



República Bolivariana de Venezuela
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
Rectorado
Decanato de Educación Avanzada

Notas de Investigación



Nueva Etapa - Año XIII - N° 15 -16 Enero - Diciembre 2013

**AUTORIDADES UNESR
CONSEJO DIRECTIVO**

Rectora
Mirian Balestrini

Vicerrectora Académica
Migdalia Parra

Vicerrector Administrativo
Moisés Gamero Véliz

Secretario
Oscar Rodríguez

CONSEJO DE PUBLICACIONES
Mirian Balestrini
Presidenta

AUTORIDADES DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Decana
Carmen Magaldi Téllez

Directora de Formación Avanzada
Gloria Mateus

Directora de Investigación
María Patricia Yáñez

**Directora de Cooperación, Educación Continua
e Interacción con las Comunidades**
Marina Smeja

Directora de Secretaría
Damelys Yegüez

Directora de Administración
Zaire Plater

REVISTA NOTAS DE INVESTIGACIÓN
Publicación semestral del Decanato de Educación Avanzada

AÑO XII, N° 15 y 16, enero-diciembre 2013

COMITÉ EDITOR

Leocadia Cobos de Velazco
Mildred Meza
María A. Aray
Freddy Mayora
Freddy Escalona

ASESORA EDITORIAL

Inocencia Orellana

REVISTA ARBITRADA

Berta Veittia (UNESR)	Mirna C. de Torres (UCV)
Cecilia Bottini (UNESR)	Mireya Otero (UNESR)
Elba Moscoso (UCV)	Miriam Salcedo (UCV)
Gabriel Ugas (UNESR)	Nerylena Inciarte (LUZ)
Gladys Madriz (UNESR)	Ninoska Díaz de Mariña (UNESR)
Gleby's Rondón (UNEFA)	Pablo Guevara (UNEFA)
Luis Jiménez (UNEFA)	Paulette Joseph (UCV)
María Elvira Fernández (UNESR)	Rossana Caraballo (UNESR)
Maritza Puertas (UNESR)	Sebastiana Ponte (UNESR)
Migdy Chacín (UNESR)	

Corrección de textos: Miguel Raúl Gómez Gómez

Traducción: Ismael Vilorio

Portada: Luis Eduardo Pérez Gutiérrez

Diagramación y montaje: Rebeca Marchena Requena

Depósito Legal: **pp 199502DF209**

ISSN: **1315-5526**

© Copyright: **UNESR**

Revisión: **Comité Editor**

Financiamiento: REVISTA “NOTAS DE INVESTIGACIÓN”

Publicación del DEA – UNESR



AÑO XIII, N° 15 y 16, enero-diciembre 2013

Coordinadores de Líneas de Investigación

Arleny Carpio
David Colombo
Débora Ramos
Fernando Oduber
Freddy Mayora
Gertrudis García
Gladys García
Gregorio Valera
María A. Aray
Migdalia Guzmán
Inocencia Orellana
Miriam Meza
Mylvia Fuentes
Ninoska Díaz de Mariña
Sebastiana Ponte de Golik

*Edición Especial dedicada a las Líneas de Investigación:
Asesoramiento y Desarrollo Humano y Dinámicas Psicosociales
y Ambientes de Aprendizaje*

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Nota Editorial.....	7
 INVESTIGACIONES	
La virtualidad: una mirada desde el desarrollo humano <i>David Colombo</i>	15
Aproximación a una experiencia investigativa en construcción: la escuela y el desarrollo humano <i>Miriam Meza y Edén Noguera</i>	337
Prevención de la violencia contra las mujeres. Propuesta educativa Desde el asesoramiento y desarrollo humano <i>Isabel C. Gutiérrez de Álvarez</i>	553
El asesoramiento en comunicación con líderes comunitarios <i>Bella Cecilia Obregón G.</i>	711
Estrategias para incorporar la Secretaría de la UNESR en la transformación universitaria <i>Mariana Fernández Alvarado</i>	925
Creencias sobre Internet y su uso educativo por docentes de una escuela universitaria de Educación <i>Zully Millán Boadas</i>	10911
 ENSAYOS	
El desarrollo humano: un proceso de convertirse en persona <i>Migdalia Guzmán de Machado</i>	139
María Ferray: ejemplo de una educadora humanista <i>Luis Nascimento</i>	157

Holoconstructos ecológicos: una visión transdisciplinar en el contexto de la formación ciudadana escolarizada	
<i>Iván Ramírez</i>	177

La Unesco y las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos: formación de educadores de adultos	
<i>María Eugenia Rodríguez</i>	191

RESEÑAS

Una línea de investigación en construcción desde el programa de Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano	
<i>Equipo de docentes facilitadores de la Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano</i>	211

Reseña de "Dinámicas Psicosociales y Ambientes de Aprendizaje": una línea de investigación perseverante	
<i>Gladys García</i>	213

Normas para la publicación	223
----------------------------------	-----

Normas para el proceso de arbitraje.....	225
--	-----

Las líneas de investigación son espacios de interacción, articulación, reflexión y estudios para la organización, planificación, desarrollo, producción y socialización de investigaciones vinculadas a los programas de postgrado de nuestra Universidad. Estas acciones investigativas que se realizan con el apoyo y acompañamiento mutuo de docentes-investigadores y participantes propician la construcción de proyectos de investigación, la profundización en la teoría y en la metodología, así como la culminación de los trabajos especiales de grado, trabajos de grado y tesis doctorales formuladas por sus miembros, posibilitando de esta manera el trabajo cooperativo y solidario para la construcción y producción del conocimiento.

A partir de esta visión, el Comité Editorial de la revista *Notas de Investigación* inicia un ciclo de acercamiento a estas unidades organizacionales y espacios de producción de conocimiento, en primera instancia para reconocer la ardua labor que este grupo de profesionales investigadores en educación realizan de manera tesonera en nuestros espacios de aprendizaje, y en segunda instancia para divulgar el producto de ese trabajo a la comunidad científica interesada en esta área del conocimiento.

En esta oportunidad se dedican a la línea de Asesoramiento y Desarrollo Humano¹ y a la línea Dinámicas Psicosociales y Ambientes de Aprendizaje², los números integrados 15 y 16, de los semestres 1 y 2 del año 2013, en los cuales se sintetizan los esfuerzos y productos de los estudios realizados por los investigadores (facilitadores y participantes) de esas líneas.

Nos complace presentar, para la discusión, el debate y la consideración de nuestros consecuentes lectores, los artículos que referimos a continuación.

Comenzamos con *La virtualidad: una mirada desde el desarrollo humano*, de David Colombo, quien nos invita a reflexionar acerca de la

¹ Coordinada por la Dra. Migdalia Guzmán de Machado.

² Coordinada por la Dra. Gladys García.

virtualidad como manifestación tecnológica que ha impactado de manera casi intempestiva la racionalidad moderna, produciendo cambios importantes desde la perspectiva de nuevas formas y distribución del saber, relacionamiento social y una red de interconexiones a escala planetaria que inciden en el desarrollo humano.

Más adelante, Miriam Meza y Edén Noguera, desde el ámbito de la educación formal, indagan en su artículo *Aproximación a una experiencia investigativa en construcción: la escuela y el desarrollo humano*, el papel que cumple la escuela en el desarrollo humano, como institución que desempeña un rol complementario en la socialización del individuo. Con una visión abarcadora los autores plantean una perspectiva integradora, que implica una autorreflexión en función del conocimiento que cada ser humano posee acerca de sus propias capacidades, debilidades y fortalezas.

A su vez, Isabel Gutiérrez de Álvarez plantea también desde la perspectiva educativa, *Prevención de la violencia contra las mujeres. Propuesta educativa desde el asesoramiento y desarrollo humano*. La autora indaga en su investigación los aspectos más conspicuos de la relación conyugal y sus expresiones violentas, incluye en su análisis el rol de la escuela como espacio social que debe promover la convivencia entre las parejas.

El asesoramiento en comunicación con líderes comunitarios es el trabajo presentado por Bella Cecilia Obregón G. En él presenta las capacidades y limitaciones para comunicarse que tienen los líderes de una comunidad caraqueña.

La colaboración de Mariana Fernández Alvarado se expresa en *Estrategias para incorporar la Secretaría de la UNESR en la transformación universitaria*. En este aporte la autora plantea repensar la estructura funcional de la universidad actual, a la luz de las tecnologías de la información y la comunicación. Propone también

actualizar el reglamento, las normas, los procedimientos, y la formación permanente del talento humano que conforma el personal de la Secretaría de la UNESR.

Esta sección cierra con la participación de Zully Millán, quien incursiona sobre *Creencias sobre Internet y su uso educativo por docentes de una escuela universitaria de Educación*. El artículo versa sobre los discursos expresados por docentes universitarios respecto al uso de Internet, sus prácticas y actitudes.

En la sección de Ensayos encontramos *El desarrollo humano un proceso de convertirse en persona*, de Migdalia Guzmán de Machado, quien plantea elementos existenciales que podrían conducir al sujeto a encontrarse con sí mismo y replantear sus visiones relacionadas con la libertad y el bienestar. Aborda la reflexión desde diversos enfoques como son: social, económico, político, ético, estético y físico.

En *María Ferray: ejemplo de una educadora humanista*, su autor, Luis Nascimento, resalta el importante rol que juegan los directores de centros educativos. La manera como se relacionan con todos quienes pertenecen a la institución, la promoción de la convivencia y buenos tratos hacen que la comunidad educativa se sienta en un ambiente donde cada quien consolide su autoestima, este sentir es compartido por todos, sin olvidar el importante aporte de las tecnologías digitales, es decir lo virtual y lo espiritual se complementan.

Holoconstructos ecológicos: una visión transdisciplinar en el contexto de la formación ciudadana escolarizada, de Iván Ramírez. El propósito del ensayista es brindar, apoyándose en el concepto de *holoconstructo ecológico*, una visión transdisciplinar que contribuya a afinar una mirada integradora sobre el hecho de analizar, valorar e interpretar los problemas ecológicos en las diferentes escalas geográficas, tomando como foco el hogar, la escuela y la comunidad.

La Unesco y las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos: formación de educadores de adultos, de María Eugenia Rodríguez, expone la necesidad de concretar las disposiciones relacionadas con la educación a lo largo de toda la vida de entes internacionales como la Unesco. Su reflexión la lleva a analizar la necesidad de formación de los educadores de adultos, ante las exigencias de la sociedad del presente siglo.

Cerramos esta edición con dos reseñas. La primera se refiere a *Una línea de investigación en construcción desde el programa de Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano*, donde se destacan importantes elementos que justifican la propuesta de esta línea de investigación. La relevancia que adquiere, en los actuales momentos de transformaciones sociopolíticas, la intervención e interacción con las comunidades para propiciar espacios de intercambio y diálogo con los colectivos. Esta dinámica de trabajo ha generado, y sigue generando, productos y proyectos de investigación que sirven de insumo en la sostenibilidad de dicha línea de investigación.

La segunda reseña expresa un esbozo histórico de la línea de investigación *Dinámicas Psicosociales y Ambientes de Aprendizaje: una línea de investigación perseverante*. Desde el año 1999, en su largo recorrido ha establecido contacto directo con otros núcleos de la UNESR, como también con otras universidades del país. En la actualidad el trabajo fundamental que se realiza en este espacio de reflexión e investigación es sistematizar los aportes de sus participantes y crear un proyecto integral que, tomando en cuenta los intereses personales, se perfile como referencia en el entorno global digitalizado.

Queremos agradecer a los coordinadores de la línea de Asesoramiento y Desarrollo Humano y de la línea Dinámicas Psicosociales y Ambientes de Aprendizaje su deferencia al publicar en nuestra revista y felicitar a los autores por el logro de este emprendimiento, como lo ha sido llegar a socializar el producto de sus trabajos, y por el aporte que a la investigación proporcionan. Sientan

este esfuerzo editorial como el apoyo institucional que deben recibir las líneas para la difusión de las investigaciones.

Nos despedimos, no sin antes invitarlos a leernos, reflexionar, pensar y escribir. Hacemos extensiva esta invitación a todo el ámbito académico nacional.

Comité Editorial

Caracas, octubre de 2014

INVESTIGACIONES

LA VIRTUALIDAD: UNA MIRADA DESDE EL DESARROLLO HUMANO

David Colombo¹

*«No se trata de elegir entre la nostalgia de un real
fchado y un virtual amenazante o excitante,
sino entre diferentes concepciones de lo virtual»*

Pierre Lévy
¿Qué es lo virtual?

RESUMEN

Desde la perspectiva no instrumental, la virtualidad ha producido importantes cambios en nuestras sociedades; vale decir, en el desarrollo humano, lo que incide en las costumbres, hábitos y actividades de la sociedad. El propósito de este artículo, que transita mediante su sistematización reflexiva en el entorno social-virtual, es arribar a una propuesta de elementos-componentes que impliquen el replanteamiento de la cotidianidad caracterizada por diversos soportes y canales donde se producen, circulan y transforman saberes derivados de las distintas formas de conocer, pensar y reflexionar lo social. El desarrollo humano como proceso que favorece las condiciones de vida implica la ampliación de las potencialidades del individuo y colectivas, para enfrentar la incertidumbre de la novedad, en nuestro caso: la virtualidad, que amerita ser analizada a partir de su concepción arqueológica-genealógica, para luego analizar críticamente las opciones que le dan validez. Es decir, la virtualidad en el contexto del desarrollo humano constituye una nueva racionalidad, una forma de entenderla e interpretarla que comprende desde la heterogeneidad cultural, la biodiversidad, la multiplicidad de los elementos-componentes (filosófico y antropológico) hasta las distintas formas de pensar y actuar que implican reflexionar profundamente la organización de las actividades cotidianas, mediante un nuevo sistema social en el entorno virtual.

Palabras clave: virtualidad, desarrollo humano, entorno social-virtual.

¹ Doctor y PhD en Ciencias de la Educación. Profesor de la UNESR, Núcleo de Educación Avanzada Caracas. Miembro la Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano. Correo electrónico: dhcolombo@yahoo.com. Participa en la Línea de Investigación Asesoramiento y Desarrollo Humano.

THE VIRTUALITY: A HUMAN DEVELOPMENT PERSPECTIVE

ABSTRACT

From the non instrumental perspective, virtuality has produced important changes in our societies, that is, human development, thus affecting the customs, habits and activities of society. The purpose of this article, which passes through its reflexive systematization in the virtual social environment, is to arrive at a proposal involving elements-components rethinking everyday characterized by various media and channels which produce, circulate and transform knowledge derived of different ways of knowing, thinking and reflecting the social. Human development as a process that promotes living conditions involves expanding the potential of the individual and collective, to face the uncertainty of novelty, in our case: the virtual, that deserves to be analyzed from their conception archaeological-genealogical and then critically analyze the options that give validity. That is, the virtuality in the context of human development is a new rationality, a way to understand and interpret ranging from cultural heterogeneity, biodiversity, multiple-component elements (philosophical and anthropological) to the different ways of thinking and reflect deeply act involving the organization of daily activities through a new social system in the virtual environment.

Keywords: virtuality, human development, social-virtual environment.

INTRODUCCIÓN

Los *e-ciudadanos* deben aprender a obtener información de acuerdo con sus necesidades y el momento histórico-social que viven. La clave es garantizar que el saber producto de la innovación, creatividad, imaginación e interactividad pase a ser de uso común en la sociedad, con la finalidad de desarrollar las competencias del individuo y del colectivo que permitan reflexionar la cotidianidad de la incertidumbre, la invención: la virtualidad.

La virtualidad amerita ser interpretada a partir de un nuevo modo de pensar el desarrollo de la vida humana. Analizar la virtualidad, como elemento que conforma la nueva racionalidad, requiere tener presente sus diferentes concepciones para contrastarlas con el desarrollo humano, lo cual implica abordar la novedad más allá de su aspecto instrumental, guiada por la concepción arqueológica-genealógica, para luego analizar críticamente los elementos componentes que le dan vigencia como una expresión del desarrollo humano.

La virtualidad, más allá de una concepción instrumentalista o tecnológica, facilita la transmisión del saber, potenciada por la interactividad que hoy atraviesa el desarrollo humano en su conjunto, lo cual implica el surgimiento de un nuevo modo de pensar debido a que es un elemento que lo impacta. Así, la virtualidad se ha convertido en el acontecimiento novedoso que incide en el modo de relacionarnos o comunicarnos. Ello conlleva a plantearnos otra problemática: ¿qué somos hoy?, ¿qué nos pasa?, ¿qué acontece? y ¿hacia dónde vamos? En otras palabras, la virtualidad está constituyendo una forma de entender, interpretar y comprender el desarrollo humano, lo que conlleva un pensamiento desde la heterogeneidad y biodiversidad cultural, hasta la complejidad del tejido social.

El impacto que genera la virtualidad en la transmisión del producto humano (saber) puede ser incrementado por los procedimientos y protocolos acordes con las necesidades de eficiencia en la transferencia de la información. En este contexto, las personas inmersas en la virtualidad tienen la opción de formarse integralmente para utilizar eficientemente los medios telemáticos y sus respectivos lenguajes, y así poder maximizar sus competencias como sujetos críticos, imaginativos y creativos (Colombo, 2007).

En investigaciones previas se ha expresado que el modo como incide ese acontecimiento (la virtualidad) en la manera de actuar y pensar del individuo, se caracteriza por la existencia de distintos soportes a través de los cuales se producen, circulan, transforman y difunden los saberes. Los nuevos soportes para la transmisión del saber e innovadores canales que inducen a nuevas interpretaciones y distintas formas de pensar, conjuntan elementos que generan una crisis de pensamiento en la episteme contemporánea. Por lo tanto, es necesario reflexionar el desarrollo humano a la luz de la virtualidad, razón por la cual se hace ineludible proponer nuevos elementos-componentes.

Arqueología-genealogía de la virtualidad en el desarrollo humano

Estudios recientes afirman que un estudio arqueológico-genealógico de la virtualidad entiende por arqueología lo dicho, y por genealogía refiere a la manera de decirlo, vale decir, cómo se dice e interpreta un acontecimiento determinado, en nuestro caso: la virtualidad en el contexto del desarrollo humano.

La emergencia de sucesos o hechos impacta la manera de estudiar el desarrollo humano. Al efecto, Colombo (2007: p. 38) señala que “la opción arqueológica-genealógica, desde la perspectiva no instrumental de la virtualidad, implica cómo está incidiendo en el modo de pensar: “el pensamiento del afuera o la novedad²”, que implica, la manera distinta como las personas se relacionan, lo cual tiene como característica la utilización de un nuevo soporte, cuya opción digital la convierte en un hecho fundamental: la manera usual como se establece la comunicación con el otro”. Vale decir, las tabletas electrónicas permiten visualizar lo que acontece en cualquier parte del mundo, convirtiéndolas en un evento sorprendente, que forma parte de la realidad y posteriormente forma parte de nuestra cotidianidad. En consecuencia, un análisis arqueológico-genealógico implica la manera como se despliega un acontecimiento novedoso: la incidencia de la virtualidad en el desarrollo humano.

² Cfr: Michel Foucault. (1997) y F. Nietzsche (1989). A los efectos de la presente investigación, el “pensamiento del afuera” se pudiera interpretar como el surgimiento de un nuevo espacio social que se despliega y repliega conjuntamente con los elementos componentes como producto del análisis arqueológico-genealógico de la virtualidad en el contexto del desarrollo humano. Deleuze (1991: 128) señala: “el afuera no es un límite petrificado, sino una materia cambiante animada de movimientos peristálticos, de pliegues y plegamientos que constituyen el adentro: no es otra cosa que el afuera, sino exactamente el adentro del afuera”.

La idea es que la virtualidad en el contexto del desarrollo humano pueda describir el conjunto de fenómenos sociales y las condiciones para el surgimiento de sucesos en un entorno social-virtual. Por lo tanto, es a partir de la virtualidad que podemos analizar el asunto del impacto de lo novedoso sobre la vida diaria y, en consecuencia, en el desarrollo del hombre en general.

Así mismo, Foucault (1980) propone una forma distinta de abordar el discurso histórico, que supera la mera descripción de grandes acontecimientos, personajes y el surgimiento de instituciones. En consecuencia, la perspectiva arqueológica-genealógica de la virtualidad conlleva a una alternativa distinta al orden técnico del *software* y *hardware*, actuando socialmente como un elemento que incide en la conformación de otra forma de pensar y relacionarnos, constituyendo una nueva racionalidad: nueva forma de entender e interpretar el desarrollo humano que, según Colombo (2007), implica pensar desde la heterogeneidad cultural³ hasta la diversidad de nuevas subjetividades. Desde este punto de vista, se puede pensar el impacto de la virtualidad en “un tiempo del ahora” (*jetztzeit*)⁴ basada en los elementos-componentes con la finalidad de explicar o interpretar cómo la virtualidad impacta a la sociedad desde una perspectiva distinta a la tradicional.

El nuevo entorno social-virtual

En este sentido, otros estudios revelan que el nuevo entorno social-virtual emerge producto del surgimiento de la informática y telecomunicaciones digitales propias del sector industrial con la finalidad de incrementar los procesos de producción y la rentabilidad. Posteriormente

³ Heterogeneidad cultural significa “algo distinto a culturas diversas (subculturas) o mera superposición de culturas” (Lecuna, 1999: 153). Brunner (1992) la define como la “participación segmentada y diferencial en un mercado internacional de mensajes que “penetra” por todos lados y de maneras inesperadas el entramado local de la cultura, llevando a una verdadera implosión de los sentidos consumidos/ producidos/ reproducidos y a la consecuente desestructuración de representaciones colectivas, fallas de identidad, anhelos de identificación. Confusión de horizontes temporales, parálisis de la imaginación creadora, pérdida de utopías, atomización de la memoria local, obsolescencia de tradiciones” (p. 104).

⁴ Término utilizado por Walter Benjamín para connotar la partícula del tiempo en que nos encontramos y sustentada en una idea espacial, pero de manera tal que el período cronológico pueda ser comprendido en conceptos relativos (Weigel, 1999).

surgió la reingeniería⁵ con fines sustentables, para cambiar la organización y gestión empresarial.

Por lo tanto, en las organizaciones la reingeniería, a partir de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), no ha concluido. En consecuencia, habrá que dirigir todos los esfuerzos al nuevo espacio social-virtual que se está conformando, a partir de la incidencia de la virtualidad en el desarrollo humano.

Este espacio social o social-virtual (como parte del planeta electrónico⁶, Colombo, 2007) cada día alcanza más importancia debido a que se requieren el desarrollo y potenciación de capacidades humanas, nuevas competencias y habilidades sociales, las cuales deben ser adquiridas o desarrolladas en los procesos sociales-virtuales. Además, adaptar la sociedad y, por ende, la formación del individuo al nuevo espacio social-virtual, demanda la creación de sistemas de formación en desarrollo humano que se adecuen a protocolos, dispositivos, ambientes y procesos sociales originados desde sus orígenes y evolución, dados por la confluencia de los dos elementos componentes propuestos, vale decir: filosófico y antropológico.

Por consiguiente, y ampliando los estudios previos, se pudiera pensar que existen dos perspectivas de la virtualidad: lo instrumental y la emergencia de elementos componentes que implican replantearse profundamente el desarrollo humano mediante un nuevo sistema social en el entorno virtual. Este sistema tiene una estructura propia con unas características específicas⁷

⁵ La reingeniería es "empezar de nuevo". Significa plantearse la siguiente cuestión: si yo fuera a crear hoy una tecnología digital, sabiendo lo que hoy sé y dado el actual estado de la tecnología, ¿cómo resultaría? Una definición de reingeniería sería "es la revisión fundamental y el rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y contemporáneas de rendimiento, tales como costes, calidad, servicio y rapidez" (Hammer y Champy, 1990, p. 5). Se debe recurrir a la reingeniería cuando exista la necesidad de cambiar un proceso (p.e. tecnológico) como un todo, identificando cuáles son sus entradas y qué esperamos obtener del mismo, es decir, un balance entre entradas y salidas. Debido a esto, la reingeniería se caracteriza por una visión global de lo que se quiere obtener como resultado.

⁶ El planeta electrónico se caracteriza por ser un espacio sin límites, a pesar de que Martín Barbero insiste en que la significación de la cultura se produce en la circulación y recepción activa de los rasgos culturales. "Su análisis, en realidad, lleva a otro planeta global y electrónico de la mano de la expectativa de que los medios den forma a algún tipo o modo de sensibilidad popular" (Lecuna, 1999: 186). Por lo tanto, el cibernauta del planeta electrónico reproducirá sus costumbres, hábitos y tradiciones: su cultura desde el saber local al saber planetario.

⁷ Estas características son: **1. No es presencial, sino una representación:** en el que convergen las tecnologías multimedia, realidad virtual, el teléfono, la televisión, entre otras. Por ejemplo, la conversación presencial puede ser reemplazada por la conversación a distancia: "tele-fonía". Las cartas, que antes eran

que operan a través de las plataformas de difusión de la información denominadas Learning Management System (LMS), Software Libre⁸, Web 2.0 (O'Reilly, 2005), Facebook, YouTube, Sónico, Badoo, MySpace, Zorpia, myZamana o cualquiera otra red o Web de redes sociales, las cuales no sólo son medios de información y comunicación sino también espacios de intercambio social para unir grupos de personas que comparten un interés común o pasatiempo, ubicar personas desaparecidas, investigar y divertirse. Por lo tanto, se debería otorgar todo el acceso posible a las personas a través de los distintos soportes y canales donde se producen, circulan, consumen y transforman los saberes para que puedan actuar competentemente y relacionarse en los múltiples escenarios que conforman este nuevo sistema social en el entorno virtual.

Ahora bien, vale la reflexión: ¿Cómo se dará en la actualidad esa relación espacio-social-virtual? Podríamos partir del hecho de que los acelerados cambios en materia de la virtualidad en el contexto del desarrollo humano generan un nuevo espacio social o social-virtual y no se limitan únicamente a difundir la información y a la comunicación. Por lo tanto, el surgimiento de elementos-componentes de carácter abstracto sería válido.

consideradas "reales" cuando eran escritas a mano o con una máquina de escribir, por el surgimiento de las TIC pasaron a ser "e-mail". **2. No es proximal, sino distal:** no requiere la coincidencia temporal ni espacial. **3. No es sincrónico, sino multicrónico:** depende de redes electrónicas cuyos nodos pueden estar en diversos países. El término **sincrónico** se refiere a que el emisor y el receptor del mensaje en la comunicación operan en el mismo marco temporal; es decir, para que se pueda transmitir dicho mensaje es necesario que las dos personas estén presentes en el mismo momento. Este recurso sincrónico se hace necesario como agente socializador, imprescindible para que el usuario o alumno que estudia en la modalidad virtual no se sienta aislado. En el estado **multicrónico** se transmiten mensajes sin necesidad de coincidir entre el emisor y receptor en la interacción instantánea. Se requieren necesariamente de un lugar físico (como un servidor) donde se guardarán y tendrán acceso a los datos que forman el mensaje. Son más valiosos para su utilización en la modalidad de educación a distancia, ya que el acceso es en forma diferida en el tiempo de la información. **4. No se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior,** sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por todo el planeta.

⁸ "Software libre" representa la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, cambiar o modificar y mejorar el *software*. Específicamente, se refiere a cuatro libertades de los usuarios del *software*: libertad de usar el programa, con cualquier propósito (libertad 0), libertad de estudiar cómo funciona el programa y adaptarlo a las necesidades del usuario (libertad 1) y libertad de distribuir copias, con lo que puedes ayudar a tu par (libertad 2) y libertad de mejorar el programa y hacer públicas las mejoras a los demás, para el beneficio de la comunidad (libertad 3). Para mayor información puede consultar a: Stallman Richard (2008) en <http://www.gnu.org/home.es.html>

En consecuencia, con la emergencia de los elementos-componentes en el entorno virtual o digital, el asunto es distinto, porque surgen nuevas opciones de lo humano o telehumano, las transacciones bancarias en línea, las redes sociales en sus múltiples expresiones y relaciones; vale decir, los espacios sociales virtuales se ven favorecidos y potenciados por el conjunto de innovaciones en el contexto del desarrollo humano y pensados para la socialización de usuarios que habitan lugares distintos, con lenguas y culturas diferentes.

Dichos espacios sociales virtuales suponen una nueva forma de interactuar y de ver las cosas. Su impacto en el desarrollo humano nos hace reflexionar acerca de la virtualidad como un espacio multidimensional de elementos componentes que se derivan de la imaginación, creatividad y representación caracterizada por su gran potencial interactivo entre usuarios, el surgimiento de una nueva forma de relación entre lo espacial y lo temporal, la reconfiguración de un entorno o espacio socio-virtual donde el conjunto de saberes y experiencias están presentes y a disposición de los e-ciudadanos.

Lo importante es tener claro que los procesos de interacción social y desarrollo humano basados en la virtualidad se presentan como elementos externos que han irrumpido los espacios naturales o de la cotidianidad. Por lo tanto, en la virtualidad juegan un papel trascendental las relaciones entre sus elementos componentes donde operan sus opciones o posibilidades de significación en el nuevo entorno social-virtual. Por ejemplo, “en Internet no hay significado posible si no hay relación posible”⁹ (Granja, 2003).

Por lo tanto, este nuevo entorno social-virtual convoca a múltiples y diversas prácticas sociales cargadas de significados que ponen en evidencia los elementos componentes (filosófico y antropológico) que le son propios, es decir, construcción de significados y complejas configuraciones sociales, donde la interpretación como construcción de significados son referentes claves, para encontrar alternativas e intercambios intersubjetivos a través de la virtualidad en los diferentes campos sociales, y entre ellos los referidos al desarrollo humano donde está presente una sociedad icónico-oral para enfrentar en la vida diaria la incertidumbre de la novedad.

⁹ “Toda práctica social se sitúa siempre en un entramado de relaciones significativas. La cultura antecede a los sujetos individuales, luego entonces, toda práctica siempre sólo es en relación con un contexto inevitable” (Granja, 2003: 47).

Elemento componente: filosófico

Investigaciones previas expresan que la virtualidad ocasiona una fisura en el modo de pensar y su impacto es notorio en el contexto del desarrollo humano, manifestándose en las interacciones sociales. En este contexto, es necesario reflexionar lo virtual y la virtualidad como elementos que conforman la atmósfera civilizatoria de las comunidades y culturas contemporáneas.

Etimológicamente, el término virtual proviene del latín *virtualis* que a su vez deriva de *virtus* (fuerza, potencia, habilidad). Lo virtual, al igual que lo actual, son dos caras de la misma moneda: lo real. Así lo afirma Bergson:

Nuestra existencia actual, que se desarrolla paso a paso en el tiempo, viene replicada en una existencia virtual, una imagen especular. Por lo tanto, todo momento de nuestra vida presenta dos aspectos: el actual y el virtual, percepción de un lado y recuerdo del otro. Él se escinde en el mismo momento en que se da. O mejor, consiste en esa misma escisión” (Citado por Paolo Virno 2003, p. 8).

Esto significa que existe simultáneamente lo virtual y la virtualidad. Deleuze (1991) confirma el pensamiento de Bergson, quien interpreta que los dos niveles (virtual y virtualidad) pueden coexistir conformando una multiplicidad de opciones. La cotidianidad se encuentra en medio de los dos niveles; ella es simplemente un devenir, un movimiento¹⁰ de lo actual hacia lo virtual y viceversa: una actualización permanente de lo virtual.

En su condición nocional, Colombo (2007: p. 42) expresa que "lo virtual ha tomado lugar importante con el “boom” de las tecnologías de la información y comunicación. El término se ha generalizado hasta el punto de funcionar como sinónimo de toda creación informática o palabra mágica y deslumbrante. Lo virtual es la moda, en sus múltiples formas y contextos: desde las instituciones de producción del saber, como las universidades y centros de investigación, pasando por las industrias y empresas, hasta la mercadotecnia, la publicidad y la empresa cinematográfica. El término *virtual*

¹⁰ En la presentación de este argumento se puede inferir cierta semejanza con Aristóteles y su distinción entre potencialidad y actualidad. Sin embargo, en Aristóteles el movimiento entre lo actual y lo virtual origina una categorización, mientras que para Deleuze, el devenir virtual es caótico e ingobernable. Lo virtual para Deleuze es una actualización de lo que ya existía.

abarca la cotidianidad y las relaciones humanas adquiriendo sentido en función del contexto y circunstancias en las cuales incide"; por ejemplo, el cine, la televisión, el sector bancario, los ciber, las empresas, organizaciones ambientalistas, videoconferencias o compras en la tienda virtual, entre otros, utilizan innovaciones virtuales.

Lo virtual es reforzado por los medios digitales; sin embargo, no es un concepto novedoso (Serres, 1995). Existía antes de que éstos fueran inventados. Al efecto, Vanegas (2002) establece tres perspectivas de lo virtual: a) las sensaciones que podrían producir la lectura: Del Mito de las Cavernas en el libro "La República" de Platón, El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha o las obras de Julio Verne, entre otros. Ello evidencia, que lo virtual tiene existencia al margen de lo informático y tecnológico; b) lo virtual-comunicativo en un sentido estrictamente tecnológico o informático a través de la utilización de medios electrónicos que abarcan los videojuegos, las compras por Internet, las mensajerías electrónicas, el "chat", las audioconferencias, entre otros; c) dos sentidos de lo virtual: amplio y restringido; entendiendo el primero como la manera socialmente reconocida de lo virtual, es decir, el producto de la imaginación o creatividad del ser humano. Y en sentido restringido, es la realidad virtual producto del ordenador y los sistemas periféricos que producen la sensación de inmersión en los entornos virtuales simulados (Colombo, 2007).

En consecuencia, pudiéramos afirmar que todo lo virtual es real. Pero, ¿todo lo real es virtual? Negar que lo virtual sea real es negar que el hombre viva no solo en la biosfera sino en la noosfera¹¹. El hombre evoluciona biológicamente y noéticamente; relegar lo virtual (mental) a la no realidad es permanecer en la categorización del hombre como ser biológico. La virtualización de lo "real" no es otra cosa que poner al alcance de todas las mentes el acceso a la información sobre lo existente empíricamente. Es decir, la socialización de los medios digitales.

¹¹ La noosfera, como sistema de ideas, mitos, ideologías, productos culturales, emerge a partir de la interrelación de los individuos dentro de una sociedad. Pero en la noosfera no sólo circula información, cultura, sino que al convertirse la información en la mayor fuente de poder, lo que fluye también es poder. "En el nuevo orden económico mundial, el intercambio de capitales y conocimientos científicos (ambos convertidos en mercancías transables en el mercado) se realiza dentro de un mercado único, sin fronteras, de todos los países del mundo que tengan algo que ofrecer en el mercado mundial de libre competencia" (Gómez, A. 2002).

Por lo tanto, lo virtual puede ser definido como:

1. Una representación de la realidad generada por la imaginación, creatividad e interactividad mediante el uso o no de medios digitales, generando la condición de estar en una situación real en la que podemos interactuar con el entorno.
2. Algo que no tiene presencia física, perceptible y material sino abstracta, vale decir, estando sin estar

Como podemos observar, existen muchas definiciones del término *virtual*. Sin embargo, el asunto es el contexto en que hablamos de lo virtual, es decir, depende del punto de vista del observador o usuario. Es virtual lo que se puede volver real pero que aparece representado a una persona o entidad con conciencia. Por lo tanto, lo virtual se constituye según el acto o la situación entre una persona o personas. No puede existir lo virtual si no existe conciencia de otra situación que definimos como real. La presencia de lo virtual está en función de la representación de eso otro que llamamos real.

Entonces, si decimos "consultorio virtual", eso significa que lo que percibimos y conocemos como "consultorio" es una representación de un consultorio "real". Por lo tanto, las actividades realizadas en ambos tipos de consultorios son iguales. Por ejemplo, pido la palabra para hablar en un consultorio real y en un consultorio virtual envío un ícono que "titila" en la pantalla de la PC del consultante. Otro ejemplo interesante sería un ciber donde hay computadoras; no es un ambiente virtual. Sólo lo es cuando los usuarios interactúan a través de las computadoras conectadas a la red. En el contexto del desarrollo humano, Facebook, como toda red social, muestra a los usuarios mensajes, fotos y videos producto de las interacciones sociales multicrónicas.

Finalmente, lo virtual no es un privilegio del presente o un término exclusivo de las tecnologías. La diferencia es que ahora lo virtual tiene un "espesor", "una especie de realidad", "un volumen" porque la representación no es sólo mental, sino física: el espacio de la pantalla de una tableta electrónica.

Ahora bien, en relación con el término *virtualidad*, investigaciones recientes revelan que ésta puede ser interpretada como la abstracción de un objeto producto de la representación, imaginación y creación de la realidad que impregna todas las esferas sociales, culturales, políticas, ecológicas y económicas. Por ejemplo, la virtualidad nos refiere ausencia de un consultorio presencial, pero está en abstracción. Con este redimensionamiento, pudiéramos pensar que este espacio físico está en nuestra casa, en el sitio de trabajo, en el ciber, entre otros; condición que transforma las interacciones y procesos de comunicación cotidianos en redes sociales cuyas relaciones multiculturales potencian el intercambio de experiencias y saberes.

Lo anterior, nos hace asumir nuevos roles, generando alternativas para contribuir a la creación de ambientes virtuales que dinamicen la producción, circulación, consumo, transformación, apropiación y difusión del saber en la virtualidad. La sensación de estar creando sitios o contextos a medida que se avanza o se participa en los espacios sociales-virtuales genera efectos sobre nuestras percepciones y experiencias. Al respecto, señala Assman (2002, p. 122): “esa existencia virtual (de datos, información, imágenes, simulaciones, etc.) se entrelaza con la experiencia (charla electrónica, chat, teleconferencia, etc.)”, que son relevantes en el contexto del desarrollo humano.

Otras investigaciones sugieren que la virtualidad es un constructo que implica una forma de representar la realidad en un entorno simbólico-comunicativo, por ejemplo, “taquilla virtual” o “consultorio virtual” y se refiere al e-ciudadano que interviene con toda su potencialidad y tiene acceso a una fuente infinita de información a través del intercambio con pares o grupos de usuarios. Sin embargo, no se trata única y exclusivamente de la constitución de un entorno simbólico-comunicativo sino más bien de la emergencia de un entorno social-virtual donde se articulan la virtualidad con el desarrollo humano y un proceso de resonancia dentro del pensamiento volumétrico, el cual, puede ser concebido como una membrana biológica donde ocurren procesos de vibración, difusión, homeostasis y saturación¹², como sucede en los entornos naturales de los seres vivos (Colombo, 2007).

El entorno social-virtual puede ser definido como un espacio donde se configura una red estructurada de significados y significantes debido a que los

¹² Vibración se puede considerar como la oscilación o el movimiento repetitivo de un objeto alrededor de una posición de equilibrio.

procesos biológicos mencionados operan en el interior de ese espacio, estableciéndose una red de saberes y experiencias, los cuales se sitúan en un lugar donde no existen puntualmente pero que se extienden en todas las ramificaciones de la red. Así, producto de consultas bibliográficas, intercambios sociales y experiencias en espacios digitales, desde nuestra casa “asistimos a clase” en una organización situada al otro lado del mundo, consultamos con expertos o asesores virtuales sin ningún tipo de dificultad, visitamos el campus de la universidad y lugares de recreación de manera virtual o simplemente compartimos gratos recuerdos. El tiempo, el espacio y la velocidad dejan de ser obstáculo para tener la sensación de estar ahí virtualmente. El mundo actual se transforma y nos transforma. La posición de equilibrio es la resultante de una fuerza que actúa sobre él equivalente a cero. Este tipo de vibración se llama *vibración de cuerpo entero*, lo que quiere decir que todas las partes del cuerpo se mueven juntas en la misma dirección en cualquier momento. El movimiento vibratorio de un cuerpo entero se puede describir completamente como una combinación de movimientos individuales de seis tipos diferentes. Esos son traslaciones en las tres direcciones ortogonales x, y, z, y rotaciones alrededor de los ejes x, y, z. Cualquier movimiento complejo que el cuerpo pueda presentar se puede descomponer en una combinación de esos seis movimientos. De un tal cuerpo se dice que posee seis grados de libertad. Por ejemplo, un barco se puede mover desde adelante hacia atrás (ondular) desde abajo hacia arriba (armónico) y de babor hacia estribor. También puede rodar en el sentido de la longitud (rodar), girar alrededor del eje vertical, (colear) y girar alrededor del eje babor-estribor (arfar) (Bodre, 2008).

Difusión como un cambio social. Rogers (1995) la definió como el proceso por el cual ocurre una alteración en la estructura y funcionamiento de un sistema social. Viendo la difusión de la educación a distancia con el uso de las TIC como un cambio social, ésta implica una alteración o una incorporación de nuevas estructuras académicas y formas de funcionamiento en la estructura social que constituye a un sistema determinado, por lo que puede verse como un verdadero cambio social. Definió cuatro elementos principales de la difusión: innovación, canales de comunicación, el tiempo y el sistema social. Rogers enfatizó la importancia de las influencias de las redes interpersonales o redes de difusión sobre los individuos, tanto en el hecho de que copien ideas nuevas, con cierto nivel de incertidumbre, así como en su convencimiento para adoptar innovaciones. Una red de difusión es un

sistema de comunicación que consiste en individuos interconectados, quienes están enlazados por flujos de información con cierto grado de estructura y estabilidad. Por ejemplo, la difusión de la información implica el compartir saberes e incrementarlos a través de los contactos electrónicos aportando experiencias e ideas.

Homeostasis. Este término deriva de la palabra griega "homeo", que significa *igual*, y "stasis" que significa *posición*, definiéndose como el proceso por el cual un organismo mantiene las condiciones internas constantes necesarias para la vida evitando las fluctuaciones o desequilibrios en la fisiología del individuo. El concepto de *homeostasis* fue introducido por primera vez por el fisiólogo francés del siglo XIX Claude Bernard, quien señaló que "la estabilidad del medio interno es una condición de vida libre". Para que un organismo pueda sobrevivir debe ser, en parte, independiente de su medio; esta independencia está proporcionada por la homeostasis. Este término fue acuñado por Walter Cannon en 1926 para referirse a la capacidad del cuerpo para regular la composición y volumen de la sangre, y por lo tanto, de todos los fluidos que bañan las células del organismo, el "líquido extracelular" [Disponible en: <http://es.encarta.msn.com>].

Saturación. Es un concepto químico que implica cómo en un sistema puede haber *no equilibrio* (pérdida de la homeostasis) y recomposición de algo a partir de los mismos elementos. Las moléculas que constituyen un organismo ya no pueden permanecer juntas, se produce un rompimiento o descomposición. Las moléculas y los elementos se separan pero regresan a otra composición. En mi opinión, el espacio de los flujos de información y lo atemporal son los puntos de partida de una nueva cultura, que trasciende e incluye la diversidad de los sistemas de representación transmitidos por la historia: no es la desaparición de la radio, la televisión, el cine, etcétera, sino la simultaneidad de cada uno de ellos donde emerge una nueva cultura. Y, al mismo tiempo, hay otra composición: la cultura basada en las TIC. Al parecer no se puede dar una definición precisa, pero consiste en la saturación de las grandes invenciones.

Los saberes (escolares y sociales) en la red, por sus propias características, cumplen con las funciones de soporte y transporte, de *stock* y flujo. Al estar todos los lugares conectados se disipan los sitios puntuales de acumulación expandiéndose éstos por toda la red, estableciendo un equilibrio

en donde el 'estar fuera de ahí', fuera de un sitio fijo, se vuelve el signo de nuestro tiempo. En la cultura, los saberes se acumulan y concentran en sus actores sociales. Éstos, prosumidores o poseedores de un *stock* de información, la transforman, transmiten y difunden condicionados por el tiempo, el espacio y la velocidad que impone la propia materialidad de la estructura que habitan. Por otra parte, en las redes sociales los saberes y las informaciones locales se transforman en elementos globales: de lo local a lo planetario y viceversa. El saber del individuo y de las instituciones se virtualizan expandiéndose por los distintos nudos de este nuevo entorno social-virtual. De esta manera, las organizaciones y su talento humano deambulan por los lugares que conectan las partes con el todo y viceversa. La virtualidad supone que cada sitio repercute en el conjunto y, a la vez, que los distintos saberes se entremezclan convirtiéndose en un saber híbrido.

En consecuencia, la virtualidad impacta las relaciones sociales y, por ende, en el desarrollo humano. Las tradiciones, las costumbres y los hábitos que se dan en la sociedad actual se ven influenciados por los elementos componentes de este espacio multidimensional, el cual evoluciona a través de la lógica volumétrica y el proceso de resonancia que produce la sensación de transcurrir en un espacio determinado, entre otros, por el elemento componente antropológico que se explica a continuación.

Elemento componente: antropológico

La virtualidad, desde la mirada de su componente antropológico responde a la interrogante: ¿cómo la virtualidad modifica el desarrollo del ser humano, vale decir: al prosumidor, al mundo y a la vida? La interrogante la podemos abordar desde los siguientes aspectos: el impacto de la virtualidad en los cambios socioculturales, el espacio social-virtual y la hominización.

En relación con los cambios socioculturales producto de la virtualidad, es indudable que está teniendo lugar una transformación tecnológica con un significado en el desarrollo humano, y por ende en la evolución del *Homo sapiens comunicativus*. En investigaciones previas se afirma que en el proceso de comunicación de los seres humanos circula la cultura y es significativamente transformada por el nuevo espacio social-virtual. Dicho proceso de transformación es denominado por Castell (1997) la “virtualidad real”, que explica de la siguiente manera:

Las culturas están hechas de procesos de comunicación. (...) Así pues, no hay separación entre 'realidad' y representación simbólica. En todas las sociedades, la humanidad ha existido y actuado a través de un entorno simbólico. Por lo tanto, lo que es específico desde el punto de vista histórico del nuevo sistema de comunicación, organizado en torno a la integración electrónica de todos los modos de comunicación, desde el tipográfico hasta el multisensorial, no es su inducción de la realidad virtual, sino la construcción de la virtualidad real (p. 405).

Lo expresado por el autor mencionado está argumentado por el hecho de que existe una gama amplia de formas de comunicación que constituyen una red interactiva conformada por los distintos modos de expresión de la comunicación; vale decir, el contexto sociocultural es el medio estructurado por las prácticas sociales, formas de comunicación y comportamientos que median los estilos de pensamientos y la manera de actuar de los e-ciudadanos. En este sentido, el mismo autor manifiesta que "(...) los medios de comunicación son la expresión de nuestra cultura, y nuestra cultura penetra primordialmente mediante los materiales proporcionados por los medios de comunicación" (p. 369).

Por lo tanto, vale la reflexión en cuanto a que el nuevo espacio social-virtual tiene la posibilidad de comprender todas las expresiones culturales como elemento clave del desarrollo humano. En consecuencia, desde este espacio, la evolución de la persona representa un cambio cualitativo en la experiencia humana mediante el pensamiento volumétrico expresado en la interactividad y organización social y las representaciones sociales. Por ello, la virtualidad es piedra angular de nuestra estructura social y el flujo de información a través de la red como parte de las relaciones sociales de los individuos que conforman la sociedad. Desde la opción antropológica el rasgo más característico vendría dado por su capacidad para superar las fronteras entre lo culto/popular; impreso/audiovisual y entretenimiento/educación; en síntesis, progresivamente se va conformando una nueva forma de pensar y relacionarnos culturalmente, lo que conllevaría a la apropiación del saber generado por los intercambios sociales que se dan en el nuevo entorno social-virtual.

En consecuencia, el cambio cultural producto de la virtualidad conlleva a un nuevo modelo social-virtual caracterizado por la diferenciación social que deriva en la segmentación de públicos y del consumo; en una

estratificación creciente de los usuarios resumida en dos poblaciones: "los interactuantes y los interactuados" (Castell, 1997, p. 447). Los primeros estarían en condiciones de controlar sus propios sistemas de comunicación abiertos en distintas direcciones, mientras que los segundos tendrían limitadas posibilidades de selección. Al respecto, señala el autor mencionado: "los nuevos medios de comunicación electrónicos no se alejan de las culturas tradicionales, sino que las absorben" (p. 66).

En otras investigaciones, la opción antropológica articula el desarrollo de la hominización o del ser humano con la virtualidad en el transcurrir de la evolución humana hasta la actualidad. Dicha virtualidad puede ser considerada como espacio de creación e imaginación que se opone a lo instrumental; más bien le da sentido, fundamento y complementa al orden instrumental, pues más allá de lo que produzca la tecnología, a esta subyace un sentido creativo e imaginativo que la hace transformarse constantemente. Para Lévy (1999), no se privilegia el *software* y *hardware* con todos sus periféricos sino cómo en la persona se constituyen y reconstituyen los procesos autocreativos e imaginativos. El autor mencionado considera que la virtualidad está inmersa en el proceso de hominización, la cual implica que el ser humano se constituye en el actor social fundamental de la virtualidad y de allí parten los procesos creativos, imaginativos y los cambios que transforman su mundo.

Para el autor, en investigaciones previas, la mirada desde este elemento componente permite inferir que los hombres siempre hemos coexistido en un espacio social-virtual, es decir, no vivimos en el espacio físico, sino en el espacio representado para tal fin, el cual es un pliegue-repliegue-despliegue constituido por un espacio real y una interpretación que hace nuestra mente de él, y desde nuestra perspectiva le confiere un espesor, un volumen, una dimensión y un sentido. Nuestra relación con el contexto del desarrollo humano es mediada por la comunicación. Somos sistemas vivos, sociales, culturales e históricos.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Somos una historia, en ese espacio social-virtual, no sólo porque el tiempo transcurra en nosotros y con nosotros, sino porque nuestro ser es una suerte de presencias-ausencias, actualidades-virtualidades, objetivos-

subjetivos, entre otros. Las cosas no existen por sí mismas, sino por nuestra mirada, por nuestro uso, cálculo, experiencia y expectativa. El desarrollo humano visto como un devenir en el que se fusionan decisiones, azares, necesidades, hábitos y costumbres, es también la sucesión de ideas, imaginación, representación, creatividad e interactividad. Vale decir, no habitamos o existimos en medio de las cosas, sino en medio de la representación de ellas. Por lo tanto, existe la posibilidad de que en ese espacio social-virtual se encuentre una idea o noción que permita la comunicación del usuario dentro del contexto de saberes compartidos y, en consecuencia, a la e-inclusión como elemento fundamental en el desarrollo humano.

Desde su concepción no instrumental, la virtualidad ha producido importantes cambios en los seres humanos, vale decir, desde el desarrollo de nuevas formas de producción, consumo y distribución del saber hasta nuevas maneras de relacionarse, nuevos hábitos y modos de vida. A través de la virtualidad se desarrollan intercambios sociales, hábitos y actividades culturales, lo cual está incidiendo en el desarrollo humano.

Finalmente, la virtualidad en el contexto del desarrollo humano está constituyendo una nueva forma de entender e interpretar lo social como parte de nuestra cotidianidad y la emergencia de una sociedad icónico-oral que implica pensar desde la heterogeneidad, la multiplicidad de los elementos componentes (filosófico y antropológico) hasta la creación de un nuevo saber para que los e-ciudadanos se comuniquen, dialoguen pública e interactivamente, a partir del espacio social-virtual de una manera creativa y colaborativa. Esto significa alejarse del pensamiento convencional o complementarlo y superar lo tecnológico que caracteriza el consumo desenfrenado de dispositivos y periféricos. Todo lo anterior conlleva a la conjunción de los elementos componentes mencionados que redefinen lo actual para transformar la realidad: el impacto de la virtualidad sobre una manera distinta de ver las cosas, pensar y actuar trastocaría la atmósfera civilizatoria y, por ende, el contexto del desarrollo humano contemporáneo.

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia la sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Bodre, R. (2008). Introduction To Machine Vibration Online Text Book. DLI Engineering Corp. 253 Winslow Way West Bainbridge Island, WA 98110. [Disponible en: <http://spritemax.com/vibman-spanish/queesvibracin.htm>]. [Fecha de consulta: 2012, febrero 01].
- Brunner, J. J. (1992). *América Latina: Cultura y modernidad*. Argentina: Grijalbo.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol II. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I: La sociedad red. Madrid: Alianza.
- Colombo, D. (2007). *La virtualidad en el contexto educativo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas. Venezuela.
- Deleuze, G. (1991). *Postdata sobre las sociedades de control*. En Ferrer, Ch. (Comp.). *El lenguaje literario*. No. 2. Montevideo: Ed. Nordan.
- Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: De Bolsillo.
- Homeostasis, (2008). *Enciclopedia Microsoft Encarta*. [Disponible en: <http://es.encarta.msn.com>]. [Fecha de consulta: 2012, enero 29].
- Foucault M. (1969). *La arqueología del saber* México: Ed. Siglo. XXI.
- Foucault M. (1971). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta. 1980.
- Foucault M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.

- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Versión castellana de Manuel Arranz Lázaro - Serie 89. Valencia España: Edición Pretextos.
- Foucault M. (1998). *Historia de la sexualidad*. La inquietud de sí. Tomo III. Madrid. Ed. Siglo. XXI.
- Gómez, A. (2002). La noosfera y el poder de la información en las comunidades en red. *Revista Razón y Palabra* No. 27. [Disponible en: http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n27/ago_mez.html]. [Fecha de consulta: 2012, febrero 26].
- Granja, J. (2003). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Editorial Plaza Valdés, S.A. de C.V.
- Lévy, P. (1996). El cosmos piensa en nosotros. *Revista Vampiro Pasivo*, No. 16, Calí.
- Lévy P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona. Ed. Paidós.
- Lecuna, V. (1999). *La ciudad letrada en el planeta electrónico*. La situación actual del intelectual latinoamericano. Madrid: Editorial Pliegos.
- Morey, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. (1989). *La ciencia jovial*. “La gaya scienza”. Caracas: Monte Ávila Editores.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0? [Disponible en: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>]. [Fecha de consulta: 2011, diciembre 10].
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of Innovations*. Nueva York, NY, EE. UU.: Simon & Schuster Inc.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.

- Stallman, R. (2008). *El sistema operativo GNU*. [Disponible en: <http://www.gnu.org/home.es.html>]. [Fecha de consulta: 2012, febrero 10].
- Vanegas, G. (2002). *La institución educativa en la actualidad. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Virno, P. (2003). *Recuerdo del presente*. Argentina: Editorial Paidós.
- Ugas, G. (2003). *Del acto pedagógico al acontecimiento educativo*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. San Cristóbal. Táchira. Venezuela.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. San Cristóbal. Táchira. Venezuela.
- Ugas, G. (2006). *La complejidad, un modo de pensar*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. San Cristóbal. Táchira. Venezuela.
- Ugas, G (2010). *La complejidad de lo efímero*. Primera edición. Barquisimeto. Venezuela: Ediciones Gema, C.A.
- Weigel, S. (1999). *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamín*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

APROXIMACIÓN A UNA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA EN CONSTRUCCIÓN: LA ESCUELA Y EL DESARROLLO HUMANO

Miriam Meza¹
Edén Noguera²

El desarrollo humano en estas consideraciones es abordado más allá de las tradicionales explicaciones, centradas en la racionalidad de la modernidad, como también de ese entorno economicista con que se le califica y estudia. En este contexto, el desarrollo humano es referido a partir de una perspectiva integradora y de modos de relacionalidad, implica disponerse a mirarse a sí mismos, en función de darse cuenta del conocimiento que el ser humano ha de tener acerca de sus propias capacidades, debilidades, fortalezas y posibilidades. Es así como Morin (1999) señala que todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana. Asimismo, el desarrollo humano es abordado desde opciones multidimensionales que incorpora complementariedad, complejidad y trascendencia, interesando de manera particular lo asociado a la dimensión social la cual a su vez integra tres escenarios: la escuela, la sociedad y la familia. Tales argumentos conducen a formular la siguiente interrogante: ¿Es la escuela a partir de sus actores sociales un espacio potenciador y transformador de los diferentes procesos vinculados al crecimiento y desarrollo humano? Las respuestas a esta interrogante son abordadas desde la línea de investigación del programa de Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano del Núcleo Estudios Avanzados Caracas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, a partir de un proceso de construcción colectiva, y de un espacio abierto al entorno, en donde se producirán saberes desde lo cotidiano, simbólico, ancestral e histórico, hasta los saberes derivados de la ciencia; es decir, se trata de pensar y repensar cuál es el verdadero papel de la escuela ante un colectivo que está ávido de acompañamiento y de respuestas prontas y oportunas.

Palabras clave: escuela, desarrollo humano, actores sociales.

¹ Doctora en Historia Social y Económica. PhD en Ciencias de la Educación. Profesora de la UNESR, Núcleo de Educación Avanzada Caracas. Miembro la Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano. Correo electrónico: memiza17@hotmail.com. Participa en la Línea de Investigación Asesoramiento y Desarrollo Humano.

² Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la UNESR, Núcleo San Juan de los Morros. Miembro la Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano. Correo electrónico: edenoguera@yahoo.es. Participa en la Línea de Investigación Asesoramiento y Desarrollo Humano.

HUMAN DEVELOPMENT: A VIEW FROM THE SCHOOL AND ITS STAKEHOLDERS

ABSTRACT

Human development in these considerations is an approach beyond the traditional explanations that focus on the rationality of modernity. In this context, human development is depicted from an integrative perspective and modes of relatedness, which it means trying to look at themselves, to be aware about the human knowledge related to skills, weakness, strenght and opportunities. Thus, Morin (1999) points out that all truly human development means to expound individual autonomy, community participation and belonging sense of human specie. Likewise, human development is brought up from multidimensional ranges that includes complementary, complexity and transcendence, specially emerging the social dimension that incorporates three stages: school, society and family. This arguments lead us to some questions: Is the school through social performers a place that encourages and transforms the different process associates to human growth and development? The answers to these questions are held up from Master of Assesment and Development Human research line (Advance Studies Department of National University Simón Rodríguez-Caracas) based in a collective construction and open environment orientation that will generate knowledge from the commonness, symbolic, ancestral and historical, even the science knowledge. It means it is about to think and re-think what is the key role of school facing a collectivity needed from companionship and effective answers.

Keywords: school, human development, social dimension.

“Los seres humanos no sólo hacen historia, sino también la determinan;
innecesario es decir que también modifican los límites.
Se necesita recordar que el poder es una fuerza que así como posibilita
también restringe”
(Foucault, 1990).

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La presente experiencia está planteada desde el proyecto de investigación en construcción Asesoramiento y Desarrollo Humano del Núcleo Regional de Estudios Avanzados Caracas de la Universidad Simón Rodríguez. En este espacio de reflexión y diálogo se han formulado interrogantes que vinculan a la escuela y el desarrollo humano como elementos que potencian, transforman y legitiman las acciones de los actores sociales comprometidos e involucrados con ambos aspectos.

Es así como los cambios sociales, políticos, económicos y culturales han modificado significativamente el tejido socio-relacional, un espacio que se denota complejo, que demanda competencias y destrezas vinculadas con el propio pensamiento y el conocimiento. Esto ha contribuido en parte a acentuar los grados de desigualdad e inequidad social, en donde los actores sociales, y de manera muy particular los educativos, han de sensibilizarse ante estos cambios, con miras a estudiarlos, analizarlos y considerar su pertinencia con el entorno, a fin de promover nuevas opciones que impulsen tanto el desarrollo educativo como el desarrollo humano.

Ante estas circunstancias se plantea un giro paradigmático que se adecúe a las exigencias del entorno y que sea capaz de afrontar los escenarios emergentes. Visto así, es a partir del principio de desarrollo humano en íntima relación con lo educativo, que se pueden propiciar eventos que permitan a los actores educativos empoderarse y asumir la direccionalidad de sus acciones.

En efecto, uno de los objetivos planteados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo del Tercer Milenio (2010) refiere el desarrollo humano como “el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades” (p. 15). Tal definición asocia el desarrollo humano directamente con el progreso de vida, el bienestar económico y la distribución de la riqueza, así como el fortalecimiento de capacidades relacionadas con todas las cosas que una persona puede ser, tener

y hacer en su vida en forma plena y en todos los terrenos, con la libertad de poder vivir como nos gustaría hacerlo y con la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo. Destaca en esta definición la igualdad de oportunidades para todos los seres humanos.

De igual manera, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 103 asocia el desarrollo humano a la educación cuando la define “cómo un instrumento del desarrollo del individuo y la sociedad, cuya orientación debe elevar el nivel de calidad de vida en función de la productividad y competitividad” (p. 32). Más adelante, en el artículo 109, se señala a la educación “cómo un derecho humano y un deber social fundamental (integral, gratuita, inclusiva, continua e interactiva), que promueve la construcción social del conocimiento” (p. 43).

Ambos artículos denotan la existencia del binomio: educación-desarrollo humano a partir del cual se impulsan construcciones colectivas que conducen a la diversidad y a la divergencia, en donde la persona humana, parafraseando a Rogers (1997), se abre a la experiencia, se integra y armoniza con su contexto, reflexiona acerca de él, lo cuestiona, toma conciencia de su historicidad, entre otros aspectos, planteándose todo esto desde la escuela como un espacio que propicia y privilegia el desarrollo de esa persona humana.

Tales argumentos llevan a considerar las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el papel de la escuela? ¿Logra la escuela desarrollar a esa persona humana? ¿Puede la escuela ser un agente transformador de esa persona humana a partir de la potenciación de componentes vinculados a la sociedad, la familia y la comunidad? ¿Deben producirse cambios en la escuela, para que las comunidades como espacios sociales de participación y aprendizaje se sientan identificadas con la misma?

En tal sentido, este ensayo representa una primera aproximación a las interrogantes formuladas, y se corresponde con una discusión teórico-práctica que se ha venido desarrollando dentro de los espacios de construcción y participación colectiva, que representan las líneas de investigación en el Núcleo Regional de Estudios Avanzados Caracas.

Aproximación a una experiencia investigativa en construcción: La escuela y el desarrollo humano

Atendiendo a la rapidez de los avances tecnológicos y de los cambios supervivenciales, y de la vigencia efímera de los paradigmas, se producen nuevas reflexiones y planteamientos dentro del quehacer educativo, y de manera particular en la escuela como una manera de coadyuvar con el desarrollo humano e integral del individuo y de la sociedad. Una escuela en constante proceso de transformación, comprometida con los problemas y necesidades de la persona y con las comunidades en las cuales actúa, es decir, una escuela que trasciende a una realidad compleja y complejizada.

El discurso sobre la escuela podría ser inacabable: la pedagogía ha hecho de ella su objeto privilegiado. Sin embargo, más allá de tendencias, metodologías y teorías escolares, lo que nos interesa es ver a qué podemos llamar *escuela* y cuál es su papel en el contexto de las presentes consideraciones. Es innegable que la escuela, según lo afirma Orner (2009), continúa inmersa en tensiones propias de una sociedad atrapada entre necesidades y demandas claramente contradictorias, aun cuando desde hace más de un siglo no ha dejado de evidenciarse su sujeción a la acción de fuerzas opuestas entre realidades sociales, económicas y culturales diversas, entre una gran variedad de intereses que han girado en torno a ella y la manifiesta desigualdad de las trayectorias escolares generadas en el contexto de estos cambios. Parece ser entonces que la escuela está perdiendo el lugar clave que ha tenido desde sus orígenes, y no se ha adaptado a las nuevas pero igualmente contradictorias demandas sociales. A la escuela se le asignan múltiples significados que tienen sentido desde el horizonte del cual puede ser interpretado; según Gadamer (2001), “la interpretación del ser desde el horizonte del tiempo” (p. 25). Se trata de describir e interpretar cómo las interacciones entre los seres humanos, situados en un tiempo histórico determinado, practicadas en un escenario particular, en este caso la escuela, generan referentes que permiten legitimar y dar sentido a las aproximaciones teóricas que se den en este contexto.

La escuela como institución debe responder a las exigencias de un colectivo social que aspira y espera un proceso de acompañamiento, en un escenario donde se acepte la presencia del otro y de los otros; es decir, su reconocimiento y la negociación permanente desde la diferencia. En este

sentido, se ha de precisar el significado de la educación y de las instituciones educativas, en la adquisición y aplicación de nuevas competencias para la vida, preparar al sujeto para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de una cultura de solidaridad, tolerancia, equidad y respeto hacia los demás y hacia sí mismo.

De tal manera que se obliga a la escuela a producir un cambio de mirada, en un proceso de construcción que se enriquece cuando se realiza con otros actores. Es la necesidad de desdibujar los límites entre el adentro y el afuera, es decir, se produce una interacción dialéctica, donde se conjugan signos, símbolos y significados.

Visto así, la escuela constituye un espacio clave y dinamizador que revaloriza la función docente y el desarrollo humano. Una escuela basada en la diversidad cultural y en la multidimensionalidad del ser humano, bajo una concepción holística e integral, que sea socializante y emancipadora; un espacio de socialización y legitimación social, que va más allá del aula y la escuela misma, permitiendo satisfacer las necesidades de comunicación y participación, así como la construcción de sentidos compartidos (Esté, 2005).

Por tanto, se visualiza una escuela como ente impulsor del desarrollo humano, que delimita criterios entre enseñar, transmitir y construir conocimientos, que ha de integrar una cultura con distintas lenguas, tradiciones, creencias, actitudes y formas de vida, todo esto aparejado a la dimensión trascendental del ser humano, también llamada *dimensión espiritual*, en la cual se construye el sentido de la vida, el hacia dónde queremos caminar.

Esa interacción de la escuela y los diversos actores sociales conlleva necesariamente a pensar cuál es el marco epistemológico desde el que pensamos esa relación, lo que implica por tanto una revisión de la escuela como emergente social, orientada a la construcción de ámbitos de búsqueda y creación y generación de saberes y conocimientos.

Una escuela que refiere a una organización que aprende, funciona con un currículo flexible, valora constantemente el avance y rectifica cuando es necesario, facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma; por tanto, cobra fuerza la participación y el

compromiso de todos los implicados. En palabras de Gairin (2000), “las escuelas como un contexto de reflexión y aprendizaje permanente” (p. 43).

Es pensar en una escuela que en vez de estar imbuida en elementos técnicos-administrativos, pedagógicos o metodológicos, ha de centrarse en la persona, una persona que le permita conocer de manera activa a los diversos actores sociales implicados. En otras palabras, es pensar en una educación para la acción, que flexibilice los mecanismos participativos y democráticos en sus prácticas comunitarias, cuyos actores sociales sean cada día más críticos y comprometidos, donde haya el reconocimiento del otro y comience a pensar desde la diferencia, es decir, articular lógicas de acción con la comunidad.

La escuela como un espacio de facilitación de los procesos de desarrollo humano en las dimensiones del Ser, Convivir, Conocer y Hacer en el contexto personal, familiar y comunitario a lo largo del continuo del ciclo vital, como refiere Oliveros y Vallejo (2008), con la finalidad de potenciar talentos y generar procesos de autodeterminación, libertad y emancipación en la construcción permanente del desarrollo y bienestar integral de las personas y comunidades.

De acuerdo con lo referido en los párrafos precedentes, es clara la necesidad de repensar la escuela basada en principios de pertinencia social, reciprocidad, alteridad e intercambio mutuo; nutrida por la experiencia y el aprendizaje compartido, reconocimiento del otro y de la diversidad de los saberes, en donde se encuentra un colectivo que tiene su propio mundo de vida; son sujetos de una cultura y a la vez espacios de producción de cultura, en donde todo esto contribuye con el desarrollo de la persona humana.

No obstante, la escuela actual se presenta como un espacio mediatizado, signado por una trama de tensiones y conflictos que caracterizan a la sociedad de hoy; que en la mayoría de los casos sigue siendo tradicionalista, repetitiva, transmisora, enciclopédica, desconectada de su entorno, que ha mantenido una estructura rígida y estática. Una escuela ilusoria, llena de simbolismos, rituales y rutinas, que se corresponde con un modelo educativo que niega la construcción social y colectiva del saber, a la vez que desconoce la cultura y su contexto histórico. Además de que en la misma se maneja un currículo oculto que no es explícito, como lo refiere

Giroux (1981), al señalar la necesidad en los maestros de moldear nuevas categorías de análisis que permitirán a los educadores ser más conscientes de la forma en que ellos mismos llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural, particularmente mediante mensajes verbales y no verbales, además de valores que se ubican en el inconsciente colectivo y que legitiman saberes y prácticas culturales dominantes y reproductoras del statu quo.

Es decir, añade Pierre Bordieu (2008), las escuelas fijan una serie de detalles aparentemente insignificantes del vestido, conducción, modales físicos y verbales, que se ubican más allá del alcance de la conciencia, y por tanto no pueden ser tocados voluntariamente. Pero son manejados por un docente que en algunos casos no posee las competencias, que incide de manera negativa en la formación del estudiante y en ese entorno que socializa, legitima e intercambia saberes; se trata pues de repensar la escuela como un espacio para el intercambio, la confrontación entre lo que se enseña y lo que se aprende, de la construcción conjunta de prácticas culturales y del reconocimiento de las intersubjetividades, que tiene como referente fundamental a la persona humana.

Del mismo modo, la concepción de *desarrollo humano* se incorpora en los supuestos anteriores, ya que el mismo se concibe como un proceso de construcción que implica una toma de conciencia, por parte del sujeto, de la diferencia entre lo interno y lo externo, entre lo público y lo privado, entre subjetividad y objetividad. Visto así, el concepto como tal, es abordado en este ensayo más allá de las tradicionales explicaciones científicas, centradas en la racionalidad de la modernidad inherentes y propias del pensamiento único; es decir, se distancia de esas convicciones absolutistas que introdujeron una concepción desarrollista sobre lo humano en términos de postulados progresistas de corte naturalista experimental y técnico. Se abandona la visión unilateral del *Homo sapiens*, el del conocimiento simbólico, mítico, mágico y práctico, para ir a un *Homo complexos*, un ser humano que sonríe, llora, real e imaginario, entre otros aspectos. Una mirada multilateral e integradora sobre el ser humano, concebido en devenir, a la vez que encajado en un entorno cultural cambiante a lo largo de la historia, donde el sujeto configura su personalidad, amalgamando su naturaleza biológica y social —única e irrepetible— en mancomunidad con los otros (Fariñas, 2009).

Siendo así, estamos haciendo referencia a un desarrollo humano que se constituye desde una episteme abierta y de complementariedad, que asume la reflexión desde interrogantes como estas: ¿Desde dónde interpretamos, razonamos o comprendemos la realidad o las realidades de vida que organizan nuestro mundo interior? ¿Cuál es el sentido que dirige mi vida y cuáles son los pensamientos, sentimientos, emociones y visiones que orientan los modos cotidianos de existencia? ¿Qué tipo de desarrollo humano quiero construir o proyectar?

Las respuestas a estas interrogantes nos invitan a tener una mirada introspectiva y retrospectiva acerca de nosotros mismos, una mirada de carácter histórico, sobre el devenir de nuestras existencias y experiencias, en relación, desde y sobre las múltiples dimensiones que componen a la persona humana. Y se podría hacer referencia a Foucault (2004), cuando al reflexionar sobre ese ser en sí, que se pregunta ¿Qué sé?, ¿Qué puedo? y por tanto ¿Qué soy?, conduce a esa doble vertiente de las palabras y las cosas, de un lado, y la de lo decible y lo visible, del otro. En el primer caso, la misma alude a las preguntas por el qué cosas y qué palabras han estado y están presentes en mi existencia, y estructuran mi vida y pensamiento; en el segundo, qué visibilidades he logrado y logro obtener al contemplar de manera escudriñadora y abierta las cualidades, las cosas y la forma como les doy legibilidad a partir de la enunciación.

Lo antes señalado incorpora lo histórico, lo dialéctico y lo cultural, como elementos que permiten establecer puentes comunicantes y nexos articuladores, como una manera de abrirnos a nuevas dimensiones analíticas, argumentativas y dinámicas para la vida humana en coexistencia. No se parte ni se llega a un punto fijo sino mutable según las exigencias de la época de la civilización en que se vive, y estas cambian vertiginosamente en los últimos tiempos.

Desde nuestra perspectiva, en lo relacionado con el desarrollo humano, quienes se desarrollan son las personas; no las cosas, ni las variables macroeconómicas, ni las estadísticas; si bien el crecimiento económico es un factor importante en, desde y para nuestra estructura social y lógica capitalista, también lo es que no puede ni debe determinar el desarrollo humano. Tampoco es única y exclusivamente evolución biológica, pues pasar de una etapa a otra, manejar desde operaciones concretas a operaciones

formales, por ejemplo, no garantiza fundamentación y enriquecimiento humano.

En este caso, el desarrollo humano refiere una perspectiva de carácter integral y de empoderamiento, que permite a las personas asumir la dirección de su propia vida y sus modos de relacionalidad; implica disponerse a “mirarse a sí mismos” en función de “darse cuenta” del conocimiento que todo ser humano debe tener acerca de sus propias capacidades, debilidades, fortalezas y posibilidades. Es ser capaces de reconstruir y deconstruir el ámbito social colectivo que implica privilegiar el bien común, reconocernos y aceptarnos en nuestra diversidad, generar convivencias inclusivas y solidarias. Al respecto, Morin (1999) señala que “todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (p. 87). El autor es contundente al señalar que el hombre sólo se completa como ser plenamente humano *por* y *en* la cultura, ya que, según Vigotsky (2001), el ser humano, nace como ser social, pero es en el acceso a la cultura donde el mismo se desarrolla y legitima.

Por otra parte, Maturana (2000) añade que como el convivir humano tiene lugar en el lenguaje, ocurre que el aprender a ser humanos, lo aprendemos al mismo tiempo en un continuo entrelazamiento de nuestro lenguaje y emociones según nuestro vivir. En el conversar se da el vivir del ser humano.

Visto así, el desarrollo humano se aborda desde opciones diversas y multidimensionales, que aluden a lo biológico, cognitivo y social, que a su vez incorporan complementariedad, complejidad y trascendencia. Este ser humano dimensional se legitima y desarrolla en escenarios específicos: la escuela, la familia y la sociedad, así como los organismos de co-gobierno, las representaciones cognitivas simbólicas, los actos de habla, los signos y símbolos, el argumento, el mundo de las emociones y la posibilidad de pensar y ser pensado.

Desde esta perspectiva, según Colom (1997), comprender el desarrollo humano implica considerar las cuatro opciones esenciales de la gente para lograr el desarrollo siendo estas: vivir una vida larga y saludable; tener acceso al conocimiento; a través del conocimiento alcanzar una vida

decente, y poder participar en la vida de la comunidad a través del conocimiento; entendiendo a su vez que el desarrollo humano no concluye ahí, implica otras opciones que incorporan la libertad política, económica y social hasta las oportunidades para tener acceso a una vida creativa y productiva y disfrutar así del respeto por sí mismo y de la garantía de los derechos humanos. (p. 89).

Lo antes expuesto constituye un punto de partida en la comprensión del binomio escuela y desarrollo humano; se supone que estas ideas han de ser discutidas al interior y entre los diferentes actores educativos y sociales involucrados en el proceso como tal, ya que están insertas en contextos que son cada día más diversos y complejos.

De igual manera, los señalamientos se corresponden con una experiencia investigativa en construcción que se legitima en la escuela y se desarrolla a partir de los proyectos de investigación que se generen en las diferentes líneas de investigación, en donde se parte del supuesto de que para alcanzar logros académicos concretos es preciso desarrollar acciones centradas en una construcción colectiva y de interacción con los pares, coincidiendo con lo señalado por McLaren (2003): “aprender a pensar y a ser no sólo está orientado a la cuestión teórica, sino que está también orientado a la libre y consciente gestión de la propia vida, la finalidad de formación será el aprender a ser” (p. 59).

Lo referido anteriormente invita a resignificar las relaciones y vínculos entre la escuela y el desarrollo humano y las mismas devienen en hallazgos teóricos que podrían orientar proyectos de investigación en desarrollo vinculados al proyecto de investigación Asesoramiento y Desarrollo Humano. A continuación algunas reflexiones que, más que aspectos concluyentes, son aristas para el debate y la discusión:

- La realidad de la escuela venezolana es un entramado de relaciones complejas y diversas, que está sustentada en procesos que permiten la interpretación, construcción y reconstrucción de significados generados a través del lenguaje y la interacción social.
- Existe una escuela y un docente que siguen siendo tradicionalistas, descontextualizados de su entorno, que reconocen sólo saberes

académicos, con estrategias obsoletas y rígidas, con una marcada ausencia de creatividad e innovación.

- La escuela como un espacio de socialización y legitimación social, en la que circulan múltiples sentidos de identidad, generándose así variados escenarios de aprendizaje.
- Vincularse al mundo de la escuela, abordar cómo ese espacio socializa e intercambia saberes a través de la potenciación del desarrollo humano de los diferentes actores educativos es un elemento clave en la transformación y mejora del hecho educativo.
- El desarrollo humano constituye un referente importante para impulsar desde la escuela y sus actores sociales procesos de transformación asociados a lo social y comunitario.
- Entender el desarrollo humano desde una concepción multidimensional, integral, sistémica, ecológica y transdisciplinaria, en función de complementar e interconectar las diversas tendencias interpretativas que hay al respecto.
- Vincular escuela y desarrollo humano desde una visión más humanizante, que reivindique la formación desde la misma persona, la cual se recrea y confronta con los procesos sociales y culturales, basada en principios de pertinencia social, alteridad e intercambio mutuo, nutrida a su vez por la experiencia y el aprendizaje compartido.
- Fortalecer la escuela como una unidad que articula a sus actores con el entorno, desde lo local/global, desde la relación todo/partes, lo multidimensional, lo complejo, pues en la medida en que amplíe su acción dejará de ser transmisora de saberes descontextualizados, desarticulados, mecánicos y parcelados.
- La escuela como agente propiciador del desarrollo humano debe impulsar su acción social y moral, integrar una cultura con distintas lenguas, tradiciones, creencias, actitudes, formas de vida aparejadas a la dimensión ética como principio trascendental del ser humano.
- Aumentar la atención y el interés en la formulación de acciones que trascienden las actividades académicas comunes efectuadas en las aulas de clases, realizándose un trabajo orientado a temas coyunturales e incluso urgentes del entorno social y cultural.

- Tanto la escuela como el colectivo constituyen una red de actores sociales, lo que implica considerar las múltiples relaciones que se establecen y potencian a través de un proceso de reflexión y discusión conjunta, el sentido de pertenencia, pero a su vez fortalece los lazos de conexión y afianzamiento de las relaciones entre ambos, y por ende contribuye en el fortalecimiento del desarrollo humano.
- Al desarrollar humanamente a la sociedad, y con ello a un colectivo social, se propicia el desarrollo de cada uno de sus integrantes.
- Ese proceso de interacción escuela-actores sociales conduce a un proceso de apropiación social de los discursos, debido a que estos son generados por los individuos o las instituciones, donde se produce una configuración, una comprensión de sí mismo y el mundo. Esto es posible en la medida en que ambos actores se reconozcan, es decir, que piensen y asuman posiciones desde el otro.
- Esta posición de la escuela es mirada desde las comunidades como un elemento reivindicativo de sus emociones, de su intuición, de su experiencia de vida, pues les permite un entorno de participación y dialógica permanente, lo cual constituye un proceso de consolidación del desarrollo humano.
- La escuela ha de pensarse de manera diferente, como un espacio permanente de construcción, que va más allá del aula y la escuela misma; debe por lo tanto contribuir con el desarrollo humano, partiendo del principio de que este es un proceso continuo donde se valora y revalora al sujeto en todas sus dimensiones.
- En esa medida se constituye una hibridación o sintonía conjunta, creando una cultura para lograr el fortalecimiento del desarrollo humano; es pensar desde la unicidad, la integralidad, en una visión totalizadora, de lo humano; esto reivindica el crecimiento y desarrollo humano desde la escuela y bajo una mirada afirmativa de los diversos actores sociales.
- Esa mirada desde los colectivos sociales hacia la escuela les permitirá actuar éticamente, saber compartir, aprender, convivir, desarrollar el sentido de colaboración, la solidaridad y competir de modos diferentes; cuando la escuela alcance esto, se puede decir que ha propiciado el fortalecimiento del desarrollo humano.

REFERENCIAS

- Bordieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Colom, A. J. (1997). *Modelos de intervención*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Caracas: Upel.
- Esté, A. (2005). *El aula punitiva*. Caracas: Tropikos- Tebas.
- Foucault, M. (2004). *Saber y verdad*. Madrid: La piqueta.
- Fariñas, F. (2009). *El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista*. En Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Vol. 9, Número especial.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gairin, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. En Educar 27. Bogotá: Colombia.
- Gadamer, H. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (1981). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XX.
- Kesler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Disponible en: <http://www.unesco/images/00129508.pdf>.
- Maturana, H. (2000). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- McLaren, P. (2003). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1999). *Con la cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Paidós.

- Oliveros, O. y Vallejo, J. (2008). *La orientación del siglo XXI y su responsabilidad social*. Universidad de Carabobo: Valencia.
- Orner, M. (1999). *Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina*. En this poperwitz y McBremman (ed).
- Programa de las Naciones Unidas. (2010). *I Informe de desarrollo humano sobre la desigualdad para América Latina y el Caribe*. Material mimeografiado.
- República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Venezuela: Autor.
- Rogers, C. (1997). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidos.
- Sánchez, O. (2011). *Desarrollo humano local y condiciones para su gestión*. Facso, 1.^a Edición. San José de Costa Rica.
- Vigotsky, L. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas*. Moscú: Ed. Pedagogía.
- Vilera, A. (2008). Desarrollo humano y sentido de existencia: abordajes desde un enfoque de orientación transformadora. En Revista de *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 13. Universidad de los Andes: Mérida.

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES. PROPUESTA EDUCATIVA DESDE EL ASESORAMIENTO Y DESARROLLO HUMANO

Isabel C. Gutiérrez de Álvarez¹

RESUMEN

Violencia contra las mujeres es cualquier conducta basada en su género, que le cause muerte, o sufrimiento físico, sexual o psicológico, en el ámbito público o privado. En Venezuela el Ministerio Público, entre los meses de enero y agosto de 2010 recibió 65 454 denuncias por violencia de género, que fueron sometidas a evaluación para determinar su carácter penal. Esta situación constituye un problema social y familiar, pues afecta a las mujeres maltratadas y repercute emocionalmente en sus relaciones familiares. Jiménez E. (1998, 17) considera que esta violencia es consecuencia de la influencia sociocultural y no un producto de las características particulares de cada individuo. Es importante conocer, los tipos de maltrato, causas, efectos psicosociales generados y el papel de la educación en los procesos de prevención, así como el rol del Estado y la sociedad para enfrentar la situación. La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, utilizando el método de sistematización de experiencias, siendo la unidad de análisis, cinco mujeres maltratadas, habitantes del Distrito Capital. Se diseñó y aplicó una propuesta educativa en asesoramiento y desarrollo humano a la comunidad Panorama, parroquia San José, municipio Libertador, en agosto de 2010, contribuyendo con alternativas preventivas, para minimizar riesgos.

Palabras clave: violencia de género, causas y efectos psicosociales, asesoramiento y desarrollo humano.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la UCV. FACES. Carrera Trabajo Social. Miembro la Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano. Correo electrónico: isabelgutierrez1@yahoo.com. Participa en la Línea de Investigación Asesoramiento y Desarrollo Humano.

**PREVENTION OF VIOLENCE AGAINST WOMEN. EDUCATION
PROPOSAL FROM THE ADVICE AND HUMAN DEVELOPMENT**

ABSTRACT

Violence against women is any conduct based on gender, which causes death or physical, sexual or psychological, whether in public or private. In Venezuela this fact is still evident. The Public Ministry, between January and August 2010 received 65 454 domestic violence and these are under evaluation to determine criminal or not. This situation constitutes serious social and family problems, which affects battered women, emotionally impacting on their family relationships. Jimenez E, (1998.17) considers this violence consequence of the socio-cultural influence and not a product of the particular characteristics of each individual. Is importance learning, types of abuse, causes, and psychosocial effects generated, the educational in the processes of prevention and the role of the state and society. Was conducted under the qualitative paradigm, using the method of systematization of experiences, being the unit of analysis, five women victims of physical abuse, living in the capital district. In this context, we designed and implemented an educational proposal in the context of counseling and human development, the community of Panorama sector, parish San José, municipality Liberator, in august 2010 to contribute to prevention options, designed to minimize risks.

Keywords: violence of gender, psychosocial causes and effects, counseling and human development.

INTRODUCCIÓN

La violencia contra las mujeres constituye un problema social con raíces profundas que se caracteriza por la relación desigual entre los sujetos, desde los tiempos más remotos en la sociedad. Con este tipo de vínculos, en el marco de relaciones y procesos, las personas conviven e interactúan entre sí, y los hombres y las mujeres adquieren actitudes y valores de su propia cultura, es decir, se socializan. Diversos estudios estadísticos reseñan que 50% de las familias sufren o han sufrido algunas de las formas de violencia más frecuentes (PNUD/AVESA, 1999). En efecto, la violencia constituye un fenómeno complejo y extendido que se encuentra en todas las clases sociales y en todos los niveles socioeducativos, adoptando distintas formas de maltratos, tales como físico, psicológico y sexual. En Venezuela esta situación de violencia en contra de las mujeres constituye un problema social que afecta a grupos familiares y genera efectos psicosociales que atentan contra la integridad y calidad de vida de las personas y de la sociedad en general.

La presente investigación se inscribe en el marco de la línea de investigación Familia y Comunidad del Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, para exponer una propuesta educativa desde el asesoramiento y desarrollo humano, aplicada en la comunidad Panorama, parroquia San José, Municipio Bolivariano Libertador del Distrito Capital, durante el período enero-agosto del 2010, como una alternativa para prevenir la situación de violencia en contra de las mujeres. Se abordan un conjunto de investigaciones relacionadas, que constituyen fuentes de conocimientos y experiencias de nuestra realidad venezolana y también de otros contextos a nivel internacional.

En cada uno de estos antecedentes se expresa un paradigma para la comprensión y análisis del fenómeno del maltrato hacia las mujeres, en diferentes momentos, circunstancias y contextos sociales. Para esta investigación los aportes en esta materia comprenden referentes significativos que posibilitan orientar y potenciar procesos en el marco de la producción de nuevos saberes. La violencia contra las mujeres no es un problema reciente; los análisis históricos revelan que ha sido una característica de la vida familiar de muchos sujetos, aceptadas desde tiempos remotos. Actividades de investigación, asistencia y prevención de la violencia contra las mujeres, se

han generado en muchos países del mundo, las cuales hoy día constituyen aportes significativos en la materia.

En Venezuela, Elisa Jiménez Armas, en “La violencia social y construcción cultural” (1998), alude que las constantes denuncias de violencia contra las mujeres por parte de su pareja (cónyuge) evidencian que durante el proceso de socialización se aprende a interpretar esta situación como un hecho natural, lo cual impide comprender el verdadero origen de la misma, puesto que el sistema general que rige las relaciones humanas asegura, a través de múltiples mecanismos, la aceptación por parte de las mujeres de su propia subordinación, cuestión esta preocupante.

Stefan de Vylder (2005), en un documento denominado “Los costos de la violencia masculina” presenta un resumen de un conjunto **de investigaciones** relacionadas con la violencia contra mujeres y niños, en Suecia, en las cuales concluyen que las causas de la violencia de género son sociales. Refiere que en la mayoría de las investigaciones se encuentran que hay culturas donde los hombres son menos violentos y algunas de las mujeres son mucho más violentas; de allí la importancia de buscar los orígenes de la violencia en esas diferencias. A esas diferencias las denomina *definiciones culturales de masculinidad*. Ello pudiera indicar que la expresión de la masculinidad podría ser distinta de una sociedad a otra, e igualmente varía a lo largo del tiempo. Es importante reconocer que las relaciones de género han ido progresivamente cambiando hacía la equidad en algunos aspectos, por ejemplo, el desempeño de roles domésticos por parte de algunos hombres, la incorporación de las mujeres en cargos públicos que antes les estaban vedados, entre otros cambios, producto de las luchas promovidas por los movimientos de mujeres progresistas y feministas, y las respuestas en el marco jurídico y social de los organismos internacionales y nacionales para respaldar estas iniciativas.

Sin embargo, a pesar de esos saltos cualitativos persiste la situación de violencia contra las mujeres. Significa, pues, la inminente necesidad de cambiar las relaciones sociales de poder y de desigualdad existentes entre hombres y mujeres, desde la sensibilización y educación, colocando como centro el crecimiento y desarrollo humano. Se precisa que los hombres y las mujeres aprendan a desarrollar mecanismos para resolver los conflictos de manera congruente y asertiva. Que los hombres aprendan también significa

que las mujeres en su rol de madre enseñen a sus hijos a construir su identidad con base en relaciones de poder en igualdad de condiciones con las mujeres. Implica que la educación y la sociedad asuman un papel más activo y responsable como formadores y reforzadores de valores humanos en estos términos. La violencia de género actualmente es considerada un problema social y de derechos humanos que afecta a todas las sociedades.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, principio fundamentado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Este reconocimiento constituye espacios de lucha por la dignidad humana, logrando impulsar importantes avances en materia legislativa que corresponsabiliza al Estado y a la sociedad, de garantizar la libertad y la igualdad de los hombres y las mujeres. A partir de la década de los años sesenta comienzan a surgir los movimientos feministas en casi todos los países del mundo; sus planteamientos comenzaron a expandirse en la búsqueda de generar la igualdad social respetando las diferencias de sexo. Una de las contribuciones más importantes, en este sentido, fue la construcción del enfoque de género, que permite conocer una realidad que por mucho tiempo se mantuvo oculta, constituida por las múltiples expresiones de agresión, discriminación, violencia hacia las mujeres por parte de su pareja. Es importante destacar que la violencia hacia las mujeres no solamente afecta a la mujer víctima de maltrato, sino también a los mismos hombres, a la familia y a la sociedad.

En materia de enfoque de género se han realizado investigaciones a nivel mundial y nacional. En Venezuela, el Centro de Estudios de la Mujer, de la Universidad Central de Venezuela (CEM-UCV), la Fundación para la Prevención de la Violencia Doméstica hacia la Mujer (FUNDAMUJER), la Asociación Venezolana para una Educación Sexual Alternativa (AVESA), el Instituto Nacional de la Mujer (INAMUJER), y el Ministerio del Poder Popular para la Mujer y la Igualdad de Género (MPPPMIG), entre otras instituciones y organizaciones sociales pro defensa de los derechos de las mujeres, han realizado investigaciones muy importantes en esta materia, generadoras de aportes para la comprensión y análisis del fenómeno de violencia, así como también para conocer las causas del maltrato y los efectos que se producen en las mujeres víctimas de la agresión, en sus dinámicas familiares y en la sociedad.

Una investigación denominada “La criminalidad en Caracas” (PNUD - AVESA, 1999) señaló, que para 1999, un porcentaje importante de casos por lesiones, atendidos en centros de salud del área metropolitana, fueron de violencia contra las mujeres dentro del hogar; la mayoría de ellos fueron reincidentes, producto de la impunidad judicial que favorece a los agresores, quienes son puestos en libertad sin aplicarles ningún tipo de sanción. Según ese estudio, los casos reincidentes se relacionan con la decisión de la mujer de separarse de la pareja. Como se puede observar, la violencia contra las mujeres presenta características significativas, ya que en estos casos las agresiones a las víctimas ocurren en la intimidad del hogar. Se revisó un conjunto de teorías vinculadas a los estudios de género, y concretamente relacionados a la situación de violencia contra las mujeres por parte de su pareja, como soportes y elementos fundamentales del conocimiento que facilitan la comprensión de la problemática. La revisión y abordaje epistemológico de conceptos y teorías a lo largo del desarrollo de esta investigación, permitieron guiar el proceso de manera articulada entre los conceptos y la realidad social intervenida, para el análisis de los hallazgos obtenidos así como también para la proposición de soluciones en este sentido.

Estudios de género. Retrospectiva y perspectiva

Para comprender y analizar la situación de maltrato hacía las mujeres por parte de su pareja, es fundamental conocer las fuentes históricas y determinantes sociales que han signado su existencia. La teoría de género ha hecho importantes contribuciones, resaltando el papel de las mujeres en sus luchas para reivindicar su participación en los diferentes ámbitos de la sociedad. De allí que investigadoras e investigadores en el área se hayan dedicado a explorar su desarrollo e incidencia a lo largo de la historia. En 1791 se declararon de los *Derechos de la Mujer y la Ciudadana*, en Francia, establecidos en la propuesta de Olimpe de Gouges. Desafortunadamente, estas luchas tuvieron efectos adversos desde el punto de vista político, resultando afectada De Gauges, quien fue llevada al cadalso y decapitada. Esta declaración de avanzada constituyó apenas el inicio de un conjunto de paradigmas emergentes a lo largo de los siglos XIX y XX, en las luchas por reivindicar el papel histórico, político y social de las mujeres en la sociedad.

A comienzos del siglo XX, las mujeres obtienen el derecho al voto, en algunos países del occidente; los grupos feministas de la época se abocaron a

las luchas por las mejoras y reivindicaciones de las clases trabajadoras y la prevención de las guerras, con destacada participación política de féminas como las activistas Rosa Luxemburgo, y Clara Zetkin. En América Latina se dieron importantes movimientos y luchas sociales por la emancipación de las mujeres y la defensa de sus derechos, que luego se expresaron en el conjunto de leyes y declaraciones que las defienden.

Los aportes de las diversas teorías constituyen elementos para el enriquecimiento de la práctica investigativa. En este sentido, la *teoría de género* resalta el papel de las mujeres en sus luchas para reivindicar su participación en los diferentes ámbitos de la sociedad, así como la defensa de sus derechos, y la *teoría del aprendizaje sociocultural* destaca la importancia del aprendizaje como resultado de la interacción social con los demás, siendo en esta interacción donde adquirimos conciencia de nosotros mismos y aprendemos el uso de los símbolos y significados en el marco de las experiencias. Ambas teorías son las bases epistemológicas que orientaron esta investigación.

La educación en la prevención de la violencia de género

En lo que se refiere a la prevención de violencia contra las mujeres, tomando en cuenta la importancia de la educación en los procesos de sensibilización y formación ciudadana, se requiere impulsar y orientar políticas educativas con enfoque de género que contribuyan a garantizar la no violencia ni discriminación en los niños y las niñas y en el contexto de sus derechos, tal cual lo plantean las leyes. De allí la necesidad de trabajar, desde lo educativo y desde muy temprana edad, las pautas que orientarán desde una perspectiva de género las relaciones hombre/mujer. El aprendizaje significativo requiere la interrelación de los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Se destaca la importancia de consolidar el aprendizaje de manera integral, desde el individuo y hacia el contexto social y cultural. Se precisa la articulación eficaz y efectiva de la escuela y la familia a través del fortalecimiento de las experiencias con madres, padres y representantes, así como también con los consejos comunales.

Es primordial rescatar la noción de la escuela como espacio del quehacer comunitario, en la cual se lleven a cabo eventos socializadores, a saber: encuentros, intercambios de experiencias, talleres formativos y de

sensibilización en el área de prevención de violencia de género, donde asistan los integrantes de los grupos familiares. Se trata, pues, de generar procesos de reflexión con las madres y padres acerca de los modelos y formas de educar a los hijos/as sin violencia, en escenarios donde se resalten los valores de respeto. Comprender el papel de la educación en la sociedad, desde el constructivismo, involucra necesariamente concebirla como una herramienta para la democracia, la participación y la transformación social, que parte de la praxis, reflexión y acción del sujeto. En tal sentido, la educación es un proceso en permanente construcción, que implica la humanización de los seres humanos, en la búsqueda de la auténtica liberación. Esta praxis se expresa en acción y reflexión sistemática por parte de los hombres y las mujeres para transformar la sociedad. De allí, que la educación es una construcción social.

El asesoramiento y desarrollo humano en la prevención de violencia de género

El asesoramiento en el campo del desarrollo humano es una praxis profesional orientada a apoyar y promover el bienestar en los sujetos, grupos y comunidades, partiendo de una visión psicosocial, que reconoce las necesidades materiales y espirituales de los seres humanos (Martínez, 2009). En este sentido, el asesoramiento permite explorar la realidad del sujeto demandante, conjuntamente con él, a través del dialogo y la reflexión en la búsqueda de construir alternativas para enfrentar y solucionar sus necesidades. Ayuda a clarificar y, en base a ello, reconocer y aceptar las situaciones conflictivas que le afectan, utilizando sus propias potencialidades y recursos personales, orientándole a tomar decisiones de manera responsable. Actualmente diversos profesionales en el área psicosocial se desempeñan como asesores; sin embargo, es importante que el profesional del asesoramiento esté entrenado para un ejercicio efectivo. Martínez (2009), en su obra *Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral*, plantea que el desarrollo humano ha propiciado que múltiples disciplinas científicas, tales como la educación, la filosofía, la biología genética, la psicología del desarrollo, entre otras, hayan contribuido con importantes aportes para orientar la praxis de los profesionales de ayuda y en particular en el área del asesoramiento y desarrollo humano.

En este orden de ideas, es primordial enfocar el término *desarrollo humano* desde la integralidad; es decir, considerando los aspectos biológicos, psicológicos y sociales de los sujetos, quienes a su vez por naturaleza son sociables, necesitan relacionarse con la naturaleza y sus semejantes; de allí que el desarrollo humano va mucho más allá del sujeto como individualidad, y sea menester también tomar en consideración los grupos y la sociedad en general. Por lo antes expuesto, es un proceso en permanente construcción, en el cual los sujetos, en su relación con el entorno familiar y social, crean las condiciones para ampliar las oportunidades que les permitan reafirmarse desde su individualidad a través del crecimiento personal y como sujetos sociales autores y creadores de su realidad, para la satisfacción de sus necesidades en salud, educación, empleo, recreación y cultura. El Estado, la familia y la sociedad son responsables y garantes de su materialización. Cuando una mujer es violentada físicamente por su pareja, se le están vulnerando sus derechos humanos y por ende se le está limitando su posibilidad de disfrutar una vida prolongada y saludable.

En estos eventos, la mujer víctima de maltrato resulta seriamente lesionada tanto física como psicológicamente. En estos casos de afectación severa, la mujer requiere de una intervención profesional calificada que le permita enfrentar y superar la problemática. El asesoramiento para el desarrollo humano promueve la autonomía de las personas, grupos y comunidades, a partir de la comprensión de sus debilidades, potencialidades, relaciones y procesos con su entorno. Abarca todas las dimensiones de la vida humana, en lo individual, familiar, laboral y comunitario. Se parte de reconocer que las personas son protagonistas de su realidad y de su historia. Desde esta perspectiva el asesoramiento juega un rol fundamental en la atención y prevención de la violencia de género, ya que cuenta con conocimientos y herramientas profesionales para diseñar y ejecutar programas de intervención en el área. Constituye una valiosa herramienta del conocimiento para investigar, intervenir y actuar.

Metodología

Debido a que la realidad es esencialmente dinámica, compleja y plural, la presente investigación se basa en un enfoque cualitativo, ya que es flexible, incorpora la subjetividad humana y no pretende que sus resultados sean absolutos o generalizables. La situación del maltrato hacía las mujeres por

parte de su pareja constituye una problemática que ha sido centro de numerosas investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales, con las cuales se pretende conocer y comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los protagonistas, reconociendo y respetando sus opiniones, actitudes, ideas, sentimientos, emociones, motivaciones, entre otras expresiones. “El término *metodología* designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuesta” (Taylor y Bogdan, 1990, 15). El tipo de investigación empleada es la *Investigación Acción Participativa* (IAP), definida por Belkys Rojas Escalona (2010, 52) como un proceso social, colaborativo, siendo activo el papel del investigador, quien no sólo busca conocer y comprender la realidad, sino que también quiere encontrar el significado de su pasado y participar para su transformación social.

Efectivamente, este tipo de investigación, posibilita la participación del investigador de forma activa; igualmente se toman en cuenta los aportes y experiencias de los/as informantes claves, en la fase diagnóstica y en la propuesta desarrollada. En este sentido, se desarrollaron distintas fases o etapas, partiendo de un estudio diagnóstico de la realidad. Se aplicaron entrevistas en profundidad a cinco mujeres, víctimas de maltrato físico, por parte de su pareja, habitantes de las parroquias San José, 23 de Enero y Sucre, localizadas en el Municipio Bolivariano Libertador, Distrito Capital. Los hallazgos y resultados de estos encuentros constituyeron aportes para la construcción de un taller formativo en el marco del asesoramiento y desarrollo humano, para prevenir la violencia de género. Esta propuesta se desarrolló en la Comunidad Panorama, parroquia San José, Municipio Bolivariano Libertador, Distrito Capital, en el mes de agosto de 2010, con el apoyo del Consejo Comunal del sector.

La investigación, desde esta perspectiva, es un proceso reflexivo sobre la experiencia que conduce a la revisión crítica de la práctica para transformarla; asimismo busca dotar a la comunidad de capacidades y habilidades para desarrollar acciones orientadas a construir alternativas de soluciones frente situaciones de violencia contra las mujeres por parte de su pareja, que puedan presentarse a nivel personal, familiar o en el sector. Se destaca la importancia del compromiso de la comunidad para el logro de sus aspiraciones. La presente investigación es de carácter exploratorio-descriptivo. Es descriptiva porque identifica y describe el proceso de violencia contra las mujeres, sus características, el contexto, los contenidos abordados,

en cada una de las entrevistas aplicadas a las mujeres, y posteriormente describe los procesos interaccionales dados en el desarrollo de una propuesta educativa en prevención del maltrato hacia las mujeres.

Todo ello, con la finalidad de establecer la correspondencia de los aspectos teóricos del proyecto con su fase operativa. Siguiendo este orden de ideas, es importante señalar que el método empleado para efectuar el estudio y obtener conocimientos es la sistematización, la cual es concebida por Antonio Sandoval (2001, 116) como una interpretación crítica de la práctica, ordenándola y reconstruyéndola para explicar la lógica de los procesos a lo interno de las dinámicas, interpretando las relaciones entre sí y el porqué de los mismos. Sistematizar la experiencia para la identificación de necesidades en las unidades de estudios analizadas, y para la implementación de una propuesta educativa en prevención de violencia hacia la mujer, permitió, pues, comprender cómo se desarrolla la dinámica de los procesos, establecer las relaciones que se dieron en sus distintos momentos, así como también la interacción con las participantes, y cuáles son los resultados. Igualmente, permitió conocer los contenidos, estrategias y medidas preventivas presentes en las políticas y programas de atención y prevención del Estado venezolano.

Se analizó el papel de la educación y el asesoramiento y desarrollo humano en este marco, las conclusiones a que se arribaron y los aportes a la reflexión teórica. Se emplearon técnicas de recolección de datos como la observación participante, y entrevistas en profundidad. Se utilizaron los siguientes instrumentos: guía de observación, guía de entrevista, diario de campo, encuestas para la evaluación del taller. Asimismo, se contó con los siguientes recursos: filmadora (se editó un video del taller facilitado), cámara fotográfica, proyector de videos, material de apoyo para los participantes, registro de asistencia, certificados de asistencia y participación, obsequios y refrigerios. La unidad de análisis empleada en esta investigación fue la denominada “muestreo bola de nieve” o muestreo en cadena; al respecto, Taylor y Bogdan (ob. cit.) consideran que “el enfoque básico para obtener acceso a escenarios privados es la técnica de la bola de nieve”.

Taller de sensibilización y formación:

La educación en la prevención de la violencia de género, desde el asesoramiento y desarrollo humano

En las investigaciones de corte social y desde la educación popular, la sistematización de experiencias constituye un proceso socio-histórico altamente significativo en el cual se reconoce la importancia de las voces y vivencias de los/as protagonistas o actores/as, en sus experiencias, ya sean individuales o colectivas. De allí que la sistematización se considere una auténtica práctica orientada hacia la búsqueda de respuestas para comprender, reflexionar y generar cambios en nuestras realidades, a través de la intervención profesional, en este caso concreto, desde el asesoramiento y desarrollo humano. La siguiente propuesta educativa se inscribe en el marco de dar respuesta, desde lo preventivo, a la situación de violencia contra las mujeres por parte de su pareja. Es oportuno considerar que este problema es una construcción social producto de múltiples aprendizajes, expresiones de una cultura determinada, donde se enseñan un conjunto de creencias, valores y costumbres, que a su vez se van transmitiendo de generación en generación.

Siendo así, se precisa generar en las personas un proceso de sensibilización, concientización y capacitación, orientado a enseñar a desaprender conductas violentas que pudieran tipificarse como modelos y posturas erradas; en otras palabras, antivalores, que atentan contra el sano desarrollo y crecimiento humano. Por lo antes expuesto, las mujeres víctimas de maltrato se constituyen en sí mismas protagonistas capaces de comenzar a generar sus propios cambios, a fin de que en sus roles de mujer y de madre, transmitan y enseñen valores cónsonos con la dignidad, el respeto y la garantía de los derechos humanos en todos y todas las personas. La prevención de la violencia contra las mujeres constituye entonces, un medio y una estrategia para la comprensión y transformación desde lo individual-personal, lo grupal y lo comunitario.

La educación juega un rol fundamental para operar estos cambios, en función de orientar procesos tendientes a promover y fomentar valores, actitudes y comportamientos saludables para el pleno disfrute de los derechos humanos.

En este taller se planteó como propósito, frente a esta grave problemática social, sensibilizar, capacitar y apoyar a la comunidad del sector Panorama, así como también a las mujeres víctimas de maltrato físico por parte de su pareja, contribuyendo de esta forma a condenar este hecho, a reconstruir la autoimagen de la víctima, y de igual manera a desarrollar

acciones tendientes al conocimiento y defensa de sus derechos, proporcionándoles habilidades para mejorar su calidad de vida y la de su familia. La sistematización de esta experiencia investigativa parte de describir e interpretar la lógica del proceso vivido por sus propios/as protagonistas, en sus respectivos escenarios. En general, se pretende mostrar, paso a paso, qué fue lo que se hizo, nuestras percepciones, emociones, sentimientos aflorados, e interpretaciones de los diferentes eventos o episodios del proceso, con la finalidad de construir alternativas positivas que contribuyan a enfrentar y a prevenir este tipo de problemas que afectan en común a la sociedad en general. Comprende la presentación de dos fases del proceso: la primera, referida a la construcción del diagnóstico de necesidades; y la segunda, relativa a la aplicación del taller de sensibilización y formación.

Resultados de la investigación

Los resultados del diagnóstico de necesidades obtenidos mediante la aplicación de entrevistas en profundidad a cinco mujeres víctimas de maltrato físico por parte de su pareja arrojaron los siguientes datos:

- La mayoría de las víctimas recibieron agresiones físicas y psicológicas por parte de su cónyuge (bofetadas, golpes, insultos, amenazas, humillaciones, etcétera) con secuelas o efectos psicosociales a nivel personal, baja autoestima, inseguridad, miedo, desconfianza, trastornos emocionales, dependencia emocional, entre otras.
- A nivel familiar, en los hijos, dificultad de aprendizaje, enuresis nocturna, miedos y pesadillas, trastornos emocionales.
- Los agresores tuvieron antecedentes de violencia doméstica en sus grupos familiares de referencia: presencia de padres maltratadores, abandono familiar, limitado apoyo por parte de sus figuras parentales.
- Los agresores, para el momento de las agresiones, se encontraban ebrios; en otro caso bajo efectos de estupefacientes.
- Las víctimas desconocían la existencia de una normativa legal para la defensa de sus derechos. Tuvieron un limitado apoyo y orientación por parte de su grupo familiar.

La mayoría de las entrevistadas, después de cinco años, decidieron formular la denuncia ante los organismos competentes; solo uno de los casos no formuló la denuncia y optó por huir de su cónyuge. Para ellas las causas del maltrato por parte de su pareja son la ingesta de alcohol y aprendizajes familiares por modelaje de padres violentos y maltratadores. Recomiendan, para prevenir la violencia contra las mujeres, educación a los padres (madre y padre), a los niños a través de la escuela, y a nivel comunitario la facilitación de charlas y talleres para sensibilizar y capacitar en esta materia.

El taller de sensibilización y formación: la educación en la prevención de la violencia de género desde el asesoramiento y desarrollo humano. Este taller presentó resultados altamente productivos, permitiendo en los/as participantes procesos de reflexión y análisis crítico del maltrato hacia las mujeres por parte de su pareja. Se abordó y analizó el problema de la desigualdad e inequidad de género y las relaciones de poder entre las personas y en los grupos sociales, se abrieron espacios de discusión y reflexión en torno a lo expuesto, permitiendo, a través de las posturas y expresiones de los/as participantes, la voluntad y el compromiso consciente de asumir nuevas actitudes y comportamientos frente a la situación de violencia de género. Durante el desarrollo del evento se contó con la participación de 21 asistentes (trece mujeres y ocho hombres), quienes expresaron sus ideas y opiniones en torno a los contenidos abordados. Por lo expuesto, es posible aseverar los logros en términos de aprendizajes significativos, que se expresaron en sus aportes e insumos para la construcción de las sugerencias de esta investigación, en relación con la imperiosa necesidad de romper mitos y paradigmas en cuanto a visualizar la violencia de género como un problema meramente individual, así como la importancia de generar procesos de reflexión crítica en los sujetos y comunidades, orientados a remover y cambiar actitudes indiferentes a esta problemática social. La situación de violencia contra las mujeres es un problema estructural y cultural. Se enfatiza el rol fundamental que tiene la educación y el desarrollo humano en los procesos de sensibilización y formación para la prevención de violencia de género, en los sujetos, familias y comunidades.

Conclusiones

Este fenómeno social que aún se sigue manifestando a nivel mundial, nacional y local en la sociedad, constituye un problema de salud pública, tal

cual lo considera la Organización Mundial de la Salud, y trae graves consecuencias en las mujeres víctimas, así como en su entorno familiar y social; las cifras así lo revelan. En Venezuela actualmente no se dispone de estadísticas generales que den cuenta sobre los casos denunciados, atendidos y sus respectivos seguimientos; sólo existen registros parciales y aislados por parte de algunos entes oficiales, como el Ministerio Público, la Defensoría del Pueblo, y algunos registros civiles, por lo que no se tienen bases sólidas para emitir juicios en cuanto al incremento o disminución de este hecho social en nuestro país. Hay visiones compartidas que coinciden en que ahora las mujeres denuncian más que antes. Venezuela es uno de los países latinoamericanos que cuenta con un sistema jurídico de avanzada en materia de defensa de los derechos de la mujer, que se expresa en las leyes y sistemas de protección a las mujeres víctimas de maltrato por parte de su pareja. Es el único país que cuenta con tribunales especializados en el área. También es importante destacar las políticas preventivas llevadas a cabo por las instituciones gubernamentales y privadas para defender los derechos de las mujeres. No obstante, a pesar de estos avances, todavía se presentan casos de maltrato hacia la mujer por parte de su pareja. De allí deriva la importancia de continuar y profundizar las medidas preventivas a nivel de las redes comunitarias, para sensibilizar y formar para la construcción de modelos femeninos y masculinos con base en el respeto y la dignidad humana.

Recomendaciones

- Promover en los entes gubernamentales, privados, institutos educativos, redes comunitarias, consejos comunales, universidades, entre otros, el desarrollo de actividades de sensibilización y formación para la prevención de la violencia de género, tales como charlas, talleres, seminarios, grupos de encuentro, convivencias, intercambios de experiencias, videoforos, etcétera, dirigidos a los sujetos, grupos y comunidades.
- Enfatizar en la difusión de los instrumentos jurídicos que defienden los derechos de la mujer. Exhortar a los organismos competentes en materia de difusión comunicacional, CONATEL, comisiones o comités de usuarios, gremios, sindicatos, consejos comunales, vocería estudiantil y otros, a que los medios de comunicación públicos, comunitarios y privados asuman el compromiso de incluir, en su plataforma informativa, programas de corte educativo para niños, niñas, adolescentes y adultos/as,

relacionados con la violencia de género, así como su basamento legal y la ruta de atención a las mujeres víctimas de maltrato por parte de su pareja.

- Instar al Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en coordinación con el Ministerio del Poder Popular para la Mujer y la Igualdad de Género, a actualizar las estadísticas sobre violencia contra las mujeres en Venezuela.
- Promover y desarrollar en las escuelas, instituciones públicas y privadas, y comunidades, talleres de sensibilización y formación dirigidos a la comunidad en general.

REFERENCIAS

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Venezuela.).
Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- Cuerpo de Investigaciones Científicas Penales y Criminalísticas (CICPC) (2007).
- División de Estadística. Caracas. *Casos conocidos de violencia contra las mujeres*. Venezuela. Disponible: <http://noticiasdiarias1.wordpress.com> (Consulta: 2010, septiembre 17).
- Gomáriz, M. (1992). *Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: Periodización y perspectiva*. FLACSO. Programa Chile. Serie: Estudio Social N.º 38. Santiago de Chile.
- Hurtado, J. (1997). *Metodología de la investigación holística*. Editorial Sytal. Caracas, Venezuela.
- Instituto Nacional de la Mujer (2002). *Resumen de datos año 2002*. Caracas. Servicio de Atención y Orientación Telefónica.
- Jiménez, E. (1998). *La violencia social y la construcción social*. Caracas. Instituto Nacional de la Mujer. Ediciones CONAMU.
- Ley Orgánica del Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). (Inamujer). Caracas, Venezuela.
- Martínez Miguélez, M. (2009). *Dimensión básica de un desarrollo humano integral*. POLIS. Revista de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Volumen 8, N.º 23. Caracas, Venezuela.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1998). *Violencia contra la mujer. Un tema de salud prioritaria*. Declaración del Director General de la OMS. Disponible en: <http://www.who.int/entity/gender/violencia> (Consulta: 2010, septiembre 29).

- Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa, fundamentos y praxis*. Segunda edición. FEDUPEL. Caracas, Venezuela.
- Rusque, A. (1999). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Ediciones FACES-UCV. Vadell Hermanos Editores. Caracas, Venezuela.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Sandoval, A. (2001). *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica del T.S*. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- Últimas Noticias. (2010). Prensa digital. Disponible: <http://www.ultimasnoticias.com.ve> (Consulta: 2010, septiembre 17).
- Vyllder, S. (2005). *Los costos de la violencia de género*. Edita Vastra Aros. Suecia.

EL ASESORAMIENTO EN COMUNICACIÓN CON LÍDERES COMUNITARIOS

Bella Cecilia Obregón G.¹

RESUMEN

El asesoramiento en comunicación con líderes comunitarios desarrolló estrategias de intervención para el crecimiento personal de los participantes. Se exploraron sus capacidades y limitaciones para comunicarse con sus pares, con otros miembros y con la comunidad, a través de la comunicación verbal, no verbal, gestual y kinestésica, a fin de diagnosticar, en primer lugar, los patrones de comunicación; y en segundo lugar, identificar para luego categorizar los patrones de comunicación disfuncionales más utilizados por los líderes de la comunidad de El Pedregal, mediante una evaluación procesal basada en qué aprendió, cómo se sintió y para qué le sirvió. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo humanístico bajo la modalidad de estudio de caso conformado por líderes comunitarios y miembros de la comunidad. La selección de los participantes fue intencional. Para el análisis del proceso de interacción se hizo una descripción de los hechos observados; para interpretarlos se tomó en cuenta el contexto global en donde se presentaron, siguiendo el esquema de Sanders y Pinhey (1983). La información se recogió en el lenguaje de los propios sujetos; desde ese marco de referencia se generaron los lineamientos del programa de asesoramiento, según el modelo sistémico de comunicación de Bandler, Grinder y Satir (1983). Los resultados obtenidos demostraron cambios favorables en los participantes en la forma de comunicarse entre ellos mismos y con los demás miembros de la comunidad, resaltando su inquietud para continuar este tipo de intervenciones comunitarias.

Palabras clave: comunicación efectiva, líderes comunitarios, estrategias de intervención.

¹ Magister en Asesoramiento y Desarrollo Humano. Profesora de la UNESR, Núcleo de Educación Avanzada Caracas. participante del Doctorado en Educación. Miembro la Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano. Correo electrónico: bobregongomez@yahoo.com. Participa en la Línea de Investigación Asesoramiento y Desarrollo Humano.

ADVICE PROGRAM ON COMMUNICATION WITH COMMUNITY LEADERS

ABSTRACT

Advice program on communication with community leaders, developed intervention strategies based on learning effective communication as a basis for advice on personal growth of participants. Focused on exploring the capabilities and limitations of them to communicate with their peers, other members and families of the community, through verbal communication, non-verbal, gestural and kinesthetic, to diagnose, first of all, the patterns of communication and secondly identify to then categorize, more dysfunctional communication patterns, used by the leaders of the community of El Pedregal through a procedural assessment based on what he learned?, how did they feel? And how did it help?. The research was conducted with a humanistic qualitative approach in the form of case study made by 10 community leaders, 37 members, 02 external observers and 02 the Community families. The selection of the participants of the case was intentional. For the analysis of the process of interaction a description of the observed facts was made, to interpret them was taken into account the global context where presented, following the pattern of Sanders and Pinhey (1983). Information was collected in the language of the own subjects, so that from this frame of reference is generated the guidelines of the Counseling Program, according to the systemic model of communication of Bandler, Grinder and Satir (1983). The results obtained demonstrated positive changes in participants in the form of communicating among themselves, as well as with their peers and with other members of the community, and leave evidence of their concern to continue to have this type of community-based interventions.

Keywords: effective communication, community leaders, intervention strategies.

Introducción

La investigación se dirigió a construir los lineamientos para un programa de asesoramiento y desarrollo humano, que investigó los patrones de comunicación utilizados por los líderes comunitarios, figuras de orden estructural y social que actualmente operan en los municipios, las parroquias, los barrios y las urbanizaciones, para abordar los problemas que los afectan en sus intervenciones cotidianas con la comunidad, organizados en Consejos Comunales².

Se llevaron a efecto estrategias de intervención fundamentadas en el aprendizaje de la comunicación efectiva como base del asesoramiento para el crecimiento personal de los participantes.

La fase inicial diagnosticó los patrones de comunicación más utilizados por los líderes. La siguiente fase identificó los patrones de comunicación disfuncionales, observados después de realizar los eventos previstos. Luego de esta etapa se recolectó la información, mediante informes escritos, diarios de observación y evaluaciones finales de cada actividad durante el proceso al responder a las preguntas: ¿qué aprendió?, ¿cómo se sintió? y ¿para qué le sirvió? Estas interrogantes permitieron categorizar los patrones de comunicación disfuncionales más utilizados por los líderes de la comunidad de El Pedregal.

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo humanístico bajo la modalidad de estudio de caso. Los resultados obtenidos demostraron cambios favorables en la forma de comunicarse entre ellos mismos, entre sus pares y con los demás miembros de su comunidad.

La justificación de esta investigación se fundamentó en el basamento teórico que destaca el proceso comunicacional como una fuente para clarificar los propósitos y evaluar los resultados de las acciones que se establecieron entre los miembros de una comunidad organizada, como la familia, la escuela y las instituciones sociales. Estos propósitos, enmarcados en la dignificación del ser humano como persona, y las acciones resultantes determinaron la retroalimentación e implantación de patrones de comunicación adecuados a su

² Ley de los Consejos Comunales, publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela número 5.806, extraordinaria, del lunes 10 de abril de 2006.

comunidad, así como en la realización de talleres de adiestramiento en comunicación efectiva, dirigidos a los líderes, quienes a su vez se adiestraron para replicarlos en su comunidad.

En cuanto al contexto de la utilidad social, se hizo resaltante el compartir inquietudes generales y particulares de los miembros comunitarios, conocer diferencias de criterio relacionados con el cómo afecta a cada persona en particular, aproximar posturas que contuvieron aspectos genéricos sentidos por los miembros de la comunidad para expresarlos, solucionar conflictos surgidos de las relaciones interpersonales, así como aprender a resolverlos cuando se vuelvan a presentar, tomar decisiones compartidas democráticamente para beneficio grupal, promover cambios surgidos de esas interrelaciones verbales y sociales que permitieron el mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes, negociar y convenir en aspectos relacionados con la incumbencia de los miembros, mediante el diálogo como proceso que se construyó entre unos interlocutores que se reconocieron mutuamente, para beneficio de la comunidad y de la sociedad.

Estos beneficios a los miembros de la comunidad estiman la vigencia de esta investigación y su posibilidad de réplica en otras comunidades organizadas en consejos comunitarios, por la utilidad estructural y coyuntural actual del país en general, y la del municipio Chacao en particular, de alta densidad poblacional, para abordar los problemas que les afecten.

En el contexto académico, la utilidad de la investigación se apreció en el análisis crítico del proceso comunicacional entre las personas, quienes exploraron acerca de los pensamientos, de los sentimientos y de las acciones resultantes de las máscaras que se han ido construyendo durante el ciclo de la vida como una forma de supervivencia, con el fin de mejorar las relaciones interpersonales, tanto individuales y familiares como sociales y laborales; resolver los conflictos creados por las formas inadecuadas de comunicarse, teniendo como modelos de estudio autores como Satir, Bandler y Grinder, Erickson y otros humanistas, como Rogers y Perls, quienes a través de los años han venido investigando al ser humano como persona, han desarrollado experiencias novedosas reflejadas en nuevos modelos de conocerse a sí mismo y a los demás. Utilidad vinculante también con uno de los objetivos institucionales de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en la Maestría de Asesoramiento y Desarrollo Humano, por una parte, y por la

otra, la circunscripción a la Línea de Investigación en Asesoramiento y Desarrollo Humano del Núcleo Postgrado Caracas.

La Línea de Investigación en Asesoramiento y Desarrollo Humano de la Maestría del mismo nombre, es el reflejo de las investigaciones iniciales, intermedias y avanzadas de todos y cada uno de los proyectos que los participantes de la Maestría asumen desde el inicio de la carrera hasta finalizar el cuarto semestre académico y culminar en el trabajo de grado. Es un lugar de encuentro permanente entre los docentes y los participantes para intercambiar posturas, proposiciones y teorías; provocar el discurso creativo y reflexivo de sus experiencias temáticas, en un ambiente académico y rico en experiencias con las comunidades, con sus pares y con sus colegas, que, aun después de finalizado el período regular de clases en las aulas universitarias, se continúa y se espera continuar en el tiempo, para beneficio individual y especialmente de la Universidad Simón Rodríguez, del Núcleo Regional Postgrado Caracas.

Como **objetivo general** se generaron los lineamientos para el programa de asesoramiento y desarrollo humano en comunicación con líderes comunales. Los **objetivos específicos**, en primer lugar, diagnosticaron los patrones de comunicación verbal y no verbal que utilizan con más frecuencia; en segundo lugar, identificaron los patrones de comunicación disfuncionales que mayormente aplican los líderes comunitarios en sus interacciones; y en tercer lugar, se categorizaron los tipos de comunicación que utilizan los líderes comunitarios con mayor frecuencia: cara a cara, no verbal, escrita, a través de terceras personas.

Esta investigación se realizó durante los años 2009 y 2010.

La comunicación

La comunicación, como campo de estudio dentro de las ciencias sociales trata de explicar cómo se realizan los intercambios comunicativos y cómo estos intercambios afectan a la sociedad y a la comunicación. Ésta investiga el conjunto de principios, conceptos y regularidades que sirven de base al estudio comunicacional como proceso social; comprende aquellos actos mediante los cuales las personas se comunican con sus semejantes para transmitir o intercambiar información. *Comunicar* significa poner en común e

implica compartir. A pesar de que existen formas de comunicación sonora, gestual, olfativa y química en muchas especies, la comunicación humana es la única que tiene una estructura gramatical, característica distintiva de la comunicación humana. El hombre también se distingue por la capacidad de comunicarse consigo mismo a través del pensamiento; a esto se le llama *comunicación intrapersonal* (Fournier 2004). Por otro lado, es imposible no comunicar; incluso el silencio comunica, como lo determina Watzlawick (1982) con los axiomas de la comunicación.

La comunicación tiene aspectos que abarcan la diversidad de formas como la gente transmite información: qué da y qué recibe; cómo la utiliza y cómo le da significados al hablar y al escuchar. Es fácil interpretar mal a una persona al hacer suposiciones, al imaginar situaciones e insinuar presunciones que no se han declarado, como adivinar el pensamiento del otro. Estos y otros muchos aspectos fueron los que se estudiaron mediante los patrones de comunicación.

Los *patrones de comunicación* son estilos de comportamiento funcionales o disfuncionales, que pueden producir reacciones positivas o negativas durante una relación o conversación. Ameritan ser observados en diversas situaciones, analizados a través de conductas reflejas, cuyos resultados faciliten cambios de estilo en sus reacciones positivas y agradables tanto para la persona que los emite, como para las personas que los reciben. Estos patrones de comunicación se observaron para identificar si fueron funcionales o disfuncionales, siguiendo los modelos teóricos de Bandler, Grinder y Satir (1983), sobre los cuales se fundamentó la investigación.

En cuanto a la comunicación, este estudio se limitó a detectar la comunicación como proceso social, individual, familiar y grupal, que comprende cómo los seres humanos se comunican con sus semejantes para transmitir o intercambiar información, con relevancia hacia la comunicación ejercida por los líderes comunales en sus intervenciones con la comunidad, cómo utilizarla entre sus miembros y las interacciones con los mismos. Se profundizaron las bases teóricas relacionadas, se confrontaron las posturas de los diversos autores, se mantuvo un espíritu crítico por un lado, y una posición pragmática por el otro, que sirvió al propósito de la investigación.

Los consejos comunales

El *consejo comunal* es la forma de organización de una comunidad para asumir el ejercicio real del poder popular comunal. Es la instancia de planificación donde los voceros y voceras formulan, ejecutan, controlan y evalúan las políticas públicas. Es la base sobre la cual se construye la democracia participativa y protagónica que plantea la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Está formado por el órgano ejecutivo: los voceros y voceras de cada comité de trabajo; la Unidad de Gestión Financiera, como órgano económico-financiero; y la Unidad de Contraloría Social como órgano de control. (Funda Comunal, 2006). Como las comunidades y los consejos comunales son formas de organización comunitaria de las parroquias venezolanas, es a partir de esta forma de participación que se articula la intervención participativa en la vida pública del país. Se muestra un cambio emergente protagonizado por los sectores populares, que van asumiendo mayores niveles de responsabilidad en grado creciente, a la vez que se constituyen como ciudadanos con niveles superiores de conciencia política y la recomposición de la red de relaciones socio comunitarias en el mundo popular, que tuvo su auge en las décadas de los 70 y 80, luego en 1999.

Machado (2008) señala que las potencialidades de los consejos comunales podrían ayudar a la democratización del poder político real, popular y organizado; sin embargo, nacidos por iniciativa del poder central del Estado, enfrenta a estos sistemas de participación popular al peligro de la dilución de lo social en las estructuras del mismo Estado. Por lo que, ciertamente, se encuentran entre dos caminos: el primero, patrón clientelar y populista; y el segundo, participativo, democrático y protagónico.

A los consejos comunales se les han asignado múltiples responsabilidades, que si bien es cierto han mostrado entusiasmo en la organización comunitaria y participan de manera activa en resolver problemas que los aquejan, también es cierto que este entusiasmo ha carecido de acompañamiento mayor a estas comunidades, sus formas organizativas y la carencia de herramientas elementales en lo que tiene que ver con la organización social, apropiadas para que la intervención social sea exitosa. Un ejemplo es la generación de conflictos, que en muchos de los casos no saben cómo manejar y son atribuidos a los consejos comunales cuando su origen

está en la desatención histórica y continuada de la responsabilidad del Estado nacional en garantizar derechos sociales, como lo son la vivienda u organización del espacio social para organizar a la comunidad y concluye siendo un factor de atomización social y el responsable queda librado de estas responsabilidades. Consejos Comunales Venezuela.

Es imperativo estimular la participación comunitaria cada vez más para que las personas se involucren de manera abierta y decidida en los procesos organizativos a través de las formas organizativas que les sean más propicias.

Las recomendaciones de la segunda investigación hecha por el Centro Gumilla indican que las deficiencias detectadas en los consejos comunales por parte de los habitantes de las comunidades no son escollos insalvables. Se podrían resolver mediante procesos formativos en los que se pueda brindar herramientas y modificar actitudes. Entre las herramientas necesarias estarían: el tema comunicacional en el trabajo comunitario, tanto desde una perspectiva actitudinal como del manejo de herramientas prácticas; ejercicio y fortalecimiento de los liderazgos comunitarios; contraloría comunitaria; manejo asertivo de conflictos; manejo de procesos administrativos básicos. Igualmente, el mantenimiento de la independencia de los consejos comunales es vital para su funcionamiento eficiente con base en las necesidades y demandas reales de la población, así como garantía de que los consejos comunales respondan en lo esencial a las dinámicas comunitarias y vinculen su permanencia en el tiempo.

Justificación

La justificación de esta investigación se fundamentó en el basamento teórico que destaca el proceso comunicacional como una fuente para clarificar los propósitos y evaluar los resultados de las acciones que se establecieron entre los miembros de una comunidad organizada, tal como la familia, la escuela y las instituciones sociales. Estos propósitos, enmarcados en la dignificación del ser humano como persona, y las acciones resultantes determinaron la retroalimentación e implantación de patrones de comunicación adecuados a su comunidad, así como en la realización de talleres de adiestramiento en Comunicación Efectiva, dirigidos a los líderes, quienes a su vez, se adiestraron para replicarlos en su comunidad, compuesta por alrededor de 2.800 personas.

En el contexto de la utilidad social al compartir inquietudes generales y particulares de los miembros comunitarios, al conocer diferencias de criterio relacionados con el cómo afecta a cada persona en particular, el aproximar posturas que contuvieron aspectos genéricos sentidos por los miembros de la comunidad para expresarlos, al solucionar conflictos surgidos de las relaciones interpersonales, así como el aprender a resolverlos cuando se vuelvan a presentar para tomar decisiones compartidas democráticamente en beneficio del grupo, al promover cambios surgidos de esas interrelaciones verbales y sociales que permitieron el mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes, así como negociar y convenir en aspectos relacionados con la incumbencia de los miembros, mediante el diálogo como proceso que se construyó entre unos interlocutores que se reconocieron mutuamente, para beneficio de la comunidad y de la sociedad.

Estos beneficios a la comunidad y a la sociedad estiman la vigencia de esta investigación y su posibilidad de réplica a otras comunidades, por la utilidad estructural y coyuntural actual de las alcaldías del país en general, y la del municipio Chacao en particular, de alta densidad poblacional, organizadas mediante la formación de consejos comunales, para abordar los problemas que les afecten.

En el contexto académico, la utilidad de la investigación se apreció en el análisis crítico del proceso comunicacional entre las personas, quienes exploraron acerca de los pensamientos, de los sentimientos y de las acciones resultantes de las máscaras que se han ido construyendo durante el ciclo de vida como una forma de supervivencia, con el fin de mejorar las relaciones interpersonales, tanto individuales, familiares como sociales y laborales, y resolver los conflictos creados por las formas inadecuadas de comunicarse, teniendo como modelos de estudio autores como Bandler, Grinder y Satir, Erickson y otros, como Rogers, Perls, quienes a través de los años han venido investigando al ser humano como persona y han desarrollado experiencias novedosas reflejadas en nuevos modelos de conocerse a sí mismos y a los demás; como uno de los objetivos institucionales de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en la Maestría de Asesoramiento y desarrollo Humano, por una parte, y por la otra, la circunscripción a la Línea de Investigación en Asesoramiento y Desarrollo Humano del Núcleo Postgrado Caracas.

La Línea de Investigación en Asesoramiento y Desarrollo Humano de la Maestría del mismo nombre, es el reflejo de las investigaciones iniciales, intermedias y avanzadas de todos y cada uno de los proyectos que los participantes de la Maestría, asumen desde el inicio de la carrera hasta finalizar el cuarto semestre académico y culminar en el trabajo de grado.

Es un lugar de encuentro permanente entre los docentes y los participantes para intercambiar posturas, proposiciones y teorías; provocar el discurso creativo y reflexivo de sus experiencias temáticas, en un ambiente académico y rico en experiencias con las comunidades, con sus pares y con sus colegas, que, aun después de finalizado el período regular de clases en las aulas universitarias, se continúa y se espera continuar en el tiempo, para beneficio individual y especialmente de la Universidad Simón Rodríguez, del Núcleo Regional Postgrado Caracas.

Objetivo general: generar los lineamientos para el programa de asesoramiento y desarrollo humano en comunicación efectiva dirigido a líderes comunales.

Objetivos específicos: diagnosticar los patrones de comunicación verbal y no verbal que utilizan con más frecuencia. Se identificaron los patrones de comunicación disfuncionales que mayormente aplican los líderes comunales en sus interacciones; se categorizaron los tipos de comunicación que utilizan los líderes comunales con mayor frecuencia: cara a cara, no verbal, escrita, a través de terceras personas.

Sustento teórico

Este sustento teórico se desarrolló con los antecedentes, con el análisis de las teorías, con los patrones de comunicación y con la comunicación funcional o disfuncional.

Uno de los antecedentes para desarrollar la investigación fue el estudio del año 2008 realizado por los participantes de la especialidad de Cultura en el postgrado de la Universidad Simón Rodríguez, en el cual se estableció que uno de los problemas que las comunidades del Municipio Libertador desearía abordar, con la ayuda institucional, sería la elevación de los niveles de autoestima. Basados en esa experiencia y en el objetivo de la unidad

curricular Diseño y Proyectos de Programas de Intervención en la Maestría de Asesoramiento y Desarrollo Humano, se aplicó la experiencia en el año 2009 en otras comunidades aledañas al Postgrado de la Universidad, donde se obtuvieron respuestas similares.

Otro antecedente de investigación que sustentó la problemática en los procesos y hallazgos encontrados, con relevancia y pertinencia para la investigación, fue el trabajo realizado en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes en Mérida (Rivas, 1996), donde se estudiaron los patrones de comunicación utilizados por los empleados de una organización que administra el deporte, como los entrenadores, los atletas y los miembros de la organización, mediante un trabajo descriptivo, con metodología cualitativa, desarrollado en siete fases, comprendidas la selección del problema, la información a los miembros que conformaron la unidad de análisis y el propósito del estudio, el entrenamiento a observadores externos, la observación del modelo de comunicación utilizada en sus relaciones cotidianas, la realización de un taller de comunicación asertiva que sirvieron de base al estudio de la comunicación; además, porque desarrolló las actividades según los modelos de Bandler, Grinder y Satir (1983) mencionados en Machado, (1990), cuyos propósitos focalizaron directamente con los objetivos de esta investigación.

En cuanto al análisis de las teorías, la ontología del lenguaje sirvió como vía de relación con el ser humano como un ser lingüístico, en este estudio acerca de la comunicación efectiva. La ontología, parte de la metafísica, posteriormente conocida como ontología, según Aristóteles, estudia lo que hay, es decir cuáles entidades existen y cuáles no y la manera como se relacionan. Es también el estudio de los seres en la medida en que existen, y no en la medida en que hechos particulares obtienen de ellos. Según Kant, es el estudio de los conceptos a priori que residen en el entendimiento y tienen su uso en la experiencia. Para Husserl la ontología es una ciencia de las esencias, que puede ser formal porque abarca todas, incluso las del ser. Heidegger afirma que es la llamada “metafísica de la existencia”, que se encarga de descubrir “la constitución del ser de la existencia”. Para Hartmann es en realidad la crítica que permite descubrir los límites de la metafísica y qué contenidos pueden ser considerados racionales o inteligibles.

Los postulados básicos de la ontología del lenguaje, como profunda transformación mediante el desarrollo de una nueva comprensión de los humanos, son, según Echeverría (2007):

1. Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos, que es la clave para comprender los fenómenos humanos; además, reconoce tres dominios: el del cuerpo, el de la emocionalidad y el del lenguaje; y éste es el que nos hace ser como somos en cuanto seres humanos, desde el lenguaje.

2. Interpretamos al lenguaje como generativo, que permite describir lo que se percibe del mundo exterior y expresar lo que se piensa en el mundo interior. El lenguaje genera ser, es acción, crea realidades, modela el futuro, la identidad y el mundo en el que vivimos.

3. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. La vida es el espacio en el que los individuos se inventan a sí mismos. Están sujetos a condicionamientos biológicos y naturales, históricos y sociales, nacen dotados para participar activamente en el diseño de su propia forma de ser.

La comprensión de la persona es diferente. Las personas son de acuerdo a como actúan. Sin negar que la persona actúa como es, también las personas son de acuerdo a como actúan, lo que constituye un proceso de transformación permanente, se hacen juicios a partir de esas acciones. Si se le pregunta a alguien quién es, probablemente exprese una historia sustentada en juicios que considere básicos con acciones del pasado y del presente a las cuales otorgue especial significación con rasgos evolutivos. Sin embargo, existen las trampas del lenguaje, cuando se habla de una cosa y se hace otra diferente de lo que se dijo, lo que crea incoherencia del ser humano como ser social también que es, explicable también cuando la persona aún no pertenece a una comunidad específica, hasta cuando coordinen acciones conjuntas sobre una base estable de consenso entre las personas para lograr la comunicación humana.

El ser humano, el lenguaje y la acción, son los tres pilares de la ontología del lenguaje. Estas consideraciones básicas permiten deducir que la ontología del lenguaje es, para la investigación presente sobre comunicación, un aporte significativo porque postula que el lenguaje generativo, para la

comunicación, es acción. Que la acción constituye el tipo de persona que somos y que llegaremos a ser.

Para Virginia Satir (2002):

La comunicación tiene muchos aspectos; es el calibrador con el cual dos individuos miden la autoestima del otro... La comunicación abarca la diversidad de formas como la gente transmite información: qué da y qué recibe, cómo la utiliza y cómo le da significado (p. 65).

Esta apreciación lleva a preguntarse cómo se llega a la comunicación entre los seres humanos, pues ésta es aprendida. Los bebés cuando nacen no tienen concepto de sí mismos ni experiencias de interacción; las aprenden con las personas que están en su entorno. A los dos años, piensan, razonan y expresan sus ideas y sentimientos mediante el lenguaje (Craig 2001). Si toda comunicación es aprendida, puede cambiarse si se desea, por lo que deben considerarse los elementos del proceso de la comunicación entre los individuos.

Un poco más adelante, Satir (ob. cit.) dice:

Todo individuo aporta el *cuerpo* que se mueve, tiene forma y figura; los *valores*, conceptos que representan el estilo personal para sobrevivir; las *expectativas del momento* que brotan de las experiencias pasadas; los *órganos de los sentidos*: *ojos, oídos, nariz, boca y piel* que permiten ver, escuchar, oler, gustar, tocar y ser tocados; la *capacidad para hablar mediante palabras y voz*; el *cerebro* que almacena el conocimiento (p. 65).

Es así como funciona la comunicación: un encuentro frente a sí mismo con todos sus elementos, que también sucede al interior de sí mismo, se ve, escucha, siente, piensa en algo, tiene un pasado: ¿Cuál fue ese pasado? ¿Cuáles valores? Y en la comunicación interpersonal: ¿Qué veo del otro? ¿Qué siento del otro? ¿Cómo lo percibo? Si no se comprueban, estas ideas o fantasías suelen convertirse en “hechos” y entonces provocar las “trampas de la comunicación”, como sería el caso de asumir que otra persona es un *hippie* por tener el cabello largo. Esta apreciación, tan generalizada, llevó al

investigador a estudiar los patrones de comunicación que utilizan las personas cotidianamente.

Los patrones de comunicación son modelos, al parecer universales, que rigen la forma como la gente se comunica. Las personas resuelven de cuatro maneras los efectos negativos del estrés o la tensión: *aplacar, culpar, calcular y distraer* (Satir, ob. cit.). Al analizar estos patrones se observa que la autoestima del individuo se vulnera fácilmente, cuando no ha desarrollado un sentimiento de valía personal sólido y bien apreciado. Cuando tiene dudas de su valía suele recurrir a los actos y las respuestas de los demás, para corroborar una definición personal; por ejemplo, alguien dice del otro que *es tímido*, y éste lo acepta porque la otra persona lo dijo, sin comprobarlo.

Cada vez que una persona habla, lo hace con todo su ser: cuando pronuncia una palabra emite un tono de voz, el rostro tiene una expresión facial; el cuerpo, una postura corporal y muscular; el ritmo respiratorio y la gesticulación hablan al mismo tiempo. Cuando hay discrepancia entre la comunicación verbal y la no verbal, se producen dobles mensajes: las palabras dicen una cosa y el resto del cuerpo comunica algo distinto. Al analizar con detalle estos cuatro patrones universales que utilizan las personas para resolver el estrés o la tensión, ante la amenaza o el rechazo, un individuo que no desea revelar su debilidad, tratará de disfrazarla de una de estas formas:

El acusador o inculpador. Es la figura de un “superyo” desmedido, aparte del significado literal que se diga, en su tono hay una inculpación y desacuerdo de principio con el interlocutor (parece decir: “Nunca haces nada bien. ¿Qué es lo que te pasa?”). El cuerpo habla también y parece decir con su postura erguida: “Yo soy el que manda aquí”; pero el interior tiene otro relato caracterizado por la frustración y soledad de un individuo que clama en realidad ser aceptado y querido.

El aplacador. La palabra concuerda: “Todo lo que tú quieras está bien. Sólo deseo tu felicidad”. El cuerpo suplica: “Estoy desamparado”. El interior: “Me siento una nulidad; sin él estoy perdido. No valgo nada”. Esta figura del aplacador que siente culpa, lástima y desprecio no puede establecer un contacto afectivo. Conviene distinguir entre la complacencia verdadera y el hecho de ganar su favor.

El superrazonable. Las palabras que utiliza son ultrarrazonables: "Si uno se pusiera a observar cuidadosamente las personas presentes, notaría que hay quien tiene las manos maltratadas por el trabajo". El cuerpo calcula: "Soy calmado, frío e imperturbable". El interior: "Me siento vulnerable". Hay que señalar la necesidad de distinguir entre usar las palabras como información y el hecho de que los "listos" las empleen en representación de su valor como personas.

El irrelevante. De la misma manera que los otros patrones, las palabras que usa esta modalidad parecen decir por encima de su significado: "Esto que digo no tiene sentido". La visualización del cuerpo bien puede ser la de un objeto contorsionado y en exceso distraído. En la dinámica interior hay una honda sensación de no importar a nadie. Al principio parece divertido pero pronto se acaba y en su lugar aparece el miedo, la ira y el rechazo. Se necesita la verdadera capacidad de ser alegres y divertidos.

Ninguno de estos modelos presentados con anterioridad es efectivo, son formas que generan también ciertos efectos y que al principio el asesor conoce y puede identificar; sólo la respuesta abierta o fluida es la única que permite relaciones fáciles, libres y honestas y con pocas amenazas para la autoestima. Además, estos modelos tienen valencias y modos de comportamiento positivo, lo que se llama *dimensión renovadora*.

Los patrones de comunicación funcionales

La *congruencia* es el patrón que se busca, porque quien es congruente es coherente tanto en su forma de pensar, como en su forma de actuar y de sentir. Por ejemplo, en el caso del "acusador renovado", se convierte en la capacidad de defender los propios derechos, en levantar la voz cuando es necesario; tener este tipo de comportamiento revela compromiso; la diferencia está en hacerlo de manera realista y consciente. El súper razonable "renovado" se convierte en el uso creativo de la inteligencia; es gratificante usar la inteligencia más allá de la autodefensa o autoprotección, lo que hace de esta facultad algo aburrido y estéril. La "irrelevancia renovada" se convierte en la capacidad de ser espontáneo y muestra nuevas direcciones para darse cuenta de la realidad.

Metodología utilizada

La investigación fue descriptiva bajo el método cualitativo humanista, en la modalidad de estudio de caso, donde se utilizaron diversos instrumentos, como diarios de la observación, informes, entrevistas, matrices, fotografías y grabaciones. Se utilizaron las técnicas de roles, de comunicación efectiva, de recolección de información, de observación directa y de triangulación. Se realizaron entrevistas, dinámicas de grupo y preguntas de chequeo. Los sujetos de la investigación fueron cincuenta y uno en total, escogidos intencionalmente, de una comunidad de cinco sectores que la componen, 2.800 personas (INE, 1995-2010): diez líderes comunales, treinta y siete miembros comunales, dos familias y dos observadores externos, mayores de dieciocho años, de ambos sexos, hispanoparlantes que sabían leer, escribir, sumar, restar, acatar instrucciones y deseaban participar. En cuanto a las familias y a los observadores externos, su escogencia fue también intencional. Para las familias: aceptar ser visitados en sus hogares, disponer de tiempo para realizar la observación; asistir a la comunidad cuando sean convocados. Para los observadores: querer participar, convocar a las familias de la comunidad, llenar instrumentos, reunirse con la investigadora.

El sitio de aplicación fue seleccionado de una zona de bajos ingresos mensuales de la zona metropolitana de Caracas de la comunidad El Pedregal, Allí tienen cabida el consejo comunal, el grupo de danzas y otras organizaciones de servicio social. Fue seleccionada esta comunidad por hallarse dentro del perímetro de urbanizaciones de alto poder adquisitivo, en convivencia con sectores de menores ingresos, que conservan tradiciones sociales y culturales como Los Palmeros de Chacao, sus fiestas, tradiciones y eventos que conmemoran cada año. Como sector popular, se ha venido convirtiendo en el pionero de organizaciones comunitarias, con voluntad y compromiso social.

Los procedimientos iniciales tuvieron cuatro fases: 1. Informar a la comunidad. 2. Seleccionar a los participantes individual e intencionalmente. 3. Entrenamiento consistente de tres sesiones por mes de tres horas cada una. 4. Taller de entrenamiento en dos sesiones.

Las actividades posteriores que se cumplieron se desarrollaron en cuatro momentos también: 1. Contacto y concertación de visitas a la

comunidad, con los líderes y la preparación de medios de divulgación como folletos, volantes, visitas casa por casa y utilización de parlantes en la calle. 2. El segundo momento fue el de socialización, rompimiento de “hielo” y realización del plan previamente diseñado de intervención con dinámicas variadas, para una visualización del pre diagnóstico de las fases subsiguientes. 3. El tercer momento fue la facilitación y entrenamiento en el desarrollo de destrezas y habilidades y el manejo de técnicas de comunicación asertiva, valoración de normas y reglas, así como propiciar el reconocimiento de aportes para el crecimiento y desarrollo personal y grupal. 4. El entrenamiento dirigido a los líderes comunales como replicadores del taller de comunicación efectiva.

La evaluación de la experiencia, la recolección de la información y las técnicas utilizadas en la recolección de los datos se cumplieron según lo ocurrido en cada proceso con los participantes, con los miembros de la comunidad, con las familias y con los observadores externos como grupo o como individuos, en el mismo lenguaje de los participantes y teniendo en cuenta las interrogantes ¿Para qué me sirvió? ¿Cómo me sentí? y ¿Qué aprendí? La recolección de la información se hizo de forma directa para reunir datos individuales, participar en actividades grupales y detectar situaciones, mediante la elaboración de matrices, fotografías, grabadoras y filmadoras, así como entrevistas estructuradas, el registro diario y la sistematización de las experiencias, para determinar la fase de crecimiento grupal en los líderes, en los miembros y en las familias de la comunidad.

El asesor

Por tratarse de lineamientos para generar un programa repetible, se resaltó el rol del asesor como coordinador, enfatizando la representación lingüística apropiada, desde la estructura profunda hasta la de superficie, pasando por la de referencia; apropiado de intuiciones representativas en sus intervenciones con personas. Como intérprete grupal, exaltar el aprecio por la vida en sus diversas manifestaciones, con experimentación constante, en el supuesto de que todas las personas poseen la semilla del crecimiento personal.

Lineamientos del programa de Asesoramiento en Comunicación Efectiva

Propósito: generar y replicar el programa. *Objetivo:* Mejorar las relaciones intra e intercomunitarias. *Modalidad:* presencial y semipresencial.

Contenido: la voz y el lenguaje. Comunicación verbal y no verbal, funcional y disfuncional. Cara a cara, gestual, corporal y a través de terceras personas. *Duración:* tres horas diarias. *Metodología:* dinámicas de grupo, modelaje humano, presentaciones multimedia y talleres. *Evaluación:* procesal: apertura, contenido, cierre y preguntas: ¿Qué aprendió? ¿Cómo se sintió? ¿Para qué le sirvió? *Los contenidos de evaluación:* realizar actividades continuas que permitan a los participantes el conocimiento de sí mismos; realización de actividades de autoevaluación y coevaluación continuas. Adscrito a Investigación, de la Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano. Elaboración de un diseño instruccional de promoción. La autora: BCOG.

Conclusiones y reflexiones surgidas de la observación

A los participantes:

- Conocimiento de sus limitaciones.
- Manejo de la comunicación efectiva.
- Práctica de las cinco libertades.
- Reconocimiento de normas y reglas sociales, morales y éticas.
- Entre miembros de la comunidad, la familia y el entorno.
- Lineamientos en subsistemas: persona-comunidad; comunidad-familia.
- Mejorar relaciones interpersonales, conocerse más a sí mismos, enfrentar la dependencia, aumentar la autoestima. Valorización como persona. Énfasis en la comunicación efectiva. Con el equipo de investigación y participantes.

Interpretación de los resultados

La convivencia familiar y su grado de salud se encuentra muy determinada por el aprendizaje y modelaje de la comunicación, de sus patrones, la identificación de sus códigos y la observación total de los componentes proveedores de significado. Las destrezas comunicativas apelan a todos los elementos del proceso comunicacional y se centran principalmente en el binomio “Atender” (ser receptivo en el sentido más amplio) y “Responder” al contenido, al sentimiento, al significado pragmático; dar respuesta, retroalimentación, saber confrontar con claridad, oportunidad, compromiso y afecto.

Las metas del proceso de la comunicación se alcanzan a través de las destrezas que exhibe y ejecuta el comunicador durante la relación interpersonal y estas a su vez son transmisibles y aprendidas por el receptor, definiéndose así el carácter bidimensional de la relación “Atender” y “Responder”, que constituye la base del proceso de la comunicación entre las personas y propicia una relación de ayuda. Todas las relaciones humanas son relaciones de ayuda (potencialmente), puesto que promueven el desarrollo.

Los hallazgos más significativos ocurrieron en el *darse cuenta*, el *aquí y el ahora*, la *aceptación a la norma* y el *sentirse incluidos dentro del grupo*. En los efectos iniciales se observó comunicación calibrada y en los efectos posteriores se observaron expresiones de cooperación, ayuda y solidaridad. En cuanto al nivel de liderazgo, entre el rol inicial y los cambios percibidos, se observaron cambios significativos, tal como se ve en el cuadro 1.

Cuadro 1. Cambios de rol inicial en el liderazgo

Cantidad de participantes	DE: Rol inicial	A: Cambios percibidos
6	Irrelevante	Relevante
5	Conciliador	Nutritivo
4	Superrazonable	Nutritivo
4	Sumisa	Nutritiva
3	Intransigente	Transigente
2	Iniciador	Nutritivo
2	Nutritivo	Nutritivo
11	Varios roles	Varios cambios
37		

Cabe destacar que este estudio no es concluyente. Es una investigación abierta que permite subsiguientes aportes a la apertura de la comunicación transdisciplinaria e interdisciplinaria de los campos del saber y del desarrollo humano.

Implicaciones del programa de comunicación efectiva

Podrá aplicarse en organizaciones vecinales e instituciones públicas y privadas. Mejorar la convivencia social y comunal. Consolidar el respeto a la

vida. Libertad y conservación del lenguaje como expresión de alta autoestima. Fomentar la investigación en el área. Invitación a continuar estudios integrales con el entorno y la vida de la persona.

REFERENCIAS

Bandler R. y Grinder, J. (1983). *La estructura de la magia I*. Chile. Editorial Cuatro Vientos

Bandler R. y Grinder, J. (2008). *La estructura de la magia II*. Chile. Editorial Cuatro Vientos.

Bandler, R; Grinder, J y Satir V. (1983). *Cómo superarse a través de la familia*. México, Editorial Diana.

Berlo, D. (1985). *El proceso de la comunicación: introducción a la teoría y a la práctica*. México, El Ateneo.

Cazares, M y Lozano, C. (2006.). *Ética y valores. Un acercamiento práctico*. México, Thomson ed Consejos Comunales, Venezuela.
<http://gumilla.org/?p=page&id=1217966587>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 3, 2000.

Echeverría, R. (2007). *Ontología del lenguaje*. Argentina, Granica.

Fournier M., C. (2004). *Comunicación verbal*. México, Thomson editores.

Fundación para el Desarrollo y Promoción del Poder Comunal (Fundacomunal) (2006). Caracas. Fundación adscrita al Ministerio del Poder Popular para las Comunas, según decreto N.º 6.626 de fecha 3 de marzo de 2009.

Fundación Centro Gumilla (2008). *Estudio de los consejos comunales en Venezuela*. Caracas: Gumilla.

- Fundación Escuela de Gerencia Social (2005). *Liderazgo facilitador de procesos comunitarios*. Compilado por M. Castillo y G. Yamelicse Quintero. Caracas, Venezuela. Ediciones FECS. Disponible en <http://www.gerenciasocial.org.ve>
- Guilera, L.I. (2007). *Más allá de la inteligencia emocional*. España. Thomson Editores.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Traducido por Antonio Zirión Q. (2.ª edición). UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas. ISBN9703226663.
- Hartmann, N. (1986). *Ontología*. Traducción de José Gaos. México. Edit. UNAM, Centro de Estudios Filosóficos.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (1995-2010). Porcentaje de hogares pobres por línea de ingreso.
- Ley de los Consejos Comunales (2006). Gaceta Oficial N.º 5.806 Extraordinaria, de fecha 10 de abril de 2006. Caracas.
- Machado, M. (1990). *Efectos de la aplicación del programa Niño a Niño en un grupo de escolares de la ciudad de Caracas*. Trabajo de Grado no publicado, UNESR, Decanato de Postgrado, Núcleo Regional Postgrado Caracas.
- Martín, M. (2006). *Diagnóstico social*. (Consulta: 2 de abril, 2010). Documento en línea. mmartin@diagnosticosocial.com
- Martínez, I. (1997). *La familia funcional*. (Consulta: 14-05-10). Disponible en: www.sepiensa.org.mx
- Perls, F. (1976). *El enfoque gestáltico y testimonio de terapia*. Chile, Editorial Cuatro Vientos.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (Consulta: abril, 2010). Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano (2010).

- Rivas, N (1996). *Estudio de los patrones de comunicación utilizados por los empleados de una organización que administra el deporte*. Trabajo de Grado. Universidad de Los Andes.
- Satir, V. (1992). *Psicoterapia familiar conjunta*. México, Editorial La Prensa Médica, 2.^a ed.
- Satir, V. (1996a). *Vivir para amar*. México. PAX, 1.^a reimpresión.
- Satir, V. (1996b). *Vivir para crecer*. México. PAX,, 1.^a reimpresión.
- Satir, V. (2002). *En contacto íntimo*. México. PAX,, 2.^a edición.
- Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México, PAX,, 2^a edición.
- Truax y Carkhuff (1965a - 1967b). *Condiciones que facilitan la comunicación*. (Consulta: 5 de febrero, 2011). www.solucion.com
- Vega, W. (2011). Universidad Nacional “San Luis Gonzaga de ICA”, Escuela de Postgrado, Doctorado de Salud Pública. Perú, ICA.
- Zambrano D. (2008). *Los consejos comunales, Desarrollo endógeno*. Caracas, Panapo.
- Watzlawick, P (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.

ESTRATEGIAS PARA INCORPORAR LA SECRETARÍA DE LA UNESR EN LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

*Mariana Fernández Alvarado*¹

RESUMEN

El presente artículo se orientó a proponer estrategias para incorporar la Secretaría de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) a la transformación universitaria. Es una estructura organizativa encargada del ordenamiento, certificación y consolidación de la información académica y administrativa de la institución. De allí que es necesaria su adaptación a la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la globalización y el auge en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación. La investigación se sustenta en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (2002) y la teoría del aprendizaje organizacional de Peter Senge (2007). Dos posturas epistemológicas distintas, pero coincidentes en la necesidad de construir nuevas ideas y emprender acciones conscientes que promuevan la transformación de la realidad. La investigación es documental, utilizándose como fuentes primarias documentos impresos y documentos en soporte digital; con el apoyo de la técnica de análisis de contenido. En las consideraciones finales se proponen las siguientes estrategias: Organizativas, destacándose la actualización del reglamento, las normas y los procedimientos de la Secretaría. Formativas, que plantean la necesidad de realizar programas de formación para el talento humano que labora para la Secretaría; y las tecnológicas orientadas a la automatización de los procesos que se ejecutan en la UNESR.

Palabras clave: Secretaría, estrategia, transformación universitaria.

¹ Estudiante del Doctorado en Educación de la UCV. Magister en Ciencias de la Educación. Consultor de Información y Control Estudiantil en la UNESR

STRATEGIES TO INCORPORATE SECRETARIAT IN TRANSFORMING UNIVERSITY UNESR

ABSTRACT

This article is directed to propose strategies to incorporate the Secretariat of the Universidad Nacional Experimental Simon Rodriguez (UNESR) to university transformation. It is an organizational structure in charge of ordering, certification and consolidation of academic and administrative information of the institution. Hence, it is necessary to adapt to the XXI century, characterized by globalization and the rise in the application of information technologies and communication. The research is based on the theory of communicative action of Jurgen Habermas (2002) and organizational learning theory of Peter Senge (2007). Two different epistemological positions, but coincide in the need to build new ideas and conscious action to promote the transformation of reality. The research is documentary, using primary sources printed documents and digital documents, with support from the content analysis technique. In the final considerations suggest the following strategies: Organizational, highlighting the updated regulations, rules and procedures of the Secretariat. Training, they pose the need for training programs for human talent that works for the Secretariat and the technology oriented automation of processes running on the UNESR.

Keywords: secretariat, strategy, transformation university.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se proponen estrategias para incorporar la Secretaría de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) a la transformación universitaria, propiciando de esta manera su inserción en la sociedad del conocimiento, donde las instituciones de educación universitaria están llamadas a la optimización de sus estructuras; superando el manejo manual de sus procesos, hacia una práctica cimentada en lo organizativo, formativo y tecnológico.

La investigación se inserta en el contexto de las disposiciones de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013, las políticas del Ministerio para el Poder Popular para la Educación Universitaria, La ley de Universidades, y el Plan Rector de transformación institucional 2011-2016 de la UNESR.

Al respecto, la UNESR (1996) señala en sus manuales de organización y funciones generales que la Secretaría está adscrita en lo administrativo y funcional al Rectorado y su finalidad se orienta a:

Dirigir los procesos de consolidación y ordenamiento de información que demandan la vida académica, institucional y estudiantil de la Universidad como vocera oficial, en lo que se refiere a registros académicos, Actas de Consejo Directivo, estadísticas, Memorias, informes y órganos oficiales; así como la expedición de certificados, diplomas y otros de carácter oficial, con el fin de satisfacer con oportunidad y calidad las demandas de los usuarios (p. 2).

Por consiguiente, actualmente la Secretaría de la UNESR requiere de una estructura sólida que soporte las exigencias del mundo actual, en cuanto a democratización de la educación e impulso a las políticas para la educación a distancia. Esto implica la aplicación de las tecnologías, la generación de conocimiento científico y humanístico como columnas para la transformación universitaria y del país.

El artículo lleva implícita la preocupación de la autora, quien experimenta la necesidad de actualización de la Secretaria, por cuanto forma parte del personal administrativo adscrito a la Dirección de Control de

Estudios de esta institución, dependencia adjunta a la Secretaría de esta universidad.

Con este fin, el artículo se estructuró de la siguiente manera: contexto de estudio; aproximación a la realidad, fundamentos teóricos, metodología, resultados, consideraciones finales y referencias.

CONTEXTO DE ESTUDIO

En la sociedad del conocimiento es importante conocer la dinámica de las organizaciones universitarias en el ámbito mundial, latinoamericano y venezolano, para poder comprender los cambios y transformaciones que se han derivado del acelerado crecimiento de la demanda al sistema de educación universitaria; el auge creciente en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y el proceso de globalización que envuelve a todas las naciones.

En este orden de ideas, las universidades se han visto obligadas a repensar sus políticas y estrategias; su visión y misión para adaptarse a estos cambios y transformaciones, donde la Secretaría se constituye en una de las bases para este proceso de transformación, siendo ésta la dependencia que certifica y autentica todos los procesos de estudios en una institución universitaria.

Al respecto, la Unesco (2009), en la Conferencia Mundial de Educación Superior, señala que “la reglamentación y los mecanismos de control de calidad deberán ponerse en marcha para todo el sector de la enseñanza superior, ya que promueven el acceso y crean las condiciones para la realización de los estudios” (p. 3).

Igualmente, Silvio (2000) señala los cambios y transformaciones que se requieren en la educación superior latinoamericana, de los cuales destaca:

El acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Han de ratificarse y aplicarse los instrumentos normativos regionales e internacionales de reconocimiento de estudios y diplomas, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de

aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos. Hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior (pp. 95-96).

Considerando las generalizaciones anteriores, las *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013* plantean las demandas de las instituciones de educación universitaria:

Profundizar en la universalización de la educación bolivariana; extender la cobertura de la matrícula escolar a toda la población, con énfasis en las poblaciones excluidas; garantizar la permanencia y la prosecución en el sistema educativo, fortalecer la educación ambiental, la identidad cultural, la promoción de la salud y la participación comunitaria; ampliar la infraestructura, la dotación escolar y deportiva; adecuar el sistema educativo al modelo productivo socialista; fortalecer e incentivar la investigación en el proceso educativo; incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso educativo; desarrollar la educación intercultural bilingüe; garantizar el acceso al conocimiento para universalizar la educación superior con pertinencia (pp. 25-26).

Desde esta perspectiva, es imprescindible que las instituciones de educación universitaria emprendan la reformulación de sus políticas, reglamentos normas y procedimientos, transformando su estructura organizativa vertical-tradicionalista por una estructura organizativa innovadora, diversificada, masificada; y que se sirva del apoyo de los avances e innovaciones tecnológicas disponibles, con el propósito de atender las múltiples demandas de la sociedad del conocimiento.

Al respecto, Toro y Marcano (2007), en relación a la educación superior venezolana, señala:

La transformación acompañada de una necesaria calidad en las instituciones universitarias nacionales, requiere el acompañamiento de una gerencia académica entendida desde punto de vista epistemológico como aquella que tiene por objeto explicar comprender y transformar la organización educativa mediante la conducción racional, científica, humana, eficaz, eficiente y efectiva de la misma (p. 51).

Por consiguiente, en el caso de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), como institución de educación universitaria, desde la Secretaría es sumamente importante propiciar los principios de horizontalidad y participación, como bases sólidas de la gerencia, para que converjan e interactúen todos los actores sociales (autoridades, facilitadores, participantes, personal administrativo, obreros y comunidad); así como también, para favorecer la toma de decisiones conscientes; y el análisis crítico de la realidad institucional y social.

Al respecto, la UNESR (2012) señala, como uno de sus propósitos, “crear las condiciones tecnológicas y organizacionales que permitan la difusión del saber a todos los niveles de la educación y a cualquiera de los ámbitos de la geografía nacional” (p. 10).

Desde este escenario, este artículo tiene como objetivo proponer estrategias para incorporar la Secretaría de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) a la transformación universitaria, a los fines de atender las demandas de la sociedad del conocimiento.

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

En la Secretaría de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez es imprescindible impulsar estrategias que permitan su incorporación a la transformación universitaria, caracterizada por la democratización de la educación universitaria, la inclusión educativa en la modalidad presencial y a distancia, y la utilización de las tecnologías en los procesos que se realizan.

Es importante señalar que la matrícula de población estudiantil se ha acelerado en los últimos años de acuerdo con la UNESR (2009), que en su Memoria y Cuenta señala: “se alcanzó un total en la matrícula de pregrado de 141.136 participantes a nivel nacional en los Núcleos, convenios de la UNESR y otros” (p. 43).

Por otra parte, la UNESR (2012), en el Informe de Gestión, plantea una matrícula de pregrado de 235.471 para el año 2011, con un estimado para el 2012 de 237.932 participantes; asimismo, la matrícula de postgrado para el

año 2012 estimada era de 8.194; cambios significativos que desde la Secretaría es necesario atender.

Al respecto, Mari, Figueroa y Fernández (2007), en el marco del Proyecto Nacional de Educación a Distancia en la UNESR, realizaron un diagnóstico de la gestión, las fortalezas y debilidades de la educación a distancia como política de inclusión educativa dentro de esta institución, convirtiéndose en uno de los documentos base para el análisis de la realidad de la institución. Parte de estos resultados se describen a continuación:

Dentro de las fortalezas: La UNESR posee conocimientos y experiencias en su evolución geohistórica, legal, educativa y tecnológica en la modalidad de estudios a distancia, con los Estudios Universitarios Supervisados (EUS). Igualmente, la UNESR forma parte de la Asociación de Rectores Bolivarianos (ARBOL-UNESR), a través del Proyecto Nacional Ciber Robinson (UNESR); posee interconexión de redes; cuenta con 140 docentes con maestría en Tecnología y Diseño Educativo; así como también con repositorio de recursos educativos reutilizables; un Centro de Innovación y Tecnología Educativa (Cite); la radio UNESR; comunidades de aprendizaje; apoyo institucional; y el modelo educativo andragógico y una estructura virtual.

En cuanto a las debilidades: Es imprescindible fortalecer la red en lo tecnológico; ausencia de un control de estudios para educación a distancia y de un reglamento que regule los procesos académicos y administrativos bajo esta modalidad. Por otra parte, la inexistencia de bibliotecas virtuales, déficit de financiamiento, falta de acondicionamiento de salas de computadoras personales, y la falta de estándares de calidad en educación a distancia.

Desde este contexto, se evidencia que la educación a distancia es una modalidad de estudios que forma parte de las políticas que viene impulsando el Estado venezolano, para la inclusión educativa, donde la Secretaría juega un rol importante en garantizar el ingreso, prosecución y egreso de participantes de esta institución; sin embargo, su estructura organizativa y funcional presenta debilidades que han generado retardo en su incorporación a la transformación universitaria.

La realidad expresada por los autores no escapa a los núcleos de la Universidad, donde a pesar de los esfuerzos realizados desde la Secretaría, aún

se perfilan serios problemas asociados a la desactualización del reglamento, normas y procedimientos de la UNESR, y el retardo en las respuestas a las diferentes solicitudes de atención al usuario.

Vivanco (2009) señala:

Tenemos muchas carencias, poco personal para la magnitud del trabajo, y sumado a eso no existen los recursos necesarios para solventar los problemas que siempre se presentan en la marcha; sin embargo hay que reconocer que tenemos un equipo excelente con gran calidad humana que ha logrado dar respuesta efectiva (p. 4).

Por otra parte, la UNESR (2012), en su Informe de Gestión, señala las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la UNESR, de las cuales se pueden mencionar:

Fortalezas: Presencia en todo el territorio nacional, a través de veintidós (22) Núcleos, diecinueve (19) Extensiones, cuatro (4) Estaciones Experimentales para el Aprendizaje Permanente. *Debilidades:* Plataforma tecnológica obsoleta para el desarrollo y gestión de cada unidad de la UNESR; en los núcleos y sedes no se contó con una plataforma actualizada para efectuar todos los procesos. Se encontraron computadoras obsoletas y recursos compartidos por un gran número de usuarios. *Oportunidades:* Creciente necesidad externa de cursos de capacitación y programas de postgrado a nivel de especialización, maestría y doctorado para profesionales. *Amenazas:* Los entes gubernamentales no aprueban recursos para mejorar la planta física y tecnológica de la institución (pp. 65-66).

En este orden de ideas, los problemas que presenta la Secretaría están asociados a la necesidad de actualizar el reglamento, las normas y los procedimientos, lo que implicaría un proceso de reorganización de sus estructuras de acuerdo con las demandas de la sociedad del conocimiento. Además, es imprescindible adecuar el control de estudios a las necesidades reales de los usuarios, donde actualmente se realizan los procesos de manera manual, cuando su automatización es parte de los cambios necesarios en las instituciones de educación universitaria.

Desde esta perspectiva, se planteó la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias se pueden proponer para incorporar a la Secretaría a la transformación universitaria?

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Dentro de los fundamentos que soportan esta investigación encontramos los aportes teóricos provenientes de la *teoría de acción comunicativa* de Jurgen Habermas (2002) y la *teoría del aprendizaje organizacional* de Peter Senge (2007), las cuales se abordan a continuación:

La teoría de la acción comunicativa

Los aportes teóricos de la teoría de la acción comunicativa de Habermas Jurgen (2002) expresa cómo a través de la racionalidad comunicativa, en las relaciones sociales y el entendimiento mutuo de los actores sociales se puede comprender y transformar la sociedad.

De esta manera, Habermas (2002) señala:

La racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento. En las emisiones o manifestaciones lingüísticas se expresa explícitamente un saber, en las acciones teleológicas se expresa una capacidad, un saber implícito (p. 24).

Igualmente (ob. cit.), plantea:

El mundo sólo cobra objetividad por el hecho de ser reconocido y considerado como uno y el mismo mundo por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción. El concepto abstracto de mundo es condición necesaria para que los sujetos que actúan comunicativamente puedan entenderse entre sí sobre lo que sucede en el mundo o lo que hay que producir en el mundo. Con esta práctica comunicativa se aseguran a la vez del contexto común de sus vidas, del mundo de la vida que intersubjetivamente comparten (pp. 30-31).

Desde este contexto de ideas, la teoría de la acción comunicativa se constituye en un soporte teórico de esta investigación, facilitando así la generación de estrategias para incorporar la Secretaría a la transformación universitaria, de las cuales se pueden mencionar: a) Con la comunicación y el entendimiento mutuo entre las personas se construye el conocimiento; b) En las acciones conscientes de las personas se puede generar la transformación de la sociedad.

La teoría del aprendizaje organizacional

Los fundamentos teóricos provenientes de la teoría del aprendizaje organizacional hacen énfasis en que el aprendizaje es producto de la acción de sus propios actores sociales, cuando son capaces de reflexionar e incorporar ajustes a sus propias prácticas con miras a transformarlas.

De este modo, Senge (2007) afirma, en su trabajo de investigación *La quinta disciplina*:

Lo que distinguirá fundamentalmente las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias “organizaciones de control”, será el dominio de ciertas disciplinas básicas. Por eso son vitales las “disciplinas de la organización inteligente (p. 13).

Igualmente, (ob. cit.) plantea:

En la actualidad, cinco nuevas “tecnologías de componentes” convergen para innovar las organizaciones inteligentes. Aunque se desarrollaron por separado, cada cual resultará decisiva para el éxito de las demás, tal como ocurre en cualquier conjunto. Cada cual brinda una dimensión vital para la construcción de organizaciones con auténtica capacidad de aprendizaje, aptas para perfeccionar continuamente su habilidad para alcanzar sus mayores aspiraciones (p. 15).

De las cuales se destacan, de acuerdo al citado autor:

El pensamiento sistémico: “Sólo se comprende el sistema de la tormenta al contemplar el todo, no cada elemento individual” (p.15). El autor hace referencia a la necesidad de ver la realidad desde su totalidad, no de manera parcelada.

El dominio personal: “Es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. En cuanto tal, es una piedra angular de la organización inteligente, su cimiento espiritual” (p. 16). De este modo, plantea que como seres humanos es imprescindible articular nuestra visión personal con la institución universitaria de la cual formemos parte, desarrollando nuestras competencias, habilidades y destrezas al desarrollo integral como personas y de la universidad.

Modelos mentales: “Son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar” (p. 17). El autor hace énfasis en considerar las estructuras, representaciones y modos de mirar el mundo que cada ser humano posee.

Construcción de una visión compartida: “Supone aptitudes para configurar ‘visiones del futuro’ compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento” (p. 19). Sugiere el compartir la misión y visión, intereses colectivos con miras al aprendizaje organizacional y la transformación.

Aprendizaje en equipo: “La disciplina del aprendizaje en equipo comienza con el ‘diálogo’, la capacidad de los miembros del equipo para ‘suspender los supuestos’ e ingresar en un auténtico pensamiento ‘conjunto’” (p. 19). De este modo, el autor expresa la necesidad de fomentar en las organizaciones el trabajo en equipo, todos comprometidos en la solución de conflictos y en la persecución de metas comunes, mirando no las individualidades, sino el colectivo.

Desde esta perspectiva teórica, el éxito de una organización inteligente está en el desarrollo del pensamiento sistémico en el ser humano, es decir, la capacidad de entender la totalidad de la realidad organizacional y social; la apertura a nuevas ideas que propicien la transformación del entorno; la construcción de una visión personal y compartida que contribuya a la autoestima y autorrealización personal de los miembros de la organización; así como también, en el trabajo en equipo. De allí, que estos fundamentos teóricos representan para la Secretaría de la UNESR estrategias teóricas que, de llevarlas a la acción, le permitirían incorporarse a la transformación universitaria.

Es importante señalar que la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (2002) y la teoría del aprendizaje organizacional de Peter Senge (2007) son posturas epistemológicas distintas; sin embargo, coinciden en el hecho de que ambas plantean la necesidad de construir nuevas ideas que contribuyan a la transformación, lo que implica acciones conscientes de las personas que conforman la sociedad.

Desde este contexto de ideas, la Secretaría puede ser vista como una organización inteligente, capaz de pensar e innovar.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo a través de la búsqueda, selección, registro y análisis de la información recogida directamente de fuentes documentales libros, trabajos y revistas de investigación impresas y digitales. De esta manera, se caracterizó por ser documental, con el objetivo de proponer estrategias para incorporar la Secretaría de la UNESR a la transformación universitaria.

Desde esta perspectiva, la investigación se apoyó en la investigación documental, la cual persigue la indagación de diferentes fuentes primarias impresas y digitales; así como también en el análisis de contenido de las mismas. Además, la investigación documental es aquella donde el interés del investigador se orienta a la búsqueda, selección, registro y análisis de fuentes primarias y secundarias, como se corresponde con lo planteado por Finol y Navas (1996) y Ramírez (2006).

En este contexto, la investigación se realizó en tres etapas, las cuales se describen a continuación:

Búsqueda y selección de la información: En esta etapa se inició un proceso de indagación de fuentes primarias y secundarias, seleccionando aquellas que aportaron información con respecto a la Secretaría y a la transformación universitaria, de las cuales se pueden mencionar: Manuales de organización y funciones generales; el Proyecto Nacional de Educación a Distancia; *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*; la teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalidad social.

Registro de la información: Se registró la información documental, en carpetas y hojas en la computadora, facilitando así el manejo y análisis de la información.

Análisis de contenido: Una vez registrada la información, se procedió al análisis de contenido, donde las palabras, frases y párrafos orientaron la reflexión de la autora y la construcción de nuevas ideas, que permitieron proponer estrategias para incorporar a la Secretaría a la transformación universitaria.

RESULTADOS

En el proceso de análisis de contenido documental de las fuentes primarias impresas y digitales se identificaron algunas palabras, frases y párrafos (unidades de análisis) tales como: *organización inteligente, aprendizaje, lenguaje, acción, conocimiento, programas de formación, tecnologías*, entre otras, lo que permitió proponer estrategias para incorporar la Secretaría a la transformación universitaria, que se mencionan a continuación:

Estrategias organizativas: Actualización del reglamento, las normas y los procedimientos de la Secretaría; asimismo, la reestructuración organizativa y funcional, de las distintas áreas que conforman, creando una nueva estructura innovadora, flexible y horizontal, que promueva la libertad de pensamiento, la construcción de la visión personal y colectiva de sus miembros; así como también, se propicie el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la ejecución de planes, programas y proyectos de transformación institucional.

Estrategias formativas: Las estrategias formativas se orientan a realizar programas de formación para el talento humano que labora para la Secretaría, que contemplen cursos, talleres y seminarios dirigidos al conocimiento de la filosofía de gestión, líneas estratégicas, y los procesos académicos y administrativos de la UNESR.

Estrategias tecnológicas: Automatizar todos los procesos académicos y administrativos de la Secretaría, por lo cual se hace necesario la optimización del Sistema de Información Académica y de Control de Estudios

(SIACE). Paralelamente, se requiere de la dotación de equipos y herramientas tecnológicas actualizados, facilitando que la Secretaría se incorpore a la transformación universitaria.

CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo propone estrategias para incorporar la Secretaría a la transformación universitaria, y constituye un soporte teórico para la discusión y reflexión por parte de las autoridades de la UNESR y de los miembros de la comunidad universitaria.

Entre las estrategias propuestas se mencionan las *organizativas*, que están orientadas a la actualización del reglamento, las normas y los procedimientos de la Secretaría; la reestructuración organizativa y funcional de las distintas áreas que la constituyen; las *formativas*, dirigidas a realizar programas de formación para el talento humano que labora para la Secretaría; lo que permitiría desarrollar el potencial humano de cada trabajador, el aprendizaje continuo dentro de la institución, y paralelamente el desarrollo integral como ser humano en la dimensión espiritual, psicológica, social y cultural; las *tecnológicas*, orientadas a la automatización de los procesos académicos y administrativos que se ejecutan, considerando que actualmente se realizan de manera manual, ocasionando el retardo en las respuestas a las solicitudes de atención al usuario.

Desde esta perspectiva, los aportes teóricos de este artículo servirán de ejes orientadores para otras investigaciones, que promuevan la indagación documental, el análisis y la reflexión del quehacer cotidiano en la UNESR, propiciando la construcción de nuevos conocimientos que contribuyan a la optimización de los procesos que se ejecutan en esta institución.

REFERENCIAS

- Constitución de la República de Venezuela (1999). Caracas. Gaceta Oficial N.º 36.860.
- Fernández, M.; Mari, L.; y Figueroa, M. (2007). Proyecto Nacional de Educación a Distancia. Caracas. UNESR.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. México. Ed. Taurus.
- Finol de Navarro, N. y Nava de Villalobos, H. (1996). *Procesos y productos de la investigación documental*. Universidad del Zulia. Segunda edición.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Caracas, Venezuela. Asamblea Nacional.
- Ley de Universidades (1970). Caracas. *Gaceta Oficial* N.º1429.
- Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2007-2013) (2007). Venezuela.
- Morles, V., Medina, E. y Álvarez, N. (2003). *La educación superior en Venezuela*. IESALC-Unesco.
- Ramírez, T. (2006). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Editorial Panapo de Venezuela C.A.
- Reglamento sobre Régimen de Estudios de la UNESR (2006). Caracas. Resolución N.º1330.
- Senge, P. (2007). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, 2.^a ed. 7.^a Reimp. Granica.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad. ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* IESALC-UNESR.

Toro, A. y Marcano, L. (2007). *Calidad y educación superior venezolana*. Estado Carabobo, Venezuela. Universidad de Carabobo.

Unesco (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior 2009. *La nueva dinámica de la educación superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo*. Paris-Francia.

UNESR (2012). *Informe de Gestión 2012*. Caracas. Secretaría.

UNESR (2011). *Plan Rector de Transformación Institucional*. Caracas.

UPEL (2010). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. 4.^a edición, reimpresión 2010. Caracas. Fedupel.

UNESR (1996). *Manuales de organización y funciones generales*. Rectorado, Comisión para la Reforma Institucional.

UNESR (2009). *Memoria y cuenta*. Caracas. Secretaría. Dirección de Divulgación y Documentación.

Vivanco, M. (2009). *La UNESR supera, año tras año, sus metas en matrícula y profesionales egresados*. Caracas. Núcleo Abierto, N.º 33.

CREENCIAS SOBRE INTERNET Y SU USO EDUCATIVO POR DOCENTES DE UNA ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN

Zuly Millán Boadas¹

RESUMEN

Como parte de una investigación de mayor alcance que interpretó las representaciones sociales (RS) que docentes que trabajan en una escuela de educación universitaria tienen sobre el uso educativo de Internet, se presentan las creencias que al respecto emergieron. Sustentada en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961/1979) se entrevistó a 31 docentes de esa escuela y se procedió al análisis de contenido de las evocaciones y formas discursivas de las y los docentes. Por el método de escalerización (Capozza y otros, 2003) se logró encontrar e interpretar las creencias que algunos docentes de esa escuela han conformado. Los hallazgos giran en torno a que el núcleo de las RS reside en procesos educativos y comunicacionales variados, la innovación es vista como algo muy abstracto siendo la creencia más concreta los aspectos negativos de su uso. La matriz representacional teje en los discursos de los y las docentes en estudio sus creencias, conocimientos, prácticas y actitudes sobre el uso de Internet. Se recomienda la realización de actividades que promuevan y enriquezcan experiencias y conocimientos sobre el objeto de representación.

Palabras clave: Internet y educación, representaciones sociales, docencia universitaria.

¹ Magister en Educación. Mención Tecnología de la Información y la Comunicación. Profesora de la UCV y UPEL. Miembro de la Línea de Investigación Dinámica Psicosociales y Ambientes de Aprendizajes (UNESR). Correo electrónico: zumibo@gmail.com.

BELIEFS ABOUT INTERNET EDUCATIONAL USE AMONG TEACHERS OF A UNIVERSITY EDUCATION SCHOOL

ABSTRACT

As part of a wider scope of research interpreting the social representations (SR), teachers from a university school of education were interviewed to acknowledge their SR they had about the educational use of Internet, the beliefs that emerged are presented. Sustained by Moscovici (1961/1979)'s theory of Social Representations, 31 teachers from that school were interviewed. Content analysis was done of their evocations and discursive forms. Through laddering method (Capozza and others, 2003) it was possible to find and interpret the beliefs some teachers of that school have made. The findings express that the nucleus of SR is centered on educational and communicational processes of different kinds, the innovation is seen as a very abstract object being the most concrete belief the negative aspect of its use. The representational centre weaves in discourses of teachers being studied, their beliefs, knowledge, practices and attitudes towards the use of Internet. It is recommended to promote activities to enrich experiences and knowledge of the object of representation.

Keywords: Internet and education, social representations, university teachers.

INTRODUCCIÓN

En la llamada sociedad de la información se gira en torno a un modelo de sociedad en la que la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en sus distintos sectores está claramente determinada. Los avances vertiginosos en áreas tecnológicas fundamentales, como la electrónica, las telecomunicaciones y la informática, han incorporado masivamente la tecnología digital, generalizando el uso de redes telemáticas a través de Internet y enriqueciendo el proceso de comunicación audiovisual y táctil que éstas permiten. Esta incorporación se ha realizado en diversos ambientes y a distintos niveles generando cambios de tipo social, económico, cultural y hasta político.

Las modificaciones que en el campo educativo pueden generar las TIC pasan por los cambios de la concepción que se tiene sobre la enseñanza, las estrategias y las técnicas que se pueden aplicar; por las modificaciones en los roles a desempeñar por profesores y alumnos, y por nuevas formas de trabajo educativo.

De la gama de posibilidades que brindan las TIC, Internet cobró una gran importancia en el ámbito educativo, al posicionarse como una de las tecnologías de mayor potencial educativo, ya que permite la creación de nuevos entornos comunicativos en dos dimensiones, la técnica y la expresiva (Pérez, 1997, en Cabero, 2000). La *dimensión técnica* se refiere a la digitalización, interconexión, instantaneidad, diversidad y calidad tanto de imagen como de sonido. La *dimensión expresiva* implica la incorporación de nuevos lenguajes y medios como los hipertextos, hipermedia, multimedia y realidad virtual.

Las universidades venezolanas han participado en procesos que incorporan a las TIC expresados en inversiones para adquirir infraestructura apropiada para su uso tanto en el ámbito administrativo como académico, en plataforma tecnológica, en digitalización de las instituciones y en la formación universitaria de los distintos actores que participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Según Silvio (2000), se considera que la sociedad de la información es la antesala a la sociedad del conocimiento y aquella funciona con base en el

conocimiento que se construye en la sociedad en el marco de sus pensamientos, sentimientos y acciones; desde esta perspectiva conviene entonces analizar este marco que puede llegar a ser en momentos determinados propulsor de avances o una limitante.

A esta situación no puede escapar un docente y mucho menos aquellos que forman a quienes han de ser futuros docentes de esta generación y las venideras. Tal es el caso de profesores de una escuela universitaria de Educación en Venezuela, quienes entre sus funciones tienen la de contribuir en la formación de docentes de distintos niveles a través de sus modalidades y planes de estudio. El uso de las TIC establece cambios generacionales evidentes. Prensky (2010) plantea la existencia de unos “nativos digitales” y unos “inmigrantes digitales”; en algunos casos las brechas son cada vez mayores.

Estudiosos en el campo de la psicología social, y en especial de las representaciones sociales (RS), han dado cuenta de que no es lo mismo haber crecido en una época en la que las tecnologías se fueron incorporando paulatinamente, a nacer en una época en la que las tecnologías están desarrolladas a tal punto que son parte de la vida cotidiana.

Los aportes concretos que los docentes de esta escuela de Educación han dado al uso de Internet en el ámbito educativo pudo haber requerido la configuración de nuevos grupos de trabajo, nuevos lenguajes, actitudes y conocimientos que desde el punto de vista práctico les permitiría dominar los nuevos entornos, comprender y explicar los hechos asociados, actuar con y sobre otras personas, para que en sus intercambios comunicacionales puedan situarse respecto a ellas y construir socialmente pensamientos compartidos.

Las RS vienen a ser los sistemas de valores, ideas, conocimientos y prácticas formadas a través de las comunicaciones ordinarias, conversaciones directas o mediadas por los medios de comunicación de masas, que nos permiten “ordenar el desorden” y dar sentido a lo que no nos es familiar para así hacerlo familiar (Moscovici, 1961/1979).

Es en este nuevo contexto generado alrededor del objeto Internet que tiene cabida el estudio de las RS y que permitiría enriquecer la visión de lo que ocurre en este proceso de incorporación y desarrollo de las tecnologías y

en especial de Internet en un grupo social que no sólo debería actuar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino que también ha de reflexionar sobre éstos. En tal sentido, el propósito de esta investigación fue conocer cuáles son las RS que docentes universitarios de una escuela de Educación, con sede en Caracas y con núcleos en algunas regiones del país tienen sobre Internet y su uso educativo. Y en particular responder a diversas interrogantes, entre las que se encuentra ¿Qué creencias compartidas tienen estos docentes relacionadas con las metas que Internet permite lograr como objeto de representación?

Múltiples fueron las razones que motivaron este estudio. Por una parte, los procesos educativos son procesos sociales, los cuales no están ajenos a la incidencia de elementos afectivos, cognitivos y procedimentales. El proceso de incorporación de Internet en la formación que se desarrolla en una escuela universitaria de Educación es un espacio propicio para su análisis desde la perspectiva de las representaciones sociales, ya que la psicología social a través de esta teoría suministra la posibilidad de estudiar fenómenos como la inserción de Internet en la sociedad y muy particularmente en una comunidad educativa que muchas veces puede hacer uso (educativo o no) de este medio, y así poder conocer cuáles son los elementos que le permiten a estos docentes apropiarse del concepto de Internet, orientarse y dominar su mundo material y social inmediato y facilitar la comunicación a través de códigos compartidos, contruidos y transformados en el flujo de sus interacciones interpersonales (Moscovici y Hewstone, 1986; Jodelet, 1986; Capozza, Falvo, Robusto y Orlando, 2003).

Con la revolución de las comunicaciones a través de los medios, se ha permitido la difusión de imágenes, nociones y lenguajes que la ciencia inventa incesantemente. Éstos se han convertido en parte del bagaje intelectual de los docentes y pueden en muchos casos ser factor motivador tanto para su uso y promoción como para su fobia y rechazo, y al respecto se desconoce qué sucede en estos docentes.

También pretende proveer información inicial para estudios más exhaustivos en torno a las creencias que sobre Internet puedan tener otros docentes del mismo o distinto nivel educativo; como marco de comparación en torno a lo que suceda con las RS de estudiantes y como punto de partida en nuevos análisis tanto sobre Internet como de los procesos de representación.

Para la universidad, y en particular para la escuela de Educación seleccionada, conocidas las RS de sus docentes, se puede estar en condiciones de orientar actividades de sensibilización, motivación, formación y promoción en el uso educativo de Internet de esta comunidad. Esto consideraría no sólo necesidades técnicas sino también afectivas ligadas a sus ideas y creencias, que potencien las acciones emprendidas al respecto o promuevan nuevas formas de uso de Internet en ámbitos concretos de enseñanza e investigación.

Internet en el ámbito educativo

La definición de las tecnologías de la información y la comunicación ha tenido diversos momentos. En sus inicios era simplemente considerada como *tecnología de la información* (años 80) y posteriormente, con los avances de la microelectrónica, la informática y la telemática, se tratan inseparablemente los procesos de información y comunicación. Para este trabajo se conciben como el conjunto de sistemas, procesos y productos digitales que captan la información del entorno, la almacenan, procesan, la hacen inteligible y la comunican a través de los avances tecnológicos más recientes en breve tiempo y sin mediar distancias, ni formatos de datos. Tienen entre otras características: la inmaterialidad, la instantaneidad, la interactividad, la diversidad y la virtualidad, las cuales han influido en el campo educativo (Cabero, 2000; Martínez, 2002).

Internet es considerada como una de las tecnologías de mayor impacto y alcance a nivel mundial en casi todos los ámbitos de la sociedad actual; la versatilidad de recursos y las posibilidades de intercomunicación que brinda a sus usuarios le da un espectro muy amplio de aplicación. En el caso educativo, como no fue su primera razón de existencia, requiere el desarrollo crítico de fundamentos y métodos para el mejor uso de aquellas herramientas que hagan más óptimos los procesos de enseñanza y de aprendizaje en una sociedad cada vez más dinámica y exigente.

Su aparición ha modificado la concepción de la enseñanza, sus estrategias y técnicas de desarrollo; los roles a desempeñar por los profesores y los estudiantes y la aparición de nuevas modalidades de realizar la actividad laboral (Barroso, 2002). El conocimiento no reside ahora en una persona sino en una red de personas y organizaciones; por su parte, el estudiante puede no recibir pasivamente el conocimiento sino que lo construye a partir de diversas

fuentes distribuidas por todo el mundo, accesibles ahora por las redes telemáticas. Esto implica que para poder ejercer un nuevo rol, el docente (en especial el universitario) debe aprender el nuevo paradigma pedagógico, a ser facilitador más que transmisor, aprender técnicas pedagógicas básicas y aprender a utilizar la tecnología para el nuevo paradigma (Silvio, 2002). Por su parte, Salinas (2000) agrupa la diversidad de experiencias educativas que explotan las posibilidades de Internet en cuatro grupos: redes de aulas o círculos de aprendizaje; cursos en línea; educación a distancia y aprendizaje abierto; y el aprendizaje informal, con aplicaciones distintas para los diversos niveles del sistema educativo y en las que el docente ha de jugar un papel de primer orden. Siguiendo las ideas de Gros (2004), “los actuales programas computacionales (...) conducen a un aprendizaje basado en el descubrimiento, y van más dirigidos a la aplicación de teorías sociales de aprendizajes y hacia el aprendizaje colaborativo” (p. 71).

Al considerar los posibles escenarios educativos, Echeverría (2000, en Ibáñez, 2003) indica que el entorno virtual debe tomar en cuenta otros ambientes aparte de los tradicionales; es así que menciona un escenario para el estudio (telepupitre, teleescuela siempre abierta, a la que se puede acceder desde casa o la escuela...); uno para la docencia (aulas o campus virtuales, teletutor...); otro para la interrelación (equivalentes a los pasillos, rincones, teatros, cines...); y por último, uno para el juego y el entretenimiento, como patios y cafetines electrónicos. Todos estos escenarios deben ser diseñados cuidadosamente porque buena parte de los procesos de socialización y de adaptación real al nuevo espacio telemático tendrán lugar en esos ámbitos, que han de ser netamente interactivos y deben propiciar la invención y la creatividad.

Desde la perspectiva de usar Internet como soporte didáctico para el aprendizaje pueden mencionarse los cursos en línea; las consultorías y tutorías telemáticas a través de la correspondencia electrónica entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes; los proyectos cooperativos; los debates; las clases a distancia o teleformación por audio o videocomunicación; los foros de docentes; los centros educativos virtuales; la preparación de clases y la documentación de trabajos; el conocimiento de otros métodos y recursos didácticos; la navegación libre por Internet para la búsqueda de páginas web de interés educativo; la creación de la página web del curso; las telebibliotecas o bibliotecas electrónicas; los centros de recursos virtuales y

portales educativos, la *Web quest*, y las presentaciones multimedia, entre otros (Marquès, 2008; Ibáñez, 2003).

Lo mencionado no es exclusivo para el ámbito virtual o de modalidades a distancia; también son pertinentes en el caso de cursos presenciales. De igual manera se rompe con la idea de la educación formal y trasciende a sectores informales de la educación, ya que permite diversificar las formas de acceder a la información y a los conocimientos, así como de comunicar los hallazgos obtenidos en las investigaciones que se adelanten en el mundo académico.

Representaciones sociales

Las representaciones sociales como cuerpo teórico forman parte de la psicología social, disciplina que históricamente sufrió una división en los años sesenta del siglo pasado en dos grandes ramas: la psicología social psicológica y la psicología social sociológica o crítica (Banchs, 2001).

Las características básicas que distinguen a estas dos ramas de la psicología social pueden resumirse a continuación.

La *psicología social psicológica* es más difundida, hace uso del método experimental, se centra en el estudio de procesos individuales y trabaja con variables como percepción, cognición, actitud, y motivación.

La *psicología social sociológica o crítica* parte de la sociología y otras ciencias sociales, hace más uso de métodos cualitativos de investigación en medios naturales, estudia procesos de interacción social y asume una posición crítica ante el dogma de ciencia moderna. Se fundó a partir de dos escuelas, la de Chicago o del Interaccionismo Simbólico y la Francesa o de Psicología Social Teórica. La Psicología Social Teórica nacida en Francia en el año 1961, con el trabajo de Moscovici, se basa en las representaciones sociales o epistemología del sentido común. Desde esta perspectiva, interesa conocer el estilo global o sistema lógico del pensamiento social, sus contenidos y su relación con la construcción mental de la realidad en la interacción cara a cara; lo imaginario, lo simbólico, lo ilusorio cobran importancia desde esta perspectiva (Banchs, 2001, pp. 11-17). Lo planteado por esta última escuela psicológica viene a constituir la base epistemológica de esta investigación.

Definiciones de *representación social*

Moscovici (1961/1979) planteó lo siguiente:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (pp. 17-18).

Constituyen una forma de conocimiento social e irreductible a ninguna otra forma de conocimiento que responde a una manera de pensar en interpretar nuestra realidad cotidiana, es un conocimiento de sentido común y refiere a la manera como aprehendemos o nos apropiamos de los acontecimientos de la vida diaria basados o no en un conocimiento científico. Las representaciones sociales, a pesar de ser una forma de pensamiento social, no son solo mitos e ideología, ni la visión del mundo, o ciencia, aunque comparten aspectos comunes con éstas, en cuanto a que están conformadas por las creencias, las ideas, y tienen un objeto de representación o conocimiento.

Jodelet (1986) plantea que las RS vienen a ser el conocimiento espontáneo, conocimiento de sentido común o pensamiento natural —por oposición al pensamiento científico—, socialmente elaborado y compartido, que se construye a partir de nuestras experiencias, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. “Conciernen a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (p. 473).

Ambos autores señalan que las RS son un tipo particular de conocimiento, constituido por la vía de la construcción y con una lógica interna y un modo de producción distinto a los del conocimiento científico y en la que lo social es base fundamental.

La representación social funciona como un sistema de interpretación de la realidad, que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, al determinar sus prácticas y comportamientos, en el que el contexto social e ideológico, el lugar que ocupamos en la organización social, la historia individual y de grupo y los desafíos sociales permiten afirmar que la representación social no es un simple reflejo de la realidad sino que todos estos factores harán depender la significación que demos a ésta. Así la RS se constituye en una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Viene a ser un sistema de precodificación de la realidad, ya que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (Abric, 2004).

Ibáñez (2001) realiza una revisión de las posiciones adoptadas por otros autores e investigadores en el área, que pueden resumirse según sea el énfasis que coloquen en la definición de la representación social; se tiene entonces: a) énfasis en la conexión entre representaciones sociales y ciertos factores socioestructurales; b) sobre el carácter estructurado de las representaciones sociales; c) aquellos que las colocan como pensamiento práctico; y d) las que consideran a las representaciones sociales como productos socioculturales.

Fuentes de formación de las representaciones sociales

Dado lo complejo del concepto de representaciones sociales, éstas pueden elaborarse y determinarse a partir de tres fuentes (Ibáñez, 2001): 1) “El fondo cultural común” o la memoria colectiva de la sociedad y hasta su propia identidad. 2) A través del conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social, impactadas por el uso cada vez más avanzado de TIC, diversificando no sólo los medios sino también los mensajes, la interactividad y la velocidad de comunicación. 3) La última fuente proviene incluso de la dinámica propia de las representaciones sociales y de sus mecanismos de formación; se refiere a dos procesos que el mismo Moscovici mencionó desde principios de los años sesenta: la objetivación y el anclaje.

Estos procesos explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social. “Asimismo esclarecen una importante propiedad del saber: la integración de la novedad... función básica de la representación social” (Jodelet, 1986). La *objetivación* se refiere a la selección y descontextualización de los elementos del objeto a

representar que permita formar un núcleo figurativo que luego se hace natural para quien construye la representación. Se transforma lo abstracto de un conocimiento científico a una imagen o traducción funcional y entendible de la realidad en la que las categorías del lenguaje juegan un papel relevante. El *anclaje* se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto, está íntimamente ligado a la objetivación con la que articula la función cognitiva de integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientar las conductas y las relaciones sociales.

Dimensiones de la representación social

Moscovici (1961/1979) identificó tres componentes de la representación social que permiten analizarla con fines explicativos y empíricos: la información, el campo de representación y la actitud.

La *información* es la suma de conocimientos o combinación de opiniones con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. La información sobre los objetos representados varían notablemente entre diversos grupos, tanto en cantidad como en calidad ya que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible, incidiendo en el tipo de representación social que se forma (Ibáñez, 2001, p. 185).

El *campo de representación* permite visualizar la organización del contenido de la representación de manera jerarquizada, el carácter del contenido con relación a sus propiedades cualitativas o imaginativas y concretamente trata del tipo de organización interna que adoptan los elementos cuando quedan integrados en la representación.

La *actitud* es considerada como la disposición afectiva positiva o negativa, favorable o desfavorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación social. Según Moscovici (1961/1979), es la más frecuente de las tres dimensiones, y en todo caso nos informamos y nos representamos una cosa únicamente luego de haber tomado alguna posición sobre ella y en función de esa posición tomada. El hecho de expresar una orientación evaluativa con relación a un objeto le otorga un carácter dinámico a las representaciones sociales, ya que generará reacciones emocionales y

conductuales hacia el objeto representado (incluso cuando la representación es relativamente difusa) implicando a las personas en mayor o menor intensidad.

Siguiendo lo planteado por Capozza y otros (2003), cuando el objeto a representar es una tecnología y su uso, como Internet, la unidad básica del esquema son las creencias relacionadas con las metas que el objeto permite lograr, donde la meta es utilizada como la representación de un fin hacia el cual la acción es dirigida.

Sendero metódico

La aproximación a un objeto de representación social exige plantearse una noción teórica que se conforma desde diversas áreas y elementos. Desde el punto de vista metodológico, si bien las técnicas utilizadas en sus inicios eran más cualitativas e interpretativas, en la actualidad se caracterizan por la búsqueda de multienfoques que permitan un abordaje más completo del objeto de representación.

Se realizó una investigación de campo de tipo descriptiva enmarcada dentro del paradigma interpretativo. Se entrevistaron a 31 docentes de una escuela universitaria de Educación, durante el año escolar 2005-2006. Al momento de hacer la selección se respetó la disposición de los sujetos de participar en el estudio, que fuesen similares las proporciones de docentes femeninos y masculinos, y que hubiese por lo menos algún docente de cada departamento o unidad de adscripción.

Para la recolección de la información se partió de la técnica de escalerización aplicada por Capozza y otros (2003) en términos de obtención de “las metas” que permiten alcanzar el uso de Internet; sólo que a diferencia de estos autores, quienes aplicaron la técnica de la encuesta a través de un cuestionario autoadministrado, se entrevistó a los 31 docentes para así obtener sus evocaciones o asociaciones libre.²

La técnica de escalerización se basa en categorizar las evocaciones mencionadas por los sujetos de estudio al solicitarle las cuatro palabras que le

² Producción verbal espontánea a partir de uno o varios términos inductores (Abric, 2004). La técnica de red semántica natural, método basado en la asociación de palabras que requiere que los participantes enumeren las primeras palabras que les vienen a la mente cuando se les presenta una palabra estímulo, ayuda a entender el proceso de asociación libre (Milfont, 2010, p. 60; Vera, 2005, pp.498-500).

vengan primero a la mente acerca del objeto de representación, en este caso Internet. Lo evocado se colocó en la primera columna de una hoja de registro de respuestas, de seguida se le preguntó cuál es la importancia que tiene cada evocación o palabra dada por la persona entrevistada, y esas respuestas se colocaron en la segunda columna de la hoja de registro correlativa a cada evocación o palabra que aparecía en la columna matriz. Por último, en la tercera columna, se recogieron las razones de haber asignado cada importancia a cada evocación dada por los entrevistados, tratando de que suministrara la mayor cantidad de nexos posibles sin repetir la palabra o frase evocada ni lo dicho en la importancia. De esta manera se conformó una hoja de registro de doce celdas: cuatro evocaciones por dos columnas de información (la importancia asignada a la evocación y las razones de la importancia de lo evocado) (Millán, 2010, anexo D).

De forma inmediata, con cada uno de ellos se cotejaron sus respuestas. Se examinó el registro de cada una de las 31 entrevistas y a partir de las 123 evocaciones y por lo menos dos conexiones para cada evocación (una con su importancia y otra con las razones de la importancia) se realizó un análisis de contenido en el que se fueron construyendo las trece (13) palabras claves o frases cortas a las que se asocia el término *Internet*, uso de Internet, importancia de su uso y razones de la importancia asignada. Se procedió a establecer la frecuencia de aparición de cada término y se construyó la matriz ideográfica que permitió llegar a los grados de salida (*out degrees*) y obtener por fórmulas reconstruidas por la autora (Millán, 2010), los índices de abstracción, prestigio y centralidad que originalmente fuesen propuestos en el año 2003 por Capozza y otros. A partir de estos índices se construyó el campo de las RS de los docentes en estudio.

Esta perspectiva de análisis también encuentra su referencia en los llamados análisis de redes sociales planteados a finales de los años noventa del siglo XX por Borgatti, Everett y Freeman, con variables de influencia reticular entre las unidades comunicativas de tipo cognitivas.

Estos autores definen la centralidad como la medida que caracteriza a un miembro de la red en función de la cantidad y fortaleza de los vínculos que emite, es decir, el grado normalizado de salida. El prestigio es la medida complementaria que se basa en las recepciones, es decir, el grado normalizado

de entrada. Ambas medidas son indicadores de prominencia o visibilidad en la red social y de la capacidad de influencia en el grupo (Terroni, 2003, p. 42)

Hallazgos: Creencias compartidas por los docentes entrevistados sobre el uso educativo de Internet

Entre las metas o evocaciones que los docentes relacionaron, la más reiterada fue la que tuvo que ver con lo educativo, información e inmediatez (Tabla 1: *out degrees*); el acceso, los servicios y la innovación que permite esta herramienta conforman un segundo grupo de respuestas. Las evocaciones ligadas a la formación - capacitación y la generación de conocimientos fueron reagrupadas en el término *lo educativo* por la relación que guardan con éste. Las menos relacionadas fueron la *pluralidad* que se permite a la hora de investigar, los *costos* y *lo tecnológico* que implica el uso de Internet.

Tabla 1. Matriz de implicación para las metas asociadas con el uso de Internet

Metas	Lo negativo	Costos	Comunicación	Servicios	Inmediatez	Calidad	Acceso	Información	Pluralidad	Lo educativo	Lo tecnológico	Interacción	Innovación	Out degrees
Lo negativo					1		3	3		4	2	4		17
Costos	1					2	1			2				6
Comunicación				1				1		4		4	1	11
Servicios					3		1	4		6	1	3	3	21
Inmediatez				1		2	5	7		4	2	2	4	27
Calidad, selección														
Acceso		2		1	2		1	6		7				17
Información	1		1	4	3	1	3		2	8		1	7	31
Pluralidad			1							2	1		1	5
Lo educativo	1		2	2	3	3	4	8	2		3	6	12	46
Lo tecnológico							1	1		4		1		7
Interacción			2		1					10			1	14
Innovación		1			1	1	4	3		6	1	1		18
Formación- Capacitación							1	1		6		1	1	10
Genera conocimientos				1	1				1	3			1	7
In degrees	3	3	6	12	17	11	24	39	7	70	11	23	34	260

Los términos más implicados al dar la importancia y su justificación fueron *lo educativo*, la *información* y la *innovación*, observándose que están muy anclados en estos docentes los usos educativos y de información que permite Internet. Lo menos implicado tiene que ver con *lo negativo* y los

costos de Internet, dado que tienen las menores frecuencias en los grados de entrada (Tabla 1: *in degrees*). Las metas que más se proponen como la fuente de otra evocación vienen a ser *lo educativo* ligado a la *innovación* y la *interacción* que puede darse a través de Internet en el acto educativo. De seguida se encuentra cómo *lo educativo* a través de Internet puede ser fuente de información o permite su alcance (Tabla 1: intersecciones).

El índice de abstracción (I_A) de cada evocación mide el grado de concreción o abstracción que posee la representación de Internet en el grupo de docentes entrevistado. Su valor oscila entre cero y uno y mientras menor sea su resultado más concreta será la meta relacionada con el uso de Internet.

Tabla 2. Índice de abstracción para la evocación de los docentes entrevistados

Evocaciones	Índice de Abstracción (I_A)
Innovación	0.65
Interacción	0.62
Lo tecnológico	0.61
Lo educativo	0.60
Pluralidad	0.59
Información	0.56
Acceso	0.51
Inmediatez	0.39
Calidad, selección	0.39
Servicios	0.36
Comunicación	0.35
Costos	0.33
Lo negativo	0.15

Sus resultados no mostraron valores muy elevados, el máximo valor obtenido fue 0,65; sin embargo, permite evidenciar elementos distintivos en la representación de este grupo en estudio. El rasgo más abstracto de la Representación lo constituye la *innovación*. Esta viene a ser la meta más distante de ellos al hacer uso de Internet en el ámbito educativo. Llama la atención que siendo ésta una de las características de las TIC (Cabero, 1996), para los docentes de la escuela universitaria de Educación en estudio no es una cualidad concreta, palpable, experimentada por ellos. La interpretación de este resultado puede ser vista desde varios ángulos: uno, en el que las experiencias pedagógicas, por muy novedosas que sean o que involucren elementos innovadores o de actualidad, no sean valoradas por sus propios creadores como innovación educativa; y dos, que la innovación con Internet

es una cualidad tan distante de ellos bien por interés o por posibilidad de realizarla. En todo caso, sea cual fuese la perspectiva del caso, la *innovación* es una característica de Internet que para estos docentes aún se encontraba en un plano conceptual, con pocos referentes en lo cotidiano y concreto de la tarea educativa.

La *interacción*, que es otra característica de Internet y las TIC, también mostró un valor de abstracción cercano al antes discutido ($I_A = 0,62$). Este resultado se relaciona con algunas razones dadas por esos docentes en cuanto a que las experiencias que habían tenido hasta el momento de la entrevista, no reflejaban una cuantía considerable de intercambios vía electrónica entre estudiantes, estudiantes con docentes y docentes entre sí, como para evidenciar que Internet genere una interactividad que la caracterice en forma concreta. Esto coincide un tanto con lo encontrado en docentes de otra universidad venezolana que forma docentes (Guzmán de C., 2005), ya que en ésta el uso era nulo, mientras que en el caso de los docentes entrevistados entablaron intercambios pero con una baja frecuencia. Tampoco se ha explotado la posibilidad de una mayor interacción entre medios y alumnos y aun cuando refieren tener noción de estas posibilidades no se han constituido en experiencias concretas, en la mayoría de ellos.

Para el momento de este estudio no había referente de investigaciones realizadas con estudiantes universitarios venezolanos que permitiera contrastar opiniones. Análisis de estudiantes universitarios de países Latinoamericanos como Argentina y Colombia muestran cómo es valorada positivamente la posibilidad de consultar a los docentes y de realizar trámites vinculados a la vida académica a través de Internet aun cuando se detectó que el uso real es mucho menor (Durand y otros, 2008); o plantean que las prácticas que ellos realizan en Internet han sido motivadas inicialmente por agentes externos, como sus docentes, convirtiendo a Internet en un medio de interacción con el mundo y con los otros, necesario en su vida cotidiana (Jaillieri 2007); otros valoran sobre todo la convergencia entre belleza, funcionalidad y economía de las TIC como mecanismo central de difusión y de apropiación sociocultural de éstas (Martínez y Hurtado, 2005). En tal sentido, estas visiones antagónicas pudieran generar una distancia entre lo que realizan y comentan los docentes y lo que plantearían sus estudiantes.

Cualidades asignadas a Internet y que pueden ser aplicadas en su uso educativo como *innovación, interacción y lo tecnológico* representaban en este grupo de docentes una abstracción y es posible que en el intercambio con otros colegas o personas que las hayan vivenciado o en su propia experiencia, puedan disminuir su nivel de abstracción y ser más cercanas a ellos.

Para estos docentes la evocación más concreta sobre Internet por tener el menor índice de abstracción viene a ser *lo negativo* de su uso, que implica términos como “latoso, fastidioso, más trabajo, insuficiencia en el uso, difícil, se pierde tiempo, es lento, le da rabia, no es la panacea, basura informática, tecnocratismo, deshumanización y conductismo”, estos atributos negativos asignados a Internet parecen ser explicados por lo que Abreu (2004) plantea, que con la difusión de Internet se han creado profundas transformaciones sociales, económicas y culturales y que en este escenario de fuertes presiones para su aplicación en contextos pedagógicos, el profesor emerge como el principal responsable de esa introducción en el ámbito educativo y por tanto puede ser una fuente de conflictos personales, tensión y sufrimiento para esos profesionales.

Los rasgos negativos reflejan que estos docentes por lo general, a pesar de tener en el ámbito educativo una actitud favorable hacia el uso de Internet, tienen elementos ligados a lo laboral, la conectividad y las implicaciones de su uso en lo educativo, que son para ellos negativos en forma concreta y algunos de estos aspectos fueron los generadores de una actitud poco favorable hacia Internet. Es precisamente en el contexto de la escuela y la universidad en estudio que según las respuestas dadas tienen cabida muchos de los rasgos aquí presentados y en particular lo que tiene que ver con la rapidez de la interactividad y lo laboral, debido a las condiciones insuficientes de conectividad institucional, y la falta de apoyo institucional que facilite el trabajo administrativo que implica el uso educativo de Internet. De igual forma, algunos docentes entrevistados señalaron que las discusiones que se han dado a nivel de foros en la Escuela y en unidades de los programas de cursos sobre Informática Educativa, hacen que entre el lenguaje cotidianamente utilizado por algunos docentes aparezcan en forma peyorativa los términos de tecnocratismo, deshumanización y conductismo. Así, como lo más concreto está ligado a las experiencias prácticas, cotidianas y de su entorno más cercano, para algunos de estos docentes el acercamiento a esta herramienta tecnológica es aún difícil y poco placentero, y la institución

debería subsanar aquellos problemas que obstaculizan la labor de estos docentes si verdaderamente se quiere aumentar la incorporación de estas tecnologías en lo educativo.

La razón más profunda del uso de Internet para estos docentes fue *lo educativo*; esta afirmación surge del Índice de Prestigio (Tabla 3) obtenido a partir de las respuestas de los entrevistados, es decir, las “estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la planificación, los materiales instruccionales, la educación continua y constructiva, lo cooperativo y la teletutoría”. Estas razones, en palabras de Banchs (1994), son las que han permitido a estos docentes compartir impresiones, experiencias, saberes y creencias en torno a Internet, y también establecer el criterio funcional de una representación social y es lo que les ha dado la imagen de identidad en torno a este objeto de representación. Sus valores son comparativamente menores al del índice de abstracción, lo cual es indicio de una baja consolidación de la representación social en este grupo. La *información* y la *innovación* aparecen con índices que alcanzan casi la mitad de primer índice de prestigio; para este grupo estos dos aspectos emergen como justificación del uso de Internet. En el caso de la función investigativa y la preparación de contenidos programáticos la información cobra un alto valor; de la misma manera el carácter innovador que posee esta tecnología en su constitución, continua actualización y potencial de uso. El mismo ejercicio profesional universitario en la formación de futuros educadores presiona para mantenerse al día y hacer de lo nuevo algo familiar.

Desde otra perspectiva, Capozza y otros (2003) encontraron que la meta final del uso de Internet en estudiantes universitarios es mejorar la calidad de vida. Estas diferencias concuerdan con lo planteado por Ibáñez (2001), cuando indica que la calidad y cantidad de la información sobre los objetos representados es notablemente diferente entre grupos de acuerdo a la pertenencia de grupo y a las ubicaciones sociales.

Tabla 3. Índice de prestigio para la evocación de los docentes entrevistados

Evocación	Índice de Prestigio(I _p)
Lo educativo	0.27
Información	0.15
Innovación	0.13
Interacción	0.09
Acceso	0.09
Inmediatez	0.07
Servicios	0.05
Lo tecnológico	0.04
Calidad, selección	0.04
Pluralidad	0.03
Comunicación	0.02
Lo negativo	0.01
Costos	0.01

A los efectos, se interpreta como razonable el que docentes de una escuela universitaria de Educación tengan entre su meta más profunda *lo educativo*, ligado a dos creencias que tienen sobre Internet, su uso para búsqueda y generación de información y como medio innovador de experiencias de enseñanza, aprendizaje e indagación.

Tampoco es fortuito que el término más involucrado con otras metas (Índice de centralidad - I_c), en este caso sea también *lo educativo* seguido de la *información*. Las evocaciones asociadas a *lo educativo* pasan a caracterizar a estos docentes por cuanto en ese momento fueron las que tuvieron la mayor cantidad y fortaleza de vínculos y constituían el asidero de todos los conocimientos, ideas, valores y creencias que se estaban construyendo en torno a una tecnología novedosa como era Internet para el momento de la investigación.

Tabla 4. Índice de centralidad en la evocación de docentes entrevistados

Evocación	Índice de Centralidad (I_c)
Lo educativo	0.45
Información	0.27
Innovación	0.20
Acceso	0.19
Inmediatez	0.17
Interacción	0.14
Servicios	0.13
Calidad, selección	0.11
Lo negativo	0.08
Lo tecnológico	0.07
Comunicación	0.07
Pluralidad	0.05
Costos	0.04

Por los valores del I_c que no sobrepasan al 50% puede indicarse que el núcleo de la representación está en consolidación. Al parecer, para el momento en el que se hace este estudio, las representaciones sociales sobre Internet o aspectos tecnológicos se caracterizaban por esto, sin distingo de sujeto; es así que para el año 2001, Conde y Di Rienzo, al indagar las RS sobre lo virtual en Internet de alumnos universitarios con diferentes perfiles científicos, concluyen que algunas significaciones y contenidos encontrados pueden llegar a constituirse o están en constitución del núcleo central de la representación; los perfiles científicos influyen en las significaciones y los contenidos sobre el objeto de representación, no así con el manejo y el uso de la computadora e Internet. Lo educativo para estos sujetos podría llegar a constituir el núcleo de la representación, una plataforma en la que reposan muchos de sus quehaceres y lenguaje diario; buena parte de sus imaginarios giran en torno a lo educativo y es desde ahí que se apropian de conceptos o herramientas nuevas, que a su vez le van provocando actitudes positivas o no al respecto. En el caso de la *información*, al ser también una evocación evidente de la representación, implica que buena parte de las acciones que realizaban estos docentes se centraban en el papel de Internet en la búsqueda y transmisión de información, y he ahí que sea evocado en segunda instancia como elemento central de la representación.

Los aspectos más periféricos de la representación tienen que ver con los *costos* y la *pluralidad* ($I_c = 0,04$ y $0,05$ respectivamente). Estos aspectos periféricos constituyen las evocaciones más móviles y cambiantes de la

representación, no son tan fijas como el núcleo y dependen en buena medida de las circunstancias y de las interacciones sociales (Abric, 2004; Banchs, 1994). Al referirse al *costo*, las evocaciones relacionadas tenían que ver con “el acceso, la calidad, la innovación y lo educativo”; la pluralidad se asoció también al acceso y a lo educativo, pero también lo hizo con las evocaciones de “información, generación de conocimientos, comunicación y lo tecnológico”. Como puede observarse, tanto los *costos* como la *pluralidad* en primera instancia pueden estar referidos al *acceso* y a *lo educativo*, elementos que por demás pueden ser vistos como relativos, en cuanto a que los *costos* de acceso pueden ser altos para el docente si la institución no los asume como parte de su labor diaria, y la *pluralidad* dependerá de los conocimientos que posea el docente en cuanto a medios de acceso y la disponibilidad de acceder a éstos, así como el que permita una diversidad de formas de aplicación de Internet en *lo educativo* o no, amén de las otras relaciones que se establecieron, ligadas fundamentalmente a la comunicación y generación de conocimientos.

Para los docentes de esta escuela universitaria de Educación, si se parte de lo expuesto por Abric (2004), quien plantea que el núcleo central de la representación es un núcleo estructurante y estable, compuesto por uno o más elementos que le dan significación a la representación y que además sirven de marco de categorización e interpretación de las nuevas informaciones, se encontrará que *lo educativo*, es decir los procesos ligados a la enseñanza, al aprendizaje, a la construcción de conocimientos y a la reflexión sobre éstos, viene a ser el marco de referencia, la creencia compartida de lo que es capaz de obtenerse con el uso de Internet, y en tal sentido viene a constituir una función generadora y organizadora de la representación.

Para Leppämäki y Lahlou (2004), el proceso de anclaje actúa e influye en la representación sobre las nuevas tecnologías; el anclaje es un mecanismo grupal, en el que se aprovechan los conocimientos previos pero también son influenciados por la información y opiniones comunicadas por los otros; se ligan además en otros procesos como solución de problemas, cooperación e influencia de la posición social (roles y experticia). Las redes de significación en el caso que estudiamos están basadas para muchos docentes en la información, en lo tecnológico, la interacción y la innovación, mientras que para otros, en menor medida, tienen que ver con lo costoso y lo negativo. El que se puedan distinguir estos anclajes no significa que todos los docentes de

esa Escuela lo compartan, pero para el momento y el rol que ellos tenían vino a desempeñar funciones reguladoras de los esquemas a adoptar, identitarias, orientadoras de su quehacer, y justificadoras de su actuar y valorar.

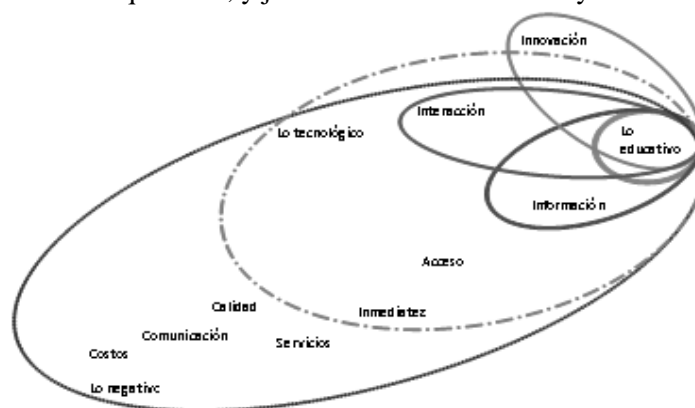


Figura 1. Campo de representación social de Internet y su uso.

A partir de los resultados de los tres índices analizados que muestran las creencias que estos docentes tienen sobre el uso de Internet, se está en condición de representar gráficamente el campo de la representación social. Sólo aparecen los términos que en todos los índices tuvieron los mayores valores. La posición en el espacio corresponde a la intersección del valor de abstracción (en un eje imaginario Y), el de centralidad (en un eje imaginario X) y se ajusta con los resultados del Ip (en un eje imaginario Z). Cada elipse representa las redes de asociaciones construidas por la significación que ellos dieron a sus creencias, en la que el núcleo viene a constituir el que concentra la mayor cantidad de asociaciones y lo periférico lo que esté más distante del núcleo, el grosor de las líneas de los óvalos representa el grado o fortaleza de la asociación.

A manera de conclusión y recomendaciones

Internet constituyó un objeto innovador que estaba en proceso de representación por los docentes entrevistados; sus prácticas, teorías y reflexiones se están estructurando y aún estaban por construirse. Esto permite intervenir para fortalecer la construcción del núcleo y movilizar los elementos periféricos a partir de mayores encuentros e intercambios comunicacionales.

Para estos docentes de la escuela universitaria de Educación en estudio, en su representación sobre Internet estaban anclados los usos educativos y de información que brinda Internet, manifiestos de diversas formas. Los términos más implicados también lo constituyen *lo educativo*, la *información* y la *innovación*. De alguna manera es el reflejo de los roles que desempeñan en la institución y el papel social que tiene la formación de educadores, de manera tal que sería conveniente indagar si dependiendo de la escuela o carrera universitaria de la que se trate, los anclajes e implicaciones sean distintas y se refieran al tipo de especialización para la que formen, o sean inherentes a la función docente universitaria. De igual manera, sería conveniente dar a conocer y permitir experimentar otras potencialidades del uso de Internet que superen la creencia de búsqueda y distribución de información que aparece como una segunda creencia sobre su uso.

Las metas que más se habían propuesto estos docentes como la fuente de otra evocación vino a ser *lo educativo* ligado a la *innovación* y la *interacción*, y *lo educativo* a través de Internet como fuente de datos o alcance de información. De acuerdo con este hallazgo, estos docentes consideraban que a partir del uso educativo de Internet se allanaban espacios y experiencias innovadoras y una mayor interacción, aun cuando en la práctica o una era sumamente abstracta o la otra se hizo en poca cuantía. Reiterando lo planteado en la conclusión anterior, la práctica de usar Internet en *lo educativo* como una fuente de datos e información coincide con la creencia de que esto es una cualidad de Internet, sólo que se subestima su potencial de uso.

Lo más abstracto para estos docentes lo constituye la *innovación*; esta cualidad de Internet aún se encontraba en un plano conceptual, con pocos referentes en lo cotidiano y concreto de su labor educativa. Se reitera lo planteado en el análisis de los resultados en cuanto a que el intercambio con otras personas que hayan experimentado diversos usos innovadores de Internet es posible que pueda dar otros referentes y hacer más familiar este uso en aras de disminuir su nivel de abstracción.

En estos informantes, su rol como docentes universitarios y su contexto laboral tal parece que han marcado las significaciones sobre Internet y su uso. Los procesos pedagógicos, didácticos y educativos constituyeron la razón más profunda de su uso, visto que es lo que obtuvo el mayor índice de prestigio y

es lo que les ha dado la imagen de identidad en torno a este objeto de representación. Al compararlo con estudios realizados con estudiantes universitarios de otros países, se evidencia cómo las creencias y representaciones sociales que éstos construyen difieren considerablemente en los términos que involucra la representación. Sería recomendable emprender la búsqueda de representaciones sobre Internet en estudiantes de nuestro país y cotejar resultados.

Lo educativo también fue para estos sujetos el núcleo de la representación; los procesos ligados a la enseñanza, al aprendizaje, a la construcción de conocimientos y la reflexión sobre éstos, vino a ser la base en la que reposaron muchos de sus quehaceres y lenguaje diario, en el que giraban buena parte de sus imaginarios y les permitieron apropiarse de conceptos o herramientas nuevas de Internet. En segunda instancia estos docentes se centraron en el uso que tiene Internet en la búsqueda y transmisión de información. Estos dos elementos (*lo educativo* y la *información*) le dan significación a la representación; el ser núcleos en construcción y los más estables para el momento permitió formar un marco de categorización e interpretación de las nuevas informaciones sobre Internet; fungieron como generadores y organizadores de la representación, y justificadores de su actuar y valorar.

Por último, sería recomendable evaluar y potenciar las experiencias emprendidas y promover nuevas formas de uso de Internet en ámbitos concretos de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y extensión concebidas en el marco de la innovación educativa que pueda contribuir a disminuir la noción abstracta que estos docentes poseen acerca de la *interacción, innovación y lo tecnológico* del uso educativo de Internet.

REFERENCIAS

- Abreu, R. (2004). *A Internet na prática docente: novos desafios e conflitos para os educadores* [Disertación doctoral, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro].
- Abric, J. C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones* (J. DaCosta & F. Flores, trads.). México: Coyoacán [Trabajo original publicado en 1994].
- Banchs, M. (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker Shotter (1990). *Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales*. (1021-5573). Vol. 3 (1) 1-138.
- Banchs, M. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *Fermentum*. 11 (30) Mérida-Venezuela, 11-32.
- Barroso, J. (2002). Herramientas para los entornos virtuales: estrategias de colaboración. En E. Dorrego & J. Salinas (Eds.), *Tecnologías y educación superior en Latinoamérica, perspectivas y retos*. Caracas: SADPRO- UCV.
- Cabero, J. (1996). Actitudes hacia los ordenadores y la informática. En Cebrián de la Serna, M. (Coord.), *Medios y recursos didácticos* (pp. 85-98). Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Cabero, J. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza. En J. Cabero (Ed.) y otros, *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 15-37), Madrid: Síntesis.
- Capozza, D., Falvo, R., Robusto, E. y Orlando, A. (2003). Beliefs about Internet: methods of elicitation and measurement [Creencias acerca de Internet: métodos de obtención y medida]. *Papers on Social*

Representations. Textes sur les représentations sociales. 12, 1.1-1.4.
Disponible en: <http://www.psr.jku.at/>

- Durand, P., Bouzón, S., Bombelli, E. y Barberis, G. (2008). Usos y representaciones sociales de Internet entre estudiantes universitarios de Buenos Aires. *5ª Jornada de Informática y Educación. Córdoba-Argentina.* Disponible en: <http://jornadaie.unvm.edu.ar/ponencias08/009-jie5.pdf>
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Disponible en http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm
- Guzmán de C., B. (2005). *Actitudes de los docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador ante las tecnologías de la información y comunicación* [Disertación doctoral no publicada]. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ibáñez, J. (2003). El uso educativo de las TIC. *Educación transformadora.* Disponible en: <http://www.pangea.org/jei/edu/f/tic-uso-edu.htm>
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista.* México: Universidad de Guadalajara.
- Jaillieri, E. (2007). Representaciones sociales de los jóvenes universitarios colombianos frente a Internet. *Revista Interacción.* (46), sección Educación y Tecnología. Disponible en: <http://interaccion.cedal.org.co>.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), D. Rosenbaum (trad.), *Psicología social.* (Vol. 2) (pp. 469-506). México: Paidós [Trabajo original publicado en 1984].
- Leppämäki, S. & Lahlou, S. (2004). Approaching new technologies: representation, anchoring, action and influence. [Resumen]. *VII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales.* México: Universidad de Guadalajara, 198.

- Marquès, P. (2008 [1998]) Usos educativos de Internet (el tercer mundo). Disponible en: <http://www.peremarques.net/usosred2.htm>
- Martínez, F. (2002). El profesor y las nuevas tecnologías. En E. Dorrego & J. Salinas (Eds.), *Tecnologías y educación superior en Latinoamérica, perspectivas y retos*. Caracas: SADPRO- UCV.
- Martínez, C. & Hurtado, H. (2005). Nuevas tecnologías y construcción de representaciones sociales. *Zona Próxima*. 6 (Dic.) ISSN 1657-2416. (pp. 106-115).
- Milfont, T. L. (2010). El significado psicológico de las actitudes de conservación y uso: un estudio basado en la técnica de la red semántica natural, (pp. 57-70). *Psychology*. 1 (1).
- Millán, Z. (2010). Internet y su uso educativo: representaciones sociales de docentes de la Escuela de Educación - Universidad Central de Venezuela [Trabajo de ascenso no publicado]. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.), D. Rosenbaum (trad.), *Psicología social*. (Vol. 2) (pp. 679-710). México: Paidós. [Trabajo original publicado en 1984].
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. *Cuadernos SEK 2.0*. Disponible en: [www.marcprensky.com/writing/Prensky_Nativos%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky_Nativos%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Salinas, J. (2000). Las redes de comunicación (II): posibilidades educativas. En J. Cabero (Ed.) y otros, *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. (pp. 179-198). Madrid: Síntesis.
- Silvio, J. (2000). La virtualización de la universidad. ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? Caracas: Unesco-IESALC.

Disponible en: www.schoolofed.nova.edu/dll/spanish/modulos/conocimiento/Silvio_la_virtualizacion-univ.pdf

Silvio, J. (2002). Pedagogía y tecnología en la formación del profesor universitario. En E. Dorrego & J. Salinas (Eds.), *Tecnologías y educación superior en Latinoamérica, perspectivas y retos*. Caracas: SADPRO- UCV.

Terroni, N. (2003). La centralidad en las comunicaciones y la influencia percibida en los pequeños grupos. *Psico-USF*, 8-1, 39-46.

Vera N., J. A. (2005). Redes semánticas: método y resultados. *Perspectivas teórico-metodológicas en representações sociais*. Brasil: Editora Universitaria-UFPB, 489-501.

ENSAYOS

EL DESARROLLO HUMANO: UN PROCESO DE CONVERTIRSE EN PERSONA

Migdalia Guzmán de Machado¹

RESUMEN

El desarrollo humano es un proceso complejo que implica para la persona responderse interrogantes como estas: ¿Quién soy? ¿Para qué estoy? Ello podría inducirle a desenmascarar algunos estancamientos en sus áreas relacionadas con la libertad y el bienestar. Dada la amplitud del tema se consideró útil orientar esta reflexión respecto a su significación, aportando algunas ideas referentes a los distintos enfoques con que se relaciona este desarrollo: social, económico, político, ético, estético y físico. Debido a la naturaleza del artículo, este se pensó como un ensayo y de consiguiente tiene una estructura libre. Tal decisión obedece a que hoy el ensayo sirve para analizar aspectos sobre los cuales se puede ofrecer una reflexión, según la visión del autor.

Palabras clave: desarrollo humano, dimensión humana, persona humana

¹ Doctora y PhD en Ciencias de la Educación. Profesora de la UNESR, Núcleo de Educación Avanzada Caracas. Coordinadora de la Maestría y la Línea en Asesoramiento y Desarrollo Humano. Participa en la Línea de Investigación Asesoramiento y Desarrollo Humano.

THE DEVELOPMENT HUMAN: A PROCESS OF BECOMING A PERSON

ABSTRACT

The human development is a complex process involving the person to answer to himself questions like Who am I? and What I am for?, Which could lead him to unmask some stagnation in their freedom and welfare related areas. Given the breadth of the topic it was considered useful to guide this reflection on its significance, contributing with some ideas pertaining to the different approaches with which this development relates; social, economic, political, ethical, aesthetic and physical. Given the nature of the article, this was considered as an essay, hence it has a free structure. Such decision has its origin in the fact that nowadays, an essay is used to analyze aspects on which a reflection about themselves can be offered, according to the vision of the author.

Keywords: human development, human dimension, human person.

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista teórico, el desarrollo social se valida mediante el resultado de acciones a través de los cuales se detecta la vigencia de los propósitos. Un factor importante de este proceso lo conforma el desarrollo humano como una estrategia para lograr el sentimiento de libertad verdadera. Por ello, lograr el desarrollo integral de las personas constituye un proceso complejo, toda vez que, de un lado, debe atenderse objetivamente al desarrollo de sus capacidades físicas, biológicas; y de otro, a sus estructuras espirituales, psicológicas, éticas, culturales, sociales y de otras dimensiones. Por este prisma se observan, describen, explican y predicen los síntomas y causales del desarrollo social y el desarrollo humano, con el fin de detectar cuáles son los indicadores del desarrollo humano que ubican instituciones como el PNUD y cómo se relacionan entre sí según sus complejas funciones

Se considera útil exponer que este texto corresponde al intento de resolver interrogantes que permitan determinar, si ello fuera posible, el asunto en cuestión del desarrollo humano, sus influencias, alcance y, en fin, poder tener una visión panorámica referente a la injerencia del desarrollo humano en el proceso difícil y complejo de convertir gente en persona humana.

El otro elemento que se aborda en este tema se refiere a la condición de persona y a las características que la definen como persona humana, y finalmente se cierra con algunos comentarios referentes a la dimensión humana.

El propósito de comentar este factor de la dimensión humana se cumple en cuanto en tanto se estima que el área del desarrollo humano es un tema en la agenda de distintas instituciones nacionales e internacionales como el PNUD y la Unesco, instituciones que en algunos casos vinculan el tópico con la educación como disciplina abocada a estudiar la realidad de la naturaleza del desarrollo humano.

Finalmente se plantean algunas conclusiones que lejos de cerrar la discusión, se espera abran el compás para seguir desentrañando esta realidad que pareciera inducir a un cambio de paradigma.

EL DESARROLLO HUMANO: UN PROCESO DE CONVERTIRSE EN PERSONA

*Esas ideas y esos sueños heredados (nos) han empujado a la ruina,
como arruinan a los arboles las grandes enredaderas
que se las echan encima*

Luis Urbaneja Achelpohl (1916)

Durante años, se ha intentado abordar el proceso de cómo ocurre el desarrollo humano, lo cual implica comenzar por plantear la cuestión aparentemente sencilla, de preguntar: ¿Quién soy y para qué estoy como persona? Además de preguntarse: ¿Qué ha ocurrido en el tiempo, respecto a los pueblos, en este caso en Latinoamérica y específicamente en Venezuela?

Pareciera que las precitadas interrogantes conducen al desafío de explorar un desarrollo humano que podría en algunos casos desenmascarar estancamientos en algunas áreas y adelantos en otras, con ayuda de la técnica, aun cuando tengan dimensiones de menor libertad, lo cual escapa al interés de este ensayo. Más bien, se estima útil orientar esta reflexión respecto a la significación y alcance del tema en lo atinente a las siguientes cuestiones:

1. ¿A cuál asunto nos referimos al tratar el desarrollo humano?
2. ¿Es significativo abordar el desarrollo humano con un enfoque social, económico, político, ético, estético y físico?
3. ¿Cuál es la injerencia del contexto y los distintos escenarios en que se mueven las personas en el desarrollo?
4. ¿Cuáles son los indicadores del desarrollo humano?
5. ¿Qué implica ser persona humana?

Las interrogantes derivadas del tema son complejas y diversas, aun cuando organismos internacionales como el PNUD, en 1990, comenzó con una premisa aparentemente sencilla: “La riqueza de una nación está en su gente”. Ello dio lugar a la corroboración de datos empíricos que a su vez generó, por su parte, otra afirmación más profunda en cuanto a su intención:

En este orden de ideas, Sen (1998), profesor de Economía, Universidad de Harvard, Premio Nobel de Economía, expuso:

El desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma (ob. cit.).

Resulta útil hacer referencia al criterio de Martínez (2009), quien expresó a propósito de este tema que:

El auténtico “desarrollo humano” siempre ha sido **sesgado** a través de la historia, en una u otra dirección, con una u otra perspectiva limitante que, a veces, dejan fuera de su vista aspectos centrales y fundamentales del mismo.

Y agrega:

El ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es un todo integrado que constituye un suprasistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual (p. 119) [negrillas originales].

Se asume que esta posición de Martínez complementa la visión de Sen, cuando especifica los subsistemas que, si funcionan bien, contribuyen a la riqueza de la vida humana.

En consonancia con lo expuesto, entendemos por *desarrollo* las etapas que de manera ordenada se suceden en búsqueda del bienestar de las personas. En lo atinente al aspecto psicológico, al estudiar el desarrollo de la persona como ser humano, intervienen ocho dimensiones: física, biológica, comunicativa, cognitiva, estética, ética, afectiva y social. Estas dimensiones se interconectan según su esencia, estructura y tendencia. En esta discriminación coinciden distintos autores, entre ellos el precitado Martínez y la autora de este trabajo.

El argumento es el siguiente:

Al analizar cada dimensión en particular surgen temas que reflejan la complejidad de la humanidad, del hombre y su desarrollo. Por ejemplo: la necesidad espiritual podría constituir una motivación al diálogo como paso previo a la transformación que ocurrirá con la muerte También implicaría

desarrollar una filosofía de vida, un sistema de creencias y símbolos vivenciales que le den sentido a la plenitud de la vida humana. Aunado a estos elementos estaría el hecho de desarrollar valores que guíen nuestros estilos de vida en forma constructiva.

Un elemento importante en esta dimensión es el reconocimiento del alma como condición indispensable de nuestra humanidad.

En relación con la dimensión social habría que considerar escenarios que se influyen mutuamente, y ellos son: la escuela, la sociedad y la familia.

Desde luego que tales escenarios se derivan de la dimensión estética, que se refiere al proceso de transformación que en el transcurso del tiempo realizó el ser humano cuando, asombrado por la naturaleza y sus fenómenos y abatido por su soledad, dio lugar a la punta de lanza que fue su cultura primitiva cuando generó ruidos para oponerse a los que le ofrecían sus contactos con las bestias salvajes; imitó sus movimientos, dando lugar a la generación de su creatividad; se asoció con sus pares estableciendo los rudimentos de las organizaciones sociales, lo cual dio lugar a la división de tareas que con el tiempo conformó la división del trabajo, como lo conoce la civilización.

Tarriba (2009), en un artículo referido a esta dimensión estética en el ser humano, describe de forma clara y sencilla este complejo y difícil proceso de transformación del hombre y su percepción del mundo y de sí mismo, hasta desembocar en el concepto específico de lo estético, que no siempre estuvo vinculado con lo bello. Al respecto refiere:

...el concepto de atracción estética se fundamenta en valoraciones sobrenaturales del mundo conocido; esto los lleva a conceptualizar la imagen, lo contrario a las expresiones del arte religioso cristiano romano y bizantino, cuyo énfasis se dio en el uso de la imagen para comunicar el concepto (Tarriba, p. 3).

De esta dimensión quizás lo significativo es que, como afirma la autora citada (ob. cit.), si la estética destaca cómo influyen en las personas las cosas al situarse frente a ellas, con ello se aceptaría que las cualidades de feo o de bello que tengan no son propias de la cosa y de consiguiente el concepto

que de tales cualidades se tiene refleja solo el grado de satisfacción que produce en la persona; de allí el nombre “estética” que se refiere a percibir con los sentidos, a sentir.

Esta mención a lo estético se acepta como ciencia de las condiciones de lo bello en el arte y en la naturaleza. Con Kant el juicio estético es subjetivo y descansa en el agrado desinteresado del sujeto; se trata, pues, de un juicio diferente de cualquier otro juicio de valor.

Según refiere el *Diccionario enciclopédico Vox* (2009), desde las primeras décadas del siglo XIX aparecen teorías sociológicas y psicológicas que asumen concepciones relativistas o absolutistas cuando consideran la naturaleza de los objetos estéticos, y subjetivistas u objetivistas en lo referente al origen de los juicios estéticos.

En lo referente al desarrollo humano con énfasis en lo social, el PNUD menciona como indicador social el desarrollo humano, el cual se refiere a:

Proceso por el que una sociedad mejora las condiciones de vida de sus ciudadanos, a través del incremento de los bienes con que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias y de la creación de un entorno en el que se respeten los derechos humanos (PNUD).

Y de ello se derivan: libertad de las personas y oportunidad de logros. Asimismo el bienestar económico (PNUD).

Pero también el PNUD señala como parámetros del desarrollo humano los siguientes:

1. La esperanza de vida, la tasa de alfabetismo, la presencia escolar, y el PIB. Estos indican el grado de desarrollo en que se encuentran los países. Para el cálculo se establecen los logros en cada dimensión respecto a valores en referencia. Así, para esperanza de vida coloca como margen máximo 85 años y mínimo 25; para educación, el promedio de tasas de matriculación máximo es 100% y el mínimo 25%.

2. Asimismo ubica los países dentro de los rangos: países de elevado desarrollo humano, de medio desarrollo humano y de bajo desarrollo humano.

3. Y por último establece los índices relativos al género pobreza humana.

Cada indicador referente a esa potenciación plantea la reflexión referida a la marginalidad que, según la define Barroso (1980), es aquella que existe entre los pobres y los ricos, los ignorantes y los letrados, y entonces se asume como marginalidad el problema de autoestima estructural, lo que sería tema de otra discusión.

Sin embargo, se comparte el criterio de Guiselli, quien afirmó: “Pero las tareas pendientes y los acelerados cambios de nuestras sociedades nos exigen hoy ser más creativos que nunca para ofrecer perspectivas innovadoras a la acción pública” (s/n), refiriéndose a los desafíos que implica la elaboración de informes relativos al tema.

De otro lado habría que detenerse en el asunto de qué es lo que en este siglo aceptamos como desarrollo, dado que —como se expuso al comienzo de este texto— la sociedad ha logrado grandes avances científicos, técnicos y sociales. Pero:

La paradoja de nuestra historia actual es que... ..gastamos mucho más dinero, pero hay menor calidad en las cosas que nos ofrecen por él. Tenemos más comodidades pero menos tiempo... ..más expertos y más medicamentos pero menos bienestar. Hemos multiplicado nuestras posesiones, pero reducido nuestros valores; hablamos demasiado, amamos muy raras veces y odiamos muy fácil y frecuente. Hemos aprendido como ganarnos la vida pero no como tener una vida; agregamos años a la vida pero no vida a los años... ..hemos aumentado en cantidad pero disminuido en calidad. Tenemos más tiempo para nuestros propósitos de ocio pero los disfrutamos menos. Comemos más comidas diferentes, pero nos nutrimos menos. Este es un tiempo en que la tecnología le puede traer este mensaje y es un tiempo en que usted puede elegir entre hacer una diferencia al tomarlo o simplemente botarlo a la basura (Tabares, J. F.).

Esta visión desde el escenario moderno induce a la reflexión crítica de cómo es el comportamiento de las sociedades latinas, que vislumbran tales efectos respecto a la visión particular del bienestar, lo cual invita, coincidiendo con Zea y Cancino, intelectuales propiciadores de la “emancipación mental” a que las personas tengan otra visión, sean capaces de cambiar tales hábitos y costumbres como modos de pensar y las reconcilie con su condición de personas humanas, que si bien propicien el desarrollo económico en procura

de su crecimiento, tengan la voluntad de cambiar en su favor el sistema de valores y estilos de vida, para consolidar valores como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la igualdad y en fin los derechos humanos y del ciudadano, que lo remite a exaltar su condición de persona humana.

Tales actitudes coinciden con la dimensión ética. En efecto, como expone A. Ruiz Retegui (2012):

Cuando actúa el hombre no tiene sólo una conciencia psicológica, un cierto conocimiento de la acción en su realizarse, sino que tiene además conciencia moral, es decir, tiene conocimiento de la adecuación del acto con la dignidad de su propia condición de persona humana. (...) es la experiencia humana básica de la advertencia de la dignidad de la persona (p. 1).

LA CONDICIÓN DE PERSONA HUMANA

*Para promover una vida buena con y para el otro,
las instituciones deben ser justas*
Paul Ricoeur

¿Por qué hablar de la condición de persona humana en este momento de la vida, en este siglo marcado por lo tecnológico?

Como se expuso antes, actualmente, en distintos escenarios, el desarrollo humano es el centro de discusión, debido a que esta sociedad demanda desafíos producto de los cambios y rápidos avances de la tecnología, que inciden no solo en las instituciones sociales, sino también en las personas y en su desarrollo humano. Pero dada la complejidad que encierra la sencilla interrogante de *qué es desarrollo humano*, contestarla invitaría a comenzar por intentar responder a *quién llamamos persona humana*. La respuesta pareciera obvia: ¿acaso todos los hombres no somos personas humanas? Sobre el tema se han manifestado psicoterapeutas, sociólogos y educadores intentando dejar claros algunos indicadores que ayudan a mostrar en esta persona conductas y actitudes que lo identifican como tal. Por ejemplo, Rogers, por allá en los años 80, indicó algunos indicadores de persona humana y que en este texto se exponen seguidamente con libre interpretación. El desarrollo de la persona permite establecer diferencias entre individuo y persona humana. Según Rogers (1983), esta persona humana tiene ciertas actitudes y conductas que le permiten identificarla como persona, y entre ellas se destacan:

1. El individuo se abre a la experiencia, en oposición a la actitud defensiva, los datos sensorados a la imagen de sí mismos, se distorsionan.

2. Accede a los datos relacionados con la situación y la utiliza como base para su conducta.

3. La persona capta su experiencia, percibe las exigencias sociales de amigos y familia. Posee una percepción correcta y con base en ello elige lo que se aproxima a la satisfacción de sus necesidades mediatas.

4. Foco interno de evaluación, se encuentra en él mismo. Reconoce la facultad de elegir y se pregunta: ¿Estoy viviendo de manera que me satisface plenamente y me expresa tal como soy?

5. Convertirse en persona más que producto.

6. Responde a ¿Quién soy y cómo puedo ser yo mismo?

7. Su naturaleza es constructiva y digna de confianza cuando funciona libremente.

8. Libera su actitud defensiva y se abre a sus propias necesidades y a las necesidades sociales y ambientales y sus reacciones son positivas, progresistas y constructivistas. Es capaz de asociarse con los demás.

9. Su conducta es racional y se mueve armónicamente hacia los objetivos que se propone alcanzar.

En síntesis, todo ser humano como sistema de energía tiende a desarrollarse, optimizarse y comunicarse mediante diferenciaciones de estos enunciados:

1. La persona humana es como es: ¡sin máscaras!

Se explica por sí mismo este primer indicador. Borges lo dibuja en su obra *Las ruinas circulares* (1941).

El propósito que lo guiaba no era imposible, aunque si sobrenatural. Quería soñar un hombre: quería soñarlo con integridad minuciosa e imponerlo a la realidad. Ese proyecto mágico había agotado el espacio entero de su alma; si alguien le hubiera preguntado su propio nombre o cualquier rasgo de su vida anterior, no habría acertado a responder...

...El hombre, en el sueño y en la vigilia, consideraba las respuestas de sus fantasmas, no se dejaba embaucar por los impostores, adivinaba en ciertas perplejidades una inteligencia creciente. Buscaba un alma que mereciera participar en el universo.

Se entiende que actuar o ser como se es, sin máscaras, implica ser y actuar según las cinco libertades de las cuales habló Satir (1983), que consisten en hacer caso a los sentidos: ver, oír, sentir, saborear y oler lo que se quiere; esto es disfrutar la libertad, en contraposición al pedimento de la cultura actual, el estatus y el contexto donde la persona se mueve, que le exige como quisiera que fuera y en consecuencia ella adopta actitudes que se correspondan con tal exigencia, mostrándose como no es. La alienación. Es cuando la libertad se hace irrelevante porque es trivial; no responde a la verdad de las necesidades de la persona.

Lo antes expuesto implica que algunas personas se han educado intentando agradar a los demás y de consiguiente con el miedo permanente de recibir críticas por parte de los otros. Esta conducta les ha llevado a comportarse de manera opuesta a lo que realmente querían hacer. Las personas que realmente son libres, que se han aceptado a sí mismas, dejan de intentar hacer las cosas en función de los otros y no modifican su conducta con el único propósito de agradar a los demás, lo cual les hace perder su dignidad.

Tomar conciencia de la libertad y su trascendencia aborda elementos que se refieren a la dimensión ética, que les lleva a pensar en sí mismos, más allá de los asuntos materiales. La libertad trae consigo un sentimiento de satisfacción personal que revela la verdad de cada quien, del sí mismo y deriva con ello el planteamiento de satisfacción de lo que es y espera del otro, en términos de verdad, lealtad, justicia. De manera que considerar la postura ética del hombre es aceptar su condición humana, cuyo valor inalienable es la dignidad.

2. La persona humana posee dignidad

Como la dignidad solo pertenece a la persona, se reconoce como un valor personal, único, irrepetible, inalienable, cuyo desconocimiento conforma un ultraje a la moralidad. Siguiendo a Kant, este valor no tiene equivalente, es

un valor no negociable, tiene un valor absoluto. De allí que cada persona humana merece respeto.

Tal descripción vincularía el término persona con el de dignidad.

Otros autores se refieren al tema. Pelé (2012) opina que el concepto moderno deriva del concepto premoderno, el cual consideraba que la dignidad tenía un origen divino. En la modernidad el concepto cambia en tanto estima que la dignidad es propia del hombre, y si bien lo interpreta de forma secularizada, el individuo es valioso en sí y no por su parentesco divino.

Introduce la modernidad, además, una novedad: la dignidad pretende generar una igualdad jurídica y política de los individuos a pesar de sus posiciones sociales y desigualdades naturales. Entonces, si bien es posible hablar de igualdad de derechos para todos, solo es posible aceptar hablar de dignidad individual, en tanto en cuanto es el punto de partida de cada uno, es su principio de identidad, como afirma Gásperin (2010).

De lo expuesto se desprende que ambas versiones de dignidad tienen una misma consecuencia: otorgan un valor absoluto al ser humano. Dicha concepción encuentra resistencia en el marxismo; éste considera que la dignidad debe ser construida y no respetada, con lo cual despoja a la dignidad de fundamentación, como apunta Pelé (2012).

En resumen, se acepta el término tal como la significa Kant en la *Metafísica de las costumbres*, cuando afirma que la persona humana no tiene precio, sino dignidad. Dice Kant: “Aquello que constituye la condición para que algo sea un fin en sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio, sino un valor intrínseco, esto es, dignidad”.

La sucinta exposición del término permite entender la inclusión que hace Rogers de este valor, como indicador de persona humana. Este esfuerzo se ve alentado por las siguientes palabras del papa Juan Pablo II:

Redescubrir y hacer redescubrir la dignidad inviolable de cada persona humana constituye una tarea esencial; [...] Entre todas las criaturas de la tierra, sólo el hombre es ‘persona’, sujeto consciente y libre y, precisamente por eso, ‘centro y vértice’ de todo lo que existe sobre la tierra [...] A causa de su dignidad personal, el ser humano es siempre un

valor en sí mismo y por sí mismo y como tal exige ser considerado y tratado. Y al contrario, jamás puede ser tratado y considerado como un objeto utilizable, un instrumento, una cosa. [...] La dignidad personal es propiedad indestructible de todo ser humano... esta afirmación se basa en la unicidad y en la irrepetibilidad de cada persona. En consecuencia, el individuo nunca puede quedar reducido a todo aquello que lo querría aplastar y anular en el anonimato de la colectividad, de las instituciones, de las estructuras, del sistema. En su individualidad, la persona no es un número, no es un eslabón más de una cadena, ni un engranaje del sistema (en Ataliva).

3. La persona humana ejercita la autoorientación

Se refiere a que las personas humanas, al gozar de libertad, adquieren autonomía, seleccionan sus metas, se hacen responsables de sí mismas y hacen autovaloración de sus actos, lo cual les permite medir sus riesgos, sentir miedo y calibrarlo para superarlo y alcanzar logros.

4. La persona humana descubre y acepta el proceso de ser

Cuando las personas comienzan a aceptarse, se dan cuenta de que abordan un proceso de cambio, que gradualmente les muestra una percepción diferente de la realidad que habrían vivido hasta entonces, y de sí mismos; también de que estas modificaciones son aceptadas sin esfuerzo por llegar a conclusiones. Relata Rogers, a propósito de este tema, que uno de sus clientes le expresó: “No cabe duda de que las cosas están cambiando, ya que no puedo prever ni mi propia conducta... A veces me quedo sorprendido de las cosas que he dicho... Es una aventura... Me está empezando a gustar”. Con ello expresa una valoración de sí mismo, una elevación de su autoestima, que propulsa cambios favorables en su quehacer.

5. La persona humana se abre a la experiencia

En palabras de Maslow:

Las personas que se autorrealizan tienen la maravillosa capacidad de apreciar una y otra vez, de manera fresca e ingenua, las bondades básicas de la vida con temor, placer e incluso éxtasis, independientemente de lo negativas que parezcan estas experiencias a ojos de otras personas (p. 21).

Se define la persona como un ser capaz de pensar y obrar conscientemente y decidir en forma autónoma. El hombre no solamente *conoce* sino que también *advierte que conoce*, se da cuenta de sí mismo y atribuye a su *yo* todas sus actividades; también reconoce las entidades propias de las demás cosas frente a la suya. A medida que se acepta la experiencia personal, existe apertura para aceptar la experiencia del otro.

En este proceso se llega a la reflexión, a la autoconciencia, lo cual le permite a la persona gozar de autodeterminación o libertad del propio quehacer como fuente de actividades, responsable de sus opciones libres, y como sujeto, centro consciente de atribución de todas las realidades que constituyen su ser.

Esa realidad es conocida como *interioridad*, es el sí mismo o conciencia. Es esa individualidad que permite a la persona ponerse en contacto consigo mismo, el ver hacia dentro y aceptarse como es, con debilidades y fortalezas que le hace dentro de su singularidad acercarse a otras personas, lo cual le permite un espíritu abierto a los demás.

Es esta conciencia la que le permite establecer conexión entre el modo metafísico de ser persona y la experiencia del modo personal (Amengual, A. 2010).

LA DIMENSIÓN HUMANA

La dimensión humana está limitada y formada por varios elementos: la religión, el alma, inmortalidad, la materia inerte, la vida orgánica, la ética y el comportamiento de los individuos, en particular; y en general, con el de las masas. El humano, una persona, tiene, ante todo, un alma, que es un principio interno, vital y espiritual, fuente de todas las funciones físicas y en concreto de las actividades mentales (aunque en cada religión la concepción de alma varía, como ya vimos previamente), una materia que lo forma y una ética, que conforma su estilo moral para con la vida y sus semejantes. La ética y el comportamiento están íntimamente relacionados con la forma de vida, y estos dos principios son alterados con la educación de esa persona, desde el nacimiento hasta la muerte, y es muy difícil que cambien cuando se mantuvieron constantes durante mucho tiempo. En el caso de los individuos sin vida, el alma ya no está unida a la materia que conforma al individuo

(antes orgánica, y ahora inerte) y la ética y comportamiento también siguen latentes (factor que puede ser discutido; depende a las religiones) (Sartre citado por Ataliva, 2012).

La diferencia antropológica que existe entre el paradigma de la persona y el del individuo reside en que la persona se comprende siempre en relación con una alteridad en tanto que el individuo es pensado con referencia a sí mismo. La persona existe a partir de la alteridad y en abertura para la alteridad; el individuo existe a partir de sí y para sí. Para la persona el otro es condición de posibilidad de su existencia. Ella existe en abertura creativa; esa abertura requiere la alteridad del otro ser humano como necesidad ontológica y existencial (...).

Para la persona, la autonomía sólo se realiza en abertura para la alteridad. No existe una contradicción entre autonomía y alteridad. Al contrario, existe una co-implicación necesaria de ambas dimensiones en la estructuración de la persona... en una interrelación con el otro. La alteridad es la condición histórica de la realización de la autonomía del sujeto. La autonomía sólo existe dentro de las condiciones históricas; no existe el mito de la autonomía pura formulado por el individualismo moderno (Ruiz Castor, 2005).

CONCLUSIONES

Si aceptamos que la visión global de la humanidad se orienta a la búsqueda de la libertad, entendemos que solo la persona humana es capaz de lograrlo.

El enfoque de desarrollo humano se orienta a comprender el mundo actual y encontrar nuevas formas de aumentar el bienestar de la gente.

El desarrollo humano es un concepto en constante evolución, cuyas herramientas analíticas se adaptan a los cambios que ocurren en el mundo.

Dado que su paradigma es la libertad, este enfoque insiste en mantener la deliberación y el debate y en dejar siempre la posibilidad de la discusión.

Finalmente son las personas quienes, individualmente o en grupo, dan forma a los procesos sistémicos del desarrollo humano.

Como afirma el ideólogo del informe sobre desarrollo humano, Mahbub ul-Haq, de Pakistán, y su amigo y estrecho colaborador Amartya Sen, de la India, el paradigma del desarrollo humano es aplicable a todos los países, ricos y pobres, y a todos los seres humanos. Es lo suficientemente flexible, sólido y activo como para servir de modelo en el próximo siglo.

REFERENCIAS

Bibliográficas

Ataliva Amengual, Ch. (2005). *Individuo, individualismo, persona y personalismo, comunidad y comunitarismo*. Santiago de Chile: Las Condes.

Barroso, M. (1998). *La cultura del subdesarrollo*. Caracas: Editorial Pomaire.

Borges, J. L. (1941) *Ficciones (Las ruinas circulares)*. Argentina. Ed. Emece Guiselli.

Diccionario enciclopédico 2009 Larousse Editorial, S. L. Vox 1. ©

Kant, E. (1785). *Fundamentación de la metafísica de la costumbre*. España. Ed. Eudeba.

Maslow, A. (1943). *Una teoría sobre la motivación humana*. USA, California. Palo Alto.

Martínez, M. (2009). *Desarrollo humano integral*. Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N.º 23, 2009, pp. 119-138.

Pele, A. (2012). *Una aproximación al concepto de dignidad humana*. Madrid. Univ. Carlos III. Tesis doctoral. Disponible en línea. universitas.ldhbc.es/nol/01_03pelé

Rogers, C. (1983). *El proceso de convertirse en persona*. España. Paidós.

Tabares, J. F. (1991). *El desarrollo humano como marco de análisis del ocio en la actualidad*.

Simposio Nacional de investigación y formación en Recreación. Colombia. Bogotá D.C. Vicepresidencia de la República.

Electrónicas

Ruiz, R. (2012). La naturaleza ética de la libertad humana. (Revista digital FLUVIU. PDF created with FinePrint pdfFactory trial version www.pdffactory.com) Consulta: enero 2012.

Tarriba Navarro, L. (2009). *Mundos paralelos*. Disponible en línea. Consulta: febrero 2012.

Ruiz, C. (2005). *El poder de la virtud y de la alteridad frente a los dispositivos de control*. <http://www.politicayespiritu.cl/modules/sections/index.php?op=viewarticle&artid=833> Ibid. (Disponible en línea. Consulta: enero 2012.)

MARÍA FERRAY: EJEMPLO DE UNA EDUCADORA HUMANISTA

Luis Nascimento¹

RESUMEN

La investigación que se reporta en el presente artículo tuvo como objetivo interpretar lo que ha caracterizado como exitosa, moderna y humanizadora a una escuela ubicada en un barrio del oeste de Caracas. Para el logro de este objetivo, me he servido del paradigma cualitativo o interpretativo de investigación; ello, debido a que el mismo permite entrar y profundizar en una realidad tan compleja como es la convivencia humana y, dentro de ésta, particularmente la realidad de una escuela. La técnica utilizada ha sido principalmente la entrevista a profundidad, considerando también los diálogos informales que a diario se dan en el contacto con la gente. Se encontró que dentro de la escuela desempeña un papel determinante la directora, de cuya “humanidad” o “espiritualidad liberadora” todos dan testimonio. Los resultados permiten aseverar que cada uno de los integrantes de la escuela —estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, bedeles, representantes, integrantes de la comunidad, egresados— se sienten a gusto al compartir la vida y sus saberes en un ambiente donde cada uno es valorado y amado por el otro. Asimismo, se encontró que en la escuela lo virtual y lo espiritual se complementan, ya que el uso de las tecnologías digitales no desplaza al ser humano sino que lo enriquece, abriéndolo a la comunidad, al país, al mundo y, de esta manera, crea ambientes de aprendizajes alternativos a las aulas de tiza y pizarrón.

Palabras clave: escuela, tecnologías digitales, espiritualidad, humanidad, ambiente de aprendizaje, valores.

¹ Doctor y en Ciencias de la Educación. Profesor de la UNESR, Núcleo de Educación Avanzada Caracas. Miembro de la Línea de Investigación Dinámica Psicosociales y Ambientes de Aprendizajes. Participa en la Línea de Investigación Dinámicas Psicosociales y Ambientes de Aprendizajes.

MARIA FERRAY: SAMPLE EDUCATOR HUMANIST

ABSTRACT

The research reported in this article is aimed to interpret what has been characterized as a successful, modern and humanizing school located in a Caracas west neighbourhood. To achieve this goal, I have used the qualitative paradigm or interpretive research because it allows to enter and deepen a reality as complex as human society and, within this, the particular reality of a school. The technique has been mainly in-depth interviews, informal talks also considering what occurs in daily contact with people. It was found that in the school the director, whose "humanity" or "spirituality liberating" all testify, plays an important role. The results allow to assert that all members of the school —students, teachers, principals, administrators, janitors, representatives, community members, alumni—, feel comfortable in sharing their knowledge and life in an environment where each one feels valued and loved by the other. We also found that the virtual school and the spiritual complement each other, since the use digital technologies does not displace human beings but enriches them by opening them to the community, the country, the world and, thus, creating alternative learning environments to classroom, blackboard and chalk.

Keywords: school, digital technologies, spirituality, humanity, learning environment, values.

INTRODUCCIÓN

Inicialmente esta investigación nació en el año 1998, por una simple inquietud personal a raíz del encuentro con un niño de once años, del barrio Pinto Salinas (Caracas) y estudiante de una escuela ubicada en la misma localidad. Él acudía a la escuela con una pistola en su morral y, bajo la amenaza de “quebrar” a las maestras, fue pasando de un grado a otro, hasta alcanzar el cuarto grado, pero sin saber leer ni escribir. Este niño, haciendo uso de un *programa educativo*, llamado por él mismo “CD de las palabras”, en un espacio de la escuela, fuera del salón, promovido por un proyecto de la Universidad Central de Venezuela (UCV) llamado TEBAS, a los tres meses ya empezaba a leer y escribir algunas palabras, según lo manifestado por su misma maestra. Ante tal fenómeno, mi pregunta inmediata fue: ¿Será que en algún momento el uso de las nuevas tecnologías desplazará a nuestros maestros y, por ende, desaparecerán las escuelas? ¿Será posible que un niño pueda aprender sin la ayuda de un(a) maestro(a), haciendo uso únicamente de una computadora? ¿Llegará el momento en que desaparecerá la escuela (como institución) y surgirán otros medios de educación donde el(la) docente será apenas un facilitador virtual?

Con estas interrogantes llegué a la Escuela Josefa Gómez de Delfino en el año 2000 (antes llamada Escuela de Cementos La Vega), ubicada en La Vega, oeste de Caracas, donde he tenido la grata experiencia de poder compartir tanto con la directora y docentes como con el personal administrativo y obrero. Mi quehacer educativo en esa escuela era sólo de un día a la semana, ya que mi vinculación a aquella era a través de los estudiantes pasantes de Práctica Profesional de la Universidad Católica Andrés Bello.

A medida que fui entrevistando a los que creí informantes clave para buscar respuestas a las preguntas antes planteadas, apareció un personaje que continuamente era nombrado debido a una serie de características que lo hacían especial y del que todos coincidían en afirmar: “ella tiene mucha humanidad”. Se trataba de María Ferray, directora de la Escuela por más de treinta años y a quien le deben un cariño y respeto único, no sólo por parte de los niños y niñas de la escuela sino del personal docente, obrero y administrativo, así como de representantes, miembros de la comunidad y egresados.

Por tal motivo, mis preguntas comenzaron a tomar otro camino y surgieron entonces otras en mi investigación: ¿Qué tiene esta señora de especial para que la hayan dejado tanto tiempo como directora de esta escuela? ¿Qué hay en esta escuela para que su personal se sienta como en familia? ¿Qué significa la afirmación de los entrevistados: “ella tiene mucha humanidad”? Esta afirmación ha sido la detonante de mi otra búsqueda. Es decir, aunque no dejó de llamarme la atención el uso de las TIC en la escuela, me pareció más oportuno e interesante comenzar a dedicarme con mayor profundidad a indagar qué había detrás de esta afirmación y cómo repercutía ésta en todo el andamiaje de una escuela.

Ante esta situación, comencé a reorientar la indagación hacia este personaje haciéndome preguntas como: ¿Qué la caracteriza como directora y docente? ¿Por qué permanece tanto tiempo en la dirección de la escuela? ¿Por qué quiso ser educadora? ¿Cómo la perciben los que conviven y han convivido con ella en esta escuela y su entorno social? ¿Qué significa esto de que “tiene mucha humanidad”? ¿Por qué para los niños de hoy sigue siendo más importante el afecto, la ternura y la cercanía que el mundo tecnológico? Es por ello que la investigación que se reporta en el presente artículo tuvo como objetivo interpretar lo que ha caracterizado como exitosa, moderna y humanizadora a una escuela ubicada en un barrio del oeste de Caracas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Considero oportuno reseñar sólo algunos elementos que aportaron referentes para ubicar “desde dónde” se realizó la investigación.

a. Ser humano, ser persona

Comencemos por hacer un intento de expresar qué es “lo humano”. ¿Qué significa una persona con humanidad? En la filosofía antigua consideraban *lo humano* dentro de la visión del ente, como la sustancia individual (Santo Tomás de Aquino 1964: 29), y esta sustancia es todo aquello que, una vez puesta en existencia, existe por sí misma. *Ente* es el término que podemos utilizar para referirnos a las cosas en la medida en que éstas poseen *ser*. De aquí que todo hombre es persona, es decir, hay una igualdad esencial entre todos los seres humanos. En boca de Maritain (1949), “el hombre debe realizar por su voluntad lo que en su naturaleza es en boceto”

(p. 48). Es decir, aunque todos los hombres somos personas, está en cada uno el desarrollar lo que “potencialmente” existe en cada uno. La persona es un proyecto a desarrollar durante el tiempo de su vida con sus propias capacidades, y en la medida en que ese proyecto se hace realidad, la persona se autorrealiza de tal manera que se hace única, singular. Mounier (1961) lo expresa de esta manera:

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por un modo de subsistencia y de independencia en su ser; que mantiene esta subsistencia por su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos mediante un compromiso responsable y una constante conversión; que unifica así toda su actividad en la libertad y que desarrolla, por crecimiento y a fuerza de actos creadores, la singularidad de su vocación (p. 523).

De acuerdo con esta concepción, decir *persona* es decir unicidad, único, capaz de vivir según una escala de valores de acuerdo a un proyecto de vida, a una fuerza interior que lo impulsa a ser en plenitud. Por tanto, la vida del espíritu no puede alcanzarse separadamente del cuerpo, sino en éste y gracias a su existencia. Esa autorrealización, perfección, plenitud, personalización, sólo y únicamente se puede dar en esta integración. El hombre es persona e individuo de manera simultánea e indivisible, es cuerpo animado o alma encarnada; es espíritu materializado o materia espiritualizada. El espíritu es una realidad del mundo que necesita del cuerpo; su propia vida pasa por la del cuerpo en cuanto la necesita para expresarse y concretarse. Es gracias al cuerpo que el espíritu se hace gesto, comunicación, símbolo, signo. El cuerpo es el lado visible y exterior del espíritu; por eso son inseparables, se construyen y se interdinamizan.

b. Humanidad y espiritualidad

A partir de lo anteriormente planteado nos podemos hacer el siguiente cuestionamiento: ¿Qué relación hay entre humanidad y espiritualidad? Si nos remontamos a la historia, nos vamos a dar cuenta de que el término “espiritualidad” ha tenido muchas acepciones de acuerdo al enfoque filosófico y teológico de sus autores. Entre ellas podemos nombrar el dualismo platónico: la visión intimista y espiritualista del hombre que lucha contra la carne para crecer en el espíritu. Asimismo, se encuentra toda la ascesis y mística vivida en los claustros de la Edad Media: la espiritualidad de los

grandes místicos como Francisco de Asís que lo llevó a renunciar a todos sus bienes para dedicarse a la pobreza extrema, en comunión con los más desposeídos y excluidos de la sociedad, como eran los leprosos. Hasta llegar a una espiritualidad planteada y vivida en nuestro continente latinoamericano a partir de la nueva teología de la liberación, donde el centro es la alteridad como interpelación al yo, es decir, desde el momento en que dejo a un lado mi egoísmo, mi comodidad, mi “espiritualismo” o “intimismo”, y voy al encuentro del OTRO, especialmente del más pobre, entonces comienzo a ser realmente humano, realmente espiritual, en pocas palabras, ser espiritual es ser humano y viceversa. Buscando al otro es donde encuentro a Dios y me encuentro conmigo mismo.

c. Religión y espiritualidad

Esta dimensión del ser humano llamada “espiritual” está siendo tremendamente atacada y hasta desconocida por el mundo escolar debido a la creencia de que las TIC son la panacea de todos los problemas educativos, y a una visión antropológica donde predomina la conciencia individualista y autosuficiente, orientada hacia el conocimiento objetivo y el dominio del mundo material por medio de la ciencia y la tecnología, lo que impide reconocer las dimensiones personales, éticas y espirituales o trascendentales del hombre. Debería ser lo contrario, es decir, que el encuentro con el otro fuese el punto de apertura del hombre a la trascendencia y a la esperanza.

En esta misma línea de pensamiento, se trata de entender lo importante de no confundir religión con espiritualidad. Tal como lo expresa Comte-Sponville (1999), “se tenga o no una religión, la moral no deja, humanamente, de tener valor” (p. 41). El mismo autor señala: “Fidelidad a la humanidad y al deber de humanidad. A esto es a lo que llamé ‘un humanismo práctico’, que no es una religión sino una moral” (p. 64). Se trata de vivir desde lo que Kant llama “imperativo categórico” o en el sentido más profundo del ser, desde mi misma dignidad humana.

d. Espiritualidad liberadora

De acuerdo con los testimonios recogidos y lo presentado como espiritualidad, dentro de la llamada “Teología de la Liberación”, sobre todo por parte de los que han hecho teología desde el lugar del pobre en América

Latina (Boff, 1987; Gutiérrez, 1984; Boff, 1980; Sobrino, 1982; Casaldáliga, 1992; entre otros), podemos inferir que María Ferray, desde su práctica y opción de vida, aunque no lo manifieste verbalmente, personaliza esta nueva visión de la espiritualidad.

En primer lugar porque su vida está fuertemente marcada por la opción por los pobres. Muestra de ello es que toda su labor profesional ha sido en escuelas públicas ubicadas en sectores populares, debido a su sensibilidad hacia los más necesitados y por creer en el pobre, que éste es capaz de salir de su pobreza, de superarse y de liberarse, a pesar de todas sus limitaciones, acervo histórico y hasta “estigma” social. El sentido de su vida ha sido la de entregarse plenamente a la educación de niños en situación de carencias económico-sociales y de afecto. En los comienzos de la escuela eran los hijos de los obreros de la fábrica de Cementos La Vega; y luego, los niños que habitan esta parroquia que lleva el mismo nombre, donde la principal característica que describe a su población es la pobreza y la marginación, pero también la humildad, la solidaridad y la dedicación al trabajo.

En segundo lugar, su apertura a las demás “religiones” o “confesiones religiosas” denota su visión ecuménica hacia las distintas expresiones que el ser humano tiene con respecto a su relación con lo trascendente. Lo que ella misma describe como “saber tomar lo bueno de todo”; por tanto, dispuesta al diálogo con el que piensa, cree y se confiesa distinto. Queda en un segundo plano su “credo religioso” y coloca como prioridad el saber ir al encuentro con el otro.

No es casual que los egresados de la Unidad Educativa Josefa Gómez de Delfino, que pude entrevistar, y que actualmente son profesionales y ciudadanos que muestran un sentido de su compromiso social, coinciden al decir que en esa escuela fue donde aprendieron a afrontar la vida y buscar la manera de ser “cada día superior”. A tal punto, que hoy tienen una mejor calidad de vida y ocupan cargos de mucha responsabilidad sin olvidar sus orígenes, es decir, sin perder la sensibilidad hacia su gente.

e. Espiritualidad como humildad

Una de las características de la espiritualidad es la humildad entendida no sólo como proveniencia, situación familiar, pobreza... sino como capacidad para saber vivir en medio de las dificultades, escasez, pero con

dignidad. La humildad no es el desprecio de sí mismo. No es ignorancia de lo que somos, sino, al contrario, es conocimiento o reconocimiento de todo lo que no somos. Es su límite, pues se refiere a la nada. Pero es en eso también que ella es humana. “Tan sabio cuanto quiera, pero en fin es el hombre lo que es más caduco, miserable y más nada”. Sabiduría de Montaigne: sabiduría de la humildad. Es absurdo querer superar al hombre, lo que no podemos, lo que no debemos hacer. La humildad es una virtud lúcida, siempre insatisfecha consigo misma, pero que sería aún más si no lo fuese. Es la virtud del hombre que sabe no ser Dios (Comte-Sponville, 1999, p. 109). Ser humilde es amar la verdad más que a sí mismo. Todo pensamiento digno de ese nombre supone la humildad: el pensamiento humilde se opone a la vanidad, que no piensa pero cree en sí mismo. La humildad, a su vez, pensaría antes sin creer en sí: ella duda de todo, especialmente de sí misma. Es humana, supremamente humana.

Kant (c.p. Comte-Sponville, o.c.) afirma que existe una verdadera humildad (*humilitas morales*) de la cual da esta definición: “La conciencia y el sentimiento de su pequeño valor moral en comparación con la ley es la humildad”. Lejos de atentar contra la dignidad del sujeto, esta última humildad la supone (o.c., p. 111).

No hay que confundir humildad con peso de conciencia, humildad y remordimiento, humildad y vergüenza. Se trata de juzgar no lo que se hace sino lo que se es. Y somos tan poco. El remordimiento, el peso de conciencia o la vergüenza suponen que podríamos haber actuado de otro modo y mejor. La humildad constataría, antes, que no podríamos ser mejores. “Puedes hacerlo mejor”: esta fórmula del maestro acusa en lugar de motivar, y es también lo que dice el remordimiento. La humildad diría en su lugar: “es lo que él puede”. Demasiado humilde para acusarse o disculparse. Demasiado lúcida para tener plena rabia de sí mismo. Una vez más, humildad y misericordia andan juntas.

Amar al prójimo como a sí mismo, y a sí mismo como al prójimo: “donde está la humildad”, diría San Agustín “está también la caridad”. Es que la humildad lleva al amor, como Jankélévitch recordó, y todo amor verdadero, sin duda la supone:

Sin la humildad, el yo ocupa todo el espacio disponible, y sólo ve al otro como objeto (de concupiscencia, no de amor) o como enemigo. La

humildad es ese esfuerzo por el cual el *yo* trata de liberarse de las ilusiones que tiene sobre sí mismo y —porque esas ilusiones lo constituyen— por el cual él se disuelve. Grandeza de los humildes. Ellos van al fondo de su pequeñez, de su miseria (p. 114).

Al respecto, Freire (1975), al hablar de la humildad, expresa:

Los hombres que no tienen humildad o la han perdido, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciamiento en él. Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, es que le falta todavía mucho camino para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos, ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunión, buscan saber más” (p. 95).

f. Espiritualidad como reconocimiento de lo trascendente

Toda persona humana, por el hecho de existir, está llamada a darse su propia respuesta ante la pregunta del sentido de la vida. Si vale o no la pena vivir, para qué vivir. Dicha interrogante no lo deja tranquilo hasta no obtener respuesta. La forma como se presenta esta situación es muy variada. Quien observa con atención la vida, se encontrará con ella en las cosas más elementales y rutinarias de la vida cotidiana. Ella se torna particularmente dramática en las situaciones límite de la existencia, en presencia del sufrimiento, de la muerte, de la incertidumbre, del miedo, del terror. Pero también se hace presente en la esperanza humana y en el deseo de un futuro mejor y más feliz.

¿Será posible encontrar respuesta dentro de sí mismo? Y lo que el ser humano encuentra, en verdad, es una continua alternancia entre la alegría y el sufrimiento, felicidad y angustia. El hombre que aspira con ansiedad la felicidad y busca retenerla en sus manos, se ve continuamente amenazado por las limitaciones de su confinamiento en el tiempo y en el espacio. De este modo, experimenta que ningún esfuerzo es capaz de llevarlo a una satisfacción plena. Después de cada respuesta, surgen nuevas preguntas y todas concluyen en una interrogante final sobre el sentido de su vida, de su realización, de su felicidad. De ahí lo difícil de encontrar una respuesta dentro de sí mismo.

Al mirar la historia de la humanidad vemos que el problema del sentido y la razón de la existencia afloraron en todas las épocas, pero de forma muy diversa, determinada por la situación y por el ambiente en que vivió el hombre. Incluso en la generación actual, ella no desapareció, al contrario, en un mundo dominado por la tecnología y la ciencia, en un mundo que, por razones diversas, ve crecer la conciencia de la solidaridad y de la dependencia de todos los hombres, de unos con otros, ella surge nuevamente y con mayor intensidad; además presenta características propias.

En este continuo interrogarse, el hombre se asoma al problema de la existencia de lo absoluto, que en nuestro caso llamamos *Dios*. Generalmente dicha pregunta surge ante la situación límite de la muerte, de lo inmanente que es el hombre. Sentir y experimentar en sí mismo que todo pasa, nada es permanente. Ante esta última pregunta sobre la existencia o no de Dios, también en la historia han surgido muchas respuestas, unas aceptando su existencia y otras negándola.

En el caso de María Ferray, se comprende que a pesar de haber nacido en un hogar netamente religioso católico, su respuesta de vida es de una apertura insospechada.

g. Espiritualidad como vivencia del amor

Decía Nietzsche (1886): “lo que hacemos por amor siempre va más allá del bien y del mal”. Lo que hacemos por obligación, escribe Kant (1788), “no lo hacemos por amor”. Eso se invierte: lo que hacemos por amor no lo hacemos por obligación, ni por deber. Todo lo sabemos así como también que algunas de nuestras experiencias más evidentemente éticas no tienen, por eso, nada que ver con la moral, no porque la contradicen, es claro, sino porque no necesitan de sus obligaciones. ¿Qué madre alimenta a su hijo por deber? Y ¿hay expresión más atroz que *el deber conyugal*? Cuando el amor existe, cuando el deseo existe, ¿para qué el deber? (c.p. Comte-Sponville o.c., p. 173).

Toda nuestra vida, privada o pública, familiar o profesional, sólo vale proporcionalmente al amor que en ella ponemos o encontramos. ¿Por qué seríamos egoístas, sino porque nos amáramos a nosotros mismos? ¿Por qué trabajaríamos, si no fuese por el amor al dinero, al confort o al trabajo? ¿Por

qué la filosofía, si no fuese por el amor a la sabiduría? Y, si yo no amase la filosofía, ¿por qué todos estos libros? ¿Por qué éste, si yo no amase las virtudes? Y ¿por qué tú lo leerías, si no compartieras alguno de esos amores? Es el amor el que se impone.

No está al alcance de ningún hombre amar a alguien simplemente por obligación. Es, pues, simplemente el amor práctico que está incluido en ese núcleo de todas las leyes. Amar al prójimo significa practicar con benevolencia todos sus deberes para con él. Pero la obligación que hace de eso una regla para nosotros, también puede imponer que tengamos esa intención en las acciones conformes al deber, o simplemente que tendamos a ella. Porque el mandamiento de que debemos hacer alguna cosa de buena gana es en sí contradictorio. El amor no es un mandamiento: es un ideal (el ideal de santidad, dice Kant). Pero ese ideal nos guía y nos ilumina.

No nacemos virtuosos, sino que nos hacemos. ¿Cómo? Por la educación, por la moral, por el amor. Pascal, Hume y Bergson son más claros que Kant: la moral viene más del sentimiento que de la lógica, más del corazón que de la razón, y la propia razón sólo se impone (por universalidad) o sólo sirve (por la prudencia) en la medida en que la deseamos. El amor es por lo tanto primero, no en absoluto, sin duda (pues entonces sería Dios), pero en relación a la moral, al deber, a la ley.

Aristóteles (s. IV a.C.), al contrario, dijo lo esencial en dos libros sublimes de la “Ética a Nicómaco”. ¿Lo esencial? Que sin la amistad la vida sería un error. Que la amistad es condición de la felicidad, refugio contra la infelicidad, que es al mismo tiempo útil, agradable y buena. Que es “deseable por ella misma” y “consiste en amar más que en ser amado”. Que es inseparable de una especie de igualdad, que la precede o que la instaura. Que vale más que la justicia, y la incluye, que es al mismo tiempo su más elevada expresión y su superación. Que no es ni falta fusionar, sino comunidad, compartir, fidelidad. Que los amigos se alegran unos a otros con su amistad. Que no se puede ser amigo de todos, ni de la mayoría. Que la más elevada amistad no es una pasión, sino una virtud. En fin, eso resume todo: que “amar la virtud de los amigos”. De hecho, es todavía amor (un amigo que no amaríamos no sería un amigo).

Tampoco hay felicidad sin amor. De hecho, observemos que, si el amor es una alegría que la idea de su causa acompaña, si todo amor, por tanto, en su

esencia, es alegre, la recíproca también es verdadera: toda alegría tiene una causa (como todo lo que existe), toda alegría es pues susceptible de amor, por lo menos virtualmente (una alegría sin amor es una alegría que no comprendemos: es una alegría ignorante, oscura, truncada), y de hecho lo es, cuando es plenamente consciente de sí misma y, por lo tanto, de su causa. El amor es como que la transparencia de la alegría, su luz, su verdad conocida y reconocida. Es el secreto de Spinoza, y de la sabiduría, y de la felicidad: sólo hay amor alegre, sólo hay alegría de amar.

La amistad perfecta: la de los hombres virtuosos, los que “desean el bien a sus amigos por amor a ellos”; lo que hace de ellos “amigos por excelencia”. El mejor amigo, la mejor amiga es aquel o aquella que más amamos, pero sin sentir su falta, sin sufrir con eso, sin padecer con eso (de padecer deriva pasión); es aquel o aquella que escogemos, aquel o aquella que conocemos mejor, que nos conoce mejor, con quien podemos contar, con quien compartimos recuerdos y proyectos, esperanzas y temores, felicidades e infelicidades. Epicuro (340 a.C.) decía: “Toda amistad es por sí misma una excelencia (areté)”; en otras palabras, una virtud, y esa virtud acarrea, con respecto a nuestros amigos, o acarrearía, si subiésemos vivirla hasta el fin, todas las demás. Quien no es generoso con los amigos (con los hijos, etc.) es porque le falta amor tanta cuanto generosidad.

Cuando el amor existe, en compensación, las otras virtudes surgen espontáneamente, como si fuesen naturales, a tal punto de anularse como virtudes específicas o específicamente morales. Anders Nygren (1930) mostró las características distintivas del ágape cristiano: es un amor espontáneo y gratuito, sin motivo, sin interés, incluso sin justificación. Eso la distingue, es claro, del eros, siempre ávido, siempre egoísta, siempre motivado por lo que le falta, siempre encontrando su valor en el otro, su razón en el otro, su esperanza en el otro.

Dice Girardi (1973):

El Amor es por tanto, al mismo tiempo, el signo de la libertad madura y también el lugar, esto es el ambiente propio, en donde la libertad se va afirmando y madurando. El amor. Un hombre que no vive un verdadero amor en su vida no puede llamarse un hombre completo y verdaderamente libre. Seguirá estando prisionero de su egoísmo,

cerrado en sí mismo, lejos de las maravillosas posibilidades que están insertas en el ser humano (p. 347).

METODOLOGÍA

El trabajo aquí presentado toma como punto de partida el paradigma de investigación cualitativo, ya que para éste es de sumo interés la vida diaria, con su complejidad e incertidumbre, que ocurre en contextos que son naturales, es decir, tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (Goetz y LeCompte, 1988). Ese ambiente natural, más que un escenario o telón de fondo, es un producto directo y cambiante de la interacción social (Dos Santos Filho, 1995).

Asimismo, dentro de este paradigma, trabajé bajo el método “hermenéutico-dialéctico”, tal como ha sido concebido por varios filósofos hermeneutas y, en nuestros días, por Martínez (1996), quien afirma que

...el método hermenéutico implica una dialéctica entre el sujeto conocedor y el objetivo conocido, debido, sobre todo, al hecho de que ambos son personas que dialogan, y cada intervención del uno influye, guía y regula la siguiente intervención del otro. Esta condición dialéctica hace que el método hermenéutico-dialéctico y sus procedimientos sean esencialmente diferentes de cualquier método (p. 125).

En este mismo orden de ideas y dado que la realidad que estudié es tan compleja, utilicé la etnometodología por cuanto “el corazón de la etnometodología está en la interpretación de las poliédricas y polifacéticas caras que puede tener una realidad humana”. (Martínez, 2004, p. 122). Por su parte, Aguirre (1995) señala lo siguiente: “la etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (p. 3).

Con base en los principios metodológicos antes planteados, lo que busqué fue describir, interpretar y comprender con profundidad la vida de un personaje, en este caso María Ferray, a partir del testimonio de otras personas que en la convivencia, día a día, compartieron con ella momentos de alegría, dolor, trabajo, lucha, logros, sacrificios y frustraciones.

Para recoger dichos testimonios me serví fundamentalmente de técnicas como fueron las conversaciones informales con el personal de la escuela y la comunidad; las entrevistas en profundidad realizadas a la profesora Ferray, y además a ocho docentes activos de la escuela, a la señora que atiende la cantina escolar, a tres niños estudiantes de 4.º a 6.º, a cinco egresados de esta escuela, a la supervisora de la zona educativa y a una directora de otra escuela que pertenece al proyecto educativo de La Vega; los relatos de vida que surgieron de estos mismos entrevistados, documentos personales e institucionales, página web de la escuela (<http://colegiojosefita.blogspot.com/>), fotografías, entre otros. La finalidad de esta búsqueda era la de contrastar toda la información y poder interpretar el significado epistemológico, filosófico y pedagógico de lo que fue y es esta escuela, sus características, fortalezas y debilidades, así como la incidencia de la profesora María Ferray en ella.

El criterio para seleccionar las personas que fueron entrevistadas para este trabajo de investigación obedeció a que cada una de ellas es un mundo de experiencias originales que me invitaba, como investigador, a adentrarme en esta escuela para poder, desde este quehacer educativo, interpretar qué estaba pasando en el día a día. Estos informantes clave llevan años trabajando con María Ferray; de ahí lo importante de sus experiencias y testimonio.

Ante lo planteado, con respecto a los informantes clave de la escuela, es sumamente importante, para efectos de comprensión, tratar de buscar qué hay detrás del discurso de éstos y demás actores de la escuela. Tal como afirma Van Dijk (2005), “el discurso, de muchas maneras, construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales” (p. 377). Así, en una institución escolar, si queremos comprenderla, debemos acercarnos a sus actores y analizar su discurso, ya que es éste el que nos va a reflejar cómo conciben su entorno, la educación, la disciplina, el aprendizaje, la enseñanza, la tecnología... Por eso, los seres humanos desarrollamos una mente que nos permite pensar, interpretar, saber, conocer, memorizar o categorizar el mundo, el entorno, a otra gente, a nosotros mismos y nuestros discursos y otras acciones.

CONCLUSIONES

Todos los testimonios recogidos señalan que, a pesar de estar claros en que el uso de las TIC es importante y hasta necesario en el trabajo educativo, no deja de ser mucho más importante ese contacto físico con el otro, el poder compartir, jugar, aprender juntos. No sólo porque forma parte de la idiosincrasia venezolana el ser afectuosos, cercanos, sencillos, sino porque como alumnos de esta escuela, como docentes y como directivos no podemos obviar esa dimensión espiritual de todo ser humano. Y para llegar a ello, debemos ser **humanos**, es decir, vivir los valores que nos hacen más personas, nos hacen más auténticos, por cuanto nos acercan más a los otros que, en definitiva, son indispensables para nuestro proceso de formación, de personalización.

Asimismo, se percibe cómo la presencia de María Ferray se destaca, más que por su rol de directora, por ser mujer, amiga, mamá y, desde su testimonio de vida, es un ejemplo, una “escuela”. Por tanto, el concepto de escuela como paredes, estructura, tiza y pizarrón desaparece para dar paso a la **persona** como un ser bio-psico-social-espiritual que en la relación y convivencia con el otro va construyendo su propio conocimiento, su propio aprendizaje. Esto se va logrando con el esfuerzo de todos los que forman parte de esa gran familia llamada escuela.

Lo paradójico de todo esto es que en lugar de desaparecer la escuela debido a los avances tecnológicos, a las posibilidades virtuales, a las grandes ventajas en la búsqueda de información, ésta adquiere aquí un mayor valor como ambiente de aprendizaje, lugar de intercambio, de amistad, de afecto, de encuentro. Espacio ideal para la socialización, para la convivencia, para la vivencia de los valores que nos humanizan y que nos hacen crecer en todas las dimensiones y no sólo a nivel de conocimientos y de saberes.

De acuerdo con lo hasta ahora planteado en este trabajo de investigación, el punto de llegada parece obvio. No es sólo a través de grandes proyectos educativos, nuevas propuestas curriculares, nuevas leyes de educación, implantación de nuevas políticas educativas, o colocar en el diseño curricular las clases de religión, que se logra mejorar la educación de un país. Es sumamente importante e indispensable que el **cambio** comience por cada una de las personas que constituyen la escuela. Comenzando por recuperar o, en el mejor de los casos, reforzar aquellos elementos que hacen de la escuela

un espacio donde además de aprender o construir conocimientos, el niño y la niña van a convivir como personas; por tanto, poner en práctica lo que los humaniza, los hace mejores ciudadanos.

Hay una expresión que usa María Ferray al respecto: “El mundo va cambiando cuando hay un modelo que hace que cambie a su alrededor. Esa es la tesis. Yo tengo que cambiar a los demás sin proponérmelo. Nada más que con mi modelo”. Se trata de vivir lo que se predica, los valores, las propias convicciones, las creencias. Ser testimonio de todo ello. Que quienes están a nuestro lado perciban ese modo particular de vivir y, por eso, se sientan llamados a seguirlo. Ya lo dice un proverbio anónimo muy antiguo: “las palabras convencen, los ejemplos arrastran”.

Vemos entonces que humanizar es educar de forma integral, tomando al educando en todas sus dimensiones y no sólo como aprendiz. Unidad y totalidad. Como un ser espiritual encarnado en una historia, una cultura, un tiempo determinado y un acervo personal (familia, tradición, costumbres, idioma, creencias). De ahí la importancia de conocer lo que a él o ella le gusta, de dónde viene, cuáles son sus intereses, creencias, valores y virtudes, a fin de entenderlo y construir juntos, desde la vida, lo que nos hace plenos, no sólo a él sino también a mí como educador, pues ambos estamos en proceso de formación. Por tanto, supone, por parte del educador, unas metas muy claras y una opción de vida, en lugar de una simple decisión por una carrera determinada. De manera que también éste debe sentirse en construcción, en formación, en perfeccionamiento, al igual que sus destinatarios. Por eso su rol es de acompañamiento, de facilitación en lugar de líder conductor.

De acuerdo con Teilhard (1984), la condición para que la humanidad crezca espiritualmente es que las personas, en su proceso de desarrollo, se aproximen unas a otras, por comunión en un mismo espíritu. Unanimidad que preserva diferencias pero no jerarquiza, lejos de disminuir la personalidad del hombre, la acentúa, la enriquece, la libera de sí misma, la superpersonaliza. El fenómeno espiritual para él no está vinculado solamente a cuerpos animados atomizados, sino también a una red de conexiones vivas (psicológicas, económicas, sociales). Se trata de la naturaleza solidaria de la humanidad y del universo. “Si el mundo de hecho se orienta hacia la conciencia, nada sería capaz de oponerse al crecimiento del espíritu” (p. 125).

Al llegar a este punto en mi trabajo de investigación, se hace imperativo un cierre, que más que concluir, es abrir nuevos caminos de búsqueda e interpretación, ya que el ser humano nunca podrá ser totalmente explicado, abordado o comprendido por cuanto siempre será un misterio para sí mismo. De esto no escapa la realidad educativa de una escuela, pues no se trata de una institución amorfa y acéfala sino de un ambiente donde se quiere construir la persona, una comunidad, un país, una sociedad que está en continuo movimiento, cambio y transformación. No obstante esta realidad, la presente investigación ha sido para mí un proceso en donde pude experimentar lo grato de encontrarme con el otro, de socializar nuestras vivencias, nuestros saberes, nuestras preocupaciones y angustias, nuestras miserias y virtudes. Con el único convencimiento de que es posible una escuela diferente, caracterizada por su gran humanidad que no es otra cosa que esa profundidad espiritual, bañada por el amor, el afecto, el cariño, la comprensión, el respeto, la dignidad que une a cada uno de sus miembros. Sin caer en idealismos platónicos sino teniendo claro que donde hay seres humanos también hay miserias, defectos, malentendidos, conflictos, pero que son superables si la actitud de fondo es esa espiritualidad capaz de emprender cualquier acción para seguir en la lucha por una sociedad “cada día superior”.

En este momento histórico que nos ha tocado vivir, en un mundo globalizado por las nuevas tecnologías cuyos avances son cada vez más acelerados y nos ponen a correr para buscar lo último en tecnología, desde un simple teléfono personal, un *software* educativo hasta el uso del láser para curar una enfermedad, el docente de hoy no puede quedarse con la tiza y el pizarrón, siguiendo los métodos tradicionales, sino que está llamado a una permanente actualización o formación, a fin de poder acompañar a nuestros niño(as) en su proceso de aprendizaje. Sin por ello caer en el otro extremo de hacer de los avances tecnológicos la panacea que va a solucionar todos los problemas educativos y, en su lugar, estar consciente de que ésta es una herramienta que, de acuerdo a la mano que la utilice, será de mucha o ninguna utilidad en el proceso formativo de nuestros niños y niñas que acuden a las escuelas para aprender, no sólo conocimientos sino también a convivir, compartir y jugar con los otros.

Como maestros y maestras, estamos llamados a ser modelos para nuestros niños, con todo lo que esto significa. No es suficiente la prédica de los valores; es también sumamente importante la práctica de éstos para que en nuestras escuelas, en la calle, en la comunidad y en nuestro país se pueda

construir un mundo mejor, donde reine la paz, la justicia, el amor, se respete la dignidad y los derechos del otro. Vivir de acuerdo con lo que creemos y pensamos como un imperativo categórico y no sólo para que los demás “vean” que soy un(a) buen(a) maestro(a). Para ello es necesaria una actitud de revisión personal o autoevaluación, así como el dejarse corregir o cuestionar por los demás con el convencimiento de que no somos perfectos sino que estamos en camino de dicha perfección, que nunca será alcanzada plenamente ya que dura toda la vida. En esto consiste precisamente la espiritualidad. El espíritu de una persona es lo más profundo de su propio ser; sus motivaciones últimas y más fundamentales, sus ideales, la utopía de su vida, su pasión; lo que persigue, la razón por la cual vive, los motivos que tiene para luchar, para esforzarse; es decir, su manera más sincera de ser.

REFERENCIAS

- Aguirre B., A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Aristóteles (S.IV^{ac}) *Ética a Nicomaco*. Traductor Gallach Palés, Francisco. Disponible en en: <http://www.alcoberro.info/pdf/nicomaco.pdf>
- Boff, C. (1980). *Teología de lo político. Sus mediaciones*. Salamanca: Sígueme.
- Boff, L. (1987). *Y la Iglesia se hizo pueblo*. Bogotá: Paulinas.
- (s/f). Joseph Card. Ratzinger: ¿exterminador del futuro? Sobre la Dominus Iesus. Recuperado en agosto 28, 2009 de <http://servicioskoinonia.org/relat/233.htm>.
- (1992). *Igreja: carisma e poder. Ensaio de eclesiologia militante*. Brasil: Vozes.
- Casaldáliga, P. (1992). *Espiritualidad de la liberación*. España: Sal Terrae.
- Comte-Sponville, A. (1999). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. (Martins Ed. Martins), São Paulo: Fontes.
- Dos Santos Filho, J. C. (1995). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. En Dos Santos Filho, J. C. y S. Sánchez Gamboa (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidades*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XX España Editores.
- Girardi, G. (1973). El problema de la libertad en el diálogo entre creyentes y no creyentes, en *El Ateísmo Contemporáneo IV*. Madrid: Luijpen.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Gutiérrez, G. (1984). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Sígueme.
- Jankélévitch, V. (1970). *Virtudes del tratado. Virtudes del amor*. Volumen 2. Francia. Edit. Bordas.
- Klossowski, Pierre (1986). "Nietzsche, Politheismus und Parodie". En W. Hamacher, ed., *Nietzsche aus Frankreich*.
- Maritain, J. (1949). *La defensa de la persona humana*. Madrid: Studium de Cultura.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mounier, E. (1961). *Manifeste au service du personnalisme. Oeuvres*. Tomo I. París: Su Seuil.
- Nietzsche, F (1886). *Más allá del bien y del mal. Preludio a una filosofía del futuro*. Alemania. Editorial Edaf, S.L.
- Nygren, A. (1930). *Ágape y Eros: La idea cristiana de Amor*. Traductor Philip S Watson (Chicago: University of Chicago Press, 1982).
- Sobrino, J. (1982). *Jesús en América Latina. Su significado para la fe y la cristología*. España: Sal Terrae.
- Teilhard de Chardin. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Tomás de Aquino (1964). *Suma teológica de Santo Tomás de Aquino*. Tomo 1. Madrid: Católica.
- Van Dijk, T. (2005). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

HOLOCONSTRUCTOS ECOLÓGICOS: UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA ESCOLARIZADA

Iván Ramírez¹

RESUMEN

Hoy en el discurso cotidiano, los ciudadanos a escala global expresan incertidumbre sobre el futuro de la humanidad viendo los devastadores efectos colectivos causados por el desequilibrio climático, producto del modelo ecodepredador, instaurado por el pensamiento fabril, económico y mercantilista de las élites industrializadas, que desde su concepción positivista someten a la madre naturaleza bajo los designios del progreso material e incesante lucro, obviando los alertas enviados por ella sobre la salud de ecosistemas, extinción de la biodiversidad y degradación ambiental, que debilitan progresivamente la calidad de vida de los habitantes sobre la tierra. En esa dirección, el propósito de los *Holoconstructos ecológicos, como visión transdisciplinar en el contexto de la formación ciudadana escolarizada*, es aportar una mirada integradora sobre cómo analizar, valorar e interpretar los problemas ecológicos a nivel global, teniendo como focos medulares el hogar, la escuela y comunidad. Desde esta postura surgen tentativamente consideraciones preliminares como: 1) La salvaguarda del planeta demanda un cambio de paradigma que subvierta las actuales relaciones entre economía-ciudadanía-ecología; 2) La transdisciplinariedad aporta nuevas arquitecturas de conocimientos para estudiar los pluridesequilibrios ambientales en el sistema hombre-tierra-sociedad; y 3) una plataforma cognoemocional fundada en heterogéneas corrientes intelectuales despertará la conciencia ecoamigable de los ciudadanos.

Palabras clave: holoconstructos ecológicos, visión transdisciplinar, formación ciudadana escolarizada.

¹ Participante del Doctorado en Educación de la UNESR. Miembro de la Línea de Investigación Dinámica Psicosociales y Ambientes de Aprendizajes. Correo electrónico: trabajosuniversitario.mis@gmail.com

**ECOLOGICAL HOLOCONSTRUCTOS:
A TRANSDISCIPLINARY VISION IN THE CONTEXT
OF CIVIC SCHOOLING EDUCATION**

ABSTRACT

Today in everyday discourse global citizens expressed uncertainty about the future of mankind seeing mother nature under the designs of material progress and ceaseless non-profit collective devastating effects caused by the climate imbalance, model product ecodepredador, established by the industrial, economic, and mercantilist thought of industrial elites, who since his positivist conception subjectignoring the alerts sent by it on the health of ecosystems, biodiversity and environmental degradation, w In this direction, the purpose of the ecological *Holoconstructos, as a transdisciplinary Vvision in the context of training public school*, is to provide a look inclusive about as analyze, assess and interpret the ecological problems at the global level, resulting in spinal cord bulbs the home, school and community. From this point of view arise tentatively preliminary considerations as: 1) the safeguard of the planet demands a paradigm shift which subvert the existing relationships between economy, citizens - ecology; (2) trans-disciplinarity contributes new knowledge architectures to study the environmental pluridesequilibrios in the system man – earth - society; and (3) a platform founded in heterogeneous intellectual currents, cognoemocional wake up awareness eco-friendly citizens.

Keywords: ecological holoconstructos, transdisciplinary vision, civic schooling education.

Holoconstructos ecológicos: una visión transdisciplinar en el contexto de la formación ciudadana escolarizada

La madre naturaleza desde tiempos primigenios, como dadora, gestora y reproductora de vida, viene proveyendo al planeta de un conjunto de bienes ambientales, expresados en la biodiversidad y el mundo abiótico, en tanto son patrimonios comunes, colectivos y universales de la humanidad que desarrollan nexos silenciosos con la concepción biopsicosocial del hombre y las instituciones que éste ha creado, como la familia, la comunidad y la escuela a través de varias civilizaciones; de las cuales emerge una urdimbre de relaciones transindividuales colectivas y generacionales, que aparecen alrededor del ambiente, la ciudadanía y la ecología.

En todos estos espacios familiares, comunitarios y escolares no sólo se gestan enseñanzas, saberes y aprendizajes en los ciudadanos, sino que a la vez germinan en ellos pensamientos, sentimientos, reflexiones, acciones, y con ello modelan conductas que a través del tiempo asumen como referentes indelebles, mediante los cuales establecen códigos, lenguajes y fronteras de interacción con sus semejantes locales y globales; y con tales claves analizan, valoran, perciben e interpretan el sentido, trascendencia e importancia de la conservación del hábitat.

Esta inextricable red de significados y representaciones entrañan complejas, diversas y simultáneas coordinadas geotemporales, las cuales exigen pensar sobre una arquitectura cognoemocional de vanguardia, en la que confluyan múltiples corrientes del pensamiento, para comprender las realidades fenoménicas que se presentan en el contexto escolar, ciudadano y ecológico, y en esa medida enriquecer la producción de conocimiento científico útil, válido y confiable, destinado a sensibilizar, educar en unos casos, y en otros, limitar o atenuar las amenazas que colocan en riesgo la vida de la humanidad; porque como afirman Valdés, García, Ramos, Braña y Rodríguez (2008):

En el inicio de la 'Década de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible' aprobada por la Conferencia General de la Unesco - 1 de enero de 2005 al 31 de diciembre de 2014, se agudizan los problemas, entre ellos el cambio climático global y sus efectos nefastos... (p. 9).

Las consecuencias de todo esto se traducen en lluvia ácida, recalentamiento global y progresivo adelgazamiento de la capa de ozono, lo cual lleva implícito la degradación ecológica y crisis ambiental. Con razón “...la humanidad se enfrenta a una tarea común que implica, para ser realizada, una verdadera revolución que abarca todos los niveles de la existencia” (Al Gore citado en Mires 1996, p. 92).

Tales inquietudes siguen estando latentes en todos los estratos de la sociedad, motivo por el cual Goleman (2009), en su *bestseller Inteligencia ecológica*, advierte: “El sistema industrial mundial está hecho pedazos, el medio ambiente preferiría sin lugar a dudas que no estuviéramos aquí. La reducción de los factores que afectan la sustentabilidad, aunque son importantes no crean sustentabilidad” (p. 251); en esa dirección se inscribe la voz de Ban Ki Mon (2011), quien en su rol de secretario general de la ONU afirma:

Necesitamos una revolución en el pensamiento y en la acción. Los recursos son cada vez más escasos. El cambio climático nos muestra que el modelo antiguo es más que obsoleto; además, recursos básicos para la supervivencia como el agua y los alimentos, se están agotando (p. 12).

Lo más preocupante de toda esta situación, y aparte llama la atención, es que desde hace cuarenta años se vienen celebrando eventos tales como Club de Roma (1972); Cumbre de la Tierra, Brasil (1992); Protocolo de Kyoto (1997), Cumbre del Clima en Copenhague (2009); Cumbre de Clima en Cancún (2010); Río +20 en Brasil (2012); y Cumbre de la ONU sobre Cambio Climático (2012); dirigidos a proteger la *Patria-Tierra*, como denomina Morín (2000) al planeta, o *Pachamama*, como la llaman los pueblos aborígenes de Suramérica. Sin embargo, las conclusiones, reflexiones, compromisos y acciones de tales reuniones, no han logrado detener la significativa producción de CO₂, continuos vertidos y derrames tóxicos, irreversible desertificación de suelos, acumulaciones de desechos inorgánicos, inclemente deforestación de bosques, exorbitante fabricación de productos con dilatada huella ecológica suicida, y altos índices de contaminación.

Esta calamitosa situación avanza sin precedentes, alcanzando magnitudes globales nunca antes vistas, que “...amenazan la vida de millones de personas, sobre todo de áreas rurales, cuya sustentación depende directamente del medio geográfico donde viven, que se vuelve marginal, como ocurre ya con 500 millones de los pobladores más pobres del mundo” (Pazos, 2004, p. 5).

Dicho escenario ilustra, a grandes rasgos, todo cuanto ocurre alrededor de nuestro planeta; por eso hoy en el discurso de la cotidianidad hay serios indicios que dan cuenta de las múltiples inquietudes que viene manifestando un indeterminado número de habitantes sobre el porvenir de la humanidad, como consecuencia de la instauración por el propio hombre, de un modelo ecodepredador que no sólo agrede la naturaleza, sino que también atenta contra la armónica convivencia de los habitantes del planeta, porque:

...la destrucción ecológica puede promover la guerra, bien sea en forma de conflicto armado por recursos vitalmente necesarios, como el agua, o porque los ecofundamentalistas de Occidente exijan el uso de la fuerza militar para detener una destrucción que ya está en producción como la de los bosques tropicales (Beck, 1994, p. 56).

Estas serias advertencias colocan sobre nuestra generación el deber de resignificar las relaciones que hasta ahora los humanos en su conjunto han desarrollado con la madre naturaleza, recodificar la concepción de progreso técnico y científico alcanzado por el paradigma lineal-reductor; y por último, reconfigurar los vínculos, hilos o trama de la vida, sin los cuales resulta imprescindible preservar nuestro hábitat; y por supuesto, dejar un mundo mejor del que encontramos a nuestros herederos; lo cual urge, dado que “la década iniciada comienza a señalar que el trabajo en el campo educativo va más allá de una simple intervención del sector tradicional de la educación” (Valdés y otros 2008, p. 12).

Tal premisa implica repensar la forma, el estilo y el modo en que se ha estado educando, formando e instruyendo a los ciudadanos en sus primeras etapas de vida familiar, escolar y comunitaria, sobre todo en cuanto a su corresponsabilidad frente al cuidado del ambiente, como patrimonio de todos y legado cultural de la humanidad, que debe ser preservado para las próximas generaciones; por eso “la nueva educación debe fijar como prioridad el sentido y conciencia de la propia responsabilidad, es decir, el ser sensible y

percatarse de la repercusión positiva o negativa que la conducta individual tendrá sobre las demás personas” (Martínez, 2009, p. 127).

Estas nociones abren posibilidades para concienciar en el colectivo su responsabilidad compartida ante el equilibrio ecológico, en tanto posicionar significados en la mente de los ciudadanos sobre la necesidad de conservar sanos sus predios vecinales, considerando su heterogeneidad biopsicosocial, y las contribuciones que pueden hacer como agentes de cambio, desde el hogar donde nacen y crecen, los espacios donde estudian y las comunidades en las que interactúan, colocando especial atención a los límites de la ecología global. Sobre el particular Gorbachov (2003) afirma:

...debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras (p. 1).

Estas exhortaciones pueden ser parte de los hilos conductores de la indicada educación, concebida desde la tríada hogar-escuela-comunidad, la cual se impregnaría de distintos enfoques pedagógicos, corrientes comunitarias y referentes empíricos, dirigidos a propiciar, desarrollar y consolidar en los ciudadanos conductas sensibles, amigables y afectivas hacia la naturaleza y lo ecológico, que les empodere como voceros de transición y transformación en sus entornos cotidianos; y por tanto eludan, las prácticas subversivas del modelo de desarrollo emprendido en el siglo XIX, y que se perpetuó durante el XX y aún continúa en el XXI, el cual privilegia la máxima explotación de los recursos naturales, bajo el lema de crecimiento económico, progreso técnico, dominio de la naturaleza por la ciencia, con el subsiguiente consumo de importantes fuentes de energía y sistemática destrucción del hábitat global.

Todo eso entraña “...la problemática ambiental como síntoma de una crisis de civilización, cuestionando las bases mismas de la racionalidad económica, los valores de la modernidad y los fundamentos de las ciencias que fueron fraccionando el conocimiento sobre el mundo” (Leff, 2007, p. 24); frente a eso se impone “...una acción transdisciplinar, transectorial que

implica la adopción de nuevas políticas de Estado en el campo de la educación” (Valdés y otros 2008, p. 13).

Ello involucra analizar universos de problemas, desde posiciones pluriparadigmáticas, trascendiendo parcelas delimitadas de conocimiento disciplinar, a través de enfoques de saberes abiertos, complementarios y sistémicos para “...crear un marco epistémico amplio y cierta meta-metodología que sirven para integrar conceptualmente las diferentes orientaciones, postulados o principios básicos, perspectivas o enfoques, procesos metodológicos, instrumentos conceptuales, etc.” (Martínez, 2010, p. 7).

Tal reconfiguración abre las puertas para aglutinar distintos paradigmas, acercar concepciones teóricas antagónicas y buscar interacciones entre enfoques que nos remiten a pensar en una visión posmoderna, dado que ella “...proclama la heterogeneidad, acepta lo prohibido, lo ilegítimo: los márgenes, los pliegues, las costuras, las fracturas. Y en cualquiera de sus vertientes expresa profundo malestar con la razón moderna, que se ve a sí misma perfecta como un Uno” (Morales, 2008, p. 8).

La referida concepción paradigmática permite explorar las realidades fenoménicas entre objetividad e intersubjetividad de los actores, es decir, mirar lo otro para revalorar lo propio; abrir rutas entre homogeneidad y diversidad para incluir la aparición inesperada de eventos híbridos que impactan el curso de los acontecimientos; establecer múltiples y controvertidas miradas de la simplicidad a la complejidad en aras de apreciar, por ejemplo, la compleja trama de relaciones que vinculan a la educación con economía, tecnología, sociedad, ambiente y naturaleza; porque en la “posmodernidad las miras se empiezan a orientar hacia otro pensar basado en las diferencias, matices y cualidades de las cosas; hacia un pensar que respeta más la realidad sensible” (García, 2005, p. 34).

Tal indiviso conjunto de referentes conforman la plataforma ideacional, desde la cual se alimenta la noción de *holoconstructo* propuesta en este artículo para considerar la biodiversidad, su problemática y conservación, a partir de una mirada constructora de saberes conectados, complementarios e interdependientes; se trata, entonces, de realizar esfuerzos eco-cognitivos para tomar coordenadas del paradigma positivista e integrarlas a los ejes del

paradigma comprensivo e interpretativo, y en esa medida establecer sinergias entre distintas disciplinas o ciencias, por ejemplo, entre las posturas racionales de la economía y la tecnología como vías para alcanzar el desarrollo *glocal* (global-local) de las regiones y países; y las intencionalidades emancipadoras previstas por la educación, para la formación de un ser humano cada vez más respetuoso de la madre naturaleza; por tanto, comprometido con la sociedad del presente; y con el futuro de las venideras generaciones.

Tal conjunción epistémica resultaría generadora de pensamientos liberadores de lo fragmentario, y superadores de las reductoras parcelas intelectuales, para dar la bienvenida a múltiples voces, inclusión de ideas y nuevos planteamientos, para apreciar, valorar y percibir la realidad ambiental como un todo, ya que, como lo señala Boff, (2007), "... la ecología exige una visión de totalidad, que no resulta de sumar las partes, sino de la interdependencia orgánica de todo con todo" (p. 12).

Esto demanda asumir, como ciudadanos de un colectivo global, que somos "... una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes"; por tal razón "la ecología profunda reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y ve a los humanos como una mera hebra de la trama de la vida" (Capra, 1998, p. 28).

Ello revela que en nuestro rol de habitante, aborigen, vecino, residente, poblador, morador o ciudadano de la tierra, tal vez sin saberlo ni proponérselo, vivimos en un continuo ciclo recursivo intergeneracional, que nos compromete como ecociudadanos o como egociudadanos del mundo frente a la naturaleza; de modo que "la educación ciudadana está llamada a instalar expresiones y comportamientos que dicen sí, ¡esto es de mi incumbencia! y a erradicar del lenguaje y en las acciones, manifestaciones como: ¡yo, me mantengo al margen!..." (Magendzo, 2002, p. 37), porque afortunada o lamentablemente compartimos al unísono un destino común frente a la salud o enfermedad del planeta; es decir, somos corresponsables de todo cuanto le ocurra al mismo.

Los lectores de estas líneas tal vez se pregunten legítimamente dónde se está formando, educando e instruyendo colectivamente ese ser humano con los atributos antes citados, o si esta aspiración deviene en eufemismo, elucubración; o es que el perfil de ese hombre ideal, deseable, bienvenido y posible está en la

mente abstracta, soñolienta, confusa, poética y compleja de románticos defensores de la naturaleza y mercaderes de ilusiones ciudadanas. ¡He allí la piedra angular del asunto!, que nos remite, antes que encogernos de hombros, a respirar y suspirar profusamente, y a la vez inspirar a otros, para que juntos aportemos los granos de arena necesarios para aspirar a una biosfera universal y colectiva, radicalmente distinta y saludable en el tiempo.

En este orden de ideas vale destacar que la formación ciudadana escolarizada está directamente vinculada con el aprendizaje activo, decidido y permanente de actitudes previstas en cánones éticos y morales, que conducen al ser humano hacia la internalización racional-afectiva de principios éticos y cívicos, que regulan voluntariamente su convivencia social y facilitan el establecimiento exitoso, de relaciones democráticas, cooperativas, cordiales, pacíficas y tolerantes en diversos espacios plurales, heterogéneos y multiculturales; en esa perspectiva Gómez (2004) afirma:

La formación ciudadana debe entenderse como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la incorporación de valores que permitan al estudiante participar, incidir y mejorar la vida de su grupo, su comunidad y su país. Esta formación implica, además, desarrollar su capacidad para la reflexión y el cuestionamiento (p. 29).

De manera que dicha formación, por razones obvias, tiene su preámbulo en la familia; y es en el contexto escolar donde ella emerge, hace presencia y se fortalece, debido a que los estudiantes, desde los primeros años de vida en la escuela, comienzan a desprenderse paulatinamente del cordón umbilical que los sujeta a la relación del hogar padre-madre, para integrarse solo con sus valores, creencias y principios a otros seres humanos distintos, con quienes no existe ningún vínculo de afinidad; entonces allí se inicia el camino hacia la participación como proceso de construcción de relaciones ciudadanas. Al respecto, Uribe (citada por Quiroz y Jaramillo 2004) añade:

...la escuela es el espacio fundamental para la formación ciudadana, por varias razones: es el lugar donde se da el primer encuentro con las diferencias y en esa medida con el autoconocimiento, es una organización formal regida por normas y con unos objetivos determinados, en la escuela se encuentra la ley que implica unas normas, unas obligaciones y unos derechos, el principio de orden y de

organización social y en donde se socializan unas formas de racionalidad (p. 27).

Las líneas anteriores muestran la importancia, trascendencia e influencia que tiene la escuela en la formación ciudadana; por tanto, cuando se habla del cuidado, conservación y protección de la naturaleza, resulta evidente la relación biunívoca que aparece entre ciudadanía local y ecología global, en virtud de que la preservación de éste última depende en gran medida de cómo los individuos a escala planetaria, independientemente de todo el andamiaje jurídico-político-tecnocrático existente en cada país en materia ambiental, y sus tradiciones, valores, decisiones y acciones, se sientan responsables consigo mismos y ante la humanidad en general, por el actual bienestar de la tierra y el futuro de las venideras generaciones; porque como lo sentencia Capra (1998), "...la ecología profunda reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza" (p. 29).

Como se observa, la ecología profunda aporta elementos sustantivos para proponer la noción de *holoconstructos ecológicos, como visión transdisciplinar en el contexto de la formación ciudadana escolarizada*, atendiendo hacia una visión inclusiva y co-implicada de las diferentes posturas epistémicas, para que desde allí se configuren nuevas y heterogéneas miradas sobre cómo pensar, deliberar y resignificar las relaciones hombre-ambiente-sociedad, en el tejido hogar-escuela-comunidad, con sólido apoyo del repositorio de conocimientos generados en diferentes ciencias, disciplinas y corrientes del campo científico-técnico y humanístico.

Finalmente, lo expuesto aquí no pretende ser la panacea para abordar todos los infortunios que golpean a la naturaleza, confrontan a la humanidad y retan a la civilización, pero sí constituye una amalgama de ideas para el debate propositivo, que invitan a reflexionar sobre las siguientes consideraciones:

1. La transdisciplinariedad representa una nueva forma de observar, percibir y apreciar la realidad; por tanto, significa una radical transformación en el modo de interpretar la dinámica de la naturaleza, la ecología y por supuesto a la ciudadanía. Ello demanda un cambio en la manera de valorar los

pluridesequilibrios ambientales que emergen y aparecen subrepticamente producto de diversas interacciones, entre distintos elementos bioantroposociológicos que conforman el sistema hombre-tierra-sociedad; en esa dirección es necesario advertir que entre la sociedad y la escuela se vislumbra una relación hologramática y recursiva, es decir, ambas instituciones se influyen y determinan mutuamente. Es hologramática porque la escuela, en su singularidad, tiene la presencia de la sociedad en su conjunto; y recursiva, en tanto ésta produce la escuela que genera la sociedad (Morín citado por Ugas, 2006).

2. El verdadero asidero y genuina protección del patrimonio colectivo verde pasa necesariamente por un cambio de paradigma que establezca nexos de igualdad, equivalencia, pertinencia e importancia en las relaciones entre la economía, la ciudadanía y la ecología; partiendo, en principio, de que la primera abandone la exclusiva concepción monetarista del aprovechamiento de recursos naturales; que la segunda suplante el desmesurado disfrute individual, incesante satisfacción materialista y compulsivo bienestar de corto plazo de unos pocos en detrimento de muchos; y que la última se entienda e internalice como patrimonio de la humanidad, en lugar del legado particular de algunos. Tal propuesta nos remite a pensar en una visión transdisciplinar en el contexto de la formación ciudadana escolarizada.

3. Lo anterior representa una importante acción para enfrentar distintos intereses y hasta un síndrome de parálisis paradigmática que inhiben la apertura de espacios para redimensionar el modelo de consumo, avizorando que los ciudadanos-estudiantes de hoy, en sus distintas fases del proceso formativo, en el largo plazo serán hombres y mujeres profesionales, a quienes en muchos casos les corresponderá decidir sobre el cuidado del entorno, momento para el cual una sólida formación, promoción, consolidación y divulgación cotidiana de valores ciudadanos y ecológicos, apoyados en derechos humanos de tercera generación, serán los baluartes que defenderán el derecho "...que toda persona tiene de nacer y vivir en un ambiente sano, no contaminado de polución y de ruido..." (Cortina, 2000, p. 106).

4. La clave también está en la participación consciente y solidaria de todos como individuos o colectivos, porque en definitiva es nuestra decisión reconvertirnos, reeducarnos, reinventarnos o tal vez resucitar, si queremos pasar del discurso a la acción; para transformar a nuestros semejantes mediante el

evangelio de los hechos y generar una masa crítica de herederos, con sólidos valores ecológicos, inequívocas actitudes ciudadanas y multiplicadores de mensajes ambientales en todos los espacios, que se recreen y cultiven en el subconsciente de los individuos, porque en cada ser humano habita un mundo, o cada ciudadano es un micromundo; entonces, como lo afirma Gilles (citado en Skliar, 2007): “Creer en el mundo significa principalmente suscitar acontecimientos, que aunque pequeños, engendren nuevos espacios-tiempos, aunque de superficie reducida” (p. 94).

5. En párrafos anteriores se indicaron breves testimoniales de reconocidos autores, que dan cuenta de la situación del ambiente a escala global, la cual, en opinión de quien escribe, tiene inmersa a la escuela y sus distintos actores que la conforman (maestros, padres, representantes, alumnos, vecinos, asociaciones y comunidad en general), que aun cuando tienen mucho que decir, hacer y aportar en materia de formación ciudadana, continuo fortalecimiento de conciencia ambientalista y divulgación sistemática de valores ecológicos, permanecen un tanto sumisos, pasivos y hasta indiferentes, ante las amenazas ambientales presentes y futuras a las que se expone la sociedad como una familia en su conjunto. De allí que urge un cambio de actitud, para disponer, cada vez más, de fuertes instituciones escolares formadoras de auténticos liderazgos ciudadanos, que articulados a causas ambientales definan el perfil del hombre nuevo que ama a la tierra, más que con palabras, con acciones, gestos, hechos y propuestas.

Finalmente es necesario reiterar que estas consideraciones son los desafíos a emprender, si aspiramos no repetir la lúgubre huella ambiental que estamos legando a las nuevas generaciones; y en perspectiva, aspirar a un prometedor futuro ecológico, que tal vez parezca incierto, distante, difuso; inclusive, iluso; pero posible con el acompañamiento de una visión transdisciplinar en el contexto de la formación ciudadana escolarizada, y la contribución verde de todos, mientras que la savia recorre las fibras de la sociedad, la clorofila se apropia de las emociones de la familia, y las raíces de la conciencia tejen lazos alrededor de los ciudadanos; en síntesis, se trata entonces de “...movilizar todas las capacidades que están en poder del intelecto humano, incluidas las de la sensibilidad” (Maffesoli, 1997, p. 32).

REFERENCIAS

- Beck, U. (1994). *La sociedad del riesgo*. España. Editorial Siglo XXI.
- Boff, L. (2007). *Ecología, política y mística*. España. Ediciones Mundo Nuevo.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Cortina, A. (2000). *Hacer reforma. La ética de la sociedad civil*. Madrid. Editorial Alauda-Anaya.
- García, N. (2005). *Ecología profunda y educación*. Tesis de grado doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, España.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia ecológica*. España. Editorial Vergara.
- Gómez, L. (2004). Ponencia presentada en el Foro Internacional: “Ética y Educación. Una Formación para Nuestro Tiempo”, organizado por el Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C. en colaboración con la Unesco.
- Gorbachov, M. (2003). *Carta a la Tierra*. España. Editorial Bronce.
- Leff, E. (2007). *Aventuras de epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al dialogo de saberes*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI Editores, S.A.
- Maffesoli, M. (1997). *El instante eterno. Una vida sin objetivo*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Magendzo, A. (2002). *Derechos humanos y currículum escolar*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos. San José. En línea: www.educarchile.cl/personas/amagendzo/gfx/. Consulta diciembre 2 de 2009.

- Martínez, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Caracas. Editorial Alfa.
- Martínez, M. (2010). *Transdisciplinariedad y lógica dialéctica: Un enfoque para la complejidad del mundo actual*. prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html. Consulta: noviembre 2012.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó. O la otra posmodernidad*. Editorial Nueva Sociedad.
- Ban Ki Mon (2011). Foro Económico Mundial. Secretario General de la ONU.
- Morales, G. (2008). Antroposmoderno.com. [Documento en línea] hernanmontecinos.com/category/b5-posmodernidad/ - en caché. Consulta: marzo 2011.
- Pazos, C. (2004). *La globalización económica neoliberal y la guerra: antagonistas esenciales del desarrollo sostenible y de la salud*. La Habana, Cuba. Centro Félix Varela.
- Quiroz, E. y Jaramillo O. (2004). *Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?* Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Skliar, C. (2007). *La educación (qué es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires. Noveduc.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos. Táchira, Venezuela. Vadell Hermanos.
- Valdez, O., García, M., Ramos, P., Braña, A. y Rodríguez, M. (2008). *Escuela y comunidad adulta: Educación ambiental y prevención de desastres*. Ministerio de Educación de Cuba e Instituto Nacional de Recursos Hidráulicos de Cuba. Impreso por Molinos Trade.

LA UNESCO Y LAS CONFERENCIAS INTERNACIONALES SOBRE EDUCACIÓN DE ADULTOS: FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ADULTOS

María Eugenia Rodríguez A.¹

RESUMEN

Las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (CONFINTEAS) desde sus inicios han promovido el aprendizaje de los jóvenes y adultos en función de sus necesidades y contexto social, tomando como premisa la igualdad de todos como ciudadanos. Cada conferencia ha reflejado contextos muy particulares de acuerdo con el momento histórico en que se efectuaron. En ellas se plantean el papel y contenido de la educación para adultos en un mundo en evolución donde el avance tecnológico empieza a exigir transformaciones en el ámbito educativo y, por ende, se comienza a manejar bajo la premisa de la educación permanente, lo cual permite desarrollar un concepto [de educación] no meramente alfabetizadora, sino formadora en diversos ámbitos de la sociedad. Los postulados previos conllevan a la declaración de una educación para todos donde la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de toda la vida constituya el logro a alcanzar, pero se observa, a su vez, la distancia existente entre lo declarativo y la realidad de cada país. Esta brecha se puede apreciar en América Latina y particularmente en Venezuela, donde se han aunado esfuerzos para superar las debilidades, pero los diversos factores sociales que inciden en lo educativo no lo permiten y por ende la formación del educador de jóvenes y adultos, cuya acción debe exigir una reflexión crítica sobre la práctica educativa. El objetivo del presente trabajo consiste en el análisis de las Confinteas y la formación de un educador para adultos en virtud a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: formación, educadores de jóvenes y adultos, Unesco.

¹ Participante del Doctorado en Educación de la UNESR. Miembro de la Línea de Investigación Dinámica Psicosociales y Ambientes de Aprendizajes. Correo electrónico: maria_eugenia-15@hotmail.com

Unesco AND THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADULT EDUCATION: TRAINING OF ADULT EDUCATORS

ABSTRACT

The International Conference on Adult Education (CONFINTEAS) since its inception have promoted the learning of young people and adults according to their needs and social context, on the premise of equality of all as citizens. Each conference has reflected very particular contexts according to the historical moment in which it is made. They raise the role and content of adult education in a changing world where technological progress is beginning to demand changes in education and thus begins to operate under the premise of lifelong learning, which allows developing literacy not merely a concept, but forming in various areas of society. The previous assumptions lead to the declaration of education for all, where the satisfaction of the basic needs of learning throughout life constitutes the achievement to reach, but is observed in turn, the distance between the declarative and reality of each country. This gap can be seen in Latin America, particularly in Venezuela, where it has joined forces to overcome the weaknesses, but the social factors that affect the educational not allowed and therefore the formation of youth and adult educator, whose action should demand a critical reflection on educational practice. The objective of this work is the analysis of the CONFINTEAS and the formation of an adult educator in accordance to the needs of society in the XXI century.

Keywords: education, youth and adult educators, Unesco.

*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres,
es en la mente de los hombres donde deben
erigirse los baluartes de la paz*
Unesco

Unesco y las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos: Formación de educadores de adultos

Para 1945, la sociedad mundial estaba padeciendo las consecuencias de dos guerras que dejaron a su paso destrucción y desolación, por lo que los gobiernos buscaron cómo afrontar el problema educativo generado por esos conflictos. La idea de “Sociedad de Naciones”, que precedió a estos conflictos, había fracasado rotundamente. Por ello, al concluir la segunda conflagración mundial, se inicia un proyecto cuyo postulado radical es una educación para la paz a fin de establecer la “solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Unesco, 1945). Este proyecto se cristaliza con el nombre de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) el 16 de noviembre de 1945, cuando su constitución es aprobada, e inicia sus actividades el 4 de noviembre de 1946.

En cuanto al desarrollo de la formación de adultos, esta organización dirige por primera vez su especial atención a tal grupo etario en la conferencia de Elsinor (1949) bajo la premisa “Educación de Adultos”, donde se plantea que los objetivos de esta educación deben estar adaptados a las necesidades y características del contexto, a fin de que los conocimientos adquiridos sirvan de base para el desempeño social, por lo que en algunas regiones se orientará hacia la capacitación industrial y en otras, a la alfabetización. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de los problemas vinculados a la Educación de Adultos, su posición es anfibológica o ambigua, en cuanto a la formación profesional.

Esta primera conferencia, además de señalar las inquietudes en el ámbito educativo con énfasis en los adultos, también hace sugerencias orientadas hacia la comprensión y la cooperación internacional para

favorecer un espíritu de tolerancia, la búsqueda de posturas reconciliadoras, la importante contribución de las asociaciones privadas, la necesidad de una cooperación entre éstas y el Estado, así como el

mejoramiento de las condiciones de vida de los países menos desarrollados y el estudio de los problemas mundiales (Unesco, 1949).

Desde esta primera conferencia mundial sobre educación de adultos se establece el diálogo como medio para dirimir posiciones antagónicas o en conflicto, se toma en cuenta la diversidad de niveles sociales y la importancia de la búsqueda de la calidad de vida para todos, se solicita la necesaria cooperación entre el Estado y la sociedad civil, esta última a través de sus organizaciones y empresas; así como el ubicar la educación de adultos en un contexto más amplio, al hacer alusión a la necesidad de estudiar los problemas mundiales.

Las condiciones generales de las relaciones que deben prevalecer entre los seres humanos, son abordadas —sin ser declaradas como tales— en el encuentro, estableciéndose que

Todos los progresos que se pueden realizar gracias a una mayor libertad de comunicación entre los pueblos serán, sin embargo, de una utilidad limitada si los individuos son víctimas de discriminaciones fundadas en prejuicios. Todo hombre (*sic*) tiene derecho a su parte de humanidad, cualquiera sea su origen o el color de su piel. La religión también es un asunto estrictamente personal, y todo hombre (*sic*) tiene el derecho de elegir su religión o no elegir ninguna. Todo intento, en cualquier rincón del mundo, que trate de expoliar al ser humano de sus derechos fundamentales, por razones raciales o religiosas, debe, en consecuencia, ser combatido; es nuestra estricta obligación hacer conocer nuestro punto de vista en forma clara, cada vez que tengamos una oportunidad (Unesco, 1949).

En Elsinor, los Estados se comprometen a luchar en forma clara y contundente para eliminar prejuicios en pro del logro de la igualdad, sin distingos de raza o credo. Se trata de un acto previo a cualquier intento de comunicación entre los pueblos.

Es importante destacar que, a pesar de grandes esfuerzos, no se contó con una representación de todas las regiones, por lo que las conclusiones a las que se dieron lugar no se podían considerar completamente útiles. Al respecto, Hely (1963, p. 13) señala que “Elsinor fue esencialmente una conferencia regional de Europa Occidental sobre educación de adultos” y donde se propone conferir a los adultos una educación que les permita

realizarse como personas independientes, tomando en consideración que su formación debe desarrollarse en función de su realidad.

Es conveniente puntualizar que, en este primer encuentro, la formación de educadores de adultos no constituyó parte de la temática, sino más bien los debates que se suscitaron entre los educadores asistentes en relación con la importancia de la educación para la consolidación de la democracia, prestando atención a que —de acuerdo al enfoque para ese momento histórico— la educación de adultos era para una minoría.

De esta manera culmina la primera conferencia internacional de adultos que marca las pautas de cómo asumir la educación de adultos, aunque en ese momento todavía no se presentan lineamientos sobre la formación de educadores. Se inicia un largo e interesante recorrido que presentará cambios particulares sustentados en la dinámica social.

Posteriormente, se celebra en Montreal (1960) la segunda conferencia de educación de adultos, cuyo eje temático fue “La educación de los adultos en un mundo en evolución”. La finalidad radicó en el estudio de la educación de adultos vista a través de los factores inherentes a cada contexto social. Se estudiaron a profundidad los siguientes temas: El papel y contenido de la educación de adultos. Las modalidades de educación de adultos. La estructura y organización de la educación de adultos.

En cuanto al papel y contenido de la educación de adultos, se toma como punto de origen la elaboración del concepto “educación de adultos”, donde no sólo se hace referencia a la educación complementaria sino al “perfeccionamiento que requería el uso de métodos tradicionales, así como de otros recursos o medios” (Unesco, 1960). De igual forma, se admitió la importancia de la educación de adultos y su vinculación con el desarrollo económico, social y político de las naciones, favoreciendo así la paz entre los países.

Asimismo, se destaca la trascendencia de la educación como proceso continuo —aspecto que será punto de agenda en las conferencias posteriores— a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, las necesidades educativas del adulto no se pueden limitar a la alfabetización sino a un

proceso de perfeccionamiento que contribuya a que el ser humano se adapte a los cambios de su entorno. Por ello, se destaca que no debe existir un lindero entre la educación de los jóvenes y la de los adultos; más bien se sugiere el establecimiento de enlaces entre ambos grupos a fin de inspirarlos en el sentido de la dignidad y el valor producto.

Se considera a tres grupos que requieren especial atención: las mujeres, los jóvenes y las personas discapacitadas. A pesar de no ser una postura declarativa, se recuerdan los valores de igualdad, respeto por la diversidad cultural y tolerancia. Las modalidades de educación de adultos están referidas a los métodos a emplear y la importancia de la formación profesional en procura de un oficio “ligadas al desarrollo de la personalidad de los trabajadores, a sus posibilidades de cultura y autoformación” (Unesco, 1960), por lo que pretendió inspirarse en un humanismo integral que abarcara los valores del respeto, la paz y la convivencia (op. cit.).

En esta conferencia se analiza la necesidad de que no sólo en los países en vías de desarrollo requieren educación de adultos, sino también los países con índices de desarrollo elevado, pues la población urge de preparación técnica y profesional, ya que todos los esfuerzos son insuficientes; “el hombre y la mujer no son autómatas” (Hely, 1963), deben constituir una sociedad sana.

Los educadores de adultos asistentes en esta oportunidad manifestaron que es prudente la existencia de un equilibrio entre la formación laboral y la personal; refieren que la finalidad de la educación de adultos debe expresarse en términos de que el hombre (*sic*) es un ser complejo, con carencias, que no puede tener una mirada fragmentaria, sino que debe atender al conjunto de necesidades presentes en cada grupo de acuerdo con el contexto al cual pertenece y de esta manera poder encontrar la madurez y el florecimiento en cada cultura, contribuyendo así a su enriquecimiento.

Esta conferencia destaca que la educación de adultos es parte integrante de los sistemas educativos nacionales y los gobiernos deben considerar el compromiso de las condiciones óptimas para el desarrollo de esta modalidad educativa.

La tercera conferencia internacional es celebrada en **Tokio (1972)** y tuvo como objetivo principal el análisis de la situación y las tendencias de la educación de adultos, así como la consideración y revisión de las perspectivas y estrategias futuras, centrándose especialmente en aspectos de política, administración, organización y financiamiento.

En esta reunión por primera vez se reconoció ampliamente que la educación de adultos es componente de la educación permanente y por ende se deben extender las ventajas de una educación para todos. Además, toma en consideración el estudio de la formación ocupacional y la atención a los grupos con discapacidades, por lo que se evidencian los valores de igualdad, participación, no discriminación en educación y el derecho a aprender, lo que forma parte de las recomendaciones donde se adopta una política general de educación de adultos fundamentada en los principios que contempla.

Por otra parte, se insiste en la importancia de la educación de adultos como agente democratizador y su rol en el desarrollo de las naciones, por lo que exhorta al reconocimiento legislativo sobre el

Derecho de los trabajadores a recibir una formación (ya fuese profesional o general) durante las horas de trabajo y la promulgación de una legislación que sancionara el derecho de los trabajadores sin empleo a recibir una formación profesional remunerada como tiempo de trabajo (Unesco, 1972).

Al mismo tiempo se resalta el carácter agregado de la educación formal y no formal así como la validación de las enseñanzas foráneas al esquema escolar observando con detenimiento la importancia de su formación continua.

En torno al planteamiento anterior, Gelpi (1990) expresa que “educación = educación permanente como hipótesis del futuro”. ¿Por qué concibe esta hipótesis? Es importante tener en consideración que las relaciones en el contexto social están en constante cambio, lo que genera nuevos diseños en las estructuras educativas y, con ello, la creación de un nuevo perfil de educador de adultos basado en el aprendizaje dialógico, pues este abarca desde la primera infancia hasta la última madurez (Flecha, 1997). La acción de dialogar sostiene las diversas contribuciones en consonancia con

la validez de los discursos emitidos por los participantes en condiciones de igualdad.

En relación con este punto, es importante señalar que “sólo cuando se deje de considerar al educador de adultos como un maestro-profesional o aficionado que se consagra a enseñar cierto número de materias a los adultos, será posible movilizar los inmensos recursos humanos en toda sociedad” (Unesco, 1972). Este educador debe tener un rol de emancipador mas no de explicador, no debe ser un depositario de conceptos sino alguien quien —teniendo el diálogo como premisa— permita al participante apoderarse de ese conocimiento generando en éste el deseo de indagación. Al respecto, Rancière (2003) expresa que

La experiencia le pareció suficiente para entenderlo: se puede *enseñar lo que se ignora* si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es el que encierra a una inteligencia en el círculo arbitrario de dónde sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano (p. 25).

En este sentido, se destaca que la tarea vinculada del educador desde su práctica reflexiva indica que solo bajo la premisa del diálogo se puede sustentar la comprensión del discurso; por ello, Freire (1997, p. 39) agrega que “no hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico”.

Entre Tokio (1972) y París (1985) se distingue el informe de la conferencia general de la Unesco celebrada en Nairobi (1976), donde se destaca la importancia de la recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, pues se tomó en cuenta que el ingreso de los adultos a la educación, visto con la mirada de la educación permanente, representa una arista vital del derecho a la educación. En torno a esto se concibió una de las definiciones referidas a la educación de adultos con mayor aceptación:

La totalidad de los procesos organizados de Educación, sea cual sea el contenido, el nivel o método, sean formales o no, ya sean que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensadas en las

escuelas y universidades y una forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (Unesco, 1976, p. 2)

Las características (en función a la definición) señalan que la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado del proyecto de Educación Permanente. Esta expresión hace referencia al proyecto global que tiene como meta restablecer el sistema educativo ya existente, así como desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo, por lo que el sujeto es responsable de su educación mediante la interacción acción-reflexión, tomando como límite el deseo del individuo de favorecer su aprendizaje.

Entre las finalidades y estrategias recomendadas para la educación de adultos emerge la paz junto a la capacidad de comprensión crítica ante los problemas de la sociedad actual y cómo puede participar en el progreso de la sociedad desde la perspectiva de la justicia social. Por primera vez aparece la habilidad de apreciación de las relaciones del ser humano con su entorno natural y cómo protegerlo en dirección al respeto de la diversidad cultural en el plano nacional e internacional.

Esta conferencia reviste especial importancia, pues en ella se declaran los principios de la educación de adultos conocidos como la “Carta Magna”. En ellos se expresa que el aprendizaje del adulto se desprende de sus intereses y necesidades, tomando en consideración sus experiencias y el deseo de todo ser humano de progresar tanto en lo personal como en su relación con lo colectivo.

En torno al planteamiento anterior, reviste la prioridad de que los objetivos y metas de la política de educación de adultos estén presentes en los planes nacionales de desarrollo, donde se conciba la educación de adultos — así como las demás formas de educación, en especial de la escolar y superior y la formación profesional inicial— como elemento igualmente indispensable

de un sistema de educación coordinado pero diferenciado, que responda a los intereses de una educación permanente.

Esta reunión tuvo un carácter ambicioso en cuanto a las actividades de educación de adultos, ya que considera que éstas deben estar orientadas no solo a adquirir los conocimientos básicos sino a facilitar el acceso al trabajo colectivo, a estimular el trato hacia los niños, así como la autonomía y la participación en la vida colectiva. De igual forma, se dirige la mirada hacia los jóvenes, quienes además de la instrucción general necesitan desarrollar sus capacidades y así poder tener acceso a una formación que les permita ejercer un oficio.

La Unesco se refiere a la educación de formadores de adultos de manera tácita; sin embargo, para el momento en que se realiza esta conferencia, tal formación no aparece como política explícita; por ello se insiste en la necesidad de que los Estados miembros estimulen las investigaciones vinculadas con la educación de adultos y los programas prácticos a ser aplicados por las universidades y las organizaciones de educación de adultos y de investigación, mediante un enfoque interdisciplinario. En consecuencia, la evaluación de estas actividades debe integrar todos los programas para lograr la óptima utilización de los recursos.

Se sugiere en la Conferencia que los Estados miembros deberían estimular en los centros educativos superiores, la consideración de los programas de Educación de Adultos como parte integrante de sus propias actividades a fin de favorecer su ejecución, por lo que es conveniente reconocer que las personas que participan en la educación de adultos deben tener competencias y actividades vinculadas con esta tarea, que permitan desempeñar sus funciones tomando en consideración el contexto general de la educación de adultos.

Conjuntamente, se establece la relación entre educación de adultos y educación de jóvenes, por lo que la Declaración señala que

La Educación de los jóvenes debería orientarse profesionalmente hacia la Educación permanente, teniendo en cuenta la experiencia adquirida en el marco de la Educación de Adultos, con el objeto de preparar a los jóvenes de todos los orígenes sociales para que se beneficien de la Educación de Adultos o contribuyan a ella (p. 10).

Es importante dar prioridad a los programas de educación de jóvenes adultos, pues constituyen un sector muy amplio de la sociedad y su educación es vital para el desarrollo de las diversas esferas de la sociedad. Estos programas no solo deben considerar sus necesidades, sino orientarlos hacia la sociedad futura, por lo que se sugiere un cambio en la concepción de la educación otorgando igualdad de oportunidades a lo largo de toda la vida.

Al respecto, se sugiere en la Conferencia el reconocimiento de la educación de adultos como elemento clave para el desarrollo de la sociedad, lo cual requiere de la creación de un sistema capaz de cubrir las necesidades y expectativas de los educandos adultos, donde se tome en cuenta la educación en todos los niveles, motivado por la velocidad de cambio tecnológico que pueda afectar la capacidad de adaptación y desempeño de los adultos.

La cuarta conferencia internacional de educación de adultos se celebra en París (1985), titulada “El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias”, tomando en consideración:

La evolución de la educación de adultos y las perspectivas de su desarrollo, las prioridades en cuanto a las actividades educativas destinadas a fomentar la participación activa de los adultos en la vida económica, social y cultural, las modalidades de la cooperación internacional y regional para lograr el mejoramiento de la educación de adultos, así como la vinculación de la educación de adultos con programas de desarrollo global de las diversas comunidades (Unesco, 1985).

Además, se engendra la idea de la educación de adultos como “condición necesaria” para enfrentar los cambios científicos y sociales enfatizando su rol en la democratización de la educación, con miras a una educación permanente, abordando el principio de igualdad para todos los ciudadanos sin menosprecio de raza, condición social o credo. Con relación al tema del analfabetismo, se señaló que, además de proporcionar las herramientas necesarias para superar esta dificultad, es prioritario poner a su disposición cursos postalfabetizadores y de formación profesional a fin de que puedan insertarse en el mundo laboral.

Es meritorio indicar que en esta conferencia se habla del concepto de la *andragogía* como un enfoque singular de la educación de adultos, la cual señala el principio de horizontalidad en la relación de enseñanza, donde se cambia el significado de maestro y alumno, por el de facilitador y participante. Conjuntamente se reconoce el “derecho a aprender” en la creación de un proyecto de sociedad más humano.

Entre estas conferencias figura la de Jomtien (1990), donde se presenta una nueva forma de la educación básica en el mundo, caracterizada por promover otros enfoques a fin de garantizar la educación para todos por igual —niños, jóvenes y adultos—, adaptada a las necesidades de cada individuo según su entorno, además de hacer énfasis sobre la situación del analfabetismo en el mundo, tema que preocupa, pues no se ha podido abordar en todas sus dimensiones.

En este encuentro, los participantes aprobaron la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, donde se precisan las metas y estrategias para superar estas necesidades en el año 2000, tomando en consideración la importancia de la educación como herramienta para contribuir al desarrollo de los ciudadanos y por consiguiente al de la sociedad.

En la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas, celebrada en Hamburgo (1997), se hace énfasis en los “grupos específicos con necesidades de aprendizaje” que están conformados por población joven y adulta, elaborando propuestas para promover el desarrollo de políticas y/o líneas de acción a nivel nacional y regional, movilizand las instancias regionales a efectos de realizar seminarios y/o jornadas de intercambio sobre los programas que se desarrollan a nivel internacional, ofreciendo la realización de investigaciones a nivel regional en atención a las características de la población, además de desarrollar estudios nacionales sobre la pertinencia de las metodologías de facilitación del aprendizaje de la modalidad que atiende a la población joven y adulta. En la agenda se establece en forma detallada “el nuevo compromiso hacia el desarrollo del aprendizaje de los adultos” (p. 2).

Es importante señalar que en este encuentro la educación permanente y a lo largo de toda la vida es la clave de cara al siglo XXI, por lo que se

pretende generar el desarrollo pleno de la sociedad bajo una premisa ecológica donde prevalezca la democracia, la justicia y la igualdad entre todos los grupos y tomando en consideración los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, aprender a ser.

De acuerdo con los señalamientos anteriores, la conferencia considera como objetivos de la educación de jóvenes y adultos a lo largo de la vida:

Desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro. Es esencial que los enfoques de la educación de adultos estén basados en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas, y que las distintas maneras de poner en práctica estos enfoques faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando (Unesco, 1997).

Para el logro de estas premisas es importante destacar la presencia del educador de adultos con un espíritu reflexivo, dialógico, a fin de construir una sociedad para la paz. En este sentido, los participantes se comprometieron a “impartir formación a los educadores y trabajadores culturales para estimular la elaboración de recursos adecuados para la educación de adultos” (op. cit.), lo cual se considera un paso importante en este campo. Sin embargo, es prudente analizar la situación de los docentes, de acuerdo con lo expuesto por Delors (1996), ya que para obtener una educación de calidad es necesario enaltecer su estatus, reconociéndolos como tales y otorgándoles las herramientas necesarias para el desempeño integral de sus funciones, adaptándolas a las características del grupo al cual estén vinculados.

En el informe se planteó una visión global del aprendizaje y la educación de personas jóvenes y adultas, reconociéndose como instrumento clave para contraponerse a los retos de la sociedad mundial; sin embargo, la declaración y el establecimiento del compromiso manifestado en 1997 no

concertó a la correspondiente integración, primacía de políticas y asignación de recursos para el aprendizaje y la educación de personas jóvenes y adultas.

Es en la conferencia de Dakar (2000) donde se realizó una evaluación de los propósitos alcanzados, observándose el compromiso de los objetivos y finalidades de la educación básica para todos, confirmándose de esta manera la visión que se planteó en Jomtien (1990) sobre la garantía educativa en el tiempo para niños, jóvenes y adultos. Esta visión juega un papel preponderante en el nuevo orden mundial, pero la realidad es muy distante de los planteamientos expuestos, pues

Se sigue negando a millones de personas el derecho a la educación y las oportunidades que ésta brinda de una vida más segura, más sana, más productiva y más satisfactoria. Esto obedece a múltiples causas: falta de voluntad política; insuficiencia de recursos financieros y utilización poco eficaz de los medios disponibles; peso de la deuda externa; falta de atención a las necesidades de aprendizaje de los pobres y excluidos; falta de atención a la calidad de la educación; y falta de voluntad para superar las desigualdades entre los sexos. No cabe duda de que son gigantescos los obstáculos que se oponen al logro de la Educación para Todos. Sin embargo, se puede y se debe superarlos (Unesco, 2000, p. 12).

En torno a estos señalamientos, los participantes toman como marco de acción la educación de calidad para todos, más aún con el desarrollo tecnológico que envuelve todas las acciones en la sociedad del siglo que recién comienza haciendo referencia al mejoramiento de la “formación inicial y en servicio del maestro”, pero no se puntualiza sobre el álgido tema de la formación del educador de jóvenes y adultos.

A pesar de que estas conferencias internacionales de educación de adultos tienen lugar cada once años, hasta la fecha se han celebrado cinco con una edición intermedia subsecuente a los seis años llamada *Conferencia Internacional de Educación de Adultos V+6 2003*, llevada a cabo en Bangkok, Tailandia, donde se establece, entre otros puntos, “la necesidad de realizar trabajo de abogacía por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas a lo largo de toda la vida”, tanto a nivel global como local en diferentes espacios, cambiar la idea de que el aprendizaje no es sólo para el Norte y que para el Sur alcanza con la alfabetización y el reconocimiento de

que la participación activa y la educación de personas jóvenes y adultas son elementos clave para la construcción de un mundo mejor.

En esta reunión se analizan los avances desarrollados desde 1997, donde se revela que el efecto globalizador en las manifestaciones económicas y políticas no ha sido el esperado, pues se aprecia —según datos de organismos internacionales en los cuales la Unesco se sustenta— que los índices de pobreza y desempleo van en ascenso, lo cual afecta las actividades en el marco de la educación de jóvenes y adultos y, por ende, no se establecen dentro de las políticas educativas de cada gobierno la prioridad que merece, siendo desplazadas por otros aspectos que discrepan de este sector.

La sexta conferencia de educación de adultos celebrada en Belém (2009), reconoce a la educación de adultos como elemento esencial del derecho a la educación, donde es primordial el diseño de acciones para que todos los ciudadanos puedan acceder a él sin limitaciones. Es importante señalar que los participantes de este encuentro se suscriben a la definición y desarrollo de educación de adultos contemplada en las conferencias de Nairobi (1976) y Hamburgo (1997), a saber

el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad (Unesco, 2009, p. 2)

Tomando en consideración el conjunto de procesos que están involucrados en la educación de jóvenes y adultos, los participantes de esta conferencia aprueban el *Marco de Acción de Belem*, donde se contempla que la función del aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental y que éste debe tener un rol crítico en el abordaje de situaciones y retos en la educación. Se observa un discurso de “reflexión sobre la práctica” (Freire, 1997, p. 40), donde se incluyen los valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos, tomando consigo los cuatro pilares de la educación planteados por Delors (1996).

En este sentido, se reconoce la importancia de la educación de adultos para toda la vida y su función mitigadora de las necesidades de aprendizaje de

los diversos grupos etarios desde la alfabetización hasta temas profesionales, siempre en relación con su contexto y de esta manera transformar el panorama social donde la premisa sea la paz y el conocimiento.

Es importante destacar que en la conferencia hacen especial referencia a la calidad del aprendizaje del adulto desde la formación del educador de adultos a través de la alianza de universidades y otros actores sociales, fomentando la investigación en este campo. Este se puede considerar un avance significativo en el ámbito de la educación de adultos, pues en la medida en que el educador de adultos esté profesionalizado se formarán ciudadanos críticos y activos, favoreciendo el desarrollo de la sociedad.

Para el logro de estos propósitos, entre otros deliberados en este encuentro, los participantes se comprometen a establecer medidas de seguimiento reconociendo la necesidad de datos válidos para así fomentar la elaboración de políticas vinculadas a la educación de adultos, destacándose entre las actividades de apoyo y seguimiento la revisión y actualización de la *Recomendación de Nairobi* sobre el desarrollo de la educación de adultos (1976).

A modo de resumen, cada conferencia ha reflejado contextos muy particulares, pues la inquietud originaria está referida a una educación donde los adultos se desarrollaran en función de su realidad bajo un concepto de igualdad. Posteriormente, se plantea su papel y contenido en un mundo en evolución donde el avance tecnológico empieza a exigir transformaciones en el ámbito educativo y, por ende, se comienza a manejar el escenario de las tendencias de la educación de adultos bajo la premisa de la educación permanente, lo cual permite desarrollar un concepto mayoritariamente aceptado porque ya no es meramente alfabetizadora, sino formadora en diversos ámbitos de la sociedad.

Los postulados previos conllevan a la declaración de una educación para todos, donde la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de toda la vida sea la premisa, pero se observa, a su vez, la distancia existente entre lo declarativo y la realidad de cada país. La educación de adultos es una pieza clave del derecho a la educación, y la formación del educador de jóvenes y adultos es fundamental, pues la enseñanza en la

sociedad del siglo XXI exige reflexión crítica sobre la práctica y, sobre todo, según lo plantea Flecha (1997), el aprendizaje a través del diálogo.

REFERENCIAS

- Delors, J. (1996). *La escuela encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones Unesco.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gelpi, E. (1990). *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Hely, A. S. M. (1963). Nuevas tendencias de la educación de adultos. De Elsinor a Montreal. Unesco: Monografías sobre Educación IV.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Unesco (1945). *Constitución*.
- Unesco (1949). *I Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Elsinor.
- Unesco (1960). *II Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Montreal.
- Unesco (1972). *III Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Tokio.

Unesco (1976). *19.ª Conferencia General de Educación de Adultos*. Nairobi.

Unesco (1985). *IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. París.

Unesco (1990). *Carta Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien.

Unesco (1997). *V Conferencia Internacional de Educación de Adultos*.
Hamburgo.

Unesco (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar.

Unesco (2003). *Conferencia Internacional de Educación de Adultos V+6*.
Bangkok.

Unesco (2009). *VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos*.
Belem.

RESEÑAS

UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN CONSTRUCCIÓN DESDE EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ASESORAMIENTO Y DESARROLLO HUMANO

Uno de los elementos esenciales dentro de todo programa de postgrado es plantear las líneas de investigación, no solo como espacios de construcción colectiva donde se establece una relación dialógica y de acompañamiento entre los diversos actores académicos que la conforman y le darán sustentabilidad a través del tiempo; en este proceso se produce una articulación de intereses comunes, componentes teóricos metodológicos, formación profesional y la realidad social entre sus miembros.

Por consiguiente se ha de entender la línea de investigación desde el programa de Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano, partiendo del concepto de *persona* con una visión holística e integral en sus diversas dimensiones y el alcance de un perfecto equilibrio, factor esencial de lo humano dentro de este mundo convulsionado de alta conflictividad e intolerancia.

En efecto, a partir de la persona se debe considerar, desde su *yo* interno que le permita asumir actitudes e inferir que existe un mundo exterior ávido de escuchar, de plantearse cosas, propugnar cambios y establecer una visión compartida desde la línea de investigación y el programa de asesoramiento y desarrollo humano.

Se acepta, entonces, que una línea de investigación en construcción es entender que es un espacio para compartir, intercambiar conocimientos y experiencias vividas, sustentada no solo en lo teorícometodológico, sino también en proporcionar a los(las) participantes las diferentes técnicas, herramientas y estrategias como a su vez adquirir competencias que pueda implementar en su rol de asesor y como investigador.

Otro elemento relevante de la línea de investigación es su interacción comunitaria a través de los cursos de diseño de intervención a las comunidades, donde se propician espacios de intercambio y de dialogo con los colectivos comunitarios. Lo que ha permitido generar productos y proyectos de investigación y su vez plantear los ejes temáticos fundamentados en sus vivencias de las realidades sociales que les ha correspondido abordar.

El abordaje a las comunidades es una experiencia enriquecedora, pues es el acercamiento a una realidad que requiere de mayor atención al ser hoy por hoy y a través del tiempo la base de desarrollo de una sociedad del bienestar, del aprender a convivir, del respeto mutuo y donde todos se sientan parte de todos.

De consiguiente, los ejes temáticos de la línea de investigación fueron orientados hacia la persona, la familia, la escuela, los colectivos comunitarios y las redes sociales. Las TIC y el contexto de lo virtual fueron representadas por cada uno de los docentes facilitadores de la maestría: Migdalia Machado, Miriam Meza, Cerbelion Murillo, Gloria Trisancho y David Colombo, para dar su sustentabilidad y fortaleza a la línea en construcción.

***Equipo de docentes facilitadores de la
Maestría en Asesoramiento y Desarrollo Humano***

**DINÁMICAS PSICOSOCIALES
Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE:
UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PERSEVERANTE**

Gladys García Delgado¹

Esbozo histórico de la línea

En enero de 1999 un grupo de investigadores del Decanato de Postgrado de la UNESR, hoy denominado Decanato de Educación Avanzada, iniciaron reuniones semanales para consolidar un grupo de estudio que decidió analizar el entorno educativo más allá del aula. La nueva línea fue nombrada *Dinámicas Psicosociales y Ambientes de Aprendizaje* y desde entonces se ha mantenido vigente.

Durante la primera etapa que va de 1999 a 2003 fue coordinada por las doctoras Elsa Espinoza y Thaís Marrero. La línea se centró en investigar el proceso de exclusión de la actividad escolar formal de un grupo significativo de población adolescente, específicamente de aquellos que habían dejado la escuela a partir del 7.º grado. El resultado de la investigación produjo informes ejecutivos hacia la OPSU, organismo que financió el proyecto y el libro *Sin escuela*, editado en Caracas en 2003 por Comala.com. En formato CD publicó además *Simplemente Mary*, en el mismo año.

Entre 2003 y 2006, la coordinación de la línea fue responsabilidad de los doctores Gabriel Parra e Ysrael Márquez. En esa etapa se consolidó como apoyo a los participantes del doctorado y logró plasmar un conjunto de documentos fundamentales para su desarrollo. Sus discusiones y aportes se relacionaron directamente con los cambios que ocurrían en los niveles psicológicos y sociales con la presencia masiva de las tecnologías digitales. Junto a ello, varias investigaciones expresaron vivencias personales que relacionaron el mundo-de-vida-educación-sociedad venezolana.

Entre 2006 y 2010, le correspondió coordinar la línea a los doctores Ysrael Márquez y José Vilorio. En esa etapa la línea logró su inscripción en el

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Master of Philosophy (Universidad de Londres) Investigadora en el área de Adultos Mayores.

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UNESR (2008), se mantuvo en contacto directo para actividades académicas con otros Núcleos y Universidades del país y además egresó el mayor número de doctores que desarrollaron sus investigaciones en la línea.

A partir de 2011 los responsables de la coordinación son los doctores Gladys García Delgado y Luis Nascimento. El trabajo fundamental de la línea, además del apoyo a las investigaciones individuales, es lograr sistematizar sus aportes y crear un proyecto integral que, tomando en cuenta los intereses personales y las necesidades psicosociales del país, se profile como referencia en el entorno global digitalizado. Es decir, la línea está elaborando un programa de investigación de esas características, a desarrollar en los próximos tres/cinco años, a partir de 2013. Se aspira a invitar a participar en la línea a futuros investigadores y a cubrir las necesidades sociales en las áreas que definen a la línea.

El recorrido se podría resumir entonces diciendo que, desde sus inicios, la línea ha venido apoyando los esfuerzos de investigación de los participantes de los distintos niveles de pre y posgrado tanto de la UNESR como de otras universidades, aunque, por diversas razones analizadas al interior de la línea y en encuentros inter-línea de la UNESR, el énfasis se ha centrado en los doctorandos. También es importante señalar que, salvo en la primera etapa de su desarrollo, carece de fondos para realizar investigaciones o encuentros académicos, así que los integrantes de la línea se costean personalmente, tanto dentro como fuera del país, lo cual es una limitante para su desarrollo.

El camino, aunque persistente, no ha sido fácil. Hubo momentos de gran afluencia de participantes y otros con una menor presencia de interesados en investigar y concluir sus investigaciones. Sin embargo, a lo largo de estos catorce años, la línea ha perseverado en el desarrollo de la investigación educativa psicosocial y ha ofrecido un conjunto de actividades que han consolidado el compromiso de entregarle al país herramientas para su desarrollo integral. Las publicaciones, los seminarios diseñados y la presencia en encuentros de categoría nacional e internacional son evidencias de sus aportes (ver anexos).

Postura teórico-metodológica de la línea

Según se desprende de los documentos-base, desde sus inicios la línea ha estado abierta a los diversos enfoques epistemológicos y metodológicos que admite la investigación social, hoy. Sin embargo, también desde el comienzo se observa una clara inclinación hacia los métodos cualitativos, especialmente historias de vida que se aproximan a los significados y relaciones que los actores sociales revelan en tales historias. Las investigaciones se han apoyado en la fenomenología, el socioconstruccionismo, el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la etnografía y la etnometodología.

Uno de los primeros documentos señala que los trabajos reconocían formas de vida, expectativas, valores, estilos y conductas afectivas y cognoscitivas de los actores, interpretados desde ellos mismos, desde sus vivencias y experiencias; desde su subjetividad.

Las posturas teóricas asumidas conceptualizan la relación sujeto-otro, sus interpretaciones y significados de vida con los otros. Así se describe en el documento base entregado al CDCHT (2008):

Lo social concebido como fenómeno dinámico y cambiante que atiende no sólo a los aspectos organizativos y estructurales sino al sentido que tiene para el sujeto. Es decir, no se trata de cómo lo social influye en el individuo sino de cómo éste lo percibe. En tal sentido, lo social resulta de una construcción continua, de una creación permanente por parte de los actores mediante intercambios intersubjetivos. Es decir, la construcción social es definida por los propios actores que intervienen en ella desde sus experiencias, vivencias y relaciones interactivas; con los códigos, símbolos y significaciones que se derivan.

Las dinámicas socioculturales y psicológicas referidas al proceso de aprendizaje suponen relaciones múltiples de construcción continua de lecturas, una de las cuales es lo comprensivo interpretativo. Estas redes se refieren a formas de relación interactiva que se construyen recíprocamente entre los sujetos que la integran. En ese intercambio de experiencias se construyen y elaboran aprendizajes en y a través de lo social.

La consideración del proceso de aprendizaje como opción colectiva en la que coinciden la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad,

implica otra concepción de la escuela en la medida en que es otro el espacio de aprendizaje. De este modo el grupo de pares, la calle, los medios de comunicación y los escenarios comunales son considerados también ambientes de aprendizaje.

Por otra parte, se reconocen las formas de vida, las expectativas, los valores, los estilos y las conductas afectivas y cognoscitivas de los actores, interpretados desde ellos mismos; desde sus vivencias y experiencias; desde su subjetividad. Las posturas teóricas que fundamentan esta perspectiva son: el *socioconstruccionismo*, el *interaccionismo simbólico* y la *hermenéutica*.

Desde este orden de ideas, se considera que:

- a) Las personas interpretan sus experiencias desde los intercambios sociales.
- b) Se construyen significados a partir de la interacción social con otros.
- c) Las personas otorgan significados a las acciones mutuas con los otros, a las palabras, a las imágenes, a los gestos y a los silencios.
- d) Se busca ahondar en los modos de vida que se construyen desde lo relacional; en otras palabras, en lo intersubjetivo como expresión de lo social.
- e) Se intenta mostrar la compleja interrelación de las prácticas sociales con las conductas que el individuo expresa mediante las interpretaciones de lo real vivido (socioestructural) y lo real soñado (sociosimbólico). Por ello se trata de comprender cuál es la visión que el sujeto tiene de su mundo a través de historias que implican planes, proyectos, trayectorias, efectos, conocimientos, aprendizajes y experiencias de vida en su relación con los otros.

En consecuencia, los objetivos de la línea Dinámicas Psicosociales y Ambientes de Aprendizaje, son:

1. Generar conocimiento en torno a la comprensión de fenómenos sociales y psicológicos que inciden en la relación mundo-de-vida-sujeto-ambientes de aprendizaje.
2. Cohesionar conocimientos alrededor de la temática, con el fin de proveer a la comunidad académica de elementos para el análisis, la discusión, y propuestas para el cambio y la acción.

3. Producir material bibliográfico orientado a procesar la información existente y a generar nueva información que dé continuidad y oriente otros estudios de investigación en esta área temática.
4. Propiciar reuniones con el propósito de generar espacios para el análisis, reflexión y discusión desde las especificidades académico-investigativas.
5. Difundir y socializar el trabajo de la línea, impulsando publicaciones y encuentros académico-investigativos.
6. Contribuir en los procesos interactuantes de formación de los participantes-investigadores de posgrado, a través de la oferta permanente de actividades de docencia e investigación.

Áreas temáticas de interés

Según lo señala el documento-base de 2008, el proceso de aprendizaje se considera opción colectiva en la que coinciden la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad. Implica otra concepción del espacio de aprendizaje; reconoce que se aprende en escenarios y situaciones distintas a los tradicionalmente aceptados. Así, un grupo de pares, la calle, los medios de comunicación, la internet y los escenarios comunales son considerados ambientes de aprendizaje, donde el individuo se educa y aprende para la vida —entendiendo la realidad que le toca vivir y a sí mismo—, para el mundo —entendiendo su responsabilidad social con el entorno—, para su autodesarrollo y para el uso constructivo del tiempo de ocio, a la vez que desarrolla habilidades, conocimientos y actitudes para el mundo del trabajo.

En consecuencia, los llamados *ambientes de aprendizaje* son aquellos espacios, convencionales o no, donde se aprende. No quedan por lo tanto restringidos a la escuela en cuanto a espacio físico, ni reducidos a una educación escolarizada, en cuanto a su intencionalidad y respuesta a las necesidades de la sociedad, ni tampoco se circunscriben al periodo escolar pues se puede aprender durante y para toda la vida. El ambiente de aprendizaje es cualquier momento y condición cuando se producen intercambios de experiencias que afectan el proceso cognitivo y socioafectivo del individuo, intencionales o no, planificadas o no, teniendo en cuenta no sólo la transmisión de información sino también la formación permanente del ser humano. En ese intercambio de experiencias se construyen y elaboran aprendizajes en y a través de lo social.

La línea se centra en el estudio de los diversos ambientes de aprendizaje que se puedan dar en los procesos de interacción entre el individuo y los diversos elementos de su contexto. Estudia las dinámicas evolutivas del hecho educativo a través de las vivencias, interpretaciones de los propios protagonistas y a través de la información de otras fuentes.

Analiza también las teorías psicológicas, sociológicas, políticas, económicas y educativas que ayudan a entender las interacciones que se dan en los ambientes, escolarizados o no, los elementos contextuales que influyen en la conformación del hecho educativo, los cambios que ocurren en el tiempo y sus implicaciones en la calidad de vida de los individuos que conforman la sociedad. Sobre la base de este conocimiento, la línea trata de aportar información, teorías, modelos, métodos y estrategias que ayuden a lograr una mejor sociedad. La diversidad de temas que se relacionan con la línea obliga a asumir diferentes enfoques metodológicos y elementos teóricos para entender el problema en todas sus dimensiones y desde una perspectiva totalmente inter y transdisciplinaria.

Otros elementos distintivos de la Línea son:

- a) Su aspecto itinerante, ya que algunas reuniones y discusiones de proyectos de investigación se han realizado en diversos ambientes, incluyendo los Núcleos del interior. Uno de los espacios que se exploran y que continuarán desarrollándose cada vez más en el futuro, es el mundo digital con las posibilidades que ofrece a la investigación educativa.
- b) La línea cuenta con unos veinticinco participantes, muchos de ellos no residentes en Caracas. Algunos se están iniciando como investigadores y otros exhiben un amplio recorrido; incluso hay personas jubiladas. De esta manera, en la línea se hace realidad la transferencia de experiencia entre novatos y expertos.
- c) Se cultiva una postura andragógica, especialmente la relación horizontal en el grupo, el respeto a las diferentes posturas teóricas, metodológicas e ideológicas. Esta práctica y las relaciones afectivas entre los miembros han permitido la cohesión de los integrantes más allá de la actividad académica.

Anexo 1: Investigaciones culminadas

Tesis de Maestría

Mg. José Pérez Veloz. “Experiencias Educativas y Escenarios de Aprendizaje Contextualizados. Un estudio socioeducativo en comunidades de adultos residentes en el área rural del Estado Cojedes”. Maestría en Educación. Universidad Nacional Simón Rodríguez. Máxima Calificación y Publicación 2005.

Tesis Doctorales

Dra. Gladys García Delgado. “El educador del nivel básico frente a los retos de la Sociedad de la Información. El caso venezolano”. Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Central de Venezuela. 2004.

Dr. Ysrael Márquez. “Educación y Ciudadanía: una visión antropológica posmoderna en el contexto del sistema educativo venezolano”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional Simón Rodríguez. Mención Honorífica y Publicación. 2005.

Dr. José Viloria. “La Educación y la Escuela en Venezuela desde el Relato y la Mirada de un Testigo Presencial: Gilberto Picón Medina, Una Historia de Vida”. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Mención Honorífica y Publicación. 2006.

Dr. Tomás Bello. “Construcción Histórica del Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en el Espacio Escolar Venezolano: Rasgos y Tendencias”. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2006.

Dr. Laureano Rodríguez. “El Proceso Histórico de la Educación en Venezuela como Elemento Sustantivo del Desarrollo Tecnológico Escolar de la Región de Guayana (periodo 1870-1958)”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2008.

Dra. Ildalis Antequera. “Representaciones Sociales de la Mujer Venezolana desde la Cotidianidad”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2008.

Dra. Judith Sosa. “La Educación como Eje de Redefinición del Rol de la Mujer en la Sociedad Venezolana: Fenómeno de la Violencia de la Mujer”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2008.

Dr. Gilberto Aranguren. “La Comprensión de los Actos de Vida en los Proceso Sociales de Aprendizaje: una aproximación fenomenológica de la noción de felicidad como estado mental de integración-armonía y aspiración vivencial dada en los actos de clase, entendida en el marco de la escuela inteligente”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2009.

Dr. Luis Nascimento. “Hacia una Escuela “Cada Día Superior”: María Ferray Educadora”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2009.

Dr. José Pérez Veloz. “La Infravaloración Socio-Cultural y sus Efectos Excluyentes. Una aproximación a la Inclusión desde la Dignidad Humana”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2010.

Dra. Aura Gutiérrez “La Antropología Pedagógica en el discurso del Hermano Ginés: una visión holística - eurítmica”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2010.

Dr. Carlos Zerpa. “La Construcción del Sujeto de la Pedagogía desde el Psicoanálisis Lacaniano: Una perspectiva computacional”. Doctorado en Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2011.

Publicaciones generadas por investigaciones

Informe ejecutivo sobre Exclusión Escolar del Proyecto de Investigación: **Niños, Niñas y Jóvenes Fuera del Sistema Escolar Venezolano**. Grupo De Investigación (2002): Thaís Marrero (Coordinadora), Elsa Espinoza, Gladys García, Carolina Villegas

Febres, Humberto J. González Silva y Luis Bravo Jáuregui (Investigadores asociados). Presentado ante el ente financiador: OPSU.

Sin Escuela (2002). Elsa Espinoza y Thaís Marrero (Coordinadoras) Gladys García, Elsa Espinoza, Humberto González, Carolina Villegas, Thaís Marrero y Luis Bravo J. Caracas: Editorial Comala.com

Educación Escolar en Venezuela, rasgos, tendencias, problemas (2002). Luis Bravo Jáuregui. UNESR (formato CD).

Simplemente Mary (segunda parte del libro *Sin Escuela*) (2003). Elsa Espinoza y Luis Bravo Jáuregui (Editores), Thaís Marrero, Gladys García, Carolina Villegas y Humberto González. UNESR (formato CD).

Redes de Pensamiento (2004). Caracas: UNESR/OPSU. Gabriel Parra y Agustín Martínez (Editores), Gabriel Márquez, Ysrael Márquez, Mylene Rivas, Agustín Martínez, Gladys García, José Viloria, Ramón Uzcátegui, Tomás Bello, Gilberto Aranguren y Edith Ruiz.

Educación, Reforma y Sociedad del Conocimiento (2006). Gabriel Parra. Caracas: IESALC-Unesco/UNESR/ORUS/UCV.

El mundo del maestro y la sociedad del aprendizaje permanente (2005). Gladys García Delgado. Caracas: Autora.

Gilberto Picón Medina, una manera de vivir la educación venezolana (2005). Luis Bravo, José Viloria (Coordinadores), Tomás Bello, Colombia Amézquita, Alexis Pérez. CDCHT-UNESR.

La Educación y la Escuela en Venezuela (2007). José Viloria Caracas: UPEL.

Ayer niños, hoy adultos mayores: un estudio de educación comparada (2010). Gladys García Delgado, Yaquelin Chanduví Callao. Perú: Ed. Colegio América.

Sin Escuela (2011). Elsa Espinoza y Thaís Marrero (Coordinadoras), Gladys García, Elsa Espinoza, Humberto González, Carolina Villegas, Thaís Marrero y Luis Bravo J. Caracas: Formato en CD.

Anexo 2: Principales eventos organizados

Seminario Nacional Educación, Globalización y Ciudadanía (UNESR, mayo 2004).

Conferencia: Venezuela Siglo XX, Estado y Universidad (Núcleo Regional de Postgrado, Caracas, octubre 2004).

Conversatorio Ampliado: La Palabra Amenazada (Núcleo Regional de Postgrado, Caracas, noviembre 2005).

Conversatorios Ampliados: La Inclusión Social desde el Pensamiento Socio-Político y Educativo de Simón Rodríguez (Núcleo Regional de Postgrado, Caracas, noviembre 2005; Núcleo Canoabo, 2005, 2007; Núcleo Palo Verde y Núcleo Los Teques, 2006). En 2007 se produjo un libro derivado de estas experiencias, entregado a la editorial “El Perro y la Rana”. No ha sido publicado.

Conversatorio Ampliado: Pensamiento Poético, Político y Educativo del Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa (Núcleo Regional de Postgrado. Caracas, febrero 2006).

Foro Concierto: Música Culta y Popular Venezolana (Núcleo Regional de Postgrado. Caracas, enero 2007).

Presentación de la Línea de Investigación Dinámicas Psicosociales y Ambientes de Aprendizaje para el fortalecimiento epistemológico, Zaraza, julio 2009.

Conversatorio en Línea con el Núcleo de Educación Avanzada de Carabobo y su revista digital, Caracas/Valencia, 2012.

Ponencias arbitradas varias, de los integrantes de la Línea discutidas en eventos nacionales e internacionales (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012).

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(la) autor(a) o autores(as) debe(n) anexar un resumen curricular que no exceda de 65 palabras, que incluya la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.
- El(la) autor(a) o autores(as) enviará(n) al Comité Editorial de la revista una (1) una versión digital en formato *Word* para *Windows* del trabajo a la siguiente dirección: notasdeinvestigación@yahoo.es o dirección.investigacion.decanato@gmail.com. En su defecto, enviar tres (3) versiones impresas del trabajo a la siguiente dirección: Quinta Portofino, 2.^a calle con 2.^a 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 clave, y su versión en inglés (*abstract* y *keywords*).
- El contenido y estructura de las investigaciones responderán al enfoque de investigación adoptado, e incluirán: 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 Roman*, 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 están dirigidos 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, como 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, quienes se cerciorarán de que se correspondan 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.^a calle con 2.^a transversal, Qta. Portofino, Urb. Campo Alegre,
Chacao, Edo. Miranda. Caracas. Venezuela - Código Postal 1012
Teléfonos (0058) (212) 2653023 – 2666155 – 2676786

Fax (212) 2674075

Correo electrónico: **notasdeinvestigacion@yahoo.es**