la implicación hace alusión precisamente a la actitud del hombre como implicador implicado en la re-creación del mundo a través del sentido en cuanta proyección basada en la vivencia radical, la cual nos ofrece un sentido atravesado por el sin-sentido pero no aniquilado por él. (Ortiz-Oses, A., 2003, ob.cit p. 15).

<sup>xii</sup> Pareciera que un ser de sentido, es cuestión que pone su énfasis en la relevancia de la pregunta ¿qué es el ser humano? El que no se nos proporcione la respuesta desde un principio implica que la dificultad de contestarla se cifra en que *no hay un criterio humano absoluto* de resolución para ésta, de la misma forma que no se facilita ni se asegura la validez de una posible contestación de manera total. De allí que se requiera que este ser haya de develarse a sí mismo, puesto que no sabe desde su raíz, lo que es. Véase Mélich, J.C., 1997.



# ENSAYOS



# DÍA A DÍA DE UNA ESCUELA QUE SE OLVIDÓ DE LA LECTURA

---

*Aurora Alonso de Ramírez*

## RESUMEN

En la cotidianidad de la escuela tienen lugar prácticas institucionales, rituales, códigos de conducta e interrelaciones diversas que exhiben una simbología y un mundo de significados, que frecuentemente permanece oculto para quienes hacen vida en el centro escolar. Aulas, biblioteca, cantina, laboratorios, oficinas, pasillos, patio y hasta el salón de profesores se convierten, sin darse cuenta de ello, en el escenario donde se despliegan textos antagónicos y se desarrollan situaciones disímiles que terminan por caracterizar a la institución escolar en su conjunto. Analizar lo cotidiano, descubrir significados compartidos, desocultar lo que intencionalmente o no se mantiene a la sombra, es una de las tareas de quien se acerca a la escuela con la intención de comprender lo que en ella sucede. En el presente trabajo se intenta desocultar-describir-analizar- algunos episodios vividos en la biblioteca de una escuela de la ciudad de Caracas. Experiencias comunes, casi ordinarias, que dibujan una biblioteca-enfermería, también una biblioteca guardarropía y, por ende, una bibliotecaria-enfermera, una bibliotecaria-costurera que, lejos de presentar *la magia de los libros* a los niños y jóvenes que a ella acuden o de demostrar, praxis mediante, la potencialidad de la lectura para el aprendizaje, la formación y el goce de quienes por ella transitan, se muestra como administradora-gendarme-sanadora-todera. Experiencias que dejan entrever la cultura escolar que se respira en la escuela, también la incidencia de ésta en la experiencia lectora que se da o, peor aún, deja de darse en su seno.

**Palabras clave:** cultura escolar, experiencia lectora, lectura.

## **DAY AFTER DAY OF A SCHOOL THAT ONE FORGOT OF THE READING**

---

In the everyday of the school, takes place institutional practices, rituals, conduct codes and relations that shows a symbolism that often remains hidden for whom at the educational environment. Classrooms, libraries, laboratories, cafeterias, offices, hallways, patios and even the professors lounges, turns into a scenario where are displayed antagonist text and dissimilar situations are developed that characterize the educational institution as a conjunct. To analyze the everyday, discover shared meaning, uncover that intentionally or not was kept in shade, is one of the tasks of those who approach the school with the intention of understanding what happens within. This paper attempts to uncover, describe, analyze, some episodes experienced in a school library in the city of Caracas. Common experiences, almost ordinary, which draws a library-nursing office, also a library-cloakroom and thus, a librarian-nurse, a librarian seamstress who, far from presenting the magic of books to children and young people that comes, not even demonstrate by practice, the potential of reading for the learning process, nor the enjoyment of the formation thru reading, is shown as the minister-healer-the “do it all”. Unwilling experiences that shows the educational culture that permeates the school, also the incidence of this in the reading experience that is given or, worse, no longer provided.

**Keywords:** educational culture, reading experience, reading.

## **IDEAS PRELIMINARES ACERCA DE LA LECTURA**

En Venezuela la lectura como área problemática ha sido atendida no sólo por las universidades nacionales, entre las que destacan la Universidad de Los Andes, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, sino también por distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales interesadas en el comportamiento lector del venezolano. La Conferencia Nacional Sobre Derechos del Niño, organizada por el Ministerio de la Familia en 1991; la Subcomisión Operativa encargada de elaborar la Agenda para la Reforma Educativa de 1992; el IX Plan de la Nación, presentado por Cordiplan en 1995; el Plan de Acción del Ministerio de Educación de 1995 y el Plan Todos por la Lectura 2002 – 2012 también del Ministerio de Educación; el Banco del Libro; el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE); el Centro Nacional para el Estudio de las Ciencias (CENAMEC) y el Taller de Educación Básica (TEBAS), son algunos de los testigos de la discusión pública que sobre la lectura se ha dado en las últimas décadas en nuestro país.

Una de las cuestiones que presenta la lectura como área de estudio es la variedad de puntos de vista que giran entorno a ella.

Autores de épocas históricas y realidades socioculturales diversas, reconocidas instituciones sociales, disciplinas como la antropología cultural, la lingüística, la psicología cognitiva, la semiótica y la teoría literaria la han examinado desde sus particulares prismas. De allí, que la información atesorada a lo largo de los años haya terminado por configurar un puzzle por la amplitud, la pluralidad y la abundancia de opiniones.

Dionisio de Halicarnaso (fallecido hacia el 7 aC), historiador y crítico literario de la antigua Grecia, es uno de los primeros pensadores que se ocupa del tema. Juan Amos Comenio (1592-1670), reformador pedagógico y líder religioso checo, también hace lo propio en el siglo XVII.

Después, en la alta edad media, las iglesias católicas y protestantes se ocupan de la lectura al comprender que ya no es posible seguir escribiendo el catecismo en la memoria de los niños (Paredes, s.f.). Desde entonces, catequesis y alfabetización van de la mano en virtud que, para acceder a la *palabra*, resulta imperativo aprender a leer.

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX la alfabetización (y con ella la lectura) se convierte en el objetivo número uno de la educación estatal en el mundo. De esta manera, la escuela se transforma en la protagonista de una gesta libertaria que un siglo y tanto después sigue inacabada: la erradicación del analfabetismo. En 1976, las estadísticas oficiales de la UNESCO estimaban en 800 millones el número de adultos analfabetos en el mundo (Ferreiro y Teberoski, 1986, p.14). En 2007, el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo que adelanta la UNESCO tasaba en 781 millones el número de adultos analfabetos. Esto quiere decir que una de cada cinco personas mayores de 18 años de edad que puebla La Tierra carece de competencias mínimas en lectura, escritura y aritmética elemental (UNESCO, 2007, p. 5).

Ahora bien, la multiplicidad de la lectura no se debe únicamente a la diversidad de ópticas que la cruzan, sino también a la profusión de definiciones que la entrelazan.

Para unos, la lectura es un conjunto de habilidades; para otros, transferencia de información. Hay quienes la conciben como modalidad de la comunicación, y quienes la ven como travesía en busca de nuevas significaciones. Algunos autores se refieren a ella como forma de recreación, como proceso interactivo; y hay quien afirma que la lectura es un proceso constructivo, estratégico e integrador.

Como muestra de la variedad de definiciones que existen sobre la lectura se exponen tres voces explicativas de las muchas que Fowler (s.f.) recoge en su libro *La lectura, ese poliedro*.

“La lectura no es otra cosa que la correlación de la imagen sonora con su correspondiente imagen visual” (Leonard Bloomfield).

“La lectura es una interacción entre el lector y el lenguaje escrito, a cuyo través el que lee trata de reconstruir el mensaje del que escribe” (Kenneth Goodman).

“La lectura es un encuentro dialéctico y mutuamente enriquecedor entre el lector y el texto (...) Un remedio de los juegos infantiles, un acto

lúdico cuyo sentido último es de generar una cantidad de placer que el lector consume” (V. Fowler).

A ellas se agrega la definición de Larrosa (2003), quien concibe la lectura como una misteriosa actividad de formación.

Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos (p.26).

La lectura, es pues, conversión de signos escritos en signos fonéticos, exploración-selección-interpretación, seguimiento de rutinas, reconstrucción, reciprocidad entre imágenes, encuentro de significados entre el lector y el texto, proceso interactivo, diálogo implícito, viaje hacia el interior de la experiencia creadora y a través de los libros, acto lúdico, comprensión, un algo inasible que tiene que ver con aquello que nos hacer ser lo que somos, y más.

## **Modos de mirar la lectura**

Existen dos grandes grupos de teorías que explican la naturaleza de la lectura. Uno está constituido por la teoría de las subdestrezas y el otro por las teorías holísticas.

La teoría de las subdestrezas “concibe la lectura como una destreza unitaria, compleja, conformada por subdestrezas identificables y susceptibles de ser aprendidas mediante la acción deliberada, directa y sistemática del docente u otro agente externo” (Ordaz, 2004, p. 58).

Los supuestos básicos que caracterizan esta explicación se resumen en que toda destreza puede enseñarse, y en que el aprendizaje e integración de las subdestrezas subordinadas permiten el desarrollo de la destreza compleja.

Allende y Condemarin (citados por Ordaz, 2004) sugieren un procedimiento general para trabajar en base a esta teoría: se hace una descomposición del lenguaje y del texto en subdestrezas observables y entrenables, como por ejemplo, destrezas para la descodificación, para la comprensión o para el estudio. Se trabajan las destrezas secuencialmente de acuerdo a su complejidad. Se proporciona práctica suficiente para su adquisición.

En contraposición, las teorías holísticas consideran la lectura como un proceso comprensivo, unitario e indivisible de lenguaje (ob. cit.). De acuerdo con esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura se alcanza mediante la exposición de los aprendices a un ambiente estimulante desde el punto de vista lingüístico. Los lectores, lejos de ser pasivos receptores de un saber estático, son entes activos en la construcción de significados y, lo más importante, en el descubrimiento de las reglas del lenguaje escrito de su propia cultura.

Desde el punto de vista didáctico se considera el desarrollo del lenguaje oral como un pre-requisito de la lectura, se estimula la participación del educando en experiencias de lenguaje abundantes y comunicativamente reveladoras, y se trabaja con unidades significativas del lenguaje (palabras, oraciones, textos) en su contexto natural de significación.

Dentro de las teorías holísticas convergen tres tendencias en la formulación de propuestas pedagógicas. La primera, se apoya en los aportes de la psicolingüística y el constructivismo piagetiano. En ella el conocimiento se percibe como una actividad social y socializadora; aprender es construir desde experiencias y conocimientos previos; el docente es un facilitador, un guía, un investigador de los procesos de aula; el estudiante es un ser activo y participativo en la elaboración e interpretación de los aprendizajes (Fuentes, 1998). La segunda, se nutre de las contribuciones de la filosofía del lenguaje, la sociolingüística y la lingüística del texto (cuya bandera es el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante el uso de la lengua). Y la tercera se centra en la lingüística del texto y tiene como grandes exponentes a Parodi (*Discurso cognitivo y educación*, 1999) y a Van Dijk (*Texto y contexto*, 1980).

Queda claro entonces que las explicaciones del proceso de la lectura apuntan en dos direcciones. Una, que mira hacia la adquisición de

subdestrezas y que atribuye gran importancia a la acción deliberada y directa del docente. Otra, que entiende la lectura como totalidad indivisible, concibe al docente como un facilitador o un guía y piensa al lector como un sujeto activo en la construcción de significados.

## **La escuela como mundo de posibilidades**

Hablar de la lectura y de las teorías que intentan explicar su naturaleza es forzosamente hablar de escuela. De una institución concebida como promesa (Rubiano, 2006; Castorina, 2000; Follari, 1996), de un constructo pensado para impartir la primera instrucción, para acceder a la calidad de ciudadano, también para la generación y administración de conocimiento. Una escuela a la que paradójicamente “le corresponde simultáneamente reproducir y transformar la cultura; transmitir saberes, patrimonio de la humanidad y contribuir a crear nuevos conocimientos y opciones” (García Delgado, 2005, p.58).

### **Ha sido así antes y lo sigue siendo ahora.**

En el pasado, cuando la cultura giraba alrededor del libro y lo impreso, el dispositivo escolar (dirigido a reducidísimas élites primero y masificado después) era el encargado de alfabetizar a las nuevas generaciones. En su seno era donde niños y jóvenes conocían las letras y sus combinaciones, entraban en contacto con los autores clásicos, se empapaban de las corrientes en boga y se aproximaban a la erudición.

Hoy, cuando la cultura se nutre de multiplicidad de fuentes de información y de soportes; cuando ya no es posible pensar en *un* texto, *un* relato, *una* escritura, *una* lectura (Larrosa, 2005); cuando las tecnologías de información y comunicación despliegan nuevas formas de relacionarse, aprender, trabajar, ser; la escuela sigue siendo el lugar de encuentro, si no con las primeras letras, sí con cierto modo de entender la lectura y la difusión del conocimiento.

Es en el recinto escolar donde los niños, sobre todo los niños de escasos recursos, inician el recorrido que les permite aprehender las características, el valor y la función de la escritura, donde entran en contacto con los libros y el saber, donde descubren las grandes verdades universales y

donde a fuerza de dialogar, experimentar y consensuar construyen sus propias verdades (Ferreiro y Teberoski, 1986).

Todavía más: es precisamente en el espacio escolar donde la lectura cobra especial sentido. Así lo sugiere Lerner (2001) cuando sostiene que leer (junto con el escribir) es una función esencial de la escolaridad obligatoria, está estrechamente vinculado con el aprender, representa una herramienta para cumplir con las actividades diarias y constituye garantía de logro.

En ese ámbito de lápices de colores, libretas y textos; en ese recinto de amplísimos pasillos, salones rigurosamente dispuestos, jolgorios inolvidables a la hora del recreo; en esa plaza de todos los días habitada por rostros amigables y otros no tanto, por maestras lindas a pesar de los pesares, por compañeros-amigos que con el tiempo se aprenden a amar, que es a fin de cuentas la escuela, se sientan las bases para que todo un mundo de posibilidades (el aprendizaje, el descubrimiento, el futuro, el ascenso social, etc.) se vuelva realidad.

Mundo que cristaliza en buena medida, según la atmósfera que envuelva a la escuela, las prácticas que entretrejan la cotidianidad dentro y fuera del aula, los valores y los disvalores que motiven o adormezcan, según sea el caso, los espíritus que en ella se congregan.

Y es aquí donde la cultura escolar, entendida como el estilo de vida compartido por los miembros de una comunidad educativa, juega un papel de primer orden. ¿Por qué? Porque los significados que se comparten, los principios que diferencian lo aceptable de lo inaceptable, las creencias que determinan comportamientos, las actitudes que condicionan el ver, los discursos que se pronuncian y se hacen escuchar, así como las relaciones que se dan entre unos y otros (alumnos, maestros, personal administrativo, personal obrero), enmarcan la cotidianidad de la escuela y fijan las prácticas institucionales que llevan a cabo los protagonistas del hecho educativo.

Así lo sostienen Martínez y Cambrón (2007) al relacionar el quehacer en la escuela y las conductas de los estudiantes.

Podemos constatar que los elementos que conforman la cultura son un fuerte punto de vista que ha afectado el quehacer en la escuela y que

los nuevos valores que ésta trabaja en las aulas son en definitiva un punto crucial en las conductas de los estudiantes (...) La dinámica estudiantil se encuentra en dependencia de los principios que la escuela enseña (p.11).

## **La cotidianidad de una escuela que se olvidó de la lectura**

Si bien la escuela está llamada a ser el escenario natural para el encuentro del niño con el asombro de la palabra escrita. Aunque desde su incorporación a los primeros grados los estudiantes se pasen el día trajinando con libretas de notas y libros. La verdad es que la lectura es una actividad devaluada, despreciada y puesta a menos en la escuela.

Al menos en una, con cincuenta y cuatro años de trayectoria, ubicada en el municipio Libertador del Distrito Capital, que incomprensiblemente “aspira a ser un centro de irradiación, de encuentro, de estímulo y animación de valores y personalidades” (Glassman, 1994, p.2), y donde a diario acuden unos quinientos muchachos y una treintena de docentes de distintas especialidades. En sus aulas únicamente se lee con el propósito de resolver *cuestiones importantes* como identificar ideas principales y secundarias de un texto, buscar el significado de alguna palabra en el diccionario, resolver unas actividades de refuerzo o responder un cuestionario que más tarde será evaluado. En sus escaleras, pasillos y rincones sólo se leen con apuro los apuntes que unos minutos más tarde serán examinados. En su patio y cobertizo apenas se lee algún discurso oficioso, cuando la ocasión así lo amerita. En su biblioteca- depósito-guardarropía- sala de primeros auxilios-vestuario sólo se hojea algún libro hasta encontrar la frase correcta, el ejercicio oportuno, el extracto de un texto que se desea fotocopiar. De resto, nada.

Tal vez una breve descripción de algunos episodios permita entrever el problema.

En una mañana de febrero, vísperas de carnaval, la biblioteca de *la escuela que se olvidó de la lectura* está vacía. Sus dos mesones y ocho sillas aguardan impacientes la llegada de algún visitante. Hasta ella llegan los ecos casi dormidos de un radio sintonizado en una emisora popular, también los gritos y las risas de los niños de primero, segundo y tercer nivel. A las 9:00 a.m. entra un profesor de mediana edad visiblemente contrariado, arrastra

ruidosamente una de las sillas y se sienta frente a la bibliotecaria. Discuten acerca de un pago recibido. Ella le dice que no se preocupe y saca de una de las gavetas de su escritorio una carpeta de manila, juntos revisan unos papeles, rehacen una cuenta. Unos veinte minutos después, la encargada de la biblioteca se excusa porque debe salir un momento, “tengo que ir al patio a echarle un ojo a los niños”, dice. A las 11:15 a.m. entra una maestra que busca aguja e hilo: necesita coser la cremallera de un disfraz de leopardo. Mientras la bibliotecaria revisa en las gavetas de su escritorio otra maestra se acerca. Ésta última necesita una pomada muy especial para sanar la mano de un mosquetero real, que se quemó al tocar el carrito de perros calientes que, como suceso extraordinario, hoy visita la escuela.

Quizás el retrato de otros episodios ayude a comprender el problema.

En una mañana de marzo la biblioteca de *la escuela que se olvidó de la lectura* recibe una visita inusual: dos alumnos de sexto grado en busca de sendos diccionarios. La bibliotecaria les pregunta: “¿Dónde están sus diccionarios?”. Y ellos a coro responden: “Se me quedó en la casa”. Una vez con los diccionarios en la mano los muchachos salen corriendo sin decir palabra, cualquiera pensaría que la biblioteca es el último lugar donde quisieran estar. A las 7:50 a.m. llegan dos maestras con libros en las manos, dan los buenos días y se sientan en uno de los mesones a trabajar: discuten acerca de unos trabajos de investigación que le asignarán a los alumnos del ciclo diversificado: uno sobre el Festival Internacional de Teatro de Caracas y el otro sobre los velorios de Cruz de Mayo. Al rato, entra otra maestra, saluda con desgano y después se dirige hacia el área del fondo de la biblioteca. Allí, revisa con cuidado varios libros de texto, señala con trozos de papel las páginas que le interesan y luego le pide a la bibliotecaria que le saque unas copias. Ésta se pone manos a la obra. A las 8:49 a.m. entran dos alumnos de los últimos años (visten camisa beige) y solicitan un libro de física, apenas aguardan unos segundos y se van sin ningún libro. La encargada de la biblioteca explica que, con frecuencia, los alumnos del ciclo diversificado aprovechan los cambios de aula y se llegan a la biblioteca con cualquier excusa, para así retardar su llegada a la siguiente clase. “Vienen a pasear, vienen a perder el tiempo”, dice e imprime un tono de triste certidumbre a sus palabras. Diez minutos más tarde entra una maestra con dos de sus pequeñas discípulas: trae una bolsa con la colaboración que segundo grado dará para la campaña de recolección de ropa usada destinada a los niños pobres. Alrededor de las 11:00 a.m. la encargada de la biblioteca se excusa porque

tiene que salir al patio. Está por empezar un desfile conmemorativo del Día de la Bandera y “usted sabe, debo echar una mano con los niños”.

Una biblioteca escolar que permanece a solas las más de las veces, y que cuando se ocupa se hace por maestras y personal directivo del plantel que necesita privacidad (el personal docente que visita la biblioteca lo hace con la intención de preparar carpetas que deben ser llevadas al Ministerio de Educación, de organizar boletas antes de su entrega, de planificar asignaciones para el siguiente momento pedagógico o de preparar alguna actividad de evaluación). Una biblioteca que no adelanta ninguna actividad de animación y promoción de la lectura; pero que sin embargo, funciona como centro de acopio durante las campañas de recolección de ropa, juguetes o alimentos para los niños pobres; que es depósito seguro para esténciles, extensiones, medicamentos, papel absorbente, papel higiénico, radio-reproductores, trapos para la limpieza, vasos plásticos y otros; que funciona como sala de primeros auxilios; que sirve de sede a las jornadas de vacunación; que hace las veces de vestuario-probador-guardarropía de los trajes que se usarán en los actos escolares; es una biblioteca que parece sugerir que la lectura es una actividad devaluada.

Así mismo, una bibliotecaria que no acerca los libros a los niños, tampoco los niños a los libros. Pero que en cambio aplica con maestría spray mentolado; coordina con destreza envidiable los preparativos de los escasos actos escolares que se dan en la institución (asambleas, Día de la Bandera, Día de la Familia, Primera Comunión); cubre una suplencia aquí y otra allá; lleva registro pormenorizado de los pagos extraordinarios o no que se dan a sus colegas; saca copias (muchas copias); piensa que las idas y venidas a la biblioteca es una estrategia que distrae y hace perder el tiempo; y que se desmiembra mientras vigila en los recesos o en la ruta del transporte escolar, es una responsable de biblioteca que parece considerar a la lectura como una actividad de menor importancia.

Al menos ése es el mensaje que, discursos ocasionales aparte, se está transmitiendo y está calando en los actores del dispositivo escolar.

## APUNTES PARA UNA CONCLUSIÓN INACABADA

No hay duda, el sistema escolar cumple con el rol de enseñante de las técnicas descodificadoras. Se siente cómodo con el descifrado del texto y el aprendizaje mecánico. No obstante, se queda a medias en su papel de formador de lectores autónomos, competentes y críticos (Paredes, s.f.).

Al situarse en un nivel que podría calificarse de básico, la escuela concibe la lectura como instrumento que ayuda a resolver otras cosas más importantes, como asignación, como fuente de información y/o actividad, pero no como vivencia. Y es justamente hacia allá donde sería interesante apuntar. Solamente una escuela que no se olvide de la lectura puede brindar una enseñanza de calidad.

La función utilitaria de la lectura revela un modo más bien miope de entender o, mejor dicho, de desconocer la experiencia lectora. Esto en virtud de que leer es bastante más que descifrar un determinado tipo de texto. Leer es aceptar un desafío, aprender, cuestionarse y cuestionar, dejarse llevar para luego regresar, descubrir, embarcarse en una aventura, entablar diálogo consigo mismo y con otros, formarse, transformarse, transitar entre realidades y ficciones, re-crearse, soñar, viajar...

Experiencias que sólo son posibles en la medida que se lee y se recorren las potencialidades de la lectura. Porque únicamente la lectura nos enseña a ser genuinos lectores.

Finalmente, la lectura no puede ser vista únicamente como un objeto de enseñanza, un instrumento que favorece los aprendizajes o una opción para el divertimento. La lectura es más. Es una experiencia que nos abre las puertas de la cultura escrita, que nos acerca al mundo de lo conocido y lo por conocer, que aviva la fantasía, que enriquece y le otorga sentido a la vida. Y esto la convierte en una experiencia profundamente commovedora.

## **REFERENCIAS**

- Castorina, J.A., Goldin, D. y Torres, R. (2000). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberoski, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (7<sup>a</sup>. Ed.). México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la Escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Fowler, V. (s.f.). *La lectura, ese poliedro* [Libro en línea]. Biblioteca Nacional José Martí. Disponible: <http://www.bnjm.cu/bnjm/espanol/publicaciones/inicial.htm> [Consulta: 2006, Febrero 21]
- Fuentes, M. (1998). *El constructivismo de jean piaget. el método y sus implicaciones educativas*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- García Delgado, G. (2005). *El mundo del maestro y la sociedad del aprendizaje permanente*. Caracas: Miguel Ángel García e Hijo.
- Glassman, T. (1994). 40 Aniversario del colegio. *Anuario Colegio Inmaculada Concepción*, 2.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (Lector de los lectores). (2005). *Ensuciarse la lengua. Ideas para una película* [Película]. Caracas: Celarg.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. y Cambrón, A. (2007, Noviembre). *Cultura escolar desde una perspectiva psicosocial* [Documento en línea]. Ponencia presentada

en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa de México, Mérida. Disponible:  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE\\_1178322247.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE_1178322247.pdf) [Consulta: 2008, Mayo 22]

Ordaz, J. (2004). *El docente y la lectura: un estudio interpretativo de la relación teoría-práctica en el ejercicio de la profesión*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.

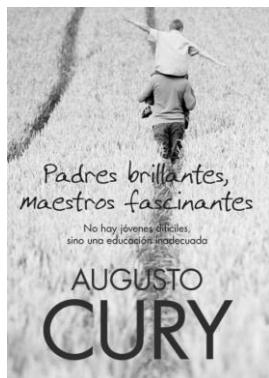
Paredes, J. (s.f.). *La lectura. De la decodificación al hábito lector* [Documento en línea]. Disponible:  
<http://www.monografias.com/trabajos16/habito-lector/habito-lector.shtml> [Consulta: 2006, Febrero 19]

Rubiano, E. (2006). Viejos y nuevos diarios de la cultura escolar. *Educere, Revista Venezolana de Educación* [Revista en Línea], Disponible:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35603205.pdf> [Consulta: 2008, Mayo 22]

UNESCO (2007). *Informe de Seguimiento EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas. Atención y Educación de la Primera Infancia* [Documento en línea]. Disponible:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785s.pdf> [Consulta: 2008, Mayo 23]

# **Reseña bibliográfica**





Cury, Augusto (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Argentina. Editorial: Zenith/ Planeta. 2da. reimpresión junio 2010.

Esta obra está dirigida tanto a los padres como a los docentes que trabajan con jóvenes. El autor, en seis secciones, revisa los siete hábitos que caracterizan tanto a los buenos padres como a los padres brillantes, asimismo plantea de manera clara y amena los siete há-

bitos de los buenos maestros y de los maestros fascinantes, destacando que los buenos maestros: son elocuentes, poseen metodología, educan las inteligencias lógicas, utilizan la memoria como almacén, son temporales, corrigen comportamientos y educan para una profesión; mientras que los maestros fascinantes: no conocen el funcionamiento de la mente, tienen sensibilidad, educan la emoción, utilizan la memoria como fundamento del arte de pensar, son inolvidables, resuelven conflictos en el aula y educan para la vida.

Hace una crítica de los errores más frecuentes de los educadores como son: corregir en público, manifestar autoridad con agresividad, ser excesivamente crítico obstaculiza la infancia del niño, castigar cuando se está enfadado y poner límites sin dar explicaciones, ser impaciente y desistir de educar, no cumplir con la palabra dada, destruir la esperanza y los sueños. Para detenerse en la educación de la emocionalidad y la gran función que tienen los maestros en ella y en la expansión de la inteligencia de los jóvenes.

Dado el avance de las tecnologías en el mundo de hoy, tanto los niños como los jóvenes y adultos están expuestos al Síndrome del Pensamiento Acelerado (SPA), afectando principalmente a los dos primeros, lo cual trae como consecuencia una disminución de la concentración y un aumento de la ansiedad, con un incremento en la dependencia por nuevos estímulos, conduciéndolos a realizar conductas inapropiadas cuyo fin es aliviar la ansiedad.

El autor considera que el exceso de información afecta la salud mental del niño, en tal sentido refiere: “es fundamental saber que, en la actualidad, un niño de siete años de edad tiene más información en la

memoria que un ser humano de setenta, de hace un siglo o dos” (p.77). Esta “sobredosis” de información “excita de modo inadecuado los cuatro grandes fenómenos que leen la memoria y que construyen grandes cadenas de pensamientos” (ibidem). Situación que dificulta la concentración y la tranquilidad de la mente generando altos niveles de stress en los alumnos.

Asimismo, el autor considera además que el SPA es la principal causa de la crisis de la educación mundial, que se da no solo en los jóvenes sino también en las personas adultas. Esto produce un desencuentro entre las estrategias que utilizan los maestros y el comportamiento de los alumnos en el aula “mientras los maestros están presentes en el aula los alumnos están en otro mundo”.

Cury, le da una gran importancia al rol del maestro, pero sobre todo a su sensibilidad para con el joven que tiene en sus manos. De nada valdrán las técnicas o los materiales didácticos si no hay un ambiente social y psíquico de los alumnos y maestros apropiados, si no hay un cambio de la cultura educativa. Para ello es imperioso fomentar: la educación de la emocionalidad, la educación de la autoestima, desarrollar la solidaridad, la tolerancia, la seguridad, el razonamiento esquemático, la capacidad de dirigir los pensamientos en los momentos de tensión y la habilidad de trabajar las pérdidas y frustraciones.

Finaliza con unas palabras para rendir un homenaje a los maestros:

“Puede que el mundo no os aplauda, pero el sector más lúcido de la ciencia, tiene que reconocer que sois los profesionales más importantes de la sociedad” (p.225). Pero también les da un reconocimiento a los padres “El amor os ha llevado a correr todos los riesgos del mundo por nuestra causa. No habéis dado a cada hijo todo lo que querían, sin todo lo que teníais.” (p.227).

**Inocencia Orellana Hidalgo**

## **NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN**

La Revista *Notas de Investigación* es una publicación arbitrada e indexada, que se divulga en formato impreso y digital. Estimula principalmente, la publicación en las secciones siguientes: investigaciones en proceso, investigaciones culminadas, ensayos, reseñas bibliográficas, notas referidas a eventos u otras actividades relevantes para la investigación en ciencias humanas.

Los artículos son sometidos a arbitraje académico especializado, según modalidad doble ciego, para su publicación deberán acogerse a las convenciones técnicas de redacción de las publicaciones académicas y cumplir con las siguientes normas:

### **1. Aspectos formales:**

- Los artículos deben ser inéditos para la fecha de su publicación en la revista, constituir un aporte original y de alta calidad en relación con los estándares internacionales de publicaciones académicas.
- Los artículos estarán encabezados por el título (en mayúsculas sostenidas y negrita), acompañado por su traducción al inglés (colocado entre paréntesis).
- Adjunto al artículo se debe presentar una comunicación donde se identifique la sección a la que éste corresponde y donde se exponga una declaratoria con la que se afirme que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros).
- El autor(a) o autores(as) debe anexar un resumen curricular que no exceda más de 65 palabras, que incluya la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.
- El autor(a) o autores(as) enviará al Comité Editorial de la revista una (1), una versión digital en formato *Word* para *Windows* del trabajo a la siguiente dirección: [notasdeinvestigacion@yahoo.es](mailto:notasdeinvestigacion@yahoo.es) o [dirección.investigacion.decanato@gmail.com](mailto:direccion.investigacion.decanato@gmail.com), en su defecto enviar tres (3) versiones impresas del trabajo a la siguiente dirección: Quinta Portofino, 2da calle con 2da transversal, Campo Alegre Chacao-Caracas. Una de las versiones impresas debe incluir los datos del autor o autores, las dos copias restantes serán anónimas.

- Las normas de redacción, presentación, uso de citas, referencias bibliográficas deben ajustarse a las normas más recientes del Sistema APA.

## **2. Para publicación de artículos de investigación y ensayos:**

- Estarán precedidos por un resumen no mayor de 300 palabras con un máximo de 4 y un mínimo de 3 descriptores o palabras claves, y su versión en inglés (abstract y keywords).
- El contenido y estructura de las investigaciones responderán al enfoque de investigación adoptado, e incluir: Introducción, desarrollo o cuerpo (de ser aplicable incluye el marco teórico-referencial, metodología y Resultados), conclusiones o reflexiones finales y lista de referencias.
- La extensión del trabajo puede variar entre 15 a 20 páginas tamaño carta, a doble espacio con fuente *Times New Román*, 12 puntos. Las páginas deben estar numeradas.

## **3. Para publicación de las reseñas bibliográficas:**

- Deben referirse a obras con no más de un (1) año de aparición en idioma español o con no más de dos (2) años de aparición en otro idioma.
- Deben orientarse a un enfoque que, además de sinóptico, sea crítico y analítico de la obra reseñada.
- No deben exceder de tres (3) páginas.
- Se recomienda encabezarla con los datos completos de la obra, incluyendo número de páginas, depósito legal ISBN o ISSN.
- Anexar la imagen de la portada de la publicación reseñada.

## **NORMAS PARA EL PROCESO DE ARBITRAJE**

La Revista *Notas de Investigación* es una publicación arbitrada e indexada, que se publica en formato impreso y digital. Estimula principalmente, la publicación de investigaciones en proceso y acoge investigaciones culminadas, ensayos, reseñas bibliográficas, notas referidas a eventos u otras actividades relevantes para las ciencias humanas.

Los artículos son sometidos a arbitraje académico especializado, según modalidad doble ciego y está dirigida a la comunidad académica de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y de otras instituciones, organismos nacionales e internacionales interesados en producciones intelectuales afines a la actividad académica e investigativa

Los artículos recibidos en la revista Notas de Investigación se envían a dos árbitros anónimos para su evaluación, quienes dispondrán el máximo de 30 días continuos para su dictamen.

La evaluación y dictamen del árbitro sobre la publicación o la no publicación del artículo, será reflejada en un instrumento que se entregará conjuntamente con el artículo. . Culminado el proceso, los árbitros devuelven a los editores el manuscrito con el correspondiente instrumento de arbitraje. De este arbitraje puede resultar uno de los siguientes dictámenes:

- I. *Publicar*: De resultar este dictamen, el artículo se envía directamente a las instancias correspondientes para su publicación.
- II. *Publicar una vez realizadas correcciones*: Este dictamen resulta cuando en el artículo es necesario hacer correcciones de contenido. Aunque sean pocas, el manuscrito se devuelve a los autores, quienes deberán modificarlo atendiendo a las recomendaciones de los árbitros. Una vez hechas las correcciones, los autores deberán remitir los manuscritos modificados a los editores, los que se cerciorarán de que se corresponda con las observaciones recibidas del arbitraje. Si es así, se procede de inmediato a las instancias correspondientes para su publicación.
- III. *No Publicar*: En este caso se notifica inmediatamente al autor o autores sobre el resultado del arbitraje, indicándole(s) expresamente la necesidad de rehacer el manuscrito. Luego de esto, podrán

reenviarlo a los editores, en cuyo caso es sometido de nuevo al arbitraje.

En el caso de los materiales con el dictamen No Publicar en el arbitraje, el Comité Editor enviará al autor o autores los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo. No se devolverán originales.

Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de la revista en el número para el cual estaba previsto su inclusión.

*Comité Editor*

**Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez  
DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA**

Manuscritos, correspondencia e información

2<sup>a</sup> calle con 2<sup>a</sup> transversal, Qta. Portofino, Urb. Campo Alegre,  
Chacao, edo. Miranda. Caracas. Venezuela – Código Postal 1012  
Teléfonos (0058) (0212) 26563023 – 2666155 – 2676786  
Fax (0212) 2674075

Correo electrónico: [notasdeinvestigacion@yahoo.es](mailto:notasdeinvestigacion@yahoo.es)

***Revista Notas de Investigación***

La presente edición de 500 ejemplares se terminó de imprimir en los  
Talleres Gráficos de Miguel Ángel García e Hijos, S.R.L., Caracas.

En el mes de abril de 2013

---