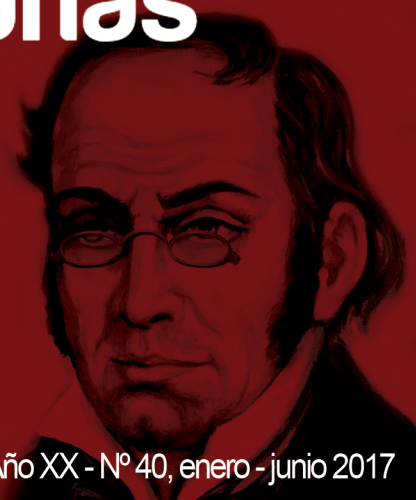


República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
Decanato de Educación Avanzada

Revista
**Educación
y Ciencias
Humanas**



Nueva Etapa. Año XX - Nº 40, enero - junio 2017

Reflexiones y propuestas en torno a la educación

República Bolivariana de Venezuela



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ**

**Rectorado
Decanato de Educación Avanzada**

Revista
**Educación
y Ciencias
Humanas**

**Ediciones del Decanato de Educación Avanzada
Nueva Etapa. Año XX - N° 40
Enero-Junio 2017**

**Reflexiones y propuestas
en torno a la educación**

AUTORIDADES DE LA UNESR

Adrián José Padilla Fernandez
Rector

Julio César Valdez Alayón
Vicerrector Académico

Pedro Pablo Hutman Sánchez
Vicerrector Administrativo

Oscar José Rodríguez Pérez
Secretario

AUTORIDADES DEL DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Magaldi Téllez
Decana

Gloria Mateus
Directora de Formación Avanzada

Patricia Yáñez
Directora de Investigación

Norah Gamboa
Directora de Cooperación, Educación Continua e Interacción con las Comunidades

Olga Uribe
Directora de Secretaría

Zaire Plater
Directora de Administración

El propósito de la revista *Educación y Ciencias Humanas* es ofrecer un espacio para la publicación y difusión de diversas formas de creación intelectual asociadas al fortalecimiento académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y su proyección nacional e internacional.

Recepción de artículos: septiembre 2017-diciembre 2017

Arbitraje y aprobación: octubre 2017- mayo 2018

Portada: Julio César Tábata y Luis Eduardo Pérez Gutiérrez

Corrección: Olady Agudelo y Norah Gamboa

Diagramación y montaje: Norah Gamboa Vela

Traducción: Pamela A. Parra Gamboa

Depósito Legal

ppi 201102DC3803

ISSN

2244 -744X

Copyright: UNESR

REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

COMITÉ EDITORIAL

Norah Gamboa Vela (Editora)
Patricia Yáñez
Olady Agudelo
Erick Nuñez
Mirla Sandoval

COMITÉ ASESOR NACIONAL E INTERNACIONAL

Carlos Skliar (Argentina)
María Lourdes González-Luis (España)
Claudio Lozano (España)
Violeta Guyot (Argentina)
Magaldy Téllez (Venezuela)
Xiomara Martínez (Venezuela)
Xiomara Muro (Venezuela)

ARBITROS NACIONALES E INTERNACIONALES

María Egilda Castellanos (UNESR)
Antonio Navas (UNESR)
Magaldi Téllez (UNESR)
Adrián Padilla (UNESR)
Thaís Marrero (UNESR)
Sandra Moreno (UNESR)
Vilso Santi (UFRR-Brasil)
Leila Baptaglin (UFRR-Brasil)
Alberto Efendy Maldonado (UNISINOS-Brasil)
Ángela Sierra González (Universidad de La Laguna- España)
Andrés González Novoa (Universidad de La Laguna- España)
María Lourdes Gonzáles – Luis (Universidad de La Laguna- España)
Jorge Gantiva (Universidad del Tolima-Colombia)

Revista arbitrada

Indizada en:

IRESIE, Universidad Nacional Autónoma de México.

OEI, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, España.

REVENCYT, Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología, Mérida, Venezuela.

LATINDEX, Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (UNAM – México)

SERIUNAM, Catálogo Colectivo (UNAM – México)

FONACIT, Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Caracas, Venezuela.

Incluida en la Base de Datos de:

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, Brasil.

IVIC, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela.

IESA, Instituto de Estudios Superiores en Administración, Caracas, Venezuela.

CENTRO GUMILLA, Caracas, Venezuela.

La información contenida en los textos publicados en este número es de la entera responsabilidad de los autores.

Está permitida la reproducción total o parcial de los textos contenidos en este número siempre que sea citada la fuente.

Dirección: 2.^a Calle con 2.^a Transversal, Urbanización Campo Alegre, Qta. Portofino,
Municipio Chacao, Estado Miranda

Teléfonos: (0212) 2653023 - 2676786 - 2666155 - 6140179 (Directo)

Correo electrónico: direccion.investigacion.decanato@gmail.com

Página web: <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/>

Twitter & Instagram:

[@reducienciashum](#)

Sumario

SUMARIO

Nota editorial	13
TEMA CENTRAL	
América Latina: Fuentes para la reinención	
<i>Sandra Moreno</i>	19
Educación para la descolonización y la des/colonialidad	
<i>María Egilda Castellano A</i>	53
DOSSIER DE INVESTIGACIÓN	
Educación y formación política en tiempos de revolución	
<i>Adrián Padilla Fernández</i>	65
Educación intercultural en Venezuela: Transverzalizar, Derechos Humanos, Formación Ciudadana o Utopía	
<i>Yanitza Albarrán</i>	83
El camino a la docencia en la enseñanza de las artes: Una mirada para la cultura escolar de Boa Vista	
<i>Leila Baptaglin</i>	105
Acción universitaria en el ámbito financiero: hacia el fortalecimiento de las unidades productivas del poder popular	
<i>Dorkis Shephard y Ninoska Díaz</i>	123
Metodología de aprendizaje-servicio: aspectos teóricos e incidencia de la inteligencia emocional	
<i>María Carolina Riobueno y Kenia Tovar</i>	155
De Educación de Postgrado a Educación Avanzada en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez	
<i>Miriantonieta Castro de Niño</i>	172
MISCELÁNEAS	
Las diez preguntas más impertinentes del autoritarismo educativo	
<i>Oscar Rodríguez</i>	211

El devenir histórico de la Universidad Simón Rodríguez en el contexto andragógico de Félix Adam	
<i>Elena Adam</i>	221
RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS	
La Formación docente. Cambio de paradigma y compromiso social	
<i>Isabel Medina Cuiñas</i>	233
<i>Instrucciones para autores y árbitros</i>	237

Nota editorial

Con esta nueva entrega de la Revista *Educación y Ciencias Humanas* nos complace presentar una diversidad de textos cuyos contenidos se centran en propuestas y reflexiones en torno a la educación. En efecto, los trabajos que se presentan a continuación resumen el quehacer comprometido y responsable de profesionales que, desde diferentes trincheras académicas, se dedican a examinar, analizar y reflexionar sobre aspectos inherentes a la educación.

La primera sección, *Tema Central*, reúne dos importantes trabajos. En el texto inicial, *América Latina: Fuentes para la reinvencción*, Sandra Moreno tematiza en torno a la *educación por-venir*, para ello acude a la memoria del pensamiento pedagógico latinoamericano y en dialogicidad con Paulo Freire, Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, José Martí y Luis Beltrán Prieto Figueroa consigue claves para “dotar a la pedagogía de un sentido–otro, de una posibilidad–otra”.

Por su parte, en el segundo texto, *Educación para la decolonización y la des/colonialidad*, María Egilda Castellano reflexiona de manera crítica sobre la continuidad histórica del proceso de colonización —o lo que hoy Aníbal Quijano denomina *colonialidad*—, el cual ha perdurado desde el siglo XV hasta nuestros días. Para desmontar este proceso, la autora propone el desarrollo de una práctica de formación integral basada en aquellas premisas propuestas por Paulo Freire, como son el diálogo de saberes y la horizontalidad. Destaca, además, como los principios de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela dan base a necesarias y constantes transformaciones socio-educativas que exige el país.

La segunda sección, *Trabajos de Investigación*, está constituida de siete artículos en los que se tratan temas de especial profundidad. En el primer texto, *Educación y formación política en tiempos de revolución*, Adrián Padilla busca ofrecer algunas pistas para el desarrollo de procesos de formación política que respondan a las necesidades de este momento histórico. Además de apostar a claves importantes que vienen de la Educación Popular, el autor destaca que en tales procesos formativos es necesario profundizar sobre temas como el poder y el desarrollo.

Asimismo, en *Educación intercultural en Venezuela: Transverzalizar, Derechos Humanos, Formación Ciudadana o Utopía*, Yanitza Albarrán analiza los orígenes y el proceso de la Educación Intercultural en Venezuela desde 1979

hasta 2014-2015, momento en el cual se aplica y se ofrecen los resultados de la *Consulta Nacional por la Calidad de la Educación*.

De igual forma, en otro texto, *El camino a la docencia en la enseñanza de las artes: una mirada para la cultura escolar de Boa Vista*, Leila Baptaglin presenta resultados de un estudio con el cual ha buscado comprender cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la docencia de los profesores que trabajan con la enseñanza de Artes, en la especificidad de la cultura escolar del Municipio Boa Vista, estado Roraima (RR) en Brasil. A partir de las entrevistas realizadas, la autora comprueba que hay gran interés por el campo de la enseñanza de artes y que éste viene siendo ampliado y valorado en el estado. Sin embargo, el camino está apenas empezando y existe una carencia de profesionales del área para la atención en las escuelas.

Al mismo tiempo, en *Acción universitaria en el ámbito financiero: hacia el fortalecimiento de las unidades productivas del poder popular*, Dorkis Shephard y Ninoska Díaz presentan resultados de Prácticas Profesionales realizadas por participantes del Programa de la Especialización en Finanzas, en el Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (NREAC-UNESR), como cumplimiento de un requisito académico para aplicar conocimientos en organizaciones empresariales, tanto del ámbito público como privado. Tales resultados se orientaron en dieciséis (16) proyectos de gestión con propuestas concretas de planes de negocios, manuales de procedimientos, base de cálculo de costos y gastos presupuestarios, modelos contables para las transacciones financieras y/o procesos de producción para rubros agrícolas, diseño de procesos de gestión de fondos no reembolsables y procesos formativos para el desarrollo de competencias en el área financiera-económica, que constituyen una acción universitaria pertinente y oportuna puesto que fortaleció la comprensión de mantener una adecuada capacidad financiera - económica de cuatro Asociaciones Civiles, dos Compañías Anónimas, un Consejo Comunal, una Cooperativa, una Empresa de Producción Social Directa Comunal, todas pertenecientes al Poder Popular.

En el trabajo *Metodología de aprendizaje-servicio: aspectos teóricos e incidencia de la inteligencia emocional*, María Carolina Riobueno y Kenia Tovar proponen lineamientos teóricos conceptuales en el diseño de estrategias de aprendizaje para desarrollar la Metodología Aprendizaje Servicio en el Programa de Servicio Comunitario del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel

Siso Martínez, considerando que ello podría contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, así como también favorecer la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa ante una necesidad social.

Al final de esta sección, en el trabajo *De Educación de Postgrado a Educación Avanzada en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*, Miriantonieta Castro de Niño da cuenta de un proceso investigativo que muestra como en esta universidad el cambio de Postgrado a Educación Avanzada fue posible porque se habían ido consolidando progresivamente cuatro componentes: la estructura organizativa (componente administrativo), la estructura jurídica (componente normativo), la política (componente prospectivo) y la estructura académica (componente sustantivo y operativo) representada en: (a) los programas de grado; (b) la matrícula de inscritos y egresados; (c) la expansión geográfica; y (d) la investigación en postgrado.

En la penúltima sesión, *Misceláneas*, hemos incluido dos valiosas contribuciones. En la primera, *Las diez preguntas más impertinentes del autoritarismo educativo*, Oscar Rodríguez analiza —de manera crítica— la apropiación indebida de la pregunta: “¿Por qué?” que ha realizado el educador autoritario; para ello centra el análisis en diversas situaciones de la vida escolar. En la segunda, *El devenir histórico de la Universidad Simón Rodríguez en el contexto andragógico de Félix Adam*, Elena Adam nos pasea por el ideario andragógico de Félix Adam y su teoría sobre la necesidad de reestructurar el sistema universitario en base a la andragogía.

Para finalizar, en la sección *Reseñas Bibliográficas*, Isabel Medina Cuiñas reseña el libro *La Formación docente. Cambio de paradigma y compromiso social*. A través de este libro se difunde un trabajo de investigación en el cual Elia J. Oliveros Espinosa se propuso construir una teoría que explicara cómo ocurren los cambios de paradigma en los docentes, qué factores aparecen asociados a estos cambios y que relación guardan con el compromiso social que se espera de los educadores. La obra constituye una importante contribución para el análisis, diseño e implementación de los procesos de formación docente.

TEMA CENTRAL

✓ **América Latina: Fuentes para la reinvención**

Sandra Moreno

✓ **Educación para la descolonización y la des/colonialidad**

María Egilda Castellano A

América Latina: fuentes para la reinención

Sandra Moreno¹

RESUMEN

En el texto que presentamos exponemos el desafío y la necesidad de pensar, desde América Latina, las condiciones de posibilidad de un espacio donde los diferentes podamos convivir, trazar horizontes de justicia y transitar lugares que puedan convocarse para la construcción de sentidos y significaciones en la invención y reinención del hombre latinoamericano, de la educación latinoamericana. Ello supone mirar de un modo otro la realidad desde la que emerge y en la que se inscribe, la consciencia de la mirada del horizonte de comprensión de su devenir y de su expresión en los límites del presente, los cuales exhiben una humanidad “des-humanizada”, desestructurada, descentrada. Una humanidad constituida por sujetos solitarios, sujetos individuales, que terminan siendo otros, sin llegar a ser si mismos. Es una circunstancia histórica que evidencia a América Latina en el presente debatiéndose en la tensión entre las tradiciones y el mundo del mercado, de los medios, de la información, que mediatiza la visión de realidad, la enmascara, constituyéndose en un nuevo modo de dominación, de explotación y, pese a ello, América Latina, preñada de una riqueza cultural y étnica, constituye una fuente de reinención. Quisimos acudir a la memoria del Pensamiento Pedagógico latinoamericano y con ella tomar la palabra. Es así que deambulamos por esa memoria en un encuentro con Paulo Freire, Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, José Martí y Luis Beltrán Prieto Figueroa y, desde las huellas de estos y otros pensamientos con los que dialogamos, nos planteamos reconocer y anunciar claves de la educación porvenir, como escenarios que confluyen para dotar a la Pedagogía de un sentido—otro, de una posibilidad—otra. Las palabras dichas, las ideas compartidas, sugieren que para pensar la educación de cualquier tiempo es realmente una necesidad eso que decía Freire: eticizar el mundo y también tener presente la responsabilidad ética de respetar la diferencia, recuperar el carácter político de la pedagogía y empeñarnos en apostar por una educación para la vida creadora, para la liberación de cualquier forma de opresión, para la concientización, para la democracia.

¹ Profesora Asociada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, egresada en Licenciatura en Educación, mención Biología de la Universidad de Oriente. Magíster en Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPM) y Doctora en Educación de la Universidad de Oriente. Presidenta de la Fundación Dr. Alejandro Próspero Réverénd y Directora de la Escuela Latinoamericana de Medicina Dr. Salvador Allende, 2007 - 2015.

Palabras clave: América Latina, pensamiento pedagógico latinoamericano, educación.

Latin America: Sources for the reinvention

ABSTRACT

In the text, we expose the challenge and the need of thinking, in Latin America, the conditions of possibility of a space where the different can live together, trace horizons of Justice and go to places that may be convened for the construction of senses and meanings in the invention and reinvention of the Latin American man, the Latin American education. This involves looking in a different way the reality from which emerge and that fits, the consciousness of the gaze of the horizon of understanding of its evolution and its expression within the limits of the present, which exhibit a dehumanized, unstructured, off center humanity. A humanity consisting of solitary subjects, individual subjects, which end up being others, without being themselves. It is a historical circumstance that evidence Latin America in the present, struggling in the tension between the traditions and the world of the market, the media, information, that mediates the vision of reality, masking it, becoming a new way of domination, exploitation and, in spite of this, Latin America, pregnant of cultural and ethnic wealth, constitutes a source of reinvention. We wanted to go to the memory of Latin American pedagogical thinking and with it take the floor. So, we wandered by that memory in a meeting with Paulo Freire, Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, José Martí and Luis Beltrán Prieto Figueroa, from the traces of these and other thoughts that we discussed, we have to recognize and to announce keys of the educational future, as scenarios that come together to provide the pedagogy a another sense, another possibility. These words, shared ideas, suggest that to think the education of any time is really a necessity, what Freire said: to make the world ethical and also have present the ethical responsibility of respecting the difference, recover the political nature of pedagogy and strive in bet on education for creative living, for the release of any form of oppression, for raising awareness, for democracy.

Keywords: Latin America, Latin American pedagogical thinking, education.

*...los hombres de esta América,
como ahora los hombres de otros continentes
sometidos a la misma negación,
argumentarán, contestarán,
tratando de mostrar su propia humanidad.
Y son estas argumentaciones
las que inician y continúan
lo que hemos llamado nuestro extraño filosofar*
Leopoldo Zea

El Presente...

Pensar la educación, como lo posible de acaecer, como lo que “aun ha de revelarse” a una “humanidad amenazada” (González-Luis, 2002) y como posibilidad de sostener la esperanza para alejar la catástrofe, supone mirar de un modo otro la realidad desde la que emerge y en la que se inscribe, para dibujar las condiciones de posibilidad del sueño de construir un lugar donde los diferentes podamos convivir y trazar horizontes de justicia. Pero mirar de otro modo requiere además, la consciencia de la mirada, del horizonte de comprensión de su devenir y de la expresión en los límites del presente, los cuales exhiben una humanidad “des-humanizada”, desestructurada, descentrada. Una humanidad constituida por sujetos solitarios, sujetos individuales, que terminan siendo otros, sin llegar a ser si mismos.

Tales condiciones epocales que caracterizan al mundo de hoy, promueven la pérdida de la distancia entre la realidad y la ficción, con la velocidad que ostentan las expresiones mass-mediáticas, la seducción que ejercen y se instauran como formas sutiles de legitimación del poder estatuido. La sempiterna historia que remite al esfuerzo en occidentalizar a América Latina. Con esta afirmación no excluyo las manifestaciones perversas y objetivas sufridas por otras regiones y países, comunidades y culturas, pero asumimos mirar desde aquí, apoyados en las singularidades que distinguen a los pueblos latinoamericanos.

América Latina hoy, plena de la riqueza cultural-étnica, se debate en la tensión entre las tradiciones y el mundo del mercado, de los medios. Ese mundo del mercado, de la información, mediatiza la visión de realidad, la enmascara, constituyéndose en un nuevo modo de dominación, de explotación. Un mundo de consumo creador de mecanismos para satisfacer “necesidades” y generar nuevas constantemente; ello promueve un extrañamiento, en este caso, del hom-

bre latinoamericano, de las verdaderas condiciones de su realidad cotidiana; totalmente distinta a la otra realidad que le imponen vivir.

Una amarga historia para los sectores sociales más vulnerables y subyugados. Dura realidad que caracteriza al tiempo convulsionado que vivimos y que pareciera disponer de las condiciones más expeditas para la manipulación de la vida según los mandatos del Mercado. Ese Mercado que dispone de multiplicidad de mecanismos reguladores y mediadores para justificarse, instaurarse, perpetuarse y legitimarse.

El discurso de la Economía es uno de esos instrumentos claves, viabilizado en la configuración de cifras vacías de contenido político y social en sus interpretaciones. Números que no expresan los pesares, los avatares, los infortunios y carencias, ahí contenidos. Cifras rígidas que desestiman las historias que acontecen entre los paréntesis de los espacios de tiempo y los márgenes referenciales para el análisis de los indicadores de la “macroeconomía”. Todo hacia fuera, muy poco hacia dentro; poco interesan las fuerzas que habitan alma adentro.

Así encontramos diagnósticos que registran cuántas veces son más ricos, los ricos, que los pobres; cuántos niños deambulan dejados a su suerte en las calles de diversos confines del mundo; cuántos seres des-humanizados “viven” en condiciones “amenazantes” de marginalidad; cuáles y cuántos regímenes políticos “perversos” ponen en riesgo el florecimiento de las negociaciones o cuántos muchos otros datos que se constituyen en los obstáculos para la realización de un modo de vida que se enmascara en promesas ilusorias puestas como un espejo que sirve para distorsionar la vocación ontológica del ser humano.

No se cuentan, pero esos números son el reflejo de otras historias. Aquellas que impiden el pleno y definitivo establecimiento del señor Mercado; aquellas que exponen las condiciones de realidad que requieren ser manipuladas para garantizar el cumplimiento de una imposición que pretende erigirse como inexorable, inevitable, como destino. Lo que no se cuenta de esas cifras son las historias otras. Las que guardan los sueños rotos, lo sufrires, las desilusiones, la desesperanza, las luchas cotidianas por la sobrevivencia. Tampoco cuentan cómo se discrimina y excluye; no dicen, más bien disfrazan y ocultan, las razones de donde devienen las desigualdades y las injusticias. Sólo se cuenta lo que conviene y los números fríos se emplean para dirigir los esfuerzos en atacar todos aquellos factores sociales que emergen como obstáculo para el cumplimiento de los fines de la acumulación del capital, constituido éste en una pesada masa o velo que oculta la luz del otro lado de la historia. Es ya un lugar común que las cifras denotadoras de disminución, minusvalía, carencias, ineficiencia, improductividad, sean expuestas y empleadas tendenciosamente como altamente representativas de los países latinoamericanos.

Pareciera que el ser latinoamericano es un desafío de lucha por la vida, es permanecer en el esfuerzo constante por salvarse de ser sobrepasado por las imposiciones e injusticias del mundo de hoy, cuyas condiciones, a la postre, concluyen registrándonos fríamente en aquellos números que nos muestran del lado de la ineficacia, la incompetencia en el espacio de la productividad, la rentabilidad y la competitividad, pese a la promesa –más bien falacia– de la igualdad de oportunidades. Sobre esta gran mentira, no tan compasiva, Dieterich destaca que,

El concepto de igualdad de oportunidades es un concepto axiomático para el liberalismo, que lo define de manera negativa, como ausencia de discriminación formal, más no material. Sabemos que en América Latina la pretensión de igualdad de oportunidades formales para todos los ciudadanos es una piadosa ficción; pero si la analizamos en su dimensión material, se vuelve un concepto apriorísticamente irreal. Lo ideológico de la categoría resulta claro a primera vista...²

Y así como se vuelve absurda esta promesa demagógica, también se establecen todos los dispositivos sociales, con un discurso neoliberal enmascarado en la promesa del desarrollo y el mejoramiento sustantivo de la educación humana. Discursos pronunciados por intelectuales tecnócratas o colectivos intelectuales reunidos en órganos como el Banco Mundial, el Proyecto de la Naciones Unidas para el Desarrollo, entre otros. Discursos que pretenden hacernos creer que sólo es mejor aquel que se esfuerza por lograrlo, independientemente de las condiciones objetivas de la vida. Todo se piensa en función del Mercado, del capital, sin importar la suerte de cada uno de los seres humanos que ha perdido los sueños, o que aún es capaz de soñar; cada uno de los seres humanos que se rompe el alma para apenas sobrevivir, incluso llegando en ocasiones a tener que dejar a un lado su dignidad.

Y también con Dieterich, cuando debate las consideraciones de órganos como el Banco Mundial acerca de la educación y sus vínculos con el progreso, afirmo que,

Esto es un buen ejemplo de cómo los arquitectos de la aldea global presentan las necesidades objetivas (...) en una forma propagandística funcional para el adoctrinamiento de las mayorías. Es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente

² Chomsky, N y Dieterich, H. (1999). *La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia*. Buenos Aires: Editorial 21 Sr Argentina – México, p. 110.

educación del continente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia como (...) la deuda externa, la corrupción, las élites...³

Acude y surge la necesidad de entender, de pensar cómo oponerse a la supuesta inexorabilidad del mandato del modo de vida éste, que encuentra las condiciones culturales más expeditas para su realización. Qué hacer ante una manera de vivir que dispone de la telemática, de los mass-media, que se sustenta en lo instantáneo, en los actos inconexos; en la pérdida de la memoria, vida adecuada para la subjetivación humana, vida que desmoviliza, paraliza, que impone condiciones en el marco de la provisoriedad y conduce a recorrer un presente perpetuo, pleno de necesidades vendidas y compradas. Cómo hacer frente a ese monstruo, cómo batallar contra él y vencerlo; cómo deslizar los cristales de colores que cubren los ojos y distorsionan el mundo que se mira, pero el interior también.

Si en estos tiempos lo que vale es garantizar las condiciones para el libre mercado –no tan libre– y el estrangulamiento del Estado–Nación, entonces todo lo demás poco importa. Paradójicamente, no vale la justicia, no importa el derecho humano, ni vale la dignidad en el mundo del “vale todo”. Esa realidad, la oculta, la negada, la soslayada, la sufrida y gozada, se supedita a otra: la ficticia, la creada, la que se nos acerca más en el acortamiento progresivo de la distancia entre lo real y lo artificial. Un ser humano subsumido en una situación de vida como la descrita, se debilita en el mundo de la instantaneidad, se conforma, queda neutralizado, negado en su diversidad, marginado, segregado, desmovilizado.

Podría decir que desde el momento en que el hombre dio supremacía a la técnica por sobre los valores de la vida, se supeditó a los preceptos de un progreso sometido a los intereses de muy pocos a quienes les importaba -e importa- muy poco, el destino de muchos. En el momento en que históricamente el hombre requirió establecer controles y manipular la acción humana, en ese mismo instante se dictó la sentencia de la imposibilidad, que se expresa en el modo de vivir del mundo de hoy que puede entenderse como la manifestación del agotamiento, del desmoronamiento de las claves de inteligibilidad que han regido nuestros modos de pensar, de actuar, de sentir; de ser, de estar. Modo de vivir que exige asumir la pérdida de la capacidad para resolver contradicciones y dar cuenta de las realidades y, en general, reconocer la imposibilidad de mantener su propia legitimidad.

³ Chomsky, N y Dieterich, H. (1999). *Op. Cit.*, p. 85

Tales tiempos convocan a seguir la pista del modo posmoderno de pensar, con la intención de encontrar puentes para pensar la crisis a la que asistimos. Desde este modo de pensamiento emergente de la evolución histórica de la crítica a la episteme moderna y a la absolutización de la razón, se niega todo lo que signifique disyunciones, separaciones, dicotomías, marginaciones, exclusiones y se posibilita la apertura hacia nuevos modos de conocer, nuevos retos al pensamiento; otra racionalidad, otros criterios, otros sentidos, otras formas de enunciación. Y aunque lo posmoderno inicialmente condujo a declarar nuestra liberación de la prisión moderna, no se ha superado la intención dadas las condiciones epocales del presente, con el sujeto fracturado, desorientado y vacío de hoy.

¿Y en esta falta de entusiasmo y en ese sujeto debilitado encontraremos como encarar la paradoja? ¿Acaso se encontrará en los códigos posmodernos la superación de la imposibilidad? Precisamente no dispongo de certezas, aunque podría apuntar que el posicionamiento consciente, a ojos abiertos ante los signos, las trampas, las falsas promesas y tentaciones, posibilitaría un acercamiento, superado de ingenuidad y cargado de sentidos y significados, para romper con absolutización, para desenmascarar y reconocer los intersticios por donde entrar para salir del entuerto.

Pero también, ¿acaso la configuración de ese sujeto solitario remite a encontrar la vía para un mundo donde puedan convivir los diferentes? ¿Será la Educación el camino para reinventar al hombre en el contexto cultural y político-económico de hoy? ¿Cómo repensar lo pedagógico situados en este marco o cuál es el reclamo que le hacemos a la Pedagogía? ¿Es la escuela el lugar que nos acerca a la constitución de las posibilidades de futuro? Podríamos continuar formulándonos interrogantes desde las cuales vislumbrar claves e intersticios por donde transitar.

Me permito considerar, entonces, el espacio de la escuela. Y es que la escuela que tenemos, impide superar al sujeto vacilante, cuya vida es decidida por otros. La que tenemos, se concentra en configurar el vínculo social como medio de reproducción de las condiciones de la sociedad; una escuela que vehiculiza la codificación de la homogeneidad social mediante el saber válido para el capital. Esa escuela trastoca al sujeto, reducido a sujeto epistémico, desvestido de su propio cuerpo y de su sensibilidad. Esa, no creo que ofrezca condiciones a lo posible, no favorece condiciones para la convivencia de los diferentes en el mundo, no coexistencia, sino convivir fuera del anonimato, sin privarlos de su rostro, de su mirada, de sus sentires, de su dignidad. Más allá de ella, podemos reconocer los elementos para emprender un proyecto educativo diferente, un

proyecto educativo otro, que permita dirigir otras miradas, escuchar otras palabras, percibir nuevas sensibilidades, reinventar.

Es tarea pues pensar y reinventar la escuela; abrir el espacio de una escuela–otra, situados conscientes y no ingenuamente, ante las condiciones histórico–culturales del mundo del presente. Por lo tanto, constituye una exigencia pensar la educación como vía para transitar el espacio de lo posible por–venir y que en ese tránsito emerja una pedagogía resignificada en su sentido, una pedagogía que abra espacio a la inclusión, a otros modos de conocer, a otros sentidos, otras formas de pronunciar la vida, el mundo.

La Otridad Latinoamericana

*El otro que lleva mi nombre
ha comenzado a desconocerme.
Se despierta donde yo me duermo,
me duplica la persuasión de estar ausente,
ocupa mi lugar como si el otro fuera yo,
me copia en las vidrieras que no amo,
me agudiza las cuencas desistidas,
descoloca los signos que nos unen
y visita sin mí las otras versiones de la noche.
Imitando su ejemplo,
ahora empiezo yo a desconocerme.
Tal vez no exista otra manera
de comenzar a conocernos.
Roberto Juarroz*

La condición Latinoamericana ha recorrido caminos escabrosos, comenzando por el tiempo del “descubrimiento” cuando incluso se puso en duda la “humanidad” de nuestros aborígenes. La invasión de otrora emprendió la exclusión de nuestros pueblos, la cual aun en el presente marca a América Latina. En aquel tiempo se les confirió una inferioridad, mediatizados fuertemente por la religión, pero principalmente, sostenidos en sus construcciones acerca de la vida, del mundo, del modo de vivir en sociedad.

Todo aquello que no se pareciera a lo conocido, sencillamente debía excluirse, marginarse, para abrirle camino al modelo de vida imperante en Europa. De ahí que, se empleó cualquier medio, especialmente la coacción, la fuerza, el exterminio,

la violencia, con el propósito de imponer ese modo de vida. Aberración que incluyó la pretensión de decidir si los aborígenes de América eran parte de la especie humana o apenas una subespecie que no merecía consideración alguna.

La categoría de bárbaros conferida a nuestros pueblos originarios, se empleó como justificación de la expoliación y la guerra; ello, con base en la diversidad que naturalmente nos caracteriza. Se les cuestionó con violencia exponiéndolos como bárbaros, arrogándoles la práctica de la sodomía, la idolatría a muchos dioses, así como cuestionando todo lo propio de sus culturas, obviamente pensados desde los códigos del europeo, extranjero de estas tierras.

Emprendieron la tarea de convertirlos a la fe cristiana, como un modo de transformar sus prácticas de vida, expuestas como aberraciones de una raza inferior, carente de inteligencia, de capacidad para organizarse y de asumir la vida del mismo modo como se constituyó históricamente en Europa. Pero esa América configurada a partir del mal llamado “descubrimiento” no es sino una construcción europea, que en una época de crisis y de necesidad de encontrar el lugar para depositar los ideales, estas tierras con sus habitantes, emergieron como lugar de promesas. La tierra ideal, la tierra donde colocar lo que se quería para Europa; donde pudiera realizarse una vida nueva, donde pudieran consumarse y depositarse las ideas para renovar, rehacer el viejo mundo europeo.

Y constituida en el territorio donde realizar los grandes proyectos del viejo mundo, se asumió como un espejo del que se pretendió el reflejo de una imagen que no les pertenece, que distorsionó evidentemente las propias condiciones espirituales, éticas, estéticas, sociales, culturales y humanas. A partir de ahí, la modernización del latinoamericano, en nombre de la salida del retraso y la barbarie, de la ignorancia y la falta de fe, queda registrado en una imagen que exhibe una suerte de engendro, una imagen profundamente distorsionada de sí mismos y pretendida a la semejanza del hombre occidental. Octavio Paz, exponiendo sólidamente la marginación y la negación que ha prevalecido sobre esta tierra, reconoce al

...latinoamericano (*como*) un ser que ha vivido en los suburbios de Occidente, en las afueras de la historia. Al mismo tiempo, se siente (*y es*) parte de una tradición que, hasta hace poco, lo desdeñaba. (...) Cada obra latinoamericana es una prolongación y una trasgresión de Occidente⁴

Es en ese devenir que se constituye el hombre americano, desarraigado de su mundo perceptivo, de su vida, al no encontrar el ideal europeo, ni identi-

⁴ Véase Octavio Paz (1991). *El signo y el garabateo*. Barcelona: Seix Barral, p. 135

dad con la propia naturaleza de sus orígenes. Entonces, ¿esto quiere decir que existe imposibilidad de superar ese sentimiento de inferioridad, esa sensación de inadaptación? ¿Acaso no es posible volver la mirada al recorrido del pensamiento en América Latina y encontrar las posibilidades de un modo propio de pensarse, de plantearse vías creativas para afrontar la vida del presente? Con García Márquez quiero expresar la posibilidad de la esperanza, cuando con plena convicción cree que,

Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria⁵.

Y conecta la posibilidad de esa utopía de vida con la posibilidad del amor, de la autonomía, del espacio para la inclusión, de la posibilidad de ser, cuando dice:

Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.⁶

Esta segunda oportunidad acude al derecho que como seres que habitamos el mundo nos confiere la vida misma y en esas palabras también con determinación enfatiza que “América Latina no quiere ni tiene por qué ser un alfil sin albedrío, ni tiene nada de quimérico que sus designios de independencia y originalidad se conviertan en una aspiración occidental”⁷

Leopoldo Zea ha sido un convencido de esta posibilidad, al encontrar el espacio para una filosofía original latinoamericana, pues si algo caracteriza a nuestro pueblo es la originalidad, la pasión, la capacidad de resistir a los mecanismos de alienación a los que ha sido sometido durante la historia de la humanidad, la vocación de apostar por la vida, por las posibilidades de futuro, aun a pesar de las condiciones epocales del presente. Y esa posibilidad puede construirse desde la constatación de muchos pensadores que se han situado en las propias condiciones históricas, de vida, en nuestros propios problemas, en

⁵ Véase García Márquez, G. (1982). *La Soledad de América Latina*, Discurso de aceptación del Premio Nóbel 1982. *Educere*, vol. 18, núm. 59, enero-abril, 2014, p. 170

⁶ *Ídem*.

⁷ García Márquez, G. (1982). *La Soledad de América Latina*, *Op. Cit.*, p. 169.

el reconocimiento del saqueo, marginación, la violencia simbólica y material, atreviéndose a configurar nuestros propios sueños y reconocer nuestras propias necesidades, exigiendo revisar el modo de mirarnos, convocando a un ejercicio del alteridad que allane el camino y permita la expresión de lo otro, lo diferente, lo negado, en un ejercicio solidario y de comprensión de lo que es diferente y desde donde percibirse como otro para el otro, superando el sentimiento de soledad que se instaló y prevalece en el presente.

Con García Márquez somos conscientes de que "...La solidaridad con nuestros sueños no nos haría sentir menos solos, mientras no se concrete con actos de respaldo legítimo a los pueblos que asuman la ilusión de tener una vida propia en el reparto del mundo"⁸.

Asistimos a una época donde en Latinoamérica emerge la conciencia de su separación en el mundo, sentimiento de extrañeza que proviene de un largo proceso de avasallamiento y en la escisión de esa imagen que no somos. Un tiempo en que intentamos recuperar lo que podemos ser y desde el reconocimiento de nuestra diferencia, emerger, en palabras de Octavio Paz, como un ser "... siempre inacabado, (*que*) sólo se completa cuando sale de sí y se inventa"⁹ y, por lo tanto, "sólo seremos nosotros mismos si somos capaces de ser otro, pues nuestra vida es nuestra y de los otros"¹⁰.

Este reconocimiento implica no sólo al individuo, sino a una colectividad que se identifica como unidad, distinta, con sus propias peculiaridades, con sus propias convicciones y modos de vivir y que puede verse en el otro, reconocerse otro, sin dejar de ser si mismo. Insistimos, América Latina, espacio humano que comparte raíces culturales e históricas que la separan de otros territorios, ha sido duramente sometida a la pretensión de constituir un hombre universal bajo los mismos preceptos y finalidades vitales, profundizada con la modernidad con la imposición de la razón, anulando las diferencias, la diversidad, la propia naturaleza humana. Tal pretensión de homogenización ha impedido que el hombre asuma a plenitud el vínculo entre sus expresiones sensibles con la intelección del mundo, promoviendo así el distanciamiento entre sujetos diferentes y no el reconocimiento en lo diverso.

La necesidad de reconocer esa diversidad, la diferencia, la pluralidad cultural como posibilidad de convivir todos en el mundo constituye una impronta del presente, advertida en múltiples discursos y escenarios. De eso se trata,

⁸ *Ídem.*

⁹ Paz, O. (1991) *Op. Cit.*, p. 90.

¹⁰ Paz, O. (1991) *Op. Cit.*, p. 239.

de potenciar un pensamiento latinoamericano que reivindique la posibilidad de reinventarnos, de construir el camino a los propios sueños y esperanzas.

Un Sendero...

Podemos preguntarnos en este instante ¿Adónde el camino irá? ¿Cuál será el recorrido necesario? ¿Cuál ese pasaje para descubrir las señales que nos permitan abrir el espacio de la posibilidad de la utopía, de la esperanza, de la expresión de la originalidad y creatividad que siguen brillando aun en tiempos como los que vivimos.

Hacia dónde dirigir la mirada para transitar lugares que puedan convocarse en la construcción de sentidos y significaciones en la invención y reinención del hombre latinoamericano, de la educación latinoamericana. Lo cierto es que debemos empezar a recorrer senderos de lo posible por acaecer e iniciamos una travesía con un equipaje de veras especial: la capacidad de asombro y de imaginarnos, junto con la conciencia de lo que vivimos hoy.

Así, se abre paso a la intuición e iniciamos el recorrido, narrando viajeros a lo largo del sendero, porque con Nietzsche puedo decir, que “aquel que ha llegado, aunque sea solamente en cierta medida, a la libertad de la razón, no puede sentirse en la tierra sino viajero”¹¹. A esos viajeros voy al encuentro, peregrinos sin tiempo y espacio, con sus palabras y conciencias distantes de esa razón que nos ha mutilado, que nos ha sujetado, viajeros que nos posibilitan otras miradas, pronunciar de otro modo, percibir nuevas sensibilidades, reinventar.

Miro hacia el horizonte que me incita a iniciar el recorrido; un horizonte infinito que anuncia un mundo de posibilidades inagotables con el que quiero dialogar. Ante mis ojos un hermoso camino que me recuerda la infancia. Aquellos días de la inocencia, días cuando la fe y la pasión marcaban cada una de las acciones vínculo con el mundo, mirando con asombro el vuelo de un colibrí, el multicolor de las mariposas, cada ser, cada flor, la inmensidad del mar y sus misterios, todo aquello que en el mundo se puede encontrar cercano, accesible a nuestros ojos, a nuestra piel, incluidos los rostros de quienes tocan nuestras vidas.

Distraída por las remembranzas que llenan el alma, percibo una fuerte presencia que me envuelve. Y ahí, al volver mis ojos de la contemplación, encuentro una mirada profunda, cálida, llena de amor, que hace recordar los ojos de mi padre, fuente de paz, de serenidad y de marcas de futuro que no me abandonan ni un día de mi vida. Esa mirada, acompañada de una figura delgada, con una espesa barba y unos lentes que se interponen entre mis ojos y esa mirada tan especial, que apacible me invita al diálogo.

¹¹ Véase Nietzsche, F. (1974) *Humano, demasiado humano*. México: Mexicanos Unidos, p. 639.

Observo detenidamente y algo dentro de mí sabe que este encuentro lo esperaba, sintiendo como si volviera sobre mis pasos hacia viejos afectos, cons-truidos en la afinidad de las ideas. Me arriesgo a romper el silencio y con una seguridad interior, le digo que lo esperaba aun cuando vine a su encuentro. El, con una sonrisa que podría iluminar hasta la noche más oscura, me dijo: pues tienes razón, te esperaba. Era él.

Paulo querido, cuando inicié este recorrido, en este mundo de incertezas y de intrascendencias, sabía que tú eras uno de aquellos a quien podía expresar mis inquietudes y desde todas esas experiencias vitales que marcan tu trayecto, mirar la vida hoy de otro modo. Háblame de ti, de tus esperanzas, de tus pasio-nes, de tus sueños. Él, observa a su alrededor buscando un lugar donde sentarse cómodamente para recuperar de la memoria y compartir su vida.

Ya sobre la hierba del camino, rodeados de pequeños arbustos, el canto de los pájaros, el día soleado, me mira fijamente y me dice: ¿sabes que el día que yo nací fue un lunes de tristeza y aflicción por la gravedad de mi padre? No se qué fuerza confluyó para que el sobreviviera trece años después de mi llegada. Así que pude sentir su afecto e influencia en esos primeros años de vida. Puedo decirte que fui un niño travieso. Sentí, aprendí y viví la alegría de jugar fútbol, nadar desnudo en el río y ver trabajar a las mujeres lavando en las piedras la ropa de su propia familia y la ropa de los ricos. Aprendí a cantar y saborear las cosas¹². Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre, yo sé lo que es no comer¹³. De manera increíble, pronuncia sus palabras casi con alegría, pues esa experiencia de vida le permitió acercarse al pueblo, a sus carencias y calamidades, comprenderlo y, más adelante, dedicar su vida a ellos.

Continúa diciéndome: pesqué en ríos, robé frutas en patios ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizado entre los niños de mi clase y los de los obreros, recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños¹⁴. Sus palabras se adentran hasta mis emociones, reconociéndome, humildemente en situaciones infantiles que, lejos de las carencias materiales que en algún momento pudieron tocar su vida, me revelan en aquellas que me acercaron a la injusticia, a la precariedad, al

¹² Véase *¿Quién Fue Paulo Freire? Biografía*. Instituto Paulo Freire de Colombia: <https://institutofreire.edu.co/sitio/acerca-de-nosotros/quien-fue-paulo-freire-biografia>

¹³ Véase García, J. y Hernández, M. *Paulo Freire. Semblanza Biográfica*. En: *Acción Educativa* Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Volumen I, Número 0, Agosto de 1999. Culiacán, Sin. México. <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/>

¹⁴ *Ídem*.

sufrimiento de muchos, pero también en las cualidades más hermosas contenidas en la singularidad de las personas que forman parte de la red de significados que marcan mi transitar.

Él mismo dice que esa mediación de la que me hablaba fue el motivo que lo hizo formarse en la posibilidad de la esperanza, una suerte de ánfora de aprendizajes de trances y alegrías vividas intensamente que le enseñaron a encontrar el espacio entre el querer y no querer, el ser y no ser, el poder y no poder y el tener y no tener.

Al escucharlo, le pregunto sobre la posibilidad de la esperanza, pensando si acaso ahí está el espacio para reinventarnos, en esa posibilidad, a conciencia, el espacio para el concierto de las cualidades humanas en la superación de la tensión entre los extremos abismales que favorecen a unos y subyugan a otros. Se incorpora y me dice que mejor caminemos, casi invitándome a un diálogo en silencio, generando la búsqueda interior sobre las perspectivas de esa pregunta.

Ante nuestros ojos se abre un paisaje imponente, el mar con toda su energía ante los dos. Decidimos acercarnos, llegar a la arena y sentir el calor vital en nuestros pies. A medida que nos aproximamos notamos una silueta, a lo lejos, que de espaldas a nosotros, ensimismada ante la imponentia del oleaje, permanece en total quietud. Sutilmente nos acercamos, intentando perturbar lo menos posible, mientras llama la atención cierto aire distinto a su indumentaria. Se revela como indumentaria de viajero de diversos mundos, con un esbozo de inconforme e indiferente, lúcido y desaliñado, con aire inquietante de quien tiene la experiencia de preguntar decididamente y de reprobar aquello que en cualquier tiempo apeste a injusticia e inhumanidad.

Nuestras miradas se cruzan, su aire inquisidor intenta descubrir el modo como nos acercamos, entendiendo enseguida que no existe pretensión de burla o juicio de parte nuestra. Entonces, sentado sobre su sencillo morral, se acomoda los espejuelos y dulcemente nos dice: No quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un solo lugar; sino al viento, al agua, al sol, a todas esas cosas que marchan sin cesar¹⁵. Al escuchar esas palabras no puedo más que exclamar con emoción ¡MAESTRO! has venido a nuestro encuentro. Paulo sonríe y comenta: creo que vamos a tener una tertulia tanto extensa como interesante, mejor pongámonos cómodos.

Ambos con nuestros pies descalzos sentimos la calidez de la arena y el influjo del aire marino, mientras el maestro con aire suspicaz pregunta: ¿por qué os sorprende mi llegada? ¿Acaso no fueron ustedes quienes me hicieron venir

¹⁵ Rumazo, A. (1975) El pensamiento educador de Simón Rodríguez. En *Simón Rodríguez, Obras Completas*, Tomo I. Caracas: UNESR, p. 34.

hasta aquí? Mi vida es andariega, gozosa y acudo siempre que haya posibilidad de hacer patria, de vivir y de enseñar. En mis hombros de solitario impaciente llevo el futuro¹⁶.

Ya estoy cansado de verme despreciar por mis paisanos. Abogaré sí por la primera enseñanza como lo he hecho siempre, porque mi patria es el mundo y todos los hombres mis compañeros de infortunio. No soy vaca para tener que-rencia ni nativo para tener compatriotas. Nada me importa el rincón en que me parió mi madre, ni me acuerdo de los muchachos con quienes jugué al trompo¹⁷. ¿Acaso vosotros comparten mi desventura?

Paulo, con ese cariño y sensibilidad que lo caracterizan, se dirige al maestro Simón diciendo: usted ha reconocido nuestro llamado, estamos aquí juntos. ¿No es ésta una razón que expone el lazo que podemos tener entre nosotros, como afines en pensamiento, con toda la humildad que eso significa? Un hombre como usted ha tenido el privilegio de encargarse de la formación de uno de los hombres más trascendentes en el mundo, que aun hoy marca la vida latinoamericana, pero también la de seres como nosotros, también privilegiados, por permitirnos pensar diferente, por haber tocado algunas vidas en el camino y haber sido tocados por ellas.

La afinidad de pensamientos, dice el Maestro Simón, involucra la de sentimientos, de fe y convicción de que es posible que los hombres vivan como Dios manda que vivan¹⁸, posibilidad que pretendí realizar cuando dejaron a Simoncito en mis manos. Un niño sano, rico, de alcurnia, inteligente, sin familia, sin padres a quienes debiera rendir cuenta de aquella infancia¹⁹. Inicié su educación desde los preceptos de Rousseau y convirtiéndolo en mi Emilio, basé su educación en las lecturas del libro de la vida, poniendo la naturaleza ante su asombro y su inquietud infantil. Me propuse por sobre todas las cosas que fuera un hombre fuerte de alma y de cuerpo²⁰, que aprendiera a convivir con la naturaleza, recorriéndola, disfrutándola, nadando, saltando, subiendo a los árboles, intuyendo con ejemplos cotidianos los conceptos abstractos de la ciencia.

¹⁶ Cúneo, D. (2008) En Prólogo de *Inventamos o Erramos*. Biblioteca Básica de Autores venezolanos. Monte Ávila Editores. Caracas, p. XXV

¹⁷ Carta a José Ignacio Paris 1847. En *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR, p. 701.

¹⁸ Véase Sociedades Americanas en 1828. En *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR, p. XXV

¹⁹ Véase Glower, A (2012) Un recorrido por el pensamiento pedagógico de Juana Manso, Paulo Freire, José Martí y Simón Rodríguez. En *Revista La Universidad*. N° 18-19. Universidad de El Salvador, p. 18

²⁰ *Ídem*

Paulo y yo seguíamos sus evocaciones conmovidos por el acto de amor que el Maestro traía a nuestros corazones. En ese instante mirándonos, se quedó en silencio, como intentado reconocerse en nosotros, en los mundos posibles, configurados desde sus palabras en nuestros mundos perceptivos. Y seguíamos ahí, cómplices en silencio, influidos por el mar; un mar bravío que en su vaivén ha sido testigo mudo de vidas, historias, sueños, injusticias, era testigo ahora de un encuentro irrepetible, invaluable. Mar que en su oleaje ha permitido el encuentro de mundos distintos, la transformación de modos de vida, la sustentación de modos de vivir que nos hacen ser lo que somos y que puede anunciar lo que podemos ser.

Embargados por múltiples sentimientos, reemprendemos el camino, junto al mar, sin preguntarnos siquiera el destino de cada uno. En silencio quisimos continuar juntos, sentirnos cerca. Repentinamente, el Maestro alerta sobre una embarcación pequeña que se aproxima a la playa, por lo que dirigimos la atención hacia el punto señalado. Paulo se acomoda los anteojos y se acerca lo más posible, diciéndonos que parece alguien unido al mar, influido de tal modo que viene hasta nosotros como un presagio. En ese pequeño bote encontramos en faena a un hombre de mirar bueno, como el mirar de los hombres íntegros y de alma transparente. Se baja hacia la arena y amarra el cabo a un pequeño un árbol de uvero, mientras nos mira atentamente con cierto aire de curiosidad y sabiduría.

Saluda cordialmente, sonrío y comenta que algún motivo que aun no aclara lo movió hasta ese paraje, presintiendo que volvería sobre sus pasos. Todos en conjunto devolvemos la sonrisa y la armonía que proyecta sobre nosotros, diciéndole que lamentamos no haberlo ayudado, a lo que pícaramente responde: no se preocupen, que en mi tierra dicen que el tonto amarra el bote aunque venga de patrón y, ciertamente, de patrón venía. Esa picardía y jocosidad es propia de la tierra de las perlas, la Isla de Margarita, donde sus pobladores, ocurrentes por naturaleza, tienen a flor de labios voces llenas de viveza.

Su rostro me es familiar, junto a ese aire de abuelo, lleno de sabiduría y de amor contenido entre las múltiples cicatrices que podía portar su corazón. Vuelve a saludar con la semblanza propia del gentilicio margariteño, presentándose como el hijo de Doña Josefa y Don Loreto, quienes pusieron fe y amor en mí, como los puse en mis hijos. Ante esas palabras y las remembranzas que trae a mi pensamiento, no puedo más que reconocer al Maestro Prieto Figueroa, hombre íntegro y fiel admirador de Don Simón Rodríguez, por quien esbozo una sonrisa y un sentido de gratitud, junto con las hermosas sensaciones que me han prodigado mis dos insignes acompañantes.

El Maestro Prieto prosigue, expresando que vino a nuestro encuentro movido por la fe sembrada en su corazón por sus queridos padres. Continúa diciendo: si he tenido una certeza en mi existencia es la fe en la vida y la bondad humana y no la he perdido porque en cada instante he vivido realizándome y cumpliendo una tarea. *Es la única manera de ser feliz*²¹. *Presiento que esa fe es compartida, sino cómo haber llegado hasta aquí.*

Todos nosotros, hasta ahora callados, nos cruzamos miradas de complicidad y satisfacción, sintiéndome con el deseo de presentar a nuestro bienvenido visitante. Sin alcanzar a pronunciar una palabra, escucho al Maestro Rodríguez reír alegremente, expresando la complacencia de reconocerse en ese rostro, una vida inspirada profundamente por su pensamiento.

*Luis Beltrán abiertamente conmovido nos dice que más aun, ahora, está convencido de que el camino no es más corto, porque tú corras en él. Cuando se acaba el camino, se termina el caminar*²². *Y afortunadamente, el trayecto sigue adelante, debemos seguir transitando estos parajes para seguir pronunciando nuestras palabras, compartiendo nuestros sueños, participando en la posibilidad de pensar de otro modo, pronunciar de otro modo.*

Se acerca a Simón Rodríguez y con un sentido de admiración, le agradece haber inspirado fuertemente con su obra la que siempre ha sido obligatoria de sus reflexiones. Y dice: al igual que usted Maestro, me ha escandalizado el abandono que en materia educativa, además de la económica, han debido padecer los pobres de la patria. Espero que la traducción que pueda haber hecho se apegue a la justicia, al respeto y la ética que mucho usted merece, ese es el rostro de usted que ha habitado y habita en mí.

En este momento del camino no puedo más que sentirme muy afortunada de estar de modo tan cercano, tan emotivo, junto a seres especiales que han recorrido su vida apoyando, luchando por los seres oprimidos, discriminados, relegados, subyugados, excluidos; lucha que reivindica la posibilidad de que sean lo que pueden ser: hombres y mujeres libres, fuertes de cuerpo y espíritu, hombres y mujeres con el sueño de ser felices. Todos conversan animadamente, con la sintonía de quienes piensan en la liberación y, como caminantes del mundo por siempre, saben que los sueños comunes son una condición necesaria. Y así, en medio de esa energía indescriptible vienen a mis pensamientos tantas inquietudes construidas a lo largo de mi breve y sencillo recorrido por la educación;

²¹ Testimonio del poeta Francisco “Nené” Villarroel, sobre las andanzas del maestro Prieto en la Isla de Margarita.

²² En poema dedicado a Ludovico Silva “El Camino”, en Prieto Figueroa, L. *Verba minima*. Moscú, Rusia: Globus, 2000. 71 p. 14x21 cm. Edición bilingüe Español y Ruso. Ex. bibl. Antonio Miranda

mientras alcanzo escuchar a Paulo cuando comparte con ellos diciéndoles que necesitamos construir un mundo menos feo, menos cruel, y menos inhumano, un mundo donde sea más fácil amar.

Interrumpiendo tan animada y significativa tertulia, les pregunto si querrían acompañarme a recorrer esos parajes, a llenarnos el alma de tanta belleza y armonía expuesta ante nuestros ojos, ante nuestras sensaciones. Aceptando de muy buena gana, retomamos el camino, dejando ahí a la pequeña y sencilla embarcación, con la promesa del Maestro Prieto de llevarnos a pescar un rato a nuestro regreso. No se si sueños, no se si esperanzas, no se si presagios, lo bueno era que intentaríamos atrapar, todos juntos, tantas cosas anheladas por nuestros corazones.

A medida que caminamos, se nos pierde el horizonte y se incita el entusiasmo por continuar y podría decirse que con cierto aire de complicidad, comentamos para nosotros, la perfección de la naturaleza, junto con la perfección de la posibilidad de ser, la de sentir, la de estar juntos en el mundo y con el mundo.

Es Don Simón quien nos hace desviar la atención hacia un enérgico y brioso alazán que se divisa a lo lejos galopando en nuestra dirección. Decidimos detenernos y esperarlo, aprovechando la bondadosa sombra de un árbol añejo elevado con gracia y solidez al costado del camino. Nos sentamos sobre la hierba, disfrutando en comunión ese momento; instante que permanecerá imborrable en nuestra memoria. Sobre el caballo vienen dos hombres. Ya frente a nosotros, muy deferentemente saludan con cierta circunspección y nos dicen si aceptaríamos su compañía un rato. Los invitamos gustosos y mientras se acomodaban a nuestro lado, se aprecia una sensación cómplice que revelaba la predestinación que los había llevado hasta ahí.

Ambos irradian una personalidad atrayente y sugestiva, con mirada penetrante, cálida y profunda, Uno de ellos ostenta un grueso bigote cuidadosamente arreglado, mientras el otro, con esos ojos oscuros, con cabello fusco y brillante, deja ver a un hombre feliz, aun frente cualquier infortunio, lo que no impide que su espíritu fluya como río profundo. Y aun cuando presiento saber quiénes han llegado a nosotros, es Freire, quien a viva voz nos dice: parece que ahora si llegaron quienes faltaban, los José, soñadores convencidos de la posibilidad humana. El Maestro Rodríguez sonríe y no hace más que loar este lugar, sin espacio ni tiempo, donde podemos expresarnos, sentirnos, reconocernos y en el cual pueden convivir nuestros espíritus, sueños y pensamientos.

El Maestro Prieto, haciendo gala de su chispa oriental se dirige a ellos diciéndoles: Sean bienvenidos ustedes, amigo Martí, entrañable Mariátegui, que

en mi terruño más vale llegar a tiempo que ser convidado y hombres como ustedes, sin menguar a nuestra amiga, siempre tienen un lugar en nuestros corazones y un lugar en nuestras esperanzas de vivir en libertad.

Martí agradece tantos cumplidos, mientras con pasión dice que se es hombre para serlo. Hombre es algo más que ser torpemente vivo²³, diciéndonos que ser hombre es entender una misión, ennoblecerla y cumplirla²⁴; no hay nada como sembrar en la tierra y en las almas, obra que ha permitido encontrarnos.

Y todos juntos bajo esa pródiga sombra, conectados por una especie de cordón imaginario disfrutamos de la armonía del silencio. Es Pablo, aunque estoy segura de que todos las perciben, quien inesperadamente comienza a descubrir las pasiones, las inquietudes, las interrogaciones que me invaden y que de algún modo los ha convocado e inicia sus palabras refiriéndose a la fertilidad de la amistad, a la búsqueda colectiva para la realización humana, para encontrar los horizontes de justicia y desplegar todas esas cualidades silenciadas que dotarían de sentido a los actos de los hombres y mujeres de este tiempo, de todos los tiempos.

Y prosigue diciendo: el amor por la autonomía, el esfuerzo por mantenerla, la búsqueda de creatividad, el mantenimiento de la responsabilidad intelectual y de la rigurosidad cuando se discute un tema, la búsqueda de claridad, el coraje de exponerse uno mismo, el gusto por el riesgo, una especie de pureza sin puritanismo, una humildad sin servidumbre, éstas son todas las aspiraciones en proceso de concretización²⁵ y que nos permitirían configurar todas esas cosas en las que tú piensas, con las que soñamos, las que nos han traído hasta aquí. Todas esas cosas sobre las que debe pensar la educación de los niños y niñas, de los hombres y mujeres para configurar entre todos la patria más hermosa, los pueblos más felices y realizados.

Por supuesto -decía Mariátegui- el destino del hombre es la creación. Y el trabajo es creación, es decir liberación. El hombre se realiza en su trabajo²⁶.

De eso se trata, les digo, de recorrer caminos que posibiliten la realización humana; me inquieta precisar las aspiraciones esenciales para configurar una educación que potencie la expresión del ser humano en el mundo y con el mundo, que permita el despliegue de todas las propias posibilidades de futuro en vínculo con la vida, para liberarse de todas las prisiones impuestas, que lo reprimi-

²³ Véase Martí, J. (1975). *Obras Completas Tomo X*. La Habana: Ciencias Sociales, p.332

²⁴ *Ídem*

²⁵ Véase Freire, P. (1994). En Prólogo a *Pedagogía crítica y cultura depredadora, Políticas de oposición en la era posmoderna*. de McLaren, Peter (1995). Barcelona: Paidós Educador, p. 15

²⁶ Véase Mariátegui, J. (2007) *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. (Primera edición Biblioteca Ayacucho: 1979). pp. 127-128, Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

men. La lucha por la liberación de Pablo ha sido punto de reflexión y motivación en mi incipiente transitar por los senderos de la educación.

Entonces, Martí entusiasmado declama: ¿Quién no se ha levantado impetuoso, y retrocedido con desmayo, de ver cuánta barrera cierra el paso a los que sin más caudal que una estrella en la frente y un himno en los labios, quieren lanzarse a encender el amor y a pregonar la redención por toda la tierra?²⁷. Debemos reconocer las barreras, para liberarnos de ellas.

Pero la liberación, señalo, es un proceso que no se consigue en soledad ¿no es así? Ciertamente, dice el maestro Prieto, la vida egoísta es vida en soledad interior, que se hace plena por la inserción en la vida de la comunidad, por la comprensión y el acercamiento. El que se cree libre fuera de la convivencia en una organización, sin asumir responsabilidad con nadie es un irresponsable y la irresponsabilidad es una forma de deshumanización que concluye en la esclavitud²⁸.

Es el Maestro Rodríguez quien sale al paso y nos dice: ¿Cuántos de los que nos obligan a echar cerrojos a nuestras puertas, no serían depositarios de las llaves? ¿Cuántos de los que tememos en los caminos, no serían nuestros compañeros de viaje? ¡No echamos de ver que los más de los Malvados son hombres de talento. ¡Ignorantes!²⁹

Retomo la palabra, acercándome a lo que dijo nuestro entrañable margariteño, reconociendo que la libertad mal entendida, ajena a los que construyen mundos posibles en diálogo con nosotros, ajena al compromiso que implica ejercerla, realmente es un modo de esclavitud que consolida las ataduras y prisiones que nos impiden ser lo que podemos ser. Ataduras que se convierten en cerrojos de nuestras propias almas, que nos deshumanizan; aventurándome a decir estas palabras, aun cuando me siento pequeñita ante la memoria que portan estos hombres maravillosos, pues siento la confianza de expresarme sin inhibiciones, algo así como quien habla con su padre con plena libertad e intimidad.

Esencialmente —dice Freire si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, no tendría significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque siendo un hecho concreto en la histo-

²⁷ Véase Martí, J. (1975) Prólogo a Cuentos de hoy y mañana de Rafael de Castro Palomino. Obras Completas. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.. Tomo 5. p.103

²⁸ Véase Prieto Figueroa, L. (1968). Joven Empínate. Caracas: Imprenta Universitaria, p. 28

²⁹ Véase Sociedades Americanas en 1828. En *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR, p. 446.

ria, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos³⁰.

El maestro Rodríguez alerta diciendo que, desgraciadamente, pocas veces se es imparcial cuando se trata de los grandes problemas de la ciencia y de la vida. Y advierte que muchos hombres de juicio, después de grandes estudios sobre la sociedad, han desacreditado su discernimiento por dar gusto a su imaginación³¹. los que no adviertan que lo que saben de Sociedad, lo deben al crepúsculo de las Luces Sociales que empieza a rayar³². La Ignorancia, casi general, en que vive la clase inferior del pueblo, los caprichos de la clase media y las pretensiones de la superior, son la causa y todo es ignorancia: porque, el capricho es una voluntad no motivada, y la pretensión mal fundada es voluntariedad³³.

Claro, señala Mariátegui, un orden social incide en el ser humano y ese orden, fundado en la racionalidad burocrática, la reificación mercantil, la cuantificación de la vida social, conduce al desencantamiento del mundo. Ortega y Gasset –expresa– habla del alma desencantada, Romain Rolland habla del alma encantada. ¿Cuál de los dos tiene razón? Ambas almas coexisten. El 'alma desencantada' es el alma de la decadente civilización burguesa. El 'alma encantada' es el alma de los forjadores de la nueva civilización. En la primera vemos el ocaso, el tramonto; en la segunda, el orto, el alba³⁴.

Entonces la originalidad y la creatividad son armas imprescindibles para la construcción de la naciente alma colectiva de este Nuevo Mundo –pronuncia Rodríguez o inventamos o erramos³⁵

Maestro –dice Mariátegui– esa burguesía que con su racionalidad promueve el desencantamiento del mundo, impide la expresión de esa originalidad y creatividad a la que usted se refiere. Esa burguesía se entretiene en una crítica racionalista del método, de la teoría, de la técnica de los revolucionarios. ¡Que incompreensión! ¿No es así? La fuerza de los revolucionarios no está en su ciencia; está en su fe, en su pasión, en su voluntad.

Pues ante todas estas palabras –interviene Martí– como dijo Paulo, la deshumanización, el desencantamiento, no son destinos inevitables, resultan de un modo de vivir que condiciona las relaciones, los modos de ser y de vivir. Si

³⁰ Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970, p. 40

³¹ Véase *Sociedades Americanas en 1828*. En *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR, p. 190.

³² *Ídem*, p.122

³³ *Ídem*, p.191

³⁴ Véase Mariátegui, J.C. (1970) *El hombre y el mito. El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Lima: Amauta, [Primera Edición 1925], pp. 18-23.

³⁵ Véase *Sociedades Americanas en 1828, Op. Cit.*, p. 459.

algo destaca es que la vida americana no se desarrolla, brota. Los pueblos que habitan nuestro Continente, los pueblos en que las debilidades inteligentes de la raza latina se han mezclado con la vitalidad brillante de la raza de América, piensan de una manera que tiene más luz, sienten de una manera que tiene más amor –no de copias serviles de naturalezas agotadas– de brotación original de tipos nuevos. Es así que la originalidad y la creatividad son cualidades propias de los latinoamericanos, constituyendo ambas luces de esperanza para la transformación y la liberación de los excluidos, discriminados, subyugados de nuestra tierra fecunda³⁶.

Siguiendo sus palabras les pregunto entonces, si ellos afirman que la creatividad y la originalidad son la clave para ser libres y, en la conquista de la libertad, la esperanza es la fuerza que nos mueve a reconocer y reconocernos en las intrascendencias, en la injusticia, en las distancias con vida.

Es Pablo quien mirándome con ternura, me dice: escucha, como educador, como político, como hombre que piensa la práctica educativa, sigo profundamente esperanzado. Rechazo el inmovilismo, la apatía, el silencio. No estoy esperanzado por capricho sino por imperio de la naturaleza humana. No es posible vivir plenamente como ser humano sin esperanza. Conserve la esperanza, porque una pedagogía humanista y liberadora, que defino como pedagogía del oprimido, posibilita las experiencias para que los oprimidos vayan desvelando el mundo de la opresión y se vayan comprometiendo, en la praxis, con su transformación. Una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación³⁷.

Martí reconoce como una amenaza hallarse con la opresión, que en los pueblos esclavos y en las instituciones tiránicas fácilmente se adquiere, consciente de que la educación del temor y la obediencia estorbará en los niños la educación del cariño y del deber. Son contundentes sus palabras cuando afirma que de los sistemas opresores, no nacen más que hipócritas o déspotas. Contra eso es menester luchar. No perdamos de vista, afirma, que una educación comprometida con la liberación no corrompe las fuerzas naturales, no violenta la dignidad de sus educados, no tiende a afligir con esclavitudes y opresiones autoritarias de voluntades nacidas para el cultivo de la libertad. La libertad es

³⁶ Véase Martí, J. (2001) Escenas Mexicanas. El Liceo Hidalgo. Monumento. Vuelta a las escuelas. Empresa patriótica. Teatro mexicano, en *Obras Completas*. Edición digital. Centro de Estudios Martianos. La Habana. Cuba. p. 200

³⁷ Véase Freire, P. (1990) *Pedagogía del Oprimido*. 41a. edición. Montevideo: Siglo Veintiuno Editores S.A., pp. 53-55

una fuerza espontánea: se la desarrolla, no se la comprime³⁸. Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes: eso han de hacer las escuelas, que ahora no hacen eso³⁹. Hombres nuevos de manera que no los apague y surja al sol el oro de su naturaleza⁴⁰.

Pero díganme, les pregunto, como quien no quiere dejarse tomar por la desesperanza, cómo ejercer la libertad si hemos sido impedidos de ella, si hemos sido prisioneros de una razón que nos ha sujetado en restricciones para comprender la vida, el mundo, la propia posibilidad; si hemos sido distanciados de nuestra propia condición humana, si se nos han enmascarado los horizontes de visibilidad, más aun en tiempos como al que estamos asistiendo. Se ha violentado la dignidad humana, el amor propio. Se han instalado valores donde prevalece el tener sobre el ser. ¿Acaso estas palabras suenan a desesperanza? Quiero apelar a la necesidad de la esperanza, por eso me pregunto, ante toda esa violencia histórica, cómo se posibilita la libertad, el reconocimiento y la transformación de la opresión para abrir el espacio de la posibilidad, para encontrar en este diálogo con ustedes el camino que hay que transitar.

Escucha, me dice Paulo con dulzura, sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia y la necesaria lucha por mejorarla, sin la esperanza y sin el sueño

Don Simón, con mucha fuerza, alerta diciendo: es evidente que pretender perfeccionar a un hombre quitándole el amor propio, atropellando su dignidad, es querer blanquear a un negro, raspándole el pellejo; más valdría desollarlo de una vez, pero ni blanco ni negro quedaría porque la piel es de esencia en el animal⁴¹, un cuerpo con el alma de otro sería un disfraz de carnaval; y cuerpo sin alma, sería un cadáver⁴².

Pero – interrumpo – ya hemos dicho que los latinoamericanos, aun cuando hemos sido silenciados, negados, desvestidos de su esencia, también somos seres de veras especiales, con una vitalidad brillante, con una capacidad de amar y de transformarse que puede constituir una fuerza grandiosa para oponerse a todas las prisiones que han pretendido quitarnos la piel. Latinoamérica no estará constituida por disfraces que deambulan sin norte y mucho menos por

³⁸ Véase Martí, J. (2002). *Obras Completas*, Tomo 6, p. 202.

³⁹ Véase Martí, J. (2002) *Obras Completas*, tomo 11. La Habana: Editorial Nacional de Cuba. p.86

⁴⁰ *idem*, p. 83

⁴¹ Véase Sociedades Americanas en 1828, *Op. Cit.*, p.429

⁴² Véase Extracto sucinto de mi obra sobre Educación Republicana. En *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR, p. 580.

cuerpos inertes que se resignan a la inevitabilidad de los designios de un modo de vida lejano a la naturaleza y condiciones vitales que nos caracterizan. Por eso a través de sus pensamientos, de sus palabras, me he planteado pensar sobre la Educación.

Oyéndome atentamente, Paulo, mi entrañable educador, me indica que no pierda de vista que los problemas relacionados con la educación no son solamente pedagógicos, son políticos y éticos, como cualquier problema de la sociedad. Sigue expresando sus ideas con la pasión y sensibilidad que lo caracterizan, sosteniendo que en primer lugar no es la escuela la que cambia la sociedad, sino que es la sociedad la que hace la escuela y, al parecer, la escuela se hace con ésta dialécticamente y, en segundo lugar, hay sin embargo áreas que no son neutras⁴³. Es evidente que enseñamos ‘a favor’ de alguien, y ‘en contra’ de alguien, por lo que es menester reconocerlo. Constituye un principio central para el magisterio y elemento central, estudiar las vinculaciones entre educación y política⁴⁴.

¿Saben? Interviene Rodríguez, concibo la misión de la escuela como un acto noble, constructor de vida, que en una sociedad como la nuestra aún con marcas de opresión implica levantar la consigna de la igualdad social.

Prieto comparte la necesidad del reconocimiento de la opresión y le otorga a la escuela para la liberación el ideal democrático, sosteniendo que ese ideal de la educación será una ilusión y, hasta una farsa trágica, si no se logra la ruptura con lo que nos ata y nos oprime, convencido de que es una necesidad romper con el pasado que excluye y oprime al pueblo, negándole su derecho a la educación. En la vida democrática, el cambio es lo característico y la educación debe preparar a las generaciones para transformarse cada día con los cambios sucesivos. Si la escuela ha de ponerse al servicio de la comunidad, de la patria, de la humanidad, tiene necesariamente, que romper los moldes que la anquilosan y que le impiden convertirse en institución de canalización de los instintos, de sublimación de ideales, perfeccionadora de la personalidad humana. Dejemos asomar en nuestra América esta escuela hecha para la vida creadora, más que para la vida creada.⁴⁵

Comparto plenamente sus pensamientos y digo, apoyado en sus palabras –sostiene Mariátegui– la pedagogía hoy requiere tener más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. Es necesario reconocer el íntimo engranaje

⁴³ Véase conversando con Paulo Freire: Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 7/8 (1975) 25-29, citado en Carlos A. Torres. *Paulo Freire, Educación y Concientización*. Salamanca, Sígueme, 1980, página 113.

⁴⁴ Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI, p.75

⁴⁵ Véase Prieto Figueroa, L. B. (1965). *Psicología y canalización del instinto de lucha*. (Biblioteca Popular Venezolana, N° 101). Caracas: Ministerio de Educación. p. 9

que hay entre la economía y la enseñanza. El pedagogo de hoy tiene que asumir la realidad de que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos, debe superar la ingenuidad y comprender cómo el medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro⁴⁶.

El Maestro Simón enfático se dirige a nosotros y con energía refiere: déjenme decirles que el título de Maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es, al que enseña a aprender, no al que manda aprender o indica lo que se ha de aprender, ni al que aconseja que se aprenda⁴⁷.

La verdad amigo mío, revela Freire, yo me fortalezo con optimismo. Creo que la escuela puede cambiar y ser cambiada, pues desempeña un papel importante en la transformación de la sociedad. Para esto, el primer paso es la concientización, siendo muy importante, por lo tanto, la formación del educador.⁴⁸ Formación del educador que los asuma como hombres y mujeres políticos de estos tiempos. Afirma Martí, estos sujetos políticos han de tener dos épocas: la una, el derrumbe valeroso de lo innecesario; la otra, de elaboración paciente de las condiciones de la sociedad futura con los residuos del derrumbe⁴⁹. Es desafiante para la educación de nuestros tiempos es el tener que acompañar las constantes exigencias a que habrá de estar sometido el individuo frente a los continuos cambios del medio social mediatizados ante las condiciones de vida que establecen formas de dominación, de injusticia, de opresión y las condiciones de posibilidad que aparecen ante la conciencia de sujetos con claridad política.

La vida – insiste Martí – debe ser diaria, movable, útil. El primer deber de un hombre de estos días, es ser un hombre de su tiempo⁵⁰, No aplicar teorías ajenas, sino descubrir las propias⁵¹.

Freire antes estas palabras alerta diciendo: como hombres y mujeres de este tiempo hay que configurar una opción, una opción ética, una opción política, una opción de quienes quieren ser también sujetos. Esta utopía es razonable,

⁴⁶ Véase Mariátegui, J. 7 *Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana. Op. Cit.*, p.33

⁴⁷ Véase Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga. En *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR, p. 616.

⁴⁸ Moacir Gadotti (1992) *Paulo Freire. Su vida y su obra*. Bogotá: CODECAL, p.124

⁴⁹ Véase *Pensamientos*. Sitio oficial del Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba. Disponible en: <http://www.minrex.gob.cu/es/pensamientos>

⁵⁰ En Conferencia del Comandante Raúl Castro Ruz, en el marco de la apertura de Ciclo de Conferencias Revolucionarias, Universidad de La Habana. 1960. Publicada en Bell Lara, José; Delia Luisa García; Tania Caram León (2007). *Documentos de la Revolución Cubana 1960*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. Instituto Cubano del Libro.

⁵¹ Véase Martí, J. *Nuestra América*, Biblioteca Digital de Cuba. José Martí. Edición digital. [novel]es.com. pp. 4-5

que no haya opresor y oprimido, que haya niveles diferentes de poder y de responsabilidad; porque también la utopía cierta para nosotros no podría ser aquella en que llegáramos a una especie de reino de la irresponsabilidad, en que toda la gente usase su libertad para hacer lo que quiera. No es posible, no hay vida sin límites.

He permanecido atenta a tan profusas reflexiones, pensamientos, que generan en mí, más interrogaciones de las que me movieron a esperanzarme en un encuentro como el que transcurre, sin poder precisar coordenadas temporales ni espaciales, sencillamente experiencia que vivimos. Sensación e inquietud que les doy a conocer, destacando mi convicción acerca de la necesidad de pensar en profundidad lo relativo a la misión del educador, que recobrado en su esencia política y, reconociendo los vínculos entre la educación, la ética y la política, piensa en su noble tarea.

El maestro Prieto expele un suspiro, diciéndome que piensa con el corazón lo que significa ser maestro en este mundo y con fervor nos dice: ser maestro en esta hora angustiada, ser maestro en este proceso de cambios tan extraordinario que está viviendo la humanidad, es un compromiso muy grande, porque al maestro corresponde desentrañar en el hombre lo que en él hay de más profundo, su resto de humanidad, para ponerlo a flote, para que no se ahogue, para que no se pierda, para que sea semilla del futuro, para que sea flor de esperanza en el mundo, para que sea fruto sazonado, en una hora en que la angustia no es una fuerza creadora, sino destructora del hombre⁵².

Sigue el maestro diciendo: Paulo insistía en que no podemos renunciar a la esperanza, colocándola como el motor y la fuente de convicción para sostener y fundamentar nuestras acciones. Por eso afirmo que los maestros no se pueden desesperar porque ellos son los dueños de la esperanza, porque ellos son los administradores de la fe, los administradores del porvenir y el porvenir será siempre del tamaño de la ambición de un pueblo que crea la escuela para ponerla al servicio de la humanidad.⁵³

El educador –señala Paulo– tiene que ser ético, tiene que respetar los límites de la persona. No puede, yo no puedo entrar en ti e irrespetarte. Yo tengo que respetar tus sueños y respetar tus miedos. Pero yo debo también tocar estos miedos como ese terapeuta hace a veces, el psicoanalista. Si tú vives, si tú trabajas con un grupo metido en el silencio hay que encontrar un camino para que ellos rompan el silencio. Los llamados ignorantes son hombres y mujeres cultos

⁵² Véase Prieto Figueroa, L. B. (1968). *La política y los hombres*. Caracas: Grafarte, C.A. , p. 247

⁵³ *Idem*.

a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una cultura del silencio.⁵⁴

Esa es una ardua tarea, señalo, reconociéndome en el día a día de mis acciones, el educador se encuentra ante un enorme compromiso, ético – político. Descubrirse en esta hora menguada y abrir los ojos a la vida del presente, reconocer las fronteras de la escuela, las imposibilidades de esa escuela a la que asiste y que establece todas las condiciones para profundizar el silencio. Una escuela que aun hoy pretende mirar a los otros como si no existieran, como si no fueran presencia, como si no pudieran pronunciar y pronunciarse. Educadores que a la vez necesitan ser reconocidos, no como presencias inertes, sino como lo que son, hombres y mujeres que pronuncian el mundo, configuran significados y piensan mundos posibles.

Don Simón, movido por estas afirmaciones piensa en voz alta diciendo, estoy cansado de verme despreciar por mis paisanos y en cierto modo esto tiene que ver con lo que ustedes dicen. No es cierto acaso que pensar un hombre en todo exactamente como otro es tan raro que puede negarse suceda. La naturaleza no hace esta especie de gemelos. Luego, el no convenir en una idea no es razón para declararse enemigo⁵⁵.

Por eso, la educación debe pensarse de otro modo, nos dice el maestro Prieto, es menester trazarse el propósito de lograr que los niños dejen de ser pasivos oidores y blanda cera, a imagen y semejanza del maestro o el sistema. Como dice Don Simón, no podemos seguir pensando en gemelos o una suerte de figuras en serie que son siempre otros sin llegar a ser si mismos.

En la medida de que nos hacemos capaces de transformar, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, de nombrar, de reflexionar y de sentir, se nos descubre nuestra capacidad de eticizar el mundo –dice Freire– y, eso pasa por el reconocimiento de la diferencia, por el respeto al otro y por la capacidad de reconocernos los unos en los otros. La acción educativa – transformadora, con la constitución del sujeto político, se constituye en un lugar de relaciones entre los sujetos que conocen el mundo. Como educadores y educadoras somos políticos, hacemos política al hacer educación.

La negación de lo que hemos dicho, señala Don Simón, puede constatare claramente en la vida en las escuelas, ahí pierden los niños el tiempo, leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando

⁵⁴ Véase Paulo Freire – *Pedagogia*. Fragmento de recopilación de entrevistas recogidas en Freire, constructor de sueños. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>

⁵⁵ Véase Partidos (1840). En *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR, p. 313.

sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce a fastidiarlos, diciéndoles, a cada instante y por años enteros: así, así, así y siempre así, sin hacerles entender por qué, ni con qué fin. No ejercitan la facultad de pensar y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son las dotes más preciosas del hombre. No hay Interés, donde no se entrevé el fin de la acción. Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa, aun cuando eso sea lo que se siente y lo que se vive⁵⁶. No se pierda de vista que instruir no es educar: ni la Instrucción puede ser un equivalente de la Educación, aunque instruyendo se eduque. Es prueba de que con acumular conocimientos extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social⁵⁷

Más allá que formar la actuación, me disculpa maestro –me arriesgo a señalar– creo que se trata de formar a plenitud hombres y mujeres que viven en el mundo y con el mundo, que son y pueden ser mejores, que sienten, piensan, hacen, conviven. Hombres y mujeres que configuren el sueño de erigir, como dice mi querido Pablo, un mundo donde sea más fácil amar.

A esto dice Martí: pues pienso que la educación es la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano⁵⁸. Un concepto más completo de la educación pondría acaso rieles a esta máquina encendida y humeante que ya viene rugiendo por la selva, como que trae en sus entrañas los dolores reales, innecesarios e injustos de millones de hombres⁵⁹. Y sería entonces, mensajería de vida. Y como elemento indispensable de la vida, necesitamos del amor; por eso lo que han de llevar los maestros en los campos, no son explicaciones agrícolas ni instrumentos mecánicos; sino ternura que hace tanta falta y tanto bien hace a los hombres.⁶⁰

Algo hermoso que recuerdo en este instante es que los educadores somos un poco artistas ¿no Paulo? Porque como nos has enseñado, como bellamente dices, el educador rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo,

⁵⁶ Véase Extracto sucinto de mi obra sobre Educación Republicana. En *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR, p. 580.

⁵⁷ Véase Luces y Virtudes Sociales. En *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR, p. 329.

⁵⁸ En: Martí Pérez, J. (1961). *Ideario Pedagógico*, Compilación de Herminio Almendros, La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, p. 207.

⁵⁹ Martí, J. (1953) *Obras Completas*, La Habana: Editorial Nacional de Cuba, , Tomo XIX, p. 160

⁶⁰ Martí, J. (2001) *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, p. 290

reencanta el mundo, redanza el mundo⁶¹. Y me mira sonriente porque sabe cuánto me han marcado sus pensamientos y sus palabras, convertidas en afecto.

Mirándolos con cierta nostalgia anticipada y encontrando en todos esos ojos profundos, limpios, la luz de la solidaridad, del sentimiento compartido y de la refiguración de hermosos sueños por construir, pronuncio en voz alta: entonces, las palabras dichas, las ideas compartidas sugieren que para pensar la educación de cualquier tiempo es realmente una necesidad eso que decía Freire: eticizar el mundo y también tener presente lo que hemos pronunciado todos: respetar la diferencia, recuperar el carácter político de la pedagogía y empeñarse en lograr una educación para la vida creadora, para la liberación de cualquier forma de opresión, para la concientización, para la democracia. Con él mismo creo que es necesario el espacio para los sentimientos, la pasión, los deseos. El educador tiene que ser sensible, hay que abrir el espacio de la estética. Siento una suave y cálida brisa sobre mi rostro, cierro los ojos y me invade una armonía interior que me llena de energía.

Luego de un largo suspiro, miro hacia el horizonte para encontrar el atardecer más hermoso que recuerde, como presagio del camino por seguir, sosteniendo entre mis manos un libro. ¿Y este libro?, es del Maestro Prieto, ¿será que lo puso en mis manos? no recordaba haberlo llevado conmigo, vuelvo mis ojos, sólo paz, silencio, luz, belleza a mi alrededor. Bajo la mirada y encuentro en la página abierta estas bellas palabras:

La labor es ardua, pero de nuestra unión y de nuestra pujanza dependerán los éxitos que alcanzaremos; que ni el fracaso momentáneo, ni la gritería de los retrógrados inconformes y obtusos, ni la injusticia de hoy desvíe vuestras intenciones, porque el futuro es nuestro, y entonces habrá justicia, y en vez de fracasos habrá triunfos y el maestro paria será el redentor, y el maestro pisoteado y abatido se levantará de su postración para marchar al frente de las generaciones creadas por su esfuerzo, plenas de humanidad y con un sentido nuevo de la vida⁶².

Y más adelante, como fuente de inspiración a lo que ha de venir, para la educación aun por hacerse, por revelarse:

La obra del maestro no es la del que cura, no es la del que construye máquinas, no es la del que siembra en los campos, es una obra donde el material

⁶¹ Paulo Freire – *Pedagogía*. Fragmento de recopilación de entrevistas recogidas en Freire, constructor de sueños. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>

⁶² Prieto, L. (1965). *Psicología y canalización del instinto de lucha*. Caracas: Biblioteca Popular Venezolana, N° 101. Ministerio de Educación, p.13.

es el hombre, es una obra en que la construcción no se eleva para ser vista desde lejos como los rascacielos, ni como el puente que puede ser atravesado por los automóviles, ni como los sembrados que pueden reverdecer y florecer y dar cosechas a un tiempo medido por el agricultor, señalado por la calidad de las semillas. La obra del maestro es una obra de futuro⁶³.

Cierro el libro, lo apoyo en mi pecho, comprendiendo que al tomar la palabra y escribir entramos en la esfera de lo fantástico, lugar que no es diferente al de lo cotidiano, pero sí es el lugar irreductible de la otredad y del perturbador encuentro con ella. Escribiendo recorremos el rastro del enigma, dialogamos con la memoria y percibimos, sentimos, tocamos lo imposible.

Dejo entonces fluir una sonrisa de fe, de esperanza y de satisfacción por haber vivido cada una de las experiencias que como ser humano he tenido, con la firme convicción de que el camino está ahí, lleno de caminantes y viajeros que seguirán pronunciando y pronunciándose hasta que la esperanza y los sueños se hagan realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo F., A. *A Voz da Esposa, A Trajetória de Paulo Freire. O ser humano*. Disponible en: <http://www.ppbr.com/ipf/bio/esposa.html>, extraído en noviembre de 2006.

Bell, J., García, D., Caram L., T. (2007). *Documentos de la Revolución Cubana 1960*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. Instituto Cubano del Libro.

Chomsky, N. y Dieterich, H. *La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia*. Buenos Aires: Editorial 21 Sr Argentina – México.

Cúneo, D. (2008) En Prólogo de *Inventamos o Erramos*. Biblioteca Básica de Autores venezolanos. Caracas: Monte Ávila Editores.

Freire, P. (1974) *Concientización Teoría y Práctica de la Liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

⁶³ Prieto Figueroa, L. (1968). *Op. Cit.*, p. 247.

- _____ (1975) *Acción Cultural para la Libertad*. Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva.
- _____ (1976). *Teoría y Práctica de la Liberación*. Madrid: Editorial Marsiega, S. A.
- _____ (1977). *El Mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la Liberación*. Madrid: Editorial Marsiega.
- _____ (1979). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno.
- _____ (1989). *La Educación como Práctica de la Libertad*. 38a. edición. México: Siglo Veintiuno Editores, S. A.
- _____ (1990). *Pedagogía del Oprimido*. 41a. edición. Montevideo: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- _____ (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S. A
- _____ (1994). *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Madrid: Siglo veintiuno Editores, S. A.
- _____ (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- _____ (2000). *Pedagogía da Indignação. Cartas Pedagógicas e outros Escritos*. Sao Paulo: Editora UNESP.
- _____ (2001). *Política y Educación*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1992). *Paulo Freire. Su vida y su obra*. Bogotá: CODECAL
- García Márquez, G. (2002). *La Soledad de América Latina*, Discurso de aceptación del Premio Nóbel 1982. *Educere*, vol. 18, núm. 59, enero-abril, 2014.

González – Luis, M^a Lourdes. El Futuro de lo Humano. Conferencia extractada del texto de María Lourdes González – Luis y Zenaida Toledo. Del inhabitable yo al sí mismo habitado. Notas para un tránsito. En: Hilos y Laberintos. Irrupciones Pedagógicas. Miño y Dávila Ediciones. (En prensa). España.

García, J. y Hernández, M. (1999). *Paulo Freire. Semblanza Biográfica*. En: Acción Educativa” Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Volumen I, Número 0, Agosto de 1999. Culiacán, Sin. México. <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/>

Glower, A. (2012). *Un recorrido por el pensamiento pedagógico de Juana Manso, Paulo Freire, José Martí y Simón Rodríguez*. En Revista *La Universidad*. N° 18-19. Universidad de El Salvador.

Instituto Paulo Freire. *¿Quién Fue Paulo Freire?* Biografía. Colombia. Disponible en: <https://institutofreire.edu.co/sitio/acerca-de-nosotros/quien-fue-paulo-freire-biografia>

Mariátegui, J. (2007). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. (Primera edición Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho Biblioteca Ayacucho.

_____ (1970). *El hombre y el mito. El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. [Primera Edición 1925] Lima: Amauta

_____ *Arte, Revolución y Decadencia*. Perú 1926. Disponible en: <http://www.geocities.com/lospobresdelatierra3/textos/mariateguiarterevolucion.html>. Extraído en octubre de 2006.

Martí, J. (1961) *Ideario Pedagógico*, Compilación de Herminio Almendros, La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

_____ *Obras Completas, Tomo XIX. La Habana: Editorial Nacional de Cuba*.

_____ (2001) *Obras Completas*. La Habana: Edición digital. Centro de Estudios Martianos.

- _____. *Nuestra América*, Biblioteca Digital de Cuba. José Martí. Edición digital. [novel]es.com. Disponible en: <http://bdigital.bnjm.cu/docs/libros/PROCE11914/Nuestra%20America.pdf>
- Mc Laren, P. (1995) *Pedagogía crítica y cultura depredadora, Políticas de oposición en la era posmoderna*. . Paidós Educador, Barcelona. Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba. *Pensamientos*. Sitio oficial. En: <http://www.minrex.gob.cu/es/pensamientos>
- Moran B., Lino E. (2004). *Luis Beltrán Prieto Figueroa: Maestro de la democracia venezolana*. UPEL. Vol. 9. N° 25. Caracas. Venezuela.
- Nietzsche, F. (1974). *Humano, demasiado humano*. México: Mexicanos Unidos.
- Paz, O. (1991). *El signo y el garabateo*. Barcelona: Seix Barral.
- Prieto Figueroa, L. (1932). *Labores de la Primera Convención Nacional del Magisterio Venezolano*. Revista Pedagógica (FVM). N° 1. Caracas. Venezuela.
- _____. (1965). *Psicología y canalización del instinto de lucha*. Biblioteca Popular Venezolana, N° 101. Ministerio de Educación. Caracas. Venezuela.
- _____. (1968). *Joven Empínate*. Caracas: Imprenta Universitaria.
- _____. (1968). *Discurso de cierre de campaña pronunciado en La Asunción, en 1968, como candidato a la Presidencia de la República*. Federación Venezolana de Maestros. Caracas. Venezuela.
- _____. (1968). *La política y los hombres*. Caracas: Editorial Grafarte, C.A. Venezuela.
- _____. (2001). *Verba Mínima, Telaraña*. En E. Subero (Comp.). *Obra poética de Luis Beltrán Prieto Figueroa*. UPEL. Caracas. Venezuela.

_____ (2006). *Principios Generales de la Educación*. UNESCO-IESALC/Fondo Editorial IPASME. 2da Edición. Caracas. Venezuela.

Rodríguez, Simón. *Obras Completas*, Tomo I y II. Caracas: UNESR, 1975.

_____ *Simón Rodríguez, Obras Completas* (2016). Caracas: UNESR.

Rumazo, A. (1975) *El pensamiento educador de Simón Rodríguez*. En *Obras Completas*, Tomo I. Caracas: UNESR, 1975.

UNESCO (1993). *Perspectivas*: revista trimestral de educación comparada. Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, N 3-4, París.

Zea, L. (2010). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Editorial Siglo XXI.

Otros Recursos Electrónicos

Pedagogia. Entrevista a Paulo Freire. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>

Educación para la descolonización y la des/colonialidad

María Egilda Castellano A¹

Resumen

El presente artículo destaca la importancia de la educación, entendida como formación integral, en el necesario fortalecimiento de la conciencia crítica, la comprensión del sentido de los acontecimientos económicos y socio-políticos en el mundo actual, y en Venezuela en particular, y su articulación con dos procesos históricos, aún presentes, que permiten entender muchos de nuestros comportamientos cotidianos: se trata de la colonización y la colonialidad. Se parte del reconocimiento de nuestra condición histórica de país dependiente del sistema capitalista mundial, desde el momento mismo del proceso de colonización de los territorios, denominados por sus habitantes originarios, AbyaYala, hoy conocidos como América. Ese proceso marcó el inicio de una historia de dominación y subordinación, que trastocó el desenvolvimiento social, económico, político y cultural de esos pueblos y mediante una nueva relación de poder los obligó a entrar en la lógica del sistema que se gestaba, y que para su supervivencia, necesita de la acumulación y reproducción ampliada del capital, a lo cual contribuyó y sigue contribuyendo el trabajo de los habitantes de Nuestramérica.

Formando parte del poder global capitalista la colonialidad constituye una relación social de dominación, explotación y conflicto dirigida a la apropiación y el control de cada uno de los ámbitos de la experiencia social humana, entre los cuales las relaciones subjetivas e intersubjetivas juegan papel de primer orden ya que forman parte de la conciencia colectiva y expresan las vivencias propias de cada individuo y las construcciones colectivas. A través de la colonialidad se mantiene el dominio de nuestras subjetividades y por ende de nuestras conciencias. La educación, entendida y practicada como formación integral en un medio idóneo para la concienciación, que, siguiendo a Paulo Freire, es liberación de la con-

¹ Socióloga. Magíster en Educación, mención Educación Superior y doctora en Educación, Universidad Central de Venezuela (UCV). Profesora titular jubilada (UCV). Investigadora activa con libros publicados y artículos en revistas nacionales e internacionales. Su libro más reciente se titula *Universidad, dominación y liberación*. Tutora de diversos Trabajos de Grado de especialización, maestría y doctorado. Clasificada en el Sistema de Promoción a la Investigación (PEI), Nivel C, MPPCT. Premio Anual de Investigación en el Área de Humanidades APUCV/CDCH/ASOVAC, 1990. Rectora fundadora de la Universidad Bolivariana de Venezuela 2003-2004.

ciencia mediante la formación en valores que ayude a fortalecer las condiciones individuales y colectivas capaces de romper con las cadenas que históricamente nos han impedido alcanzar un desarrollo nuestro americano propio.

Palabras claves: Colonización, colonialidad, educación integral, subjetividad, concienciación.

Education for decolonization and de/coloniality

Abstract

This article highlights the importance of education, understood as integral education, in the necessary strengthening of critical consciousness, understanding of the meaning of economic and socio-political events in today's world, and in Venezuela in particular, and its articulation with two historical processes, still present, that allow us to understand many of our daily behaviors: it is about colonization and coloniality. It starts from the recognition of our historical condition as a country dependent on the world capitalist system, from the very moment of the process of colonization of the territories, called by their original inhabitants, *AbyaYala*, now known as America. This process marked the beginning of a history of domination and subordination, which disrupted the social, economic, political and cultural development of these peoples and, through a new power relationship, forced them to enter into the logic of the system that was being developed, and that for its survival requires the accumulation and expanded reproduction of capital, to which the work of the inhabitants of Our America contributed and continues to contribute.

As part of the global capitalist power, coloniality constitutes a social relationship of domination, exploitation and conflict aimed at the appropriation and control of each of the spheres of human social experience, among which subjective and intersubjective relations play a leading role, since they are part of the collective conscience and express the experiences of each individual and the collective constructions. Through coloniality the domain of our subjectivities and, therefore, of our consciences is maintained. Education, understood and practiced as integral formation in a suitable environment for awareness, which, following Paulo Freire, is liberation of conscience through the formation of values that help strengthen individual and collective conditions capable of breaking the chains that historically have prevented us from achieving our own American development.

Keywords: Colonization, coloniality, integral education, subjectivity, consciousness.

Introducción

El propósito de este trabajo es replantear, en perspectiva histórica, algunos asuntos que hoy cobran relevancia ante la crisis del sistema capitalista cuya lógica depredadora ha penetrado todo el tejido social mundial e impide cualquier intento de búsqueda y construcción de caminos distintos por los cuales podamos transitar en libertad y paz.

Si reflexionamos sobre las viejas y nuevas caras de la guerra en el mundo, sus motivos y consecuencias humanas y ambientales, podemos comprender que el proceso de colonización iniciado en el Siglo XV y principios del XVI mediante la expansión de Europa hacia los territorios denominados América por los invasores², y luego extendido a otros continentes, ha tenido una continuidad histórica, se ha presentado con varias caras, pero no ha desaparecido, por el contrario mutó hacia procesos más complejos y profundos que se alojan en las subjetividades, y han dado origen a lo que estudiosos como Aníbal Quijano, entre otros, han definido como **colonialidad**.

Hoy, ante el despertar de muchos pueblos que reconociendo su historia y los motivos que les impiden su liberación, han decidido romper las cadenas y avanzar hacia la búsqueda de otras formas de vida que, en armonía con la Madre Tierra, les permitan el desarrollo pleno de sus potencialidades, los colonialistas de ayer y de hoy han recrudecido sofisticadamente y mediante el uso inescrupuloso de los llamados “falsos positivos”, la dominación.

Nos encontramos así ante la llamada guerra de cuarta generación que se expresa de variadas formas, agrede sutil y engañosamente todos los espacios y sectores de aquellas sociedades “insurrectas” o mejor dicho “indóciles”, guerra que sin ataque armado va socavando, va desesperando, va tocando los sentimientos de los seres humanos, porque su objetivo es llegar a lo más profundo de la conciencia, sembrar la desesperanza y eliminar toda posibilidad de comprender desde sus raíces, las causas de la situación que les golpea e impide la satisfacción de sus necesidades más esenciales. Es este el objetivo de la llamada guerra psicológica, la que sin lugar a dudas, estamos enfrentando en Venezuela. La presencia de esta forma de guerra no es impedimento para que el imperio ponga en práctica otras formas de agresión menos sutiles como ocurre actualmente, y desde hace ya cierto tiempo, en Siria y otros países del Medio Oriente.

Ante la situación brevemente planteada recurrimos a la ayuda que puede prestarnos uno de los procesos sociales más complejos y multidimensionales, creado y utilizado por los seres humanos, desde tiempos remotos, como es la

² El nombre original de estas tierras es Abya Yala, que literalmente significa *tierra en plena madurez* o *tierra de sangre vital*.

educación. Es precisamente la educación la llamada a formar la conciencia crítica de los pueblos, para hacerlos comprender la complejidad de las situaciones que por decisión de los dueños del capital en el mundo, les golpean inhumanamente. El papel que le toca jugar a la educación en estos tiempos violentos y de crisis sistémica de la lógica del capital es particularmente importante, por cuanto es ella la responsable de formar conciencias a partir de las preguntas, ¿Por qué? ¿para qué? ¿qué? ¿para quién o para quiénes?, ¿cómo?; del escudriñar, del develar, pero también del compartir, del respetar, del escuchar, del comprender antes de memorizar; de la no sumisión, de la independencia de pensamiento y de acción bajo la ética de la responsabilidad. Es esa formación integral la responsable de hacer comprender desde la educación inicial, y mediante estrategias apropiadas a cada etapa del desarrollo humano, los procesos históricos que han signado el devenir de los pueblos, para que éstos tomen conciencia de su responsabilidad en la necesaria liberación de sí mismos y de otros pueblos del mundo. El compromiso de la educación en la formación de la conciencia crítica, es, desde mi punto de vista, más importante que la preparación para el desempeño científico/técnico. Así lo comprendieron las clases dominantes desde tiempos atrás, por eso se la han apropiado, y por esa misma causa, nuestro deber es rescatarla y ponerla al servicio de la liberación de los pueblos. PARA ESTO NECESITAMOS CORAJE, **CONCIENCIA Y VOLUNTAD POLÍTICA.**

Colonización y Colonialidad

Son categorías referidas a dos procesos políticos y socio-culturales complejos que forman parte de la historia Nuestra/Americana y signan nuestros comportamientos cotidianos en todos los ámbitos y espacios sociales. La Colonización se refiere al proceso de dominación política- económica- social- cultural, es decir global, propio del Sistema Capitalista que tuvo su origen en el colonialismo europeo a fines del siglo XV e inicios del XVI y se expresó, entre otros, en la apropiación de los territorios que hoy conforman la América Latina. En ese mismo proceso, el Capitalismo se hace mundial y eurocéntrico y, para garantizar su existencia necesita de la acumulación ampliada y exponencial de capital, para lo cual la “contribución” de América Latina fue esencial. Efectivamente, la explotación del trabajo esclavo de las poblaciones originarias y de los negros y negras traídos de África para laborar en las minas de oro, plata, perlas y otras “piedras preciosas”, así como en los distintos espacios destinados a usufructuar la naturaleza, contribuyeron a esa acumulación originaria de capital, base del Sistema Capitalista Mundial. (Karl Marx, Tomo I del Capital, citado por Galeano, 1995).

El proceso de colonización iniciado en una parte de ese vasto territorio llamado América, marcó el inicio de una historia de dominación y subordinación que trastocó el desenvolvimiento social, político, económico y cultural de los pueblos que allí habitaban, y mediante una nueva relación de poder los obligó a entrar en la historia del capitalismo que en ese mismo momento se gestaba. Siguiendo a Aníbal Quijano, América Latina fue el espacio original y el tiempo inaugural de esa nueva relación de poder cuya expresión inherente es la **colonialidad**. (Quijano, 2009 p.1) Siendo así, la colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del poder global capitalista; una relación social de dominación, explotación y conflicto por el control de cada uno de los ámbitos de la experiencia social humana que son: el trabajo, el sexo, las relaciones subjetivas e intersubjetivas, la autoridad colectiva o pública y la naturaleza. Para lograr ese objetivo se impulsó la ruptura y desarticulación de las formas de organización social, productiva y cultural -costumbres, creencias, conocimientos, saberes, experiencias, vivencias y formas de vida entre otras expresiones y manifestaciones de la subjetividad- acumuladas por las poblaciones indígenas, cuya diversidad de estilos de vida fue violentada por las potencias dominantes que impusieron su cultura. No obstante, ese complejo proceso no significó sólo destrucción, sino también conservación y utilización de algunas de estas formas preexistentes, las que fueron estructuralmente redefinidas con el objetivo de colocarlas al servicio del cumplimiento de otras funciones necesarias para la construcción y desenvolvimiento del nuevo sistema. Estas formas, al relacionarse parcial o totalmente con las culturas dominantes, generaron una nueva síntesis socio-cultural, la que se tornó más compleja por la incorporación de las culturas africanas llegadas a estas tierras por el tráfico de hombres y mujeres traídos/as de África en condición de esclavos/as e incorporados/as al trabajo en las plantaciones y en el servicio doméstico. Todo ello da cuenta de la diversidad cultural que nos caracteriza.

Desde el punto de vista de la estructura social, con la Colonialidad se impuso un conjunto de relaciones subjetivas fundamentadas en la clasificación de la población en “razas”, luego en clases, género/ sexo. El racismo aún perdura y constituye una manifestación cultural compleja que se expresa en ideas, imágenes, actitudes, valores y prácticas sociales. que históricamente han sido usadas para justificar las empresas de expansión, conquista, colonización y dominación y ha marchado de la mano de la intolerancia, la injusticia y la violencia.

Desde el punto de vista socio/cultural, la cultura europea se estableció, entre otros, por medio de la imposición del uso común de su lengua y su religión,

acción encomendada tanto a religiosos como a laicos de origen europeo, fundamentalmente a los primeros, a quienes posteriormente se les encargó la conducción y orientación de las escuelas que, desde su creación se dedicaron a servir a los grupos dominantes de la llamada, desde entonces, sociedad colonial.

Desde el punto de vista de la estructura productiva se impuso un nuevo proceso de control del trabajo que articuló todas las formas conocidas de explotación en un único modo dirigido a la producción de mercancías para el mercado capitalista.

A pesar de que la Colonización se debilitó después de las guerras por la independencia, la creación de los Estados Nacionales y la formación de las identidades, la Colonialidad ha continuado y se ha afianzado mediante la dominación de otras potencias imperiales a lo largo de nuestra historia, utilizando disímiles medios y estrategias cada vez más sofisticadas con un único fin: mantener y profundizar el control y la explotación de estas tierras y de lo máspreciado de ellas, los hombres y mujeres que las habitan, articulados por el control del trabajo bajo la lógica del capital. En síntesis podemos aseverar que se trata de una aparente independencia política y una aparente descolonización. Al continuar operando la dominación por medio de la colonialidad todos los procesos sociales, culturales, políticos se condicionan para que continúen al servicio de aquélla.

Siendo la Colonización y la Colonialidad dos procesos que han signado nuestra historia, pasada y presente, es preciso estudiarlos y analizarlos críticamente hasta llegar a comprenderlos, con la finalidad de trazar vías para superarlos. Su conocimiento puede ayudarnos a **comprender la historia NUESTRA-MERICANA, formar y fortificar la conciencia crítica, entender el sentido de los procesos económico y socio-políticos en el mundo actual, y en Venezuela, en particular; fortalecer los movimientos sociales, desarrollar capacidad para descifrar los mensajes subliminales, ser éticamente responsables de nuestros actos, vigilar la concatenación entres nuestro pensamiento y acción (pensar, decir y hacer).**

Educación para la des/colonialidad

La educación es un **proceso social** complejo, multidimensional, socio-cultural y técnico, no desligado de la totalidad social en la cual se desarrolla, cuya responsabilidad es formar no sólo en conocimientos científico-técnicos, sino fundamentalmente en valores sociales, culturales, políticos, históricos, éticos, estéticos, ambientales. Esto es lo que denominamos formación integral, mediante la cual se crea conciencia de sí mismo y del lugar que el ser humano

ocupa en el planeta tierra y en la sociedad concreta donde ha nacido y/o donde hace vida. La Educación debe ser un proceso continuo, contextualizado, ética y políticamente responsable, dirigido a la formación integral y no sólo a la capacitación, instrucción o a la obtención de conocimientos científico-técnicos. Debe formar para la reflexión, la crítica, la pregunta, la duda, la comprensión de procesos complejos. Debe entenderse y asumirse como proceso dialógico, transformador- liberador. Su poder en la formación de la conciencia ha sido plenamente comprendido por los colonizadores, por eso se la han apropiado. De allí la necesidad de ponerla al servicio de la **des/colonialidad**, que debe entenderse como un accionar permanente que trasciende a la descolonización porque penetra en nuestra subjetividad y subyace en la conciencia sin que notemos su presencia, dirigiendo nuestro hacer cotidiano.

En América Latina, y muy especialmente en Venezuela, todos los medios dirigidos a la formación, incluyendo a la escolaridad formal, deben estar organizados, orientados, articulados y dirigidos a desmontar irrevocablemente la **colonialidad**, en cuya permanencia trabajan de forma incansable los grupos dominantes imperialistas, porque al dominar nuestras subjetividades nos mantienen esclavos del “gran sueño americano”, lo que les facilita continuar apropiándose de nuestras riquezas materiales, culturales, ambientales, espirituales. He aquí la importancia de comprender y practicar la educación, entendida como formación integral, con la debida conciencia del aporte que ella debe dar para el logro de la emancipación definitiva, más aún en los tiempo que vivimos cuando los imperialismos en crisis profunda e integral, en la búsqueda de vías para su supervivencia, asedian de manera implacable a aquellos pueblos poseedores de recursos que manifiesten su decisión de ser libres.

Si comprendemos que la educación como proceso social complejo forma parte consustancial de la realidad social de la que forma parte, también entenderemos que ella está inmersa en las contradicciones que movilizan a esa sociedad y por tanto en las luchas permanentes entre quienes aspiran mantener la dominación y aquellos que desean la liberación. De acuerdo con Paulo Freire (citado por Julio Barreiro, 1969), *la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*, implica una acción humanizadora, en la medida que *procura la integración del individuo a su realidad nacional*, y en ese proceso le *pierde el miedo a la libertad porque crea en el educando un proceso de recreación, de búsqueda de independencia, a la vez de solidaridad*. Así, la educación debe ser, según Freire, *un proceso de concienciación es decir de liberación de su conciencia con vistas a su integración a su realidad nacional como sujeto de su historia y de la historia* (p. 14). Para el

logro de estos propósitos la educación tiene que ser dialógica, esto es implica encuentro entre seres humanos, encuentro que no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, económico, político, ambiental, situaciones que exigen reflexión y acción.

Entendemos con Freire que, el diálogo es una relación horizontal que nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica. Hace posible el aprendizaje mutuo, el ir descubriendo mediante la comunicación aquello que subyace en las palabras, en el hacer, en las prácticas, en los comportamientos; en lo que leemos, estudiamos, analizamos. Para Freire, nuestra formación histórico-cultural es antidialógica, porque es acrítica, individualista, segregacionista, desconfiada, poco humilde, arrogante, autosuficiente, no amorosa, de allí que afirme que necesitamos una pedagogía de comunicación con la cual vencer el desamor acrítico del antidiálogo.

De esta caracterización histórico-cultural no escapa la sociedad venezolana, por ello, las transformaciones que hemos venido impulsando en la sociedad y en la educación deben ser acompañadas, “controladas”, evaluadas y revisadas permanentemente porque no se trata de acciones esporádicas ni puntuales, se trata de cambios profundos que ameritan concomitantes formas de pensar y de actuar; que ameritan la reflexión permanente y la acción reflexiva para mantener viva la disposición y el deseo de continuar formándonos y aprendiendo durante toda la vida, no sólo para logros personales, sino muy especialmente para alcanzar nuestra definitiva liberación, entendiendo que cuando decimos definitiva no estamos aludiendo a un fin sino a un proceso inacabado, constante, que tiene que ser perfeccionado y cada día más humanizado. Afortunadamente, nuestra Carta Magna incorpora principios que sirven de base a estas necesarias y constantes transformaciones socio-educativas.

Educación/formación en nuestra carta magna

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela acoge la concepción de la educación integral y humanista como continuo humano. Aquí sienta las bases para que tanto en las Políticas Educativas como en su puesta en práctica, se incorporen profundas transformaciones que rompan con la educación memorística, acrítica, ahistórica, disciplinar y supuestamente neutra, porque si se practica la educación/formación integral deben incorporarse tanto contenidos y prácticas relativas a valores sociales, culturales, éticos, estéticos, como formación político/ideológica, histórica, ambiental y lógicamente científico/técnica; pero además, debe cambiarse radicalmente la manera de concebir

el proceso educativo y la relación entre las partes que lo hacen posible: maestro/alumno; facilitador/participante, profesor/estudiante, transitando de una relación vertical y antidialógica a una horizontal y dialógica, en la cual ambas partes de la relación aprendan permanentemente mediante un compartir de experiencias, creencias, conocimientos, descubrimientos, análisis.

Si se incorpora el proyecto como estrategia de aprendizaje y como columna vertebral del proceso formativo, a través de él es posible llevar a cabo todas las acciones necesarias para la formación integral, siempre que se logre que las distintas unidades curriculares coadyuven en su ejecución. Esta estrategia de aprendizaje implica la planificación del uso del tiempo y el espacio, tanto por maestros como por alumnos, familia y comunidad. También la Pedagogía por proyectos está contemplada en nuestra Carta Magna y en la Ley Orgánica de Educación.

Estas nuevas maneras de entender y practicar la educación exige la formación continua e integral de los maestros y profesores, precisamente porque son ellos quienes concientizados o concienciados pueden ser capaces de conducir la educación hacia nuevos derroteros. Por ello, la atención al desempeño profesoral así como al desempeño estudiantil entendida como una totalidad que no se circunscribe a lo individual sino que toca lo institucional y el contexto social, político, cultural y ambiental en el cual se desenvuelven ambas partes del proceso educativo, es una de las acciones necesarias para garantizar la transformación de la educación, a fin de que esta esté al servicio de las mayorías, y muy especialmente de la **des/colonialidad**.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo 3, incluye como valores y principios rectores, entre otros, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación de una cultura para la paz {...} el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la Patria, y la integración latinoamericana y caribeña. Todo ello forma parte de la formación integral para la **des/colonialidad**. En el artículo 9, la misma Ley como parte de las disposiciones fundamentales, señala que “*en los subsistemas del sistema educativo se incorporarán unidades de formación para contribuir con el conocimiento, comprensión, uso y análisis crítico de los contenidos de los medios de comunicación social*”, esta acertada disposición de la Ley es una importante herramienta para aprender a descifrar los mensajes subliminales que acompañan a los programas de entretenimiento, las propagandas, y todos los mensajes que se transmiten por los medios de comunicación incluyendo las llamadas redes sociales. Mediante muchos de esos mensajes se transmiten valores o antivalores dirigidos a mantener la **colonialidad**.

En síntesis, la educación para la descolinación y la decolonialidad constituye una poderosa herramienta para la formación en valores, el desarrollo del pensamiento crítico, la concientización o concienciación, la creación de nuevas subjetividades, la **artillería del pensamiento**, que fortalezca condiciones individuales y colectivas capaces de romper las cadenas que históricamente nos han impedido de alcanzar un destino **nuestroamericano** propio.

Referencias

Barreiro, Julio (1969). *Educación y concienciación*. Prólogo en Freire, Paulo (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire Paulo (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Galeano, Eduardo (1995). *Las venas abiertas de América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Quijano, Anibal (2009). *Colonialidad del Poder y Des/colonialidad del poder*. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 4 de septiembre de 2009, en Buenos Aires, Argentina. Disponible en: www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf.

Ley Orgánica de Educación (LOE), (2009). Gaceta Oficial N° 5.929, del 15 de agosto del 2009.

DOSSIER DE INVESTIGACIÓN

- ✓ **Educación y formación política en tiempos de revolución**
Adrián Padilla Fernández
- ✓ **Educación intercultural en Venezuela: Transverzalizar, Derechos Humanos, Formación Ciudadana o Utopía**
Yanitza Albarrán
- ✓ **El camino a la docencia en la enseñanza de las artes: Una mirada para la cultura escolar de Boa Vista**
Leila Baptaglin
- ✓ **Acción universitaria en el ámbito financiero: hacia el fortalecimiento de las unidades productivas del poder popular**
Dorkis Shephard y Ninoska Díaz
- ✓ **Metodología de aprendizaje-servicio: aspectos teóricos e incidencia de la inteligencia emocional**
María Carolina Riobueno y Kenia Tovar
- ✓ **De Educación de Postgrado a Educación Avanzada en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez**
Miriantonieta Castro de Niño

Educación y formación política en tiempos de revolución

Adrián Padilla Fernández¹

RESUMEN

Pensar en la formación política y la educación en momentos de cambios y confrontación política como los que vivimos en la Venezuela Bolivariana de estas primera décadas del siglo XXI, nos lleva a indagar sobre los referentes epistemológicos que sustentan esos procesos formativos. Allí localizamos el elemento de la confrontación político-ideológica, de la problematización del pensamiento hegemónico, el tema del método, de la metodología, de los recursos metodológicos para esas indagaciones, para esas profundizaciones y para producir conocimiento que permita transformar las realidades y, al mismo tiempo, transformar a sujetos y sujetas que interactúan en los contextos de profundos cambios socio-políticos.

Palabras clave: Perspectiva geohistórica, formación política, educación popular y revolución bolivariana.

Education and political formation in times of revolution

ABSTRACT

Thinking the political formation and education in times of changes and political confrontation as those experienced in the Bolivarian Venezuela in the first decades of the XXI century, leads us to inquire about the epistemological referents that support those formative processes. In there we locate the element of the political-ideological confrontation, the problematization of hegemonic thinking, the topic of the method, methodology, methodological resour-

¹ Docente-Investigador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez adscrito al Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP). Magister y doctor en Ciencias de la Comunicación.

ces for these inquiries, for these in-depth studies and to produce knowledge that allows to transform the realities and, at the same time, transform the subjects that interact in the context of profound sociopolitical changes.

Key words: geo-historic perspective, political formation, popular education, and Bolivarian revolution.

La existencia en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres [y mujeres, decimos hoy] transforman el mundo. Existir humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos [ellas] un nuevo pronunciamiento (p.98).²

Paulo Freire

La relación entre educación y formación política es un tema bastante agudo, de bastante peso, que en Venezuela venimos debatiendo colectivamente en algunos espacios con preocupación ante la presencia en las prácticas políticas de algunos movimientos sociales, partidos y otros sujetos colectivos, de dinámicas que se pautan con fuertes tendencias pragmáticas y empíricas. Consideramos que para pensar el tema de la formación hay que comenzar a usar esa palabra, ese verbo que nos propone la educación popular, que nos propone el Maestro Paulo Freire: problematizar. Es necesario problematizar la educación que hemos tenido, problematizar la formación misma. Interpelar los modos y sentidos como aprendemos y como propiciamos los aprendizajes sobre la política, sobre lo político.

1. ¿Cuál es el sentido que tiene la formación?

Nos preguntamos si la formación tiene un sólo sentido y si es universal, como se ha pretendido desde algún tipo de tradición educativa. Entonces, se trata de una formación a la cual se accede a través de una estructura, de un dispositivo, principalmente a través de la escuela.

² Freire, Paulo. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Desde el enfoque de la problematización se abre un abanico de desafíos para pensar la educación y sus implicaciones en la formación política. Uno de los retos es, por ejemplo, pensar cómo la formación militante o la formación partidaria tradicionalmente se han diferenciado, o no, de esa educación institucional. Sobre todo, cuando en esas dinámicas formativas van apareciendo algunas verdades absolutas, algunas categorías inamovibles, cuando se piensa que hay una sola mirada posible. De tal modo, estaríamos hablando de expresiones de pensamiento único.

Ese enfoque del pensamiento único que cuestionamos, es el que anida en el centro de las visiones y lógicas del capital, desde teorías como “El fin de la historia”³ y otras que surgieron en los años noventa del siglo pasado, como consecuencia de la desaparición del bloque socialista de la geopolítica mundial. Se proyecta la idea-fuerza de que ya el socialismo no tendría posibilidad frente a la reafirmación del modelo capitalista como el único posible para el desarrollo de la humanidad.

Entonces, frente a esas construcciones teóricas y perceptivas pensamos que hay que colocarse en la perspectiva de la problematización para interpellarnos: ¿cómo estamos propiciando la formación política? ¿Cómo nos estamos formando políticamente en estos tiempos de revolución?

2. ¿Cómo pensar la necesidad de la formación?

No entendemos la formación como una condición previa para la transformación socio-política, sino que la vemos configurándose en su propio dinamismo complejo, transformándose y transformando. Allí, entonces, puede ser muy interesante mirar las experiencias. Por ejemplo, podemos destacar las experiencias colectivas en Nuestramérica. En ese sentido, coincidimos con Mota y Carvalho (2018) cuando señalan que desarrollar procesos de formación política desde el campo popular implica construir una contra-hegemonía que fortalece subjetividades críticas y la participación de las clases populares en los procesos de transformación social. En cuanto a las implicaciones los autores brasileños afirman que

Esto supone la articulación de tres dimensiones integradas: a) el desenvolvimiento de la conciencia crítica y la deconstrucción de los discursos y sentidos hegemónicos, políticos, económicos y culturales por los cuales pasa América Latina; b) el esfuerzo de movilización de diferentes sujetos de las

³ Fukuyama, Francis. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Nueva York: Editorial Free Press.

clases populares para el enfrentamiento de procesos de exclusión por factores de clase, género, etnia y otros, así como para la defensa de los derechos conquistados y su ampliación; c) la generación de espacios de encuentro y articulación de distintos sectores de las clases populares para propiciar la lucha colectiva sobre los perversos mecanismos de exclusión social y por la construcción de la democracia participativa y la justicia social⁴.

En Venezuela tiene lugar un proceso de lucha, en donde el pueblo como sujeto histórico ha venido viviendo intensamente y acumulando experiencias. En las mismas se visibilizan momentos claves de estremecimiento de las instituciones -del establecimiento social y político-, a partir de un 4 de febrero de 1992⁵, de un 27 de febrero de 1989⁶, y después con el triunfo electoral, en diciembre de 1998, de Hugo Chávez y el inicio de la Revolución Bolivariana en los términos como la conocemos. Ese proceso tiene raíces anteriores, las cuales hemos venido reivindicando como fuente de reflexión y fuente de aprendizaje de lo que puede ser un pensamiento político que sustente la transformación que se enuncia y se vivencia.

También nos referimos a la integralidad compleja de acción-reflexión-acción: no hay proceso revolucionario sin teoría revolucionaria, no hay revolución sin formación política y no hay revolución sin crítica revolucionaria. Son elementos que van en ese proceso y que indudablemente plantea algunos otros desafíos.

En la dinámica de construcción de referentes nos parece importante señalar una experiencia universitaria que en su tránsito viene dando aportes interesantes de tomar en cuenta frente al tema de la formación política, entendida como formación integral-integradora. Nos referimos al Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), de Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). La emergencia de este centro se ubica en la segunda mitad de la década de los años setenta del siglo pasado, como una experiencia innovadora en educación que comienza a alimentarse de lo que se-

⁴ Carvalho, P. y Mota, J. (2018). Desafíos de la formación política en *América Latina en Movimiento*, N° 533. Junio 2018. CEAAL. ALAI. Quito, p.11.

⁵ 4 de febrero de 1992. Fecha del alzamiento de un grupo de las Fuerzas Armadas Nacionales, al entonces presidente de Venezuela Carlos Andrés Pérez. Liderado por el Teniente Coronel Hugo Chávez, que no logra sus objetivos, es la primera aparición pública del Comandante Chávez y del llamado Movimiento Bolivariano. La fecha supone una ruptura en el escenario político del país y ubica temporalmente al movimiento político bolivariano que más tarde toma el poder electoralmente e impulsa profundos cambios políticos, sociales e institucionales en el país.

⁶ 27 de febrero de 1989, día que se inició una explosión social conocido como el Caracazo, respuesta popular frente al paquete de medidas económicas del FMI aplicado por el recién instalado gobierno de Carlos Andrés Pérez.

rían los elementos más avanzados de la educación popular. Para entonces Paulo Freire estaba muy presente en toda América Latina con la Pedagogía del Oprimido y el método psicosocial de aprendizaje desarrollado en la experiencia del Movimiento de Educación de Base en el nordeste brasileño. Con ese y otros referentes le van fortaleciendo puntos y contrapuntos para trabajar la problemática de la educación en esta experiencia universitaria.

El CEPAP es un programa universitario⁷ que reivindica y se reivindica como pueblo, hablamos de la universidad-pueblo, pueblo-universidad. Allí se ha aprendido del tránsito de las y los militantes revolucionarios, militantes sociales, por ese espacio desde su fundación. Un espacio donde las y los participantes tienen la posibilidad de un reconocimiento de sus saberes, de un aval académico, pero sobre todo la de incorporar para la comprensión, análisis y reflexión una metodología que les permite reconocerse como hacedores/hacedoras y como pensadores/pensadoras. Tienen la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica y también teorizar a partir de ella.

La teoría viene de esa experiencia, en ese proceso estamos permanentemente visualizando la necesidad de avanzar hacia un pensamiento complejo, crítico que se confronta con un pensamiento que es hegemónico, fragmentador, simplificador y que se pretende “universal”. En esa dimensión venimos hablando de temas-generadores que deben considerarse como puntos claves en los planes y proyectos de formación política. Nos referimos al territorio y a las temporalidades. Se trata de temáticas que apuntalamos con la fortaleza de la perspectiva geo-histórica. Desplegar ejercicios de comprensión de lo que sucede en un tiempo, en un espacio y -al mismo tiempo comprender- las grandes teorías que de allí devienen. La necesidad de la inmersión crítica sobre las grandes teorías que son predominantes, sobre ciertas experiencias académicas, en las que analizamos y miramos a cuál concepción del poder responden, cuál es su concepción de la democracia y, si lo asumimos, desde la perspectiva histórica, vemos cuándo, dónde y por qué surgió esa idea, que parte de una materialidad, de un hecho social y surge en función de unos intereses determinados.

Es así como localizamos allí el desarrollo de un pensamiento moderno de finales del siglo XV consolidándose en la medida en que afianza su aparato de dominación, con todo el saqueo que se hace de América con la llegada de los eu-

⁷ La especificidad del método de proyecto del CEPAP, radica en que el mismo implica el reconocimiento académico de los aprendizajes desarrollados en los ámbitos socio-laborales, mediante un modelo curricular abierto y andragógico, que implica además de producción de conocimientos y aprendizajes, pautas organizativas y esquemas operativos a fin de que sea el propio participante el que perfile su diseño curricular según sus intereses y necesidades y las de su comunidad.

ropeos; creando así las condiciones para desarrollar el modelo que luego se nos impone como colonia, y que todavía hoy tiene otras caras y otras evoluciones o mutaciones en su propio proceso. Desde el campo de las resistencias a la dominación capitalista podemos también interpellarnos sobre las teorías libertarias. ¿Dónde surgen?, de las prácticas libertarias, de los movimientos sociales que se enfrentaron al capital y generaron reflexiones, y así van generando teorías revolucionarias. A partir de esas experiencias se estudia la historia y se logra tener un recorrido que puede ser estudiado en sus múltiples implicaciones que transitan lo político, lo ético, lo estético, entre otras dimensiones.

3. ¿Cómo leer la realidad... las realidades?

Toda victoria y toda derrota en el campo político dejan aprendizajes que hay que valorar, eso determina algunos elementos diversos de la política que van apareciendo y que debemos leerlos, muchas veces con agudeza. Sobre esto tenemos un aporte de Freire cuando nos plantea el tema de la lectura múltiple o la lectura de la realidad, porque aunque la leemos en los libros, sobre todo la leemos en la vida. En estos tiempos nos ha tocado vivir esa necesidad de la lectura ampliada, que se impone porque hay muchos textos diversos que nos están circundando permanentemente.

Entonces, la lectura de la realidad no es solamente en el texto escrito, sino en todas las textualidades que consumimos de la cultura permanentemente, algunos hablan de textos contemporáneos, de textos mediáticos, transmediáticos, y ciertamente son productos culturales que están allí, que nos van llegando, nos van incidiendo y los podemos mirar y sentir. En ese sentido, llama la atención el hecho de que frente a un discurso directo de quienes adversan la revolución bolivariana, ante un discurso que viene del fascismo, neofascismo y la derecha, desde el campo popular se puede tener una postura crítica directamente. Se podría decir que frente a un discurso directo hay crítica directa. Pero si ese mismo discurso se hace sutil, a través de un formato cultural que puede ser un *comic*, una telenovela, una película de ficción cualquiera, simplemente la consumimos y podemos coincidir en esa lectura con lo que está diciendo el adversario; a veces nos agarran desprevenidos; y muchas veces esto se explica porque hay un pensamiento fragmentado, una percepción fragmentada. No nos damos cuenta porque no vemos la relación entre una cosa y la otra y resulta que hay una complejidad que nos plantea una relación, una interrelación con las diferentes dimensiones de la vida por donde andamos, por donde transitamos.

Entendemos la educación como una vocación para la liberación, como decimos desde la educación popular. Se trata de una educación que nos da los

elementos para reconocernos como sujetos y sujetas, para emanciparnos de lo que nos domina, de lo que nos lleva a reproducir en el cotidiano los elementos que nos niegan a nosotros y a nosotras como personas, como pueblo. Cuando comenzamos a incorporar elementos del tipo crítico que nos permiten ver eso en lo más sutil, ahí nos vamos formando, nos vamos liberando de ese pensamiento y, evidentemente, como eso no es una acción aislada, se va recreando en el cotidiano, en el hacer, en la organización popular, en el impulso de las fuerzas productivas, en resolver los problemas de la comunidad, pero también en la relación cotidiana de la casa, en el respeto al otro y a la otra, en el diálogo, en el reconocimiento, allí nos vamos educando.

Esos son los desafíos que se nos plantean y se proponen. Entre ellos, se destaca el tema de así como leemos, así escribimos. Esas lecturas múltiples también tienen que ser escrituras múltiples, tenemos una posibilidad en este tiempo de echar mano; como se ha hecho en algunas comunidades, movimientos sociales, en medios alternativos comunitarios, de escribir mediáticamente, como nos decía Freire “decir la palabra de pueblo”⁸.

Otros desafíos a tomar en cuenta tienen que ver con la recreación de metodologías que deben ser eminentemente participativas y partir del trabajo de base junto con los distintos sujetos y movimientos populares, en sus propios territorios. Se trata de una formación no sólo conceptual, sino, sobre todo, vivencial, apasionante, mística, lúdica y estética, que promueva el desarrollo de todas las dimensiones humanas.

Con Mota y Carvalho (2018), valoramos la necesidad de diálogo con los nuevos paradigmas emancipatorios, tales como

...referidos a la cuestión de la *complejidad* y la *transdisciplinariedad* en Edgar Morín, la *ecología de saberes* de Boaventura de Souza Santos; la comprensión del *mundo líquido*, de Zygmunt Bauman; la *condición humana* y el ejercicio de la política en Hanna Arendt; la utopía del *Buen Vivir* de los pueblos originarios de la región andina; el *pensamiento decolonial* latinoamericano; y el *ecosocialismo* de Michel Löwy y Leonardo Boff.⁹

Por su parte, Henry Inojosa Zerpa (2013) afirma que investigar desde la posición y en las perspectivas de los sectores populares en el entramado social de las sociedades burguesas, es necesariamente una actividad subversiva, de sublevación frente a cualquier forma de sojuzgamiento del pueblo y tiende a

⁸ “Al pueblo le cabe decir la palabra de mando en el proceso histórico”. Frase del libro *Pedagogía del oprimido*, Freire, 1970.

⁹ Carvalho P, Pedro y Mota, Joao (2018). *Op cit.* p.11.

suprimir condiciones adversas y contribuir a su liberación. Al referirse a los aportes de Paulo Freire destaca su construcción discursiva y afirma que

...resemantiza una serie de enunciados, conceptos, categorías y leyes, que constituyen la base teórica que fundamenta la investigación-acción como actividad transformadora en función de las luchas populares, direccionándolas a fin de revertir las condiciones que impone el sistema capitalista sobre las mayorías explotadas. (p.63)

Para leer esas múltiples realidades en profundidad requerimos de todas las claves que vienen de la educación popular y del pensamiento que se configura en las luchas contra-hegemónicas que protagonizan los movimientos sociales, los pueblos en lucha en Nuestramérica y en otros lugares de la esfera planetaria.

4. El tema del poder

Hay un elemento fundamental cuando hablamos de formación política que es el tema del poder, eso es central, no podemos hablar de formación política si no escudriñamos, si no nos metemos a fondo, en el tema del poder.

¿De qué estamos hablando? ¿qué es el poder? ¿es una estructura? ¿es un Estado? ¿es una enfermedad?, dicen por allí que el poder enferma, entonces ¿sería como una gripe o algo así? o ¿es un lugar? Según cierta tradición política venezolana hay un decir que reza: “el que no amarre los caballos en Miraflores no tiene el poder”. Entonces, podríamos a partir de allí problematizar: ¿podemos decir que tenemos el poder en este momento?

En tal sentido, insistimos en preguntar: Si estamos en un proceso de construcción revolucionaria y un determinado grupo de poder económico empuja a la población a hacer colas, esconde la comida o afecta los procesos de distribución de medicamentos, etc., Nos preguntamos: ¿realmente se tiene el poder o se tiene solo una parte de él? De igual modo nos interpelamos: ¿existe una voluntad política comprometida con la liberación? ¿contamos con estructuras que pueden permitir avanzar hacia esa transformación? En fin ¿cuál es el propósito cuando hablamos de una revolución? Es entonces en la dimensión de la formación política donde se plantea la necesidad de visualizar el tema del poder ¿cómo lo concebimos? ¿cuáles son las lógicas que lo sustentan? Se trata de ver las ideas generales sobre el poder en los campos del conocimiento y localizar sus referentes geo-históricos en las experiencias políticas del devenir que ha configurado los modelos societales. En las dinámicas de la Revolución Bolivariana surgen, entre otras, las siguientes cuestiones: ¿cómo el poder comunal se

va configurando en los territorios? Cuando se habla de territorialidad ¿de qué se está hablando?, ¿cuáles son sus implicaciones con relación al poder?

Todavía está fresca en nuestra memoria la experiencia reciente de los 100 días de violencia directa que protagonizaron grupos opositores en nuestro país, entre los meses de abril y julio del año 2017. Estos hechos pusieron en evidencia el tema del territorio cuando pensamos en el poder. El tema del control territorial. Las guarimbas¹⁰ se montaron y se mantuvieron en los sitios donde podían controlar el territorio, por ello hubo que confinar, desmontar y todo lo que se hizo desde las instituciones y también desde el pueblo como sujeto colectivo, es algo complejo, no es solamente una cuestión de orden público, es fundamentalmente político y así se confirmó con la convocatoria al proceso popular constituyente y su resultado electoral.

Hay un elemento necesario de señalar que tiene que ver con el Artículo 5° de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: el sentido de la soberanía que reside en el pueblo. Allí nos apoyamos en categorías que nos pueden permitir ir a fondo en la comprensión de estas ideas que están emparentadas con las realidades que estamos construyendo, que estamos vivenciando. Nos queremos referir al *mandar-obedeciendo*, que es un aporte que nos hacen los compañeros indígenas de México, descendientes de los Mayas en el estado de Chiapas, cuando nos plantean otro modo de ejercicio del poder político, esa idea-fuerza que tuvo su eco significativo en Bolivia y Ecuador.

En Venezuela, el presidente Chávez la retoma y nos plantea el *mandar-obedeciendo*, que es una categoría interesante para mirar dónde reside el poder del pueblo. No es ni mandar ni obedecer, es una sola palabra *mandar-obedeciendo*, una categoría construida en estos tiempos pero que es antigua a la vez porque es ancestral, porque es algo que nuestros pueblos aborígenes, nuestros pueblos originarios nos están dando; y es allí donde una formación política -que nos planteamos como una necesidad urgente- debe asumirla como tarea para comprender las dinámicas de la política contemporánea y prefigurar el hacer-pensar la política desde el campo popular, desde lo alternativo a la hegemonía liberal-burguesa del modelo del capital.

Consideramos que esa tarea del pensar pasa por incorporar estos elementos nuevos y ancestrales, por incorporar las tradiciones revoluciona-

¹⁰ Término popular con el cual se designó en Venezuela los focos de acción violenta que la oposición ha activado en varias ocasiones para desconocer resultados electorales, o medidas del gobierno nacional. Las más significativas sucedieron abril de 2013 tras las elecciones presidenciales que se realizaron de forma extraordinaria tras la muerte del Presidente Chávez en marzo de 2013. Luego en el 2014 y las más recientes los 100 días en el primer semestre del 2017. Para más información puede revisar. (Telesur)

rias del pensamiento libertario. Lo que nos aporta Marx, Mariátegui, Rosa Luxemburgo pero también lo que está saliendo en este momento, lo que surge por ejemplo, con el enfoque del trabajo del feminismo o el tema del ecosocialismo como referentes necesarios para ver los procesos y modelos de desarrollo.

Emir Sader (2009), al referirse, desde la perspectiva gramsciana, a la complejidad del desarrollo de estrategias políticas en sociedades en las que el poder se asienta sobre consensos fabricados y sus ejes son coordinados por el aparato de Estado, pero que sus pilares fundamentales se sitúan fuera de éste, afirma que

...construir una estrategia de poder en esas sociedades implica elaborar proyectos hegemónicos alternativos (contrahegemónicos) que desembocarán en el aparato de Estado, pero cuyas batallas determinantes se darán en las extensas y complejas tramas de las relaciones económicas, sociales e ideológicas de la sociedad en su conjunto. (p.124)

En nuestro caso, como proceso socio-histórico hemos venido proponiendo e impulsando el desarrollo endógeno, como posibilidad de contraposición al modelo dominante del capitalismo, en cuyo mapa geopolítico nos encontramos en la periferia y por voluntad del gran hegemón condenados a la dependencia eterna. Es necesario ir a fondo en la problematización sobre el tema del desarrollo porque el mismo expresa la quinta esencia de la concepción del poder. En las dinámicas formativas debemos buscar la incorporación de elementos nuevos, ancestrales y necesarios para fortalecer ese pensamiento que debe sustentar la práctica que estamos haciendo, el proceso que estamos vivenciando. La idea del *Sumak kawsay*¹¹, del buen vivir, rompe con la concepción moderna del positivismo que racionaliza y ejecuta la dominación de la naturaleza para ponerla al servicio de un modelo antropocéntrico. Las y los primeros de los primeros pueblos de nuestra Abya Yala se reconocían como parte de un complejo ecosistema de flujos armonizantes.

¹¹ Para el filósofo andino Javier Lajo el Sumak kawsay puede ser entendido como el “pensar bien, sentir bien para hacer bien con el objetivo de conseguir la armonía con la comunidad, la familia, la naturaleza y el cosmos” El “sumak kawsay” ancestral considera a las personas como un elemento de la Pachamama o “Madre Tierra” (madre mundo). Así, a diferencia de otros paradigmas, el buen vivir contemporáneo, inspirado en la tradición indígena, buscaría el equilibrio con la naturaleza en la satisfacción de las necesidades (“tomar solo lo necesario” con vocación para perdurar), sobre el mero crecimiento económico.

En la presentación de su Programa de Gobierno ante el Consejo Nacional Electoral, aprobado en las elecciones del 7 de Octubre del 2012 y en Abril del 2013, el Comandante Hugo Chávez plantea con claridad y contundencia que

La coherencia de este Programa de Gobierno responde a una línea de fuerza del todo decisiva: nosotros estamos obligados a traspasar la barrera del no retorno, a hacer irreversible el tránsito hacia el socialismo (...) No nos llamemos a engaño: la formación socioeconómica que todavía prevalece en Venezuela es de carácter capitalista y rentista. Ciertamente, el socialismo apenas ha comenzado a implantar su propio dinamismo interno entre nosotros. Éste es un programa precisamente para afianzarlo y profundizarlo; direccionado hacia una radical supresión de la lógica del capital que debe irse cumpliendo paso a paso, pero sin aminorar el ritmo de avance hacia el socialismo.

Para avanzar hacia el socialismo, necesitamos de un poder popular capaz de desarticular las tramas de opresión, explotación y dominación que subsisten en la sociedad venezolana, capaz de configurar una nueva socialidad desde la vida cotidiana donde la fraternidad y la solidaridad corran parejas con la emergencia permanente de nuevos modos de planificar y producir la vida material de nuestro pueblo. Esto pasa por pulverizar completamente la forma de Estado burguesa que heredamos, la que aún se reproduce a través de sus viejas y nefastas prácticas, y darle continuidad a la invención de nuevas formas de gestión política.

5. Sobre los recursos metodológicos y los modos de hacer-pensar

Hay un tema de recursos, de formas, de maneras, de modos, diríamos, que tiene que ver con lo metodológico. Eso es clave, evidentemente es necesario incorporar en las experiencias formativas el tema de los recursos metodológicos. Preferimos no hablar de herramientas porque la cuestión podría entenderse como algo mecánico. Lo vemos como recursos de comprensión y para hacer-pensar la educación, que nos pueden permitir ir a fondo en esa comprensión de la realidad compleja-concreta de la que somos parte y necesitamos transformarla.

Es importante estar alerta con algunas dinámicas discursivas que pueden ser engañosas o imprecisas, palabras que se ponen de moda. Por ejemplo, en estos tiempos se habla mucho de sistematización. Entonces, escuchamos sistematización para allá, sistematización para acá y cuando, muchas veces, vamos a ver en concreto lo que se está haciendo, parece que andamos un poco lejos de las implicaciones operativas y conceptuales que tiene el sistematizar como un recurso de comprensión de la realidad, de producción del conocimiento y de acción social de transformación.

En ocasiones no lo vemos, a veces pensamos que sistematizar es registrar. Entonces decimos “aquí estoy sistematizando” y lo que hago es tomar fotografías o lo que estoy haciendo es grabar audio o video. Eso es interesante, es importante, es necesario, porque eso nos genera datos, nos genera información, nos genera elementos para crear categorías, visiones, precisar reflexiones compartidas en términos grupales, entonces eso es muy importante. Entonces, sí, está bien realizo un registro ¿y después qué hago con eso, qué hago con el registro? Es allí donde nos toca trabajar en la innovación, en la reflexión compartida, porque eso no está totalmente en los manuales o en los aportes que nos hacen los compañeros y compañeras que han trabajado en el tema de la sistematización.

Hay pistas interesantes para trabajar, Oscar Jara¹², la gente de Centroamérica, Lola Cendales¹³, los movimientos sociales de educación popular por América Latina, han venido trabajando el tema de la sistematización y nos aportan esas pistas.

Lo entendemos como un proceso de reordenamiento de la experiencia a partir de unos determinados parámetros o ejes de interés, ese proceso posibilita descripción sistemática, análisis crítico y elaboración teórica para incidir en las prácticas individuales y colectivas. Se trata de una narrativa transdisciplinaria de reconstrucción de lo vivido, echando mano de los aportes que se han dado en las propias dinámicas de la sociedad del conocimiento, de la cual formamos parte. Es nutrir el proceso de aprendizaje, de investigación y producción intelectual, desde la experiencia en diálogo, que puede ser de confrontación o síntesis, con diversos referentes epistemológicos localizándonos en una perspectiva transmetodológica¹⁴.

La propuesta de la sistematización como camino metodológico se nutre de la praxis de los movimientos sociales que en América Latina durante décadas han resistido a los embates del modelo hegemónico imperante. En dimensiones más formales, como en el ámbito universitario, la sistematización se ha ido abriendo paso por sus importantes aportes en la comprensión

¹² Oscar Jara es Educador popular y Sociólogo, referencia en la metodología y praxis del enfoque de Sistematización de Experiencias en Latinoamérica.

¹³ Lola Cendales es Educadora colombiana e Investigadora popular. Trabaja junto al grupo Dimensión Educativa.

¹⁴ Ver Maldonado, Efendy. *La perspectiva transmetodológica en la coyuntura de cambios civilizatorios a inicios del siglo XXI* en Padilla, A. y Maldonado, E. *Metodologías transformadoras*. Caracas: Fondo Editorial CEPAP-UNESR, 2009.

de los procesos socio-históricos y en su elaboración teórica, contribuyendo a una significativa producción editorial¹⁵.

Desde nuestra experiencia vamos produciendo y analizando nuestros propios constructos, vamos generando teoría sin tenerle miedo a la palabra teoría, en algún momento se pensaba que teorizar era alejarse de la realidad, y, definitivamente, no es así. Esta teoría a la que nos referimos es una teoría comprometida, es una teoría revolucionaria, es una teoría para la transformación, para la emancipación y tiene que ver con la práctica. Es praxis, hay que verlo como praxis que integra acción y pensamiento, y no como algo fragmentado-fragmentador.

6. Educación a escala humana frente masificación de la formación

Desde el punto de vista del Estado en el despliegue de las políticas públicas en educación, cuando se habla de la masificación lo vemos como algo necesario, porque hay que incorporar a importantes sectores de la población que no ha tenido oportunidad de ingresar al sistema educativo, es una deuda social que hay que pagar. Ahora bien, desde el punto de vista de la formación política ¿cómo avanza en calidad, en cualificación de esa formación política si asumo como modalidad a la masificación?

Aquí podríamos pensar como posibilidad lo que venimos enunciando como educación a escala humana. Se coloca frente a la educación masiva, a la masificación de la educación que nos genera contradicciones dialécticas de pensar el tema de la inclusión y los referentes hegemónicos que se mantienen circulando en los programas, currículas y dinámicas educativas. Además, en el medio de esas contradicciones no dejamos de valorar el poder de lo masivo cuando se direcciona a favor de la emancipación.

Por ejemplo, cabe destacar el rol de educador y de comunicador popular del Comandante Chávez que funciona porque hay una conexión con un pueblo que se identifica, que acompaña. Igualmente, es importante señalar la interme-

¹⁵ Cendales, L., Jara O. y otros. *Sistematización de Experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes*. Panamá, CEAAL, 2006. Cifuentes Gil, R. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo Social*. Colección Política, Servicios y Trabajo Social. Argentina: Editorial Humanitas. Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica: Alforja. 1994. *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política. *Sistematización de prácticas en América Latina*. N° 16 /1999. Martinic, S. Walker, H. Elementos Metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social. En *Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular*. Chile: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación. CIDE. 1988, pp. 11-40

diación tecnológica, en este caso la televisión y la radio, como factores de redimensionamiento.

Ahora bien, cuando hacemos referencia a la educación a escala humana estamos evidentemente hablando de grupos pequeños, pensemos en grupos de veinte personas para trabajar temáticas diversas referidas a la territorialidad, a la memoria histórica, al poder popular, entre otras. Eso no significa que estos veinte o diez únicamente se van a formar, podemos ser veinte multiplicado a la enésima, es decir hacer(nos) en redes. El sentido de redes, la idea de redes nos puede posibilitar avanzar en un proceso de formación política que necesitamos. Desde la experiencia del CEPAP se afirma que

A través de esta gran comunidad de aprendizaje intentamos fomentar la coherencia entre lo que sentimos, pensamos, investigamos, comunicamos y actuamos, desde el hecho educativo, comprendiendo la gran responsabilidad histórica que tenemos, como educadores y educadoras, con la nuevas generaciones, sintiendo que podemos incidir en la procura de un mundo más justo, equitativo y en armonía con la naturaleza, para reconocer(nos) como seres vivos, complejos, diversos y multiculturales en necesaria relación dialógica con otras y otros. (Valdez y otros, 2009, p. 233)

Se trata de que esos grupos están reunidos investigando, discutiendo, debatiendo, produciendo conocimiento desde su experiencia, al mismo tiempo en todos los lugares posibles, en todos los territorios posibles, movimientos sociales o cualquier otra estructura organizativa; en el caso del CEPAP tampoco es una experiencia masiva, son experiencias a veces marginales o de muy poco impacto, por hablar de alguna manera comparándolo con otras experiencias educativas, aun así hay elementos allí que podemos incorporar en la dimensión de la formación política: trabajar con la visión de redes, plantearse el tema de cuestionar, problematizar el pensamiento simplificador, el pensamiento fragmentario y avanzar hacia otros desafíos.

7. Chávez, complejidad y formación política

Cuando nos referimos a lo complejo en muchas oportunidades lo relacionamos con lo complicado. Ciertamente, el tema de la complejidad a veces puede ser complicado, pero no necesariamente siempre es así. Hay complejidades que pueden ser entendidas y explicadas con sencillez, entonces, podríamos decir, la sencillez no necesariamente es simplificación, lo sencillo no es simple, necesariamente.

Una experiencia que podemos proponer para este diálogo es la de una concentración bolivariana en la avenida Bolívar de Caracas, en un acto de masas el presidente Chávez comenzó a hablar, desde la visión gramsciana, del bloque histórico, del tema de la hegemonía para explicarlo como pueblo. Una persona con la visión, la habilidad y el manejo del Comandante Chávez es capaz de colocar esos debates en lo masivo. De una manera sencilla, propuso y desplegó debates que parecían ser exclusivos de los analistas políticos o de los teóricos. En otra oportunidad se adentró en el tema de las subjetividades, que es un tema que en el campo teórico se viene rescatando con gran legitimidad; pero que suena como algo sumamente abstracto, así como algo teórico tradicional. Entonces, desde el sentido común cuando se está hablando de construir subjetividades, surgen las interrogantes: ¿Subjetividades? ¿no y que era malo, pues? ¡Epa, no sean subjetivos! Resulta que en esa clase magistral se explicó de manera clara y sencilla que las subjetividades se refieren, en el ámbito socio-político, a ese proceso de construcción del ser social. Otro día en un *Aló Presidente*¹⁶, comenzó a hablar del saber, el poder y el querer, tres verbos infinitivos que nos permiten entender ese proceso. ¿De qué está hablando Chávez? Está hablando de construir subjetividades, de cómo el sujeto se va construyendo y que en un momento determinado se quiere pero no se puede porque no se sabe, en otros se sabe y se puede pero no se quiere. Pero si se quiere, se puede y se sabe entonces se avanza con fuerza en un rumbo definido. ¿Dónde está ese saber?, ¿dónde está ese querer?, y ¿dónde está ese poder? ¿Cómo combinamos esos elementos para avanzar en una acción de transformación donde los sujetos y las sujetas son en sí determinantes? En condiciones geo-históricas y en contexto; diríamos en otro momento, en condiciones objetivas de los procesos de transformación, en combinación con las condiciones subjetivas que son esos sujetos actuantes en esos procesos.

Otra experiencia la localizamos en el contexto de la Segunda Batalla de Santa Inés¹⁷, Chávez convocó a esa batalla en el Balcón del Pueblo. En ese

¹⁶ El primer programa se emitió por Radio Nacional de Venezuela el 23 de mayo de 1999, unos tres meses después de Chávez haber asumido la presidencia. En su origen, el principal aspecto del programa era la oportunidad que se daba a los televidentes de intervenir en antena mediante llamadas telefónicas para conversar en vivo con el Presidente de la República, luego en ediciones posteriores este aspecto del programa perdió protagonismo y “Aló Presidente” ya transmitido por televisión se configuró como lugar principal de anuncio de las medidas y orientaciones políticas del gobierno, siendo ese elemento la principal notoriedad del programa. El 29 de enero de 2012 se transmitiría el último *Alo Presidente*.

¹⁷ Librada el 10 de diciembre de 1859, la batalla de Santa Inés representa una de las acciones militares más importantes de la Guerra Federal; en ella triunfaron los federalistas al mando del general Ezequiel Zamora. En el año 2004 el Comandante Chávez convocó a una batalla electoral inspirado en esa gesta heroica del pueblo venezolano.

momento la incertidumbre nos ganaba, porque no creíamos ni queríamos ir a esa confrontación electoral, pensábamos que hubo fraude en la recolección de la firmas y estábamos convencidos en que no debíamos ir a esa confrontación. Antes de convocarnos como pueblo a la batalla, hizo un despliegue discursivo donde fue trabajando los elementos simbólicos que configuran también nuestro imaginario de pueblo, allí apareció con fuerza evidente Ezequiel Zamora, como el general de tierras y hombres libres, y la leyenda llanera de Florentino y el Diablo¹⁸, como referente arquetípico de la lucha del bien contra el mal, como una fuerza telúrica nos convocó a un combate donde, una vez más, salimos victoriosos, fue en esa batalla del referéndum del 2004 donde derrotamos electoralmente a los que adversan a la revolución bolivariana.

Todos esos elementos deben estar presentes en una propuesta formativa, no hay elementos concretos, no hay recetas, no hay paso uno, paso dos. Pero sí hay elementos que deben estar presentes: sistematización o modos de hacer, la rigurosidad que significa producir teoría; y mucho más cuándo es de nuestra propia experiencia, reflexionar sobre lo que hacemos y confrontar pensamientos que nos han determinado durante mucho tiempo: generaciones y generaciones. Mejor dicho, eso explica grandes problemas de los que estamos padeciendo en este momento, eso explica la corrupción, eso explica la falta de compromiso, eso explica la flojera, el machismo, la soberbia, una cantidad de marcas del pensamiento burgués que continúa siendo dominante. No solamente para reducirlo al tema ideológico, a veces, en esa trampa caemos, vamos reduciendo con el discurso, no nos damos la posibilidad de la profundización.

En una propuesta formativa, estos elementos deben estar claros: el elemento de la confrontación, de la problematización del pensamiento, el tema del método, de la metodología, de los recursos metodológicos para esas indagaciones, para esas profundizaciones y para producir conocimiento que nos permita transformar nuestras realidades y, al final de cuenta, transformarnos a nosotros y nosotras. Esos elementos deben estar allí, claros, y por supuesto, la carga importante de nuestra memoria colectiva de nuestro legado histórico,

¹⁸ La leyenda de *Florentino y el diablo* es considerada como uno de los sublimes monumentos líricos del pueblo venezolano. Florentino y el Diablo es una historia que narra la eterna lucha entre el bien y el mal, entre la vida y la muerte, con un mensaje intenso que expresa, utilizando íconos del llano venezolano, la capacidad de resistencia del hombre y la mujer humildes de este país y de la cultura llanera por encima de los embates y atropellos de poderosos intereses. La trama que da vida a los personajes de Alberto Arvelo Torrealba se desarrolla en Santa Inés, del estado Barinas, en esta zona, Florentino fue retado por Satanás a un duelo de versos, y logró vencerlo en el contrapunteo nombrándole en el último verso a las Tres Divinas Personas, y con ello mandándolo de regreso a su infierno.

es un elemento que nos debe servir como apoyo moral, nos debe servir como fuerza para seguir avanzando como pueblo en revolución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, P. y Mota, J. (2018). Desafíos de la formación política en *América Latina en Movimiento*, N° 533. Junio 2018. CEAAL. ALAI. Quito.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Inojosa, H. (2013). *Investigar para subvertir*. Caracas: Fondo Editorial de la Asamblea Nacional Willian Lara.

Sader, E. (2009). *El nuevo topo*. Los caminos de la izquierda latinoamericana. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Valdez, J. y otros (2009). Reinventemos la educación para liberar(nos) en Padilla, A. y Maldonado, E. *Metodologías Transformadoras* (org.) Caracas: Red Amlat. / CEPAP-UNESR

Educación intercultural en Venezuela: Transverzalizar, derechos humanos, formación ciudadana o utopía

Yanitza Lolaneyra Albarrán¹

RESUMEN

El presente trata los orígenes y el proceso de la Educación Intercultural en Venezuela, desde 1979 cuando se imparte por el MPPPE hasta 2014-2015, años de aplicación y resultados de la *Consulta Nacional por la Calidad de la Educación*. Dicha modalidad educativa se ha dedicado exclusivamente hacia los pueblos indígenas con lengua materna, pues hasta el presente no ha estado metódicamente dirigida a la población criolla. Se considera que la forma de aplicación en el subsistema de básica incrementa la mirada de separación de las culturas, evitando entonces la interrelación y el diálogo circular entre las mismas. Finalmente se explora cuál es el desafío en la actualidad: Transversalizarla, derechos humanos, formación ciudadana o utopía.

Palabras clave: educación, interculturalidad, utopía

Intercultural education in Venezuela: Mainstream, human rights, civic education or Utopia

ABSTRACT

This summary discuss the origins and process of Intercultural education in Venezuela, since 1979 when it is taught by the MPPPE through 2014-2015, years of implementation and results of the *National Consultation for the Quality of Education*. This educational modality has devoted exclusively to indigenous peoples with mother tongue, because up to the present has not been methodically directed to the “criolla” population. It is considered that the form of application in the basic subsystem increases the gaze of separation of cultures,

¹ Docente UNATUR Núcleo Hotel Escuela. Investigadora VALEC-ULA, Mérida – Venezuela. Correo: yanitlr@gmail.com

then avoiding the interrelation and circular dialogue between them. Finally, it explores what is the challenge today: mainstreaming, human rights, civic education or utopia.

Key words: education, interculturality, utopia

*Toda cultura humana posee en el fondo una lógica sencilla
Y de claro contenido vivencial, hecha a la medida del ser humano;
Si nos acercamos a ella con criterios mecánicos y deshumanizados,
Sólo nos tropezaremos con otros niveles de la realidad, ajenos a la
cultura*
Mosonyi, 2006

Introducción

Es Venezuela el primer país en Nuestra América de “discusión, aplicación y bases teóricas del concepto *Interculturación*” (Mosonyi, 2006a: 199; González, 2014), con los teóricos -antropólogos lingüistas- Esteban Emilio Mosonyi² y Omar González Ñañez³ (Mosonyi y González, 1974); el concepto propuesto es “una relación de contacto armónica, horizontal, no impositivo sino respetuoso de la pluralidad entre dos o más configuraciones socioculturales, las cuales constituyen por igual patrimonios del país y por ende de la humanidad entera” (Mosonyi, 2006b: 200).

Su intención ha sido superar una educación *etnocida y sesgada* que sólo preparaba al indígena para recibir enseñanza en la lengua y cultura *hispano* dominante y se le transmitían conocimientos de esa sociedad mediante programas de educación occidental (González, 2014). La propuesta es de una educación intercultural bilingüe que se levanta además contra el *biculturalismo*⁴, en defensa de los idiomas originarios y la cultura de los pueblos indígenas.

El *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe* luego del *Decreto N° 283 en 1979* del Ministerio de Educación, nace “por el ejecutivo nacional como política linguoeducativa y de implementación gradual” (Ramírez, 2010: 65; Mosonyi, 2009). En las páginas siguientes se presenta desde los orígenes en la

² En el libro: *El Indígena Venezolano en pos de su Liberación Definitiva*. E. Mosonyi, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1975.

³ Tema tratado en la extensa literatura publicado por el autor y recogida en la Ponencia para el *Encuentro Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Dirección de Educación Intercultural, en Caracas, 29 y 30 de Octubre 2014.

⁴ Propuesta de Norteamérica y México (Mosonyi, 2006a).

década de los años 80', momento de aplicación del decreto hasta el presente; interesa presentar que ha ocurrido y que sigue pasando con esta propuesta educativa, social y liberadora, planteada hace cerca de 35 años.

Panorama de la educación en Venezuela

Se inicia por contextualizar que ha acontecido en el sistema educativo en Venezuela, el cual, ha estado marcado por planes educativos, reformas y actualmente consultas, todo con el objetivo de transformar la sociedad a través de la educación de sus ciudadanos. Para Ortega y Sánchez (2006) desde los años 60' hasta los inicios de los 80' la educación en Venezuela, se caracterizó por la expansión, popularización, acceso de todas las clases sociales, inversión en construcciones escolares y dotación, además de la preparación masiva de docentes.

A partir de los años 80' se aplicaron en el país reformas educativas a nivel de Primaria, el objetivo era la transformación en relación a las estrategias y los valores en cuanto a lo pedagógico. Los cuales, según los autores, han llevado desde el comienzo a: *improvisación, visión cortoplacista, inadecuada capacitación docente, entre otras*. Esto ha ocasionado que constantemente se esté entre el ensayo y el error, procesos inestables e inacabados, con lo más delicado que tiene una nación, como es el sistema educativo.

Lo aplicado para esa década con el *Decreto N° 646* del 13 de junio de 1980 y la *Ley Orgánica de Educación* del 26 de julio de 1981⁵ es: propagar por el país la Educación Básica como el segundo nivel del sistema educativo para niños de 8 a 10 años. Para mediados de los 90' el Estado se plantea de nuevo una reforma curricular, igualmente en el nivel de Educación Básica⁶, centrado en la incorporación de los ejes transversales como elementos de integración, planificación globalizada a través de proyectos pedagógicos, evaluación centrada en el enfoque cualitativo, el currículo regional representado en un 20%, para responder a las necesidades particulares de cada entidad federal (Sánchez y Ortega, 2006).

Después del proceso histórico vivido en 1999 con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la cual, desde el preámbulo hasta el desarrollo de todo su articulado plasma la sociedad mul-

⁵ Esto bajo la Constitución de 1971 que solo destaca el Artículo 77 hacia los pueblos indígenas y su mención es para aplicar la asimilación, bajo el principio etnocida de eliminación y no reconocimiento de la diversidad cultural siempre presente en Venezuela.

⁶ El contexto social era de altos índices de inflación, devaluación de la moneda, incremento de la deuda externa, aumento de la corrupción (Sánchez y Ortega, 2006), desempleo, incredulidad hacia los partidos políticos existentes y protestas en las calles.

tiétnica, pluricultural, plurilingüe y el principio de interculturalidad, todo esto junto al ascenso en el poder del Comandante Hugo Chávez, un líder con visión patriota, forjada en las raíces de libertad, igualdad y respeto a la diversidad cultural, se crea para dicho año el proyecto de Escuelas Bolivarianas, como política educativa nacional, basado en los principios de solidaridad, trabajo colectivo y la co-responsabilidad en el tema entre la sociedad y el Estado.

Se caracteriza por la cobertura escolar, en cuanto, se establece la jornada escolar completa o turno integral, la creación del Programa de Alimentación Escolar, conocido como PAE; entre sus objetivos está el garantizar que a los niños, niñas y jóvenes venezolanos(as) tengan la igualdad de oportunidades educativas, para que sean capaces de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar críticamente, y capaces de utilizar estas habilidades y competencias para promover la justicia y la inclusión social (Sánchez y Ortega, 2006); en la actualidad se ha dotado a las instituciones educativas de laptop, denominadas *canaimitas* y de la Colección de Libros Bicentenario en el nivel Básica y Media.

La nueva *Ley Orgánica de Educación* está basada en la filosofía del “respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos, (...) lo pluricultural, multiétnico, intercultural y plurilingüe, (...) la educación intercultural bilingüe indígena, (...) intercambio de experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, indígenas y afrodescendientes, (...) el respeto a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, (...) lucha contra la exclusión, el racismo y toda forma de discriminación, (...) y finalmente señala que la educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes” (LOE, 2009).

Para marzo 2014 se da inicio a la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, el MPPE convoca a la sociedad toda a la participación para la discusión, con el fin de conocer los diversos enfoques que se tiene, en cuanto a la *educación que tenemos y la que queremos* en el país. Para “la construcción de una sociedad igualitaria, libre, plural, solidaria, participativa y profundamente democrática” (MPPE, 2014); para tales fines, se generó una organización del evento nacional, asentándola en cada uno de los municipios del territorio nacional, dirigido por el Jefe Municipal designado previamente por las Zonas Educativas estatales, éste a su vez conformaba un equipo municipal, que era réplica en cada una de las instituciones presentes en su jurisdicción, el cual, consta de las siguientes

comisiones: Sistematización, Logística, Facilitadores, Supervisores, Fuerza Bolivariana y Registro Audiovisual; las mismas, eran replicadas a nivel estadual y nacional. Los principios que las regían eran: *la participación, la integridad, la transparencia y la corresponsabilidad*. El marco ético y legal en que se fundamenta es:

- 1) *La educación es un proceso social que dura a lo largo de toda la vida;*
- 2) *Es un derecho humano inalienable y un deber del Estado garantizarlo como un todo orgánico contenido en múltiples niveles y modalidades, por lo tanto asume la rectoría en los procesos de definición, organización, ejecución y supervisión de las políticas educativas del país;*
- 3) *La educación es pública, obligatoria, laica, y gratuita en todos sus niveles;*
- 4) *La educación está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad;*
- 5) *Son principios de la educación la democracia participativa, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas, la formación para la independencia, la defensa de la soberanía, la formación en una cultura de paz, la justicia social, el respeto por los derechos humanos, la equidad de género y la inclusión, la sustentabilidad del desarrollo, el fortalecimiento a la identidad nacional, la lealtad a la Patria y la integración latinoamericana y caribeña (MPPE, 2014).*

Con el fin de focalizar la discusión se plantearon 10 temas:

- Objetivos y características de la educación básica.*
- Perfil integral de las y los egresados de la educación básica.*
- Ejes integradores y áreas de aprendizaje de la educación básica.*
- La organización y la cultura escolar en sus diferentes niveles y modalidades.*
- El desempeño institucional y las buenas prácticas educativas.*
- Las prácticas de supervisión, seguimiento sobre los procesos educativos.*
- La carrera profesional de las y los trabajadores académicos y de apoyo.*
- La importancia de la vinculación de los centros educativos con la comunidad.*
- La participación de la familia, la comunidad, los niños, niñas y adolescentes en la gestión educativa.*
- Educación, sociedad y trabajo en lógica de educación permanente. (MPPE, 2014).*

La metodología para celebrar la consulta se diseña en fases: “la *consulta concentrada* que se hizo a partir de encuentros temáticos, municipales, estaduais y nacionales con sectores específicos; y la *consulta difusa*, que se realizó a través de: foros, preguntas estructuradas en páginas web, recepción de opiniones en buzones itinerantes y llamadas telefónicas” (MPPE, 2014). Los sectores a ser consultados fueron:

Educadores de todos los niveles, escuelas universitarias de educación, trabajadores académicos y de apoyo de la educación básica, jefes de las zonas educativas, directores de escuelas, padres, madres, representantes, gremios, asociaciones privadas dedicadas a la educación, movimientos sociales cuyas prácticas están asociadas a la educación, comunidades indígenas, mujeres, afrodescendientes, campesinas, pescadores, personas con diversidad funcional y necesidades especiales, personas en edad escolar que están fuera del sistema educativo, asociaciones culturales, deportivas, estudiantes de todos los niveles y modalidades, privados de libertad, gobernadores, alcaldes y otras instituciones del Estado, especialistas en el área, defensorías escolares, el sector productivo del país, representantes de las principales iglesias, comunidades organizadas, medios de comunicación, organismos e instituciones internacionales vinculadas al tema educativo (MPPE, 2014).

A pesar de todas las buenas intenciones, las políticas gubernamentales y el marco legal vigente⁷, en la praxis del quehacer educativo y pedagógico todo ese articulado magistralmente concebido, sigue siendo una propuesta que no se alcanza en su totalidad, solo por parcialidades aisladas se evidencian avances y resultados, por tal motivo, la educación en Venezuela es un verdadero desastre, debido al persistente déficit en lo pedagógico, deterioro de las instalaciones en parte de los centros educativos, construcción de nuevos, bajo rendimiento de los alumnos y de los educadores del sistema, colocan lamentablemente al país como uno de los últimos en cuanto a rendimiento escolar (Sánchez y Ortega, 2006), ocupando pésimos lugares cuando se hace una evaluación de su realidad educativa a nivel mundial (Mosonyi, 2006a).

⁷ Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas LOPCI, (2005). En el 2008 se sancionó la Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas (2008); Ley Orgánica de Educación, (2009) y la Ley de Idiomas Indígenas (2009). Creación de los institutos indigenistas e indianistas; Creación de la Universidad Indígena. La Ley de Idiomas Indígenas, (2009); la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial, (2011), y más recientemente la creación del instituto de Idiomas Indígenas, entre lo más destacado.

Historia de la educación intercultural en Venezuela

Se ha debatido entre la etnoeducación, la educación propia, educación indigenista, educación indígena, los nichos lingüísticos y lo bilingüe con las limitantes y avatares vividos por el sistema educativo. La propuesta de educación intercultural nace por la conjugación de alianzas estratégicas entre los docentes de la Escuela de Sociología y Antropología de la Universidad Central de Venezuela y los Movimientos de Indigenistas, quienes con años de lucha y a pesar de las adversidades, alcanzan materializar ésta como modalidad por respeto hacia “la diversidad y las características socioculturales de las distintas etnias que, desde tiempos ancestrales, habitan nuestro territorio, prestando especial interés a las manifestaciones lingüísticas de cada pueblo indígena en particular y promoviendo su desarrollo en el proceso educativo de niños, niñas y jóvenes” (González, 2014: 2).

Se definen a continuación con los teóricos que profusamente han trabajado este tema fundamental en el país, las nociones entre las que se debate la educación intercultural. Para Mosonyi, la *etnoeducación* “es la disciplina de naturaleza teórico-práctica que estudia, interpreta y planifica todo lo concerniente al sistema educativo particular y específico de cada sociedad humana, tanto en lo que respecta a su existencia tradicional como en lo relativo a las innovaciones autónomas llamadas a insertar armónicamente dicho proceso en el acontecer humano contemporáneo” (2006a: 255). Según González, la *educación propia* es “un constructo propio elaborado y administrado por cada pueblo, cualquiera; en nuestro caso, es la educación que diseñaron los sabios de los Pueblos indígenas desde sus orígenes; esta educación no es escolarizada al estilo criollo y su ámbito es toda la comunidad y el territorio ancestral” (2014: 3).

La *Educación Indigenista*⁸ “es la política educativa formalmente diseñada e implementada desde el Estado, por ciudadanos no indígenas, en su mayoría de la sociedad criolla envolvente, para intervenir en el proceso educativo de las etnias” (González, 2014: 3), foránea y desde una posición, jerárquica, vertical e impositiva. La Educación Indígena, o denominada por los especialistas comprometidos: “*Pedagogía Aborígen o Propia*”, entendiéndola por ella “todas las pautas de socialización y transmisión del conocimiento tradicional que los pueblos indígenas utilizan para formar a sus miembros dentro de los

⁸ Es “un proceso netamente colonizador cuyos lineamientos básicos surgieron en 1948 durante la celebración del *Primer Congreso Indigenista Interamericano*; Pátzcuaro, Estado de Michoacán-México” (González, 2014: 3).

⁹ Estos sistemas educativos no han sido aceptados por muchos investigadores por cuanto los ubican como educación no formal, ya que nacen de la construcción originaria y soberana de los pueblos indígenas (González, 2006: 3).

valores culturales específicos de cada etnia y donde la estructura social y el tipo de familia juegan un papel fundamental” (González, 2014: 3); ligada a la comunidad, la naturaleza, el territorio, su hábitat, en su tiempo y su espacio (Molina y Jabares en González, 2014; Moreno, 2010), una educación colectiva y circular, bajo los principios autónomos y propios de la diversidad de cada cultura, a través de lógicas y con sus códigos.

Los *nichos lingüísticos* “son preescolares cuyo sentido es relacionar las diferentes generaciones, especialmente a los indígenas ancianos con los niños de 5 a 8 años, para que estos adquieran una mayor destreza en el manejo de su lengua y cultura (Mosonyi, 2006a: 205; González, 2004b); pero el proceder oficial -desde el MPPE- frente a la propuesta, ha sido que en el “2011, los colectivos Baniva, Baré y Warekena¹⁰ estaban en un momento exitoso de recuperación de sus prácticas de educación inicial propia, mediante la estrategia de un programa de *Nichos Etnolingüísticos* desarrollados con el apoyo de Fundayacucho (Caracas) y la Asociación civil IWINE (Caracas)” (González, 2013: com. per.); la respuesta desde el nivel central del MPPE fue que no se podía comprometer y los colectivos indígenas quedaron a la deriva, aunque continúan con el esfuerzo de mantener el programa ya su actividad ni es reconocida oficialmente, ni reciben ningún apoyo presupuestario” (González, 2014: 3).

A pesar del marco legal vigente y las instituciones gubernamentales específicamente dirigidos a los Pueblos y Comunidades Indígenas, la *Educación Propia Indígena* ha sufrido obstáculos, tal como “fue que los docentes de EIB en las regiones, especialmente en el Zulia y Amazonas, con el apoyo de la Dirección de Intercultural, hasta la gestión del Profesor César Quintero y el apoyo también de Unicef, venían elaborando en mesas técnicas sus Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (los llamados “PEPI’s”), el cambio de director paralizó este proceso, cambiando el nombre y la filosofía de los “*Proyectos Educativos*” por el de “*Orientaciones Metodológicas*” (González, 2014: 4).

La *Educación Intercultural Bilingüe* “ha sido una construcción teórica y metodológica criolla o no indígena para reproducir en el aula, es decir, de manera escolarizada, la educación tradicional indígena tratando de reproducir y respetar los patrones educativos originales pero administrada por la sociedad hegemónica, por el Estado-Docente” (González, 2014: 1; Ferrão, 2010; Kaltmeier y Giebeler, 2010; Ströbele-Gregor y otros, 2010; Zavala, 2007). La EIB está concebida en Venezuela y otros países de Nuestra América como el “derecho que tienen los pueblos y comunidades indígenas, en el marco del Estado, a

¹⁰Pueblos Maipure-Arawakos migrados a barrios urbanos de Puerto Ayacucho, Estado Amazonas (González, 2013: 2).

tener un servicio educativo que favorezca el conocimiento, de forma respetuosa e igualitaria, tanto de los elementos de la propia cultura indígena como de otras, incluyendo la cultura mayoritaria, así como los idiomas de los respectivos pueblos autóctonos y el de la sociedad dominante” (Moreno, 2010: 34; Kaltmeier, 2010; Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler, 2010).

Según Rivas-Rivas (En González, 2014: 5) la *educación intercultural bilingüe* “se expresa desde lo más originario de la ancestralidad del continente, lo más antiguo, constante y específico hasta lo más diverso y pleno de la actualidad histórica. Momento único del florecimiento de los estados plurinacionales, multiétnicos y pluriculturales en la América nuestra, *volviendo su savia a las comunidades como las mejores universidades convivenciales para refundar el arte del buen vivir*”. La educación intercultural bilingüe para Mosonyi, es entendida como un proceso a “desarrollar una metodología flexible y adecuada a todas las culturas indígenas (...). Es un reto que exige una fuerte colaboración interdisciplinaria y un alto nivel de participación de los educadores, dirigentes, padres de familia y niños(a) de cada etnia” (2006a: 249).

La EIB nace para levantarse frente a la antigua práctica etnocida, depredadora, unilateral y occidentalizante, con los principios de asimilación y exclusión, que pretendía una educación homogenizante ante la diversidad cultural del país. Esta modalidad de más de treinta años se ha visto “aplicada –a pesar de las fallas- en los yanomami, ciertas comunidades wayuu, kariña, warao, pemón, entre otras. Pero, lamentablemente, en la generalidad de los casos no hay educación bilingüe, ni intercultural (Mosonyi, 2006a: 213; Ramírez, 2010: 67; González, 1997, 2004a, 2004b, 2014). A pesar del marco legal existente y de las acciones emprendidas se evidencia una insuficiencia (Ramírez, 2010) palpable en la EIB de Venezuela.

Es importante revisar que ha influido en este contexto dibujado, pues Mosonyi señala que “desde los años 80’, es decir en la década de aplicación de la EIB, ésta está perdiendo terreno (...), uno de los indicadores más graves es la imposición en zonas indígenas del sistema preescolar nacional, absolutamente ajeno a toda interculturalidad y (...) amenaza ya con erradicar algunas de las lenguas indígenas (...), con el escaso apoyo a los nichos lingüísticos, a pesar de haber sido aceptados por el Ministerio de Educación (...), maestros y dirigentes indígenas, con apoyo de sus aliados (...) tendrán que producir también sus propios materiales y recursos didácticos” (2006a: 214), desde una profunda voluntad colectiva e individual en la protección de sus idiomas y sus culturas propias.

La escasez de docentes indígenas y hablantes de su lengua propia en las comunidades indígenas, tal es el caso, de la Escuela única de la EIB en Mérida

da¹¹ “La Ranchería”, además como lo analiza Mosonyi, la situación se agrava con docentes “menos conscientes y menos comprometidos, menor supervisión, una programación asfixiada por la inercia, la apatía de los familiares junto a la poca participación de los alumnos” (2006a: 207); es un estancamiento de la EIB en los lugares donde se ha logrado aplicar, con la realidad evidente de la lejanía de los principios que le dieron vida.

Otro de los elementos agravantes es la metodología como se aplica en las aulas ubicadas en comunidades indígenas, se caracteriza por “fijar solo dos horas al final de la tarde, ya cuando los niños están agotados, para la enseñanza de la lengua indígena o patrimonial es una forma de exclusión (...) dádiosa y discriminatoria” (González, 2014: 4); el mismo trato le correspondió a la aplicación formativa del proyecto piloto del “Aula Intercultural” en tres escuelas bolivarianas de los municipios del eje metropolitano, pues a los docentes “criollos-mestizos” les permitieron dos (2) horas semanales al final de la jornada laboral, se puede observar en la realidad que la interculturalidad a pesar de los constructos teóricos, se palpa solo como le permiten su aplicación real en el sistema educativo.

La EIB “no ha trascendido el carácter nominal” (Ramírez, 2010: 69), por esto, se propone en los PEPIs Wayuu 2011 (González, 2014: 4) que “debe responder a las necesidades propias de cada pueblo indígena, lo que la hace compleja, se considera un constructo pedagógico cuyos componentes deben ser los valores propios y los valores de los otros”. Entendiendo que lo “intercultural se encuentra relacionado a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo, social y culturalmente” (González, 2014: 5) diferenciado; es importante reconocer por todos los involucrados que “la dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios” (González, 2014: 5).

Pero para el VII Congreso Latinoamericano de EIB, realizado en Bolivia (2006), se declaró que la educación de los pueblos indígenas “ha significado un instrumento de dominación, dependencia y etnocidio por formar a las nuevas generaciones de estos pueblos desde referentes culturales y epistemológicos exógenos” (Moreno, 2010: 32); en el cual se resalta lo indígena, destinándolo como consigna y símbolo al igual que al mundo afro, pero se desprecia a la persona por razones fenotípicas, aún en nuestras sociedades no se respeta en el quehacer cotidiano la diversidad en todas sus formas conexas.

¹¹ Ubicada en el Sector La Ranchería, Guayabones, Municipio Obispo Ramos de Lora, Estado Mérida, Venezuela.

Para la EIB en Venezuela, los especialistas proponen tomar las siguientes medidas (Mosonyi, 2006a: 22):

- 1.- Conjuguar un plan viable de EIB con proyectos de recuperación cultural y económica igualmente realizables.*
- 2.- Tomar la máxima previsión de que en cualquier proyecto comunal o colectivo ocupe un lugar destacado la revitalización lingüística y cultural, sin lo cual el propio proyecto perdería su base de sustentación y hasta su sentido último.*
- 3.- Los(a) maestros(a) y otros dirigentes deberán monitorear y supervisar discretamente el desempeño de los padres y adultos en l trasmisión de la lengua y cultura nativa a las nuevas generaciones.*
- 4.- igualmente deberán monitorear y asesorar la creación y funcionamiento de los nichos lingüísticos, para lograr plenamente la reproducción generacional de la lengua.*
- 5.- Alternar la recuperación cotidiana de la cultura con momentos estelares de festividades y ritos tanto lúdicos y solemnes, de forma tal que no se produzca ruptura o extrañamiento respecto de las actividades habituales de la gente.*
- 6.- reforzar los progresos logrados mediante el uso de materiales impresos en lengua nativa junto con implementos audiovisuales ligados al medio.*
- 7.- Aplicar el presente modelo revitalizador tanto en comunidades relativamente estables como en otras en proceso de desintegración, sin excluir formaciones nuevas, tales como nuevos asentamientos más recientes o barrios urbanos indígenas.*

Moreno (2010) expone las expectativas y retos de la EIB en Venezuela, según lo arrojado en la reunión Técnica de Planificación y Programación entre el Ministerio de Educación y Unicef celebrada en el año 2003:

- 1.- Profesionalización docente: para fortalecer su identidad y desarrollo lingüístico.*
- 2.- Planificación lingüística por pueblo indígena: basados en diagnósticos sociolingüísticos, generen planes, programas y proyectos de enseñanza bilingüe de desarrollo, mantenimiento y adición (...). Asumir la internet como oportunidad para la promoción y desarrollo de la diversidad lingüística a fin de superar la brecha digital existente.*
- 3.- Materiales educativos pertinentes para los requerimientos de la EIB: en función del contexto y por pueblo indígena.*

4.- *Diseño curricular por pueblo indígena: con modo participativo esto con el fin de que los conocimientos, cosmovisiones, idiomas, valores y culturas indígenas sean incorporados y desarrollados en los diseños de currículos pertinentes que satisfagan las demandas de la población destinataria para la formación docente y producción de materiales didácticos.*

5.- *Desarrollar la interculturalidad como principio y eje integrador del sistema educativo venezolano* (p. 38,39).

En el presente después de haber hecho una aproximación, por demás sucinta, de los cambios vividos en el sistema educativo, la historia y recomendaciones que los especialistas señalan para la EIB en el país, se considera revisar la conceptualización de la interculturalidad más allá de la educación, entendida, expuesta, mirar, que se expone desde los entes gubernamentales oficiales, los teóricos, los grupos sociales y que considera o se propone en torno al ideal de interculturalidad.

La interculturalidad es “sin asimetría, reconociéndola especificidad de las organizaciones sociales y políticas en los pueblos y comunidades, así como el carácter multiétnico, pluricultural y plurilingüe de la sociedad venezolana. Vista desde la diversidad cultural, está en permanente diálogo; cobra en ella importancia los conocimientos y saberes; como construcción de un espacio imaginario social para la lucha contra la hegemonía, para la oposición y crítica del orden dominante colonial” (Documento de las Líneas Estratégicas en el Marco Del Proceso Curricular Venezolano, en González, 2014: 3).

Interculturalidad es “establecer mecanismos serios de diálogo respetuoso y aprendizaje mutuo en todas las esferas, sin pretender jamás reducirlas a un patrón único o ponerlas bajo la tutela de un código cultural dominante” (Mosonyi, 2009: 189). Entendida la interculturalidad según Albo (citado por Barreto en Moreno) “como la manera de desarrollar la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí, de manera positiva y creativa, generando un enriquecimiento mutuo y sin perder por ello la identidad de los interlocutores” (2010: 34).

Se propone entender la interculturalidad “...Como estrategia o vehículo social vinculante entre pueblos, sociedades o culturas, lo intercultural es de una importancia innegable y, por tanto, debe verse como una estrategia y no como un programa educativo” (Farias, en González, 2014: 5), entorno a esto González señala que la interculturalidad “representa, no sólo una nueva forma de fundamentar la Educación, sino también una forma de vida, de *convivencia* en la plu-

alidad cultural y étnica, y en el respeto mutuo; prioriza la cooperación sobre la competencia, partiendo de un modo de ser y de vivir para cada pueblo o grupo humano, respetando la identidad personal y colectiva” (González, 2014: 5).

Biord (en Ramírez: 2010) propone que la interculturalidad debería ser “concreta en acciones dirigidas en primer término a difundir la EIB en todos los sectores. Segundo, planificar y desarrollar acciones para erradicar los viejos esquemas coloniales que perviven en el grueso de la población, como tipos de discriminación velada, encubierta e introyectada. Tercero, expandir la EIB a todos los niveles, modalidades sustentada en una ley que la respalde (p. 219), tal como, lo reza el Artículo 27 de la LOE (2009) para transverzalizar al sistema educativo. Entendiendo que todo venezolano, indígena o no, tenga “conocimiento de la cultura propia y de los otros pueblos es decir, acceso a los contenidos de la propia cultura, de la de los otros pueblos indígenas, de la cultura regional, nacional y universal” (Ramírez, 2010: 75).

La noción de “interculturalidad” para Latinoamérica es de considerarla no como el adosamiento de culturas que cohabitan, se toleran y mantienen un diálogo inerte, sino como el acumulado de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales suscritas en un tejido social colmado de contradicciones, negociaciones y en un escenario de poder, entre encuentros y desencuentros (Zavala, 2007). Es, por tanto, el recambio de estas relaciones en favor de la ampliación de la democracia y de los derechos humanos universales y culturales específicos, lo que dotará de sentido y de valor a la misma participación social.

La interculturalidad como propuesta educativa nace en nuestra América, en Venezuela, con la filosofía de romper “el impuesto de la monocultura” (Fornet-Bentancourt, 2010: 171; López, 2006; Ferrão, 2010), no es un evento europeo, los teóricos que lo proponen –Mosonyi y González- lo hacen desde este territorio, pero además con el lugar de enunciado en el Sur, al igual que las metodologías aplicadas son nuestras, pero cabe resaltar que la EIB, en efecto surge de la unión de académicos y organizaciones indígenas, pero su institucionalización y su proceso en el devenir se han permeado elementos como: *criollización, jerárquico, impositivo y vertical*.

Por lo expuesto, se presenta a continuación los resultados generales de la *Consulta Nacional por la Calidad Educativa* (marzo-2014), a los mismos

se tiene acceso por internet¹² y se centran según Héctor Rodríguez ministro del MPPE en:

Una participación de 7.4 millones de personas

Duración de cinco meses

Crear un nuevo sistema de evaluación de la educación, llegar al 100% de la matrícula escolar; tener una educación de tiempo completo, integral, y la necesidad de garantizar la formación del docente.

Los resultados regirá por los próximos 10 años.

Generar autoevaluaciones en las escuelas, analizar sus datos estadísticos y que la escuela lleve una información sobre cada niño: sus problemas y situaciones familiares que son necesarias atender. (MPPE, 2015).

En torno a los resultados al tema que se trabaja en la presente, está el Informe oficial “*Nuestra palabra para una Educación Intercultural Bilingüe*” y en la misma se refleja lo siguiente MPPE (2015):

En la Consulta Nacional por la Calidad Educativa también participaron los pueblos indígenas, siguiendo los lineamientos constitucionales que reconocen los derechos de los pueblos originarios por el carácter multiétnico y pluricultural de la nación; en especial el artículo 121, que hace referencia al derecho de los indígenas a una educación propia, contextualizada y con un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe (p. 11).

La consulta se llevó a cabo a partir de encuentros estatales en los que participaron 2.034 representantes de los pueblos indígena Inga, Jivi, Wotjuja, Paipoco, Kurripaco, Ñengatü, Baré, Yabarana, Yekuana, Püinave, Sáliva, Yanomami, Baniva, Kariña, Wayuu, Cumanagoto, Pumé, Kuiba, Amorúa, Warao, Chaima, Ayaman, Pemon, Arawako, Eñepá, Arawayo, Sanemá, Añú, Barí, Japrería y Yukpa.

Para este fin, se contó con la participación de estudiantes y docentes, hombres y mujeres, ancianos y ancianas indígenas. En cada mesa de trabajo se nombró un relator, un facilitador y un sistematizador, quienes fueron los respon-

12 Consultada en la página web: <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal> (11 de julio 2015).

sables de facilitar el debate, registrarlo y entregar los resultados del mismo (p. 12).

Los resultados de la consulta educativa a los pueblos indígenas en torno a la educación que tienen:

- *Consideramos que la educación para los pueblos indígenas atraviesa una serie de problemas que afectan el desarrollo y la consolidación de una educación intercultural bilingüe que promueva la preservación de nuestras culturas.*
- *No se asume la cosmovisión indígena en la educación, pues en la educación venezolana aún hay vestigios de la colonialidad del poder, los programas carecen de contenido curricular intercultural.*
- *No hay una definición educativa con carácter propio e intercultural bilingüe en la práctica.*
- *No se está cumpliendo el mandato constitucional.*
- *No se conocen las diferentes étnicas del país, se evidencia con la poca integración de las costumbres y saberes de los pueblos indígenas de la nación (y de su región).*
- *En el proceso de avance del estudiante en el sistema educativo se aleja de sus usos, costumbres ancestrales, hasta el punto de abandonar su comunidad por la urbanidad.*
- *En los planes y programas de la educación media y media técnica no existen áreas de aprendizaje autóctonas sobre los pueblos y comunidades indígenas.*
- *Nuestros maestros y maestras no reconocen nuestra ancestralidad.*
- *No se ha logrado conciliar la presencia de dos culturas diferentes, criollos e indígenas, en las instituciones educativas interculturales.*
- *Predomina la supervisión descontextualizada de la realidad indígena.*
- *Se nos incluye en el mismo modelo del sistema educativo nacional, bajo normativas y lineamientos no adaptados a la realidad y al contexto sociocultural de los pueblos indígenas.*
- *Aún tenemos una cultura hegemónica con preponderancia del idioma castellano.*
- *Se reproducen patrones coloniales en la educación y trabajo.*
- *Ser indígena es motivo de discriminación*
- *Existen barreras que mantienen distanciada la escuela y la comunidad.*
- *Tenemos escuelas de palmas y madera*

- *No existe apoyo continuo por parte de los gobiernos locales (MPPE, 2015: 24 -29).*

Los aportes a la consulta educativa por los pueblos indígenas en torno a la educación que desean:

- *Educación inclusiva, en cuanto al cumplimiento del mandato constitucional.* Que garantiza una sociedad multiétnica y pluricultural, que permita a las comunidades indígenas recibir una formación integral contextualizada, en la que se respeten sus creencias, cosmovisión y valores ancestrales. En tal sentido, consideramos que los objetivos de la educación deben enmarcarse en la libre determinación de los pueblos indígenas para la defensa de los pueblos y su cultura.
- *Maestros y maestras que estén formados y comprometidos. Licenciado en educación, conocedor de su cultura y hablante del idioma.*
- *Una supervisión contextualizada. Manejo de las dos lenguas (bilingüismo) y de la interculturalidad.*
- *Formar que nuestros jóvenes permanezcan en la comunidad.*
- *Educación de calidad para nuestros pueblos.*
- *Escuela y comunidad mancomunadas para una mejor gestión educativa (MPPE, 2015: 30-40).*

Qué se propone para avanzar hacia una educación intercultural bilingüe:

Para seguir avanzando hacia una Educación Intercultural Bilingüe, se proponen los siguientes objetivos:

- *Universalizar las lenguas originarias, así como el reconocimiento de la cultura e identidad de los pueblos originarios según el contexto, tomando como base la sabiduría ancestral.*
- *Fomentar la formación en el niño, la niña, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos, con conciencia histórica y ética, bajo la cosmovisión de los pueblos indígenas.*
- *Desarrollar un currículo contextualizado por cada pueblo indígena.*
- *Potenciar el carácter permanente y continuo de la EIB.*
- *Garantizar el ejercicio de la democracia, el respeto a los principios, valores, saberes y tradiciones ancestrales, sin discriminación y en igualdad de condiciones, y que se enseñe a las nuevas generaciones a valorar y a convivir con las comunidades indígenas, con el fin de fortalecer la cultura como pueblo originario.*
- *Impulsar los valores culturales y humanos, e impartir el idioma de*

acuerdo con cada pueblo indígena, de manera que se hable, se enseñe y se escriba el idioma.

- *Favorecer la producción alimentaria.*

Interculturalidad en Venezuela: Transversalizar, Formación Ciudadana, Derechos Humanos O Utopía

Esto de transversalizar iniciando en lo educativo es solo un eje que se diluye, porque se considera que está en todo y no aparece nunca en nada, pero además, se aplica como una materia pendiente, un acto puntual, un proyecto de aprendizaje en particular de punto de un tema específico, un momento, un algo que tiene principio y fin, con lo cual no se quiere minimizar las grandes voluntades observadas en las instituciones educativas que se esfuerzan con el cumplimiento, unas desde el deber y otras desde el compromiso amoroso, pero en la presente junto con los teóricos venezolanos y latinoamericanos se propone que la interculturalidad, no es solo un asunto educativo o solamente dirigido a los pueblos, comunidades y culturas indígenas y afro, sino debe ser un hecho en lo social, presente en lo concreto desde la cotidianidad, y no solo un discurso o un panfleto sustraído de un bolsillo.

La educación intercultural no sólo debe plasmarse en aquellos establecimientos educacionales con presencia de estudiantes de orígenes o sensibilidades diversos y/o heterogéneos, sino una necesidad ineludible del sistema educativo con la presencia de estudiantes “criollos-mestizos”, pero además, se considera que debe desbordarse hacia lo social, lo político, para hacerse consciente en lo cotidiano en los ámbitos donde nos conectamos inconsciente con la interculturalidad, por estas razones los teóricos, Tedesco, En Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler (2010) proponen:

De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación “compleja” que conjugue en ella las diferentes identidades. Esta ciudadanía compleja ha de conjugar la construcción de una identidad común con la legítima diferenciación étnico –cultural como individuos y como grupos con identidad propia e irrenunciable. El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja que contenga la pertenencia a múltiples esferas. Lo propio de la ciudadanía contemporánea es la pluralidad de ámbitos de desempeño y construcción de la identidad a partir de esa pluralidad, y no sólo desde un eje dominante y excluyente (p. 27).

La interculturalidad implica entonces estar en la educación e ir a la dimensión y responsabilidad pro-activa y pro-positiva, que implica “la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros” (Fornet-Betancourt, s/f: 11). Es la diversidad para la unidad (Mosonyi, 2014), es un proceder y un pedagogía intercultural que se eleva hacer una filosofía (Fornet-Betancourt, s/f: 11), un horizonte en la vida de los ciudadanos diversos y heterogéneos que forman y conforman la sociedad, entendiendo que la diversidad nos es por grupos, sino dicha diversidad habita en cada individuo. Por tanto, corresponde:

...impulsar encuentros interculturales en que los involucrados reflexionen sobre el uso y ejercicio del poder en el manejo del diálogo y en el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos e igualitarios... No sólo con base en el reconocimiento de la igualdad en las diferencias sino en la construcción de una praxis compartida con intereses y responsabilidades comunes (Fornet-Betancourt, s/f: 13).

Es hacernos conscientes de las relaciones de poder, las desigualdades socio-económicas, que están vivas y activas, no solo las diferencias son étnico-culturales en Venezuela y en Nuestra América, por eso se insiste que la interculturalidad no le corresponde ser únicamente un constructo teórico o un marco legal y su aplicación focalizada a diversidad indígena y afro-afrodescendiente y el ámbito solo educativo, sino que le corresponde quebrar o trascender estos mecanismo verticales y jerárquicos.

Por esta razón, Ferrão (2010: 11), analiza que dentro de esta perspectiva, la educación intercultural “se dirigía exclusivamente a los grupos subalternizados, generalmente étnico-raciales y sobre todo a los indígenas y, menos frecuentemente, a los afroamericanos. Son estos grupos los “otros”, los “diferentes” y los que, desde la óptica de la interculturalidad funcional, deben ser integrados a la sociedad nacional”. Es muy reciente cuando se asumen otros grupos subalternizados, y han sido tímidas sus aplicaciones, aunque por la fuerza y sus códigos culturales la diversidad afro-descendiente se les está materializando lentamente sus incansables luchas de muchísimos años.

Lo intercultural no solo debe estar dirigido a los niños niñas, adolescentes y jóvenes, sino a la población toda en todas sus edades y en todos sus ámbitos, por lo cual, debe desbordarse e imbuir lo socio-político e histórico, estar en las escuelas sí, debe intensificarse en la EIB, la educación indígena,

la propia, desde los nichos lingüísticos y con una Educación Intercultural para todos, con el fin de quedarse en las almas, mentes de la sociedad. Por tanto, hay que romper prejuicios construidos desde la vergüenza étnica y los ideales de la cultura hegemónica y dominante, que acepta la diversidad en lo bucólico, pues se ama la cultura indígena y se desprecia al indígena (Bazo, Rivero y Vidal En: Moreno, 2010), pero no en la realidad del día a día, en el rostro, el lenguaje o la mirada de lo diverso, entendiendo que no es diferente, sino solo diverso. Pues a nuestro parecer la diversidad no es colectiva solamente, sino que la tenemos cada uno de los individuos que conformamos esta sociedad multiétnica y pluricultural.

Es por esto, que para Walsh (2003: 63), “la interculturalidad significa un proceso de descolonización que imagina un nuevo proyecto de sociedad y una nueva condición de saber, poder, naturaleza y ser y que orienta estrategias y acciones para construirlo”. Es entonces la interculturalidad un camino de emancipación, de liberación, presenta el horizonte contra la colonialidad, resaltando que cuando se habla de interculturalidad se está en el lugar de enunciación, pues nuestra episteme está en el Sur, y se habla del nos-otros y no de los otros.

Es por esta razón fundamental que se aplica el proyecto del “Aula Intercultural”, hacia los docentes directamente y a los escolares que no se auto-reconocen indígenas, ni afro-descendientes, afro o negro, esto se hace con el fin de ensayar la experiencia piloto de la interculturalidad crítica, pues el Integracionismo civilizador, oculta un desprecio a la diversidad y un racismo (Moreno, 2010). La interculturalidad debe ser plataforma que se fortalezca para generar a futuro los cambios sociales y las políticas, que permitan romper las relaciones de poder, los mecanismos de discriminación y exclusión aún presentes, tal como se observa en los resultados en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa en el país.

La interculturalidad si se escucha a los líderes de los movimientos indígenas y afro-descendientes, tal es el caso de: Sabino (2013) –cacique Yukpa de Perijá, Estado Zulia; asesinado por la tenencia de las tierras- y a Jesús “Chucho” García Directivo de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas (ROA), mencionaba y menciona en cada uno de sus discurso los derechos humanos, para que las acciones estén enfocadas al “goce pleno de derechos sociales, económicos, culturales, civiles, políticos, ambientales y al desarrollo (...) con el establecimiento de metas concretas para enfrentar las brechas existentes” (García, 2013: 124). Esto porque a riesgo de equivocarnos con García (2013: 23), las primeras banderas de los derechos nacieron de los levantamientos *afroindígenas* en nuestras tierras en los siglos XVI, XVII y XVIII.

Por la carga histórica y cultural de la interculturalidad, López (2000: s/p) plantea: “un amplio relacionamiento y de negociación de sentidos y significados, de forma tal que los educandos latinoamericanos se preparen para enfrentarse a una situación creciente de contacto e interrelación, real o virtual, con otras realidades, expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas”. En el camino de la ciudadanía, debe iniciarse con educar para la ciudadanía, es construir una ciudadanía intercultural (Sánchez y Ortega, 2006) que nos permita según los autores a:

...desarrollar un currículo inclusivo que integre el estudio de la diversidad cultural del país. La atención y el tratamiento que se le da a las diferencias culturales, en el ámbito educativo, varían, desde enfoques que niegan de hecho tales diferencias, hasta aquellos que la valoran tanto en el plano educativo como en el social. ...Se necesita un currículo abierto y flexible,... Un currículo que garantice la elaboración conjunta del conocimiento, que tome en cuenta la representación social de la realidad y que se oriente hacia el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. No un conocimiento prescrito, sino algo para ser explorado y con significado personal. La noción de interculturalidad concibe a la educación como construcción cultural... de una ciudadanía intercultural (p. 169).

Conclusiones

Luego de dedicar unas pocas páginas al recorrido experimentado por la EIB en Venezuela, y a la luz de los resultados de la Consulta Nacional por La Calidad Educativa, junto a los caminos de: transversalizar, derechos humanos, formación ciudadana; al final se cree que la utopía de la interculturalidad en nuestra patria, está cuando las lógicas de la diversidad que nos conforman permeen la estructura estatal y avancemos de un estado monocultural, monocivilizador y uniorganizativo hacia una transformación política de lo que en realidad somos (García: 2003), que caminemos más allá del proyecto post-colonial e ir al sendero des-colonizador (Mignolio 2003: 83) o contra la colonialidad, un trascender del pensamiento ideal a la práctica efectiva, bajarnos de estos constructos teóricos a la realidad, conscientes que es un proceso contra-hegemónico, subversivo e insurgente¹³.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consulta Nacional por la Calidad Educativa (2014). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Consulta Nacional por la Calidad Educativa: Resultados (2015). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Disponible en: <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal> (Consultado el 11 de julio 2015).

Ferrão, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales. En: *Estudios Pedagógicos XXVI*. N° 2. Pp.343-352. Río de Janeiro. Brasil. Pontificia Universidad Católica.

Fornet-Bentacourt, R. (2010). Ideas y propuestas para una transformación intercultural de la tradición dominante. En *Otros Logos*, Revista de Estudios Crítico. Año 1. N.º 1. Universidad Nacional de Camahue. Argentina. Entrevista electrónica entre los meses octubre y noviembre. (consultado el 26 de julio 2014).

Fornet-Bentacourt, R. (s/f). *Crítica Intercultural de la filosofía Latinoamericana Actual*. Consultado el 9 de mayo 2012. Documento en línea. Disponible en: Universidad Autónoma Nayarit UAN.

Fornet-Bentacourt, R. (s/f). *La Interculturalidad A Prueba*. Consultado 13 mayo 13. Documento en línea. Disponible en: <http://www.daneprairie.com>

García, J. “Chucho” (2013). *América Afrodescendiente*. Caracas: Trinchera.

González, O. (1997) Educación Intercultural Bilingüe: Derechos Lingüísticos Y Exclusión Étnica En Las Etnias Del Amazonas, Venezuela. En: *1° Encuentro de Intercambios de Experiencias y Modalidades de Atención Bibliotecaria a Poblaciones Indígenas Rurales Dispersas y Urbanas Excluidas en la Región Amazónica*. UNICEF.

----- (2002) La construcción de conocimientos sobre la identidad cultural en Venezuela. En: *Boletín Antropológico* N°.54: 521-534. Centro de Investigaciones-Museo Arqueológico. Universidad de Los Andes. Mérida.

González, O. y otros. (2004). La Alfabetización Hispana Para Los Indígenas Venezolanos. En: *En la Ciencia*. pp. 42-45. Boletín Multidisciplinario. Caracas-Venezuela. CENAMEEC

González, O. (2004^a) Pensando en la Otredad de las Ciencias. *En La ciencia*, Boletín Multidisciplinario, núm., 14. (pp. 49-51) Caracas, Venezuela. Fundación CENAMEEC.

----- (2004b) Los nichos lingüísticos Arawakos del Guainía-Río Negro (Municipio Maroa) del Estado Amazonas. Reflexiones teóricas y prácticas sobre su relanzamiento. En Memoria del *II Congreso Nacional de Antropología*, Venezuela, Universidad de Los Andes.

----- (2013). Comunicación Personal en el Evento de la Educación Intercultural, Indígena o Propia. Comisión de Pueblos y Comunidades Indígenas, Asamblea Nacional. Caracas, Venezuela.

----- (2014) Encuentro Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Dirección de Educación Intercultural. Caracas, 29 y 30 de Octubre. Ponencia.

Kaltmeier, O. y Giebeler, C. (Comps.). (2010). *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Departamento Países Andinos y Paraguay, Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. Universität Bielefeld. Documento en línea. Consultado el 20 de enero 2014. Disponible en: *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina*.

Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.

López, L. E. (2000). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Chile: MS.

Mignolo, W. (2003): *Historias Locales / Diseños Globales: Colonialidad, Conocimientos Subalternos y Pensamiento Fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.

Moreno, D. (2010) Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa en: *Revista Innovación Educativa* (México: Instituto Politécnico Nacional) Vol. 10, N° 50, Enero-Marzo.

Nuestra palabra para una Educación Intercultural Bilingüe. (2015) MPPE: Documento en línea. Consultado 11 de julio 2015. Disponible en: <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal>.

Mosonyi, E. (1975) *El Indígena Venezolano en pos de su Liberación Definitiva*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

----- (2006a) *Temas de Literatura Indígena*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.

----- (2006b). *Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos Indígenas de Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes. Dirección de Educación Indígena.

----- (2009). Una mirada múltiple sobre la diversidad y la interculturalidad. En: *Cuadernos Culturales*. N° 4. Venezuela.

----- (2012) *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas: Alcaldía de Caracas. Fondo Editorial Fundarte. 2° Edición.

----- (2014) *Primer Congreso Contra la Discriminación Racial. Palabras de Apertura*. INCODIR. Caracas-Venezuela.

Ramírez, M. (2010). *Políticas Educativas para Indígenas y Lingüísticas*. En: *Acción Pedagógica*. Venezuela. Enero-Diciembre. N° 19, pp. 64-78.

Sánchez, J. y Ortega, E. (2006). La educación básica en un contexto intercultural e inclusivo. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-Diciembre. N° 11, pp. 156-176.

Ströbele-Gregor, J., Kaltmeier, O. y Giebeler, C. (Comps.). (2010). *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Departamento Países Andinos y Paraguay, Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. Universität Bielefeld. Documento en línea. Consultado el 20 de enero 2014. Disponible en: *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina*.

SubSistema Básica. (2008), Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Walsh, C. (Ed.) (2003) *Estudios Culturales Latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y ABYA YALA.

Zavala, V. (Inv. reps.). (2007). *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudios de Casos*. IBIS – CARE. Documento en línea. Consultado el 8 de febrero 2014. Disponible en: *avancesydesafiosdelaEIB2007*.

El camino a la docencia en la enseñanza de las artes: una mirada para la cultura escolar de Boa Vista/RR

Leila Adriana Baptaglin ¹

RESUMEN

Este estudio busca comprender cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la docencia de los profesores que trabajan con la enseñanza de Artes, en la especificidad de la cultura escolar del Municipio Boa Vista, estado Roraima (RR), Brasil. La investigación se realizó bajo el abordaje cualitativo sociocultural. El estudio fue realizado con 34 profesores participantes del *Polo Arte / RR²* del año 2014. Estos profesores fueron seleccionados por trabajar en la enseñanza de las artes, en el municipio de Boa Vista. A partir de las entrevistas realizadas comprobamos que hay gran interés por el campo de la enseñanza de artes y que éste viene siendo ampliado y valorado en el Estado. Sin embargo, el camino está apenas empezando y existe una carencia de profesionales del área para la atención en las escuelas. Esto pasa por la construcción identitaria del profesional, la cual es bastante compleja en términos profesionales y personales.

Palabras clave: Culturas escolares; aprendizaje de la docencia; Enseñanza de Artes.

The path of teaching in arts education: a look at school culture in Boa Vista/RR

ABSTRACT

This study seeks to understand how the teachers working with the teaching of Arts in the specificity of the school culture of Boa Vista, Roraima state,

¹ Profesora del cursos de Artes Visuales de la Universidad Federal de Roraima, Brasil. Magister y doctora en Educación. Magister en Patrimonio Cultural. Especialista en Gestión Educacional. Correo electrónico: leila.baptaglin@ufr.br.

² El Polo es un programa nacional de formación de profesores, en Brasil.

Brasil, learn to teach. We emphasize that this research presents the socio-cultural qualitative approach. Thirty-four professors participating in the Polo Arte / RR of 2014 were part of the study. These teachers were selected for their work in the teaching of arts in the municipality of Boa Vista. From the interviews, we can point out that there is great interest in the field of arts education and that it has been expanded and valued in the State, yet the path is only beginning to be traced, lacking professionals from the area to perform in schools. This perpasses by the identity construction of the professional, which is quite complex in professional and personal terms.

Key words: School cultures; Teaching learning; Teaching of Arts.

Introducción

Este ensayo busca visibilizar las discusiones que se vienen realizando en el *Polo Arte en la Escuela*, de la Universidad Federal de Roraima (UFRR). El Polo Arte es un programa de extensión universitaria a nivel nacional. En el año 2014 comenzamos a realizar una investigación relacionada con el proceso de aprendizaje de la docencia de los profesores que trabajan con la enseñanza de artes en el estado de Roraima y la influencia del Polo Arte en la Escuela en este tipo de aprendizaje.

La inquietud por esta temática surgió de la discusión y análisis de la práctica docente, durante el curso de Artes Visuales de la UFRR, así como de nuestras actividades en el *Polo Arte en la Escuela*, donde verificamos que necesitábamos comprender quiénes son los profesores que trabajan con artes en Roraima y cómo viene siendo realizada la formación para su desempeño.

En este sentido, las reflexiones presentadas en este artículo corresponden a la investigación proyectada para tratar de comprender cómo ocurre el proceso de *aprendizaje de la docencia* de los profesores que trabajan con la enseñanza de Artes en la especificidad de la cultura escolar de Boa Vista/RR.

Para ello nos planteamos algunos objetivos específicos: Conocer la cultura escolar de las escuelas públicas de Boa Vista/RR; comprender el trabajo realizado por los docentes que trabajan con la enseñanza de artes; identificar los movimientos de aprendizaje de la docencia de los profesores/as que trabajan en la enseñanza de artes.

Esta investigación tiene una relevancia social y académica para el estado de Roraima, puesto que la formación en Artes es un asunto que demanda profundizaciones.

Atravesado por la Línea del Ecuador, Roraima es el único estado brasileño localizado en el hemisferio norte. Al igual que los otros Estados del norte del país, Roraima integra la Amazonía Legal (Souza, 2009), siendo el 70% de su territorio reservas indígenas que albergan 8 etnias. En el caso de las comunidades indígenas, el Estado posee, según datos del **Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística**, IBGE (2010), 450.479 habitantes de los cuales sólo 55.922 son indígenas. El resto son migrantes de las diversas regiones del país, principalmente de la región norte y noreste, así como también también extranjeros de Venezuela y Guyana.

Roraima se tornó Estado Federado del Brasil en 1988, con la Constitución de la República. La historia de esta localidad está marcada por las prácticas de explotación que buscaban apropiarse de las riquezas naturales. Sin embargo, gran parte de las personas que migran a Roraima, la mayoría para la capital Boa Vista, después de algún tiempo regresan a sus estados de origen o siguen para otros estados, haciendo la construcción de una identidad roraimense del “entre lugar” constante (Bhabha, 1987). Una identidad que se inventa a partir del encuentro y de la convivencia entre varias culturas que por aquí pasan, o se quedan. Roraima es, como diría Canclini (2006), un “lugar fronterizo”, no por su ubicación geográfica, sino por abarcar en su territorio elementos culturales de todo Brasil y de los países vecinos con los que se relaciona, sin una definición exacta o un proceso de hibridación, siendo de ninguna parte y de todo el lugar al mismo tiempo.

Esta peculiaridad roraimense se refleja en el sistema educativo del estado, pasando directamente por las políticas públicas educativas y la formación de los profesores. La mayoría de los docentes que trabajan en la enseñanza de Artes poseen sólo pregrado, muy pocos cuentan con especialización y maestría, y dividen su tiempo entre la educación básica y clases en las instituciones privadas de enseñanza universitaria. Eso incide para que la realidad en el campo de las artes sea bien delicada, pues Roraima cuenta con apenas cinco (5) profesores con licenciatura en el área, conforme datos del Censo de la Educación Superior (Educacenso de 2007). Entre los años 2014 a 2016 el Curso de Artes Visuales de la UFRR incorpora al área laboral 13 profesores. Sin embargo, la demanda sigue siendo muy grande.

Ante esta precaria estructura de actuación y formación en Artes, buscamos en este ensayo comprender la cultura escolar de Boa Vista/Roraima con el objetivo de verificar cómo estos profesionales en Artes vienen realizando su proceso de calificación docente.

El camino de la docencia en la enseñanza de artes: una mirada para la cultura escolar en Boa Vista / RR:

Al trabajar con los profesores de Artes de Boa Vista, tenemos que tener claro que el proceso de ingreso en la docencia todavía ocurre a partir de un proceso selectivo y no de concurso efectivo para profesor de Artes. Es decir, cada año es un grupo diferente de profesores que están al frente de las clases y, la mayoría de las veces, son docentes que no tienen formación en Artes.

Estas cuestiones son fundamentales para ser relatadas teniendo en cuenta que el estudio aquí realizado busca *comprender cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la docencia de estos profesores*. Los detalles se presentan en las narrativas docentes surgidas a partir de las entrevistas realizadas con 34 profesores, para lo cual se organizaron los siguientes tópicos guías: Formación profesional, Entrada en la docencia, Actividad docente de estudio y aprendizaje de la docencia, y Cultura escolar.

Con esto, buscamos comprender los caminos recorridos por los profesores desde su entrada a la docencia en artes, lo que viene siendo hecho por estos docentes en el proceso de ser profesor de Artes, la búsqueda de formación, de materiales, de colaboradores que contribuyan en su aprendizaje docente. Esto está intrínsecamente involucrado con la cultura escolar proyectada por la organización política del Estado. Por lo tanto, comprender y entender lo que viene siendo hecho por el Estado y el Municipio en relación a estos factores es otra preocupación de esta investigación.

Después de las entrevistas y transcripciones realizadas, iniciamos el análisis y en ese tránsito procuramos, a partir de las narrativas docentes, comprender el aprendizaje de la docencia y, en ese punto, evidenciamos que la categoría Identidad Docente presenta un diseño que involucra las *dimensiones categoriales* de Ingreso en la docencia, de la actividad docente de estudio y del sistema educativo. Así, tenemos que esta categoría es delineada por tópicos guías que estructuran las dimensiones categoriales, los ejes de análisis/desdoblamiento de las dimensiones, a partir de los elementos categoriales, siendo transversalizados por una crisis identitaria. Siendo así, esa categoría, esas dimensiones, esos ejes de análisis/desdoblamiento de las dimensiones y esos elementos categoriales se constituyen en una dinámica de análisis que se caracteriza de forma no lineal, movilizadora por los estímulos auxiliares que permean todo el proceso de construcción de la Identidad Docente.

A partir de estas consideraciones metodológicas pasamos a trabajar con las dimensiones categoriales, los desdoblamientos de las dimensiones y los elementos categoriales que componen la categoría Identidad docente. Estos elementos

son cruzados por una crisis identitaria impulsada por elementos transversales que contribuyen con el movimiento del aprendizaje docente y, consecuentemente, en la construcción de esta Identidad.

Este proyecto investigativo es presentado en el siguiente cuadro:

Cuadro 01: Cuadro de análisis

Categoría	Dimensiones	Desdoblamiento de las dimensiones	Elementos categoriales	Elementos Transversales
Identidad docente	Ingreso en la docencia	Dimensiones estructurales	Edad y división por grupos	Inicio de la docencia en artes; Formación inicial diversificada; Origen geográfico y cultural distintos.
			Opción de empleo	
		Identificación con el área de arte	Conocimiento cultural y artístico	
			Experiencias en el área	
	Actividad Docente de Estudio	Formación en el área	Búsqueda por formación continuada	
			Metodología diferenciada según el grupo etario	
		Estrategias de organización de la docencia	Articulación con otras disciplinas	
			Búsqueda de otros materiales, actividades y apoyo de los colegas	
Sistema Educativo	Valorización del campo	Apoyo y valorización de los padres, de la gestión escolar y del municipio		
	Estructuración del sistema	Inicio de la valorización y estructuración de la enseñanza de Artes por el poder público		
Crisis de Identidad				

Fuente: Elaborado por la autora (2016)

Aprendizaje de la docencia en artes: ingreso en la docencia

Al comprender la complejidad presentada en la construcción identitaria contemporánea, podemos, a partir de las narrativas docentes, presentar algunas consideraciones que perfilan esta cuestión. Es a partir de este escenario que tejeremos los caminos de la cultura escolar de Boa Vista/RR.

En este sentido, la dimensión del ingreso en la docencia se organiza a partir del desdoblamiento de las *dimensiones estructurales y de la identificación con el área* de la docencia. El desdoblamiento de la *dimensión estructural* está formado por los elementos categoriales: Edad y división por grupos y, Opción de empleo. El desdoblamiento de la identificación con el área de la docencia presenta los elementos categoriales: Conocimiento cultural y Experiencia en el área.

Al trabajar estos desdoblamientos de la dimensión estructural buscamos comprender los motivos que los llevan al ingreso en la docencia teniendo en vista los factores estructurales de la misma. En este proceso, el docente, al realizar una elección se encuentra con factores que serán enfrentados y que se diferencian de su formación inicial. Siendo así, las narrativas señalan para el elemento categorial Edad de los estudiantes y la división por grupos:

Así, desde la pedagogía trabajamos un poco sobre el arte. Por eso yo tenía esa atracción, e hice el Polo Arte, el primero era 140hs. Siempre tuve ese deseo de hacerlo. Hasta que conseguí la vacante. Ahí ese año hice el curso. Lo hice el año pasado sólo que no quise asumirlo. Y este año lo voy a hacer, es un desafío, es nuevo. En ese curso de arte tienes un grupo, según su edad, una metodología. Estoy fascinada, me estoy enamorando, de los artistas, de aquellas cosas de ellos crear. (MAR³)

El desdoblamiento relativo a la opción de empleo es el que más presenta seguidores y el que más causa preocupación en relación a la construcción de la identidad del docente de Artes. La narrativa nos muestra algunas de estas preocupaciones:

Tengo una amiga que ella siempre ha disfrutado mucho de artes. Yo nunca fui mucho de esa área, no tenía coordinación motora, estaba muy desvinculada, por supuesto que me estoy perfeccionando. (CL)

Al continuar esa discusión, en el desdoblamiento categorial *Identificación con el área* buscamos trabajar cómo ocurrió la aproximación con el campo de

³ Los sujetos de la investigación serán identificados por las iniciales de sus nombres.

las Artes teniendo en vista el escenario presentado. Siendo así, tenemos dos elementos categoriales que constituyen este desdoblamiento, son el *conocimiento cultural y artístico* y la *experiencia en el área*.

Al trabajar con el *conocimiento cultural y artístico*, evidenciamos que muchos de los docentes ingresaron en la docencia en Artes por una afinidad con ella y / o con la artesanía, como muestra la narrativa:

Cuando conocí el Polo Arte, empecé a interesarme. Participé en la selección. Ahora estoy graduado en Artes. Tuve la oportunidad de acercarme a las Artes por la selección. (IR)

Como lo explicado en el desdoblamiento relativo a la *Opción por el empleo*, quedó evidenciado que la formación y la experiencia en el área son mínimas, restringiéndose a disciplinas en los cursos de formación inicial y/o principalmente aproximación al *Polo Arte* provenientes del gusto por el Arte y, además, la experiencia de clases en artes es inexistente. En este sentido, el conocimiento empírico del campo artístico resalta en las narrativas.

La iniciativa refleja la percepción de la formación incompleta. Esta percepción es fundamental en el proceso de *actividad docente de estudio*. Para la comprensión de este concepto, tomamos por base los estudios referentes a la teoría de la actividad traída por Vygotski (1993, 1997, 2003, 2007) y Leontiev (1984), la actividad de estudio desarrollada por Davidov y Márkova (1987) y la actividad docente de estudio presentado por Isaia (2006).

En este sentido, el aprendizaje de la docencia pasa al elemento relativo a la *experiencia en el área*. En función de que muchos ya están hace años en la docencia, ya trabajaron o ya planificaron actividades involucrando la enseñanza de Artes. Ellos destacan la facilidad en la entrevista:

Ser profesora es aquel sueño de niña. Es un área con la que me identifico. Y la parte de las artes es una parte que me gusta. Y cuando surgió el proceso selectivo lo hice, fui seleccionada y estoy hasta hoy. (M. ED.)

Aunque las experiencias en el área de la docencia facilitan el proceso de planificación y organización del espacio de enseñanza y aprendizaje, somos conscientes de que el aprendizaje esta,

[...] atravesado por espacios, tiempos y lugares variados que dan el colorido y el sabor propio a la profesión de profesor, percibida idiosincráticamente

te por cada docente. Sin embargo, no podemos olvidar que el proceso de construcción docente está incluido en la actividad de aprender la docencia, o sea, en la construcción y en la utilización de estrategias de apropiación de los saberes y haceres propios al magisterio superior. Así, ese saber-hacer se instaura en la dinámica entre el enseñar y el aprender del enseñar y del aprender que involucra actores del acto educativo, profesores y alumnos, teniendo por entorno el conocimiento pedagógico compartido y el aprendizaje colaborativo en el seno de aprendizajes experienciales y, por lo tanto, formativos. (Isaia, Bolzan, 2008: 122-123)

En este sentido, en la dimensión del ingreso en la docencia buscamos traer algunos desdoblamientos y elementos que nos ayudan para entender cómo se encuentra el proceso de actividad docente de estudio de los profesionales docentes que participan en el campo de las artes en Boa Vista.

Al trabajar en la dimensión de la Actividad docente de estudio buscamos presentar algunos puntos centrales para mejorar el aprendizaje de la docencia en artes.

Aprendizaje de la docencia en artes: actividad docente de estudio

Esta dimensión de la *Actividad Docente de Estudio* se presenta envuelta por estudios relativos al aprendizaje de la docencia y atraviesa por algunos momentos que son esenciales para su comprensión. Históricamente, Leontiev fue quien trabajó con más ahínco el desarrollo de la teoría de la Actividad. La idea de la actividad como principio explicativo emerge en la psicología científica con los estudios de Vygotski influenciado por el marxismo dialéctico, sin embargo, es Leontiev quien profundiza su análisis y trabaja en su estructura presentando la *teoría de la actividad*.

La *actividad de estudio* se organiza, según estos autores, en una estructura compuesta por tres elementos: la(s) tarea(s) de estudio, acciones de estudio y autoevaluación (Davidóv, Márkova, 1987).

Estos elementos que componen la *actividad de estudio* nos posibilitan entender el proceso de desarrollo del sujeto, pues

Si la asimilación es la reproducción por el niño de la experiencia socialmente elaborada y la enseñanza es la forma de organización de esta asimilación, aceptada en las condiciones históricas concretas, en la sociedad dada, el desarrollo se caracteriza, ante todo, por los avances cualitativos en el nivel y la forma de las capacidades, los tipos de actividad, etc. de los que se apropia el individuo. (Davidóv; Márkova, 1987: 133).

En este sentido, Isaia (2006, p.37) formula el concepto de *actividad docente de estudio*. Está incluye no solamente el procedimiento de acción y operación inherente a el actividad educativa, sino también lo que Davidov e Márkova(1987) llaman de actividad como producto subjetivo, que depende de la forma como cada docente utiliza sus estrategias mentales para a incorporación/asimilación de las experiencias y conocimientos propios de su área de formación .

Con la formulación de Davidov y Márkova (1987) acerca de la *actividad de estudio*, la *actividad docente de estudio* también presenta tres elementos que están intrínsecamente vinculados: la tarea educativa, acciones y operaciones y autorregulación. (Isaia, 2006). Este proceso nos permite comprender que, aun sin una formación adecuada, si el docente en su cultura escolar no está motivado, no encuentra motivos externos e internos para su perfeccionamiento, su aprendizaje de la docencia será incipiente, no activando mecanismos para la realización de la actividad.

Es en este sentido que en este estudio buscamos comprender cómo la *actividad docente de estudio* se presenta en los profesores que actúan en el campo de las Artes. A partir de la estructuración metodológica, percibimos que este proceso se organiza a partir del desdoblamiento de las dimensiones de *Formación en el área* y de las *Estrategias de organización de la docencia*. El desdoblamiento de la dimensión Formación en el área está integrada por el elemento categorial *Búsqueda por formación continua*. El desdoblamiento dimensión de las Estrategias de organización de la docencia presenta los elementos categoriales *Metodología diferenciada según el grupo de edad; Articulación con otras disciplinas y Búsqueda de otros materiales; actividades y apoyo de los colegas*.

Al trabajar como desdoblamiento de la *Formación en el área* buscamos comprender las formas como los docentes buscan ampliar su conocimiento en el área en que están actuando, en el caso, en el campo de las Artes. Aunque no tienen formación inicial, muchos ya están haciendo una segunda licenciatura en Artes y/o Postgrado, señalando la importancia y la conciencia de un proceso de formación continua.

Al discutir el elemento categorial *Búsqueda por formación continua* tenemos narrativas que evidencian esto.

Es semanal. Tengo una capacitación en esta escuela donde trabajo, que es hecha por la red del educador, que es una página web que capacita al profesor. Cada mes se hace y capacita a los profesores de artes. Nosotros lo hacemos, ella nos orienta, nos da sugerencias de materiales, de cómo aplicar en nuestra clase. (LI)

Sin embargo, lo que es más evidente son las estrategias de organización de la docencia, es decir, cómo los docentes se organizan para trabajar con un área donde no están formados. Las *estrategias de organización de la docencia* que se utilizan pasan por algunos elementos categoriales. En el elemento Metodología diferenciada según el grupo de edad, tenemos narrativas que evidencian la planificación diferenciada:

Como es fundamental e infantil, la diferencia es muy grande para trabajar con ellos. Nos organizamos como podemos. Hoy tenemos apoyo, recibimos material, antes teníamos que sacar del bolsillo para hacer un buen trabajo con los niños. Hoy nos organizamos con cartón, papel reciclado en la escuela. (SU)

Otras narraciones muestran esa comprensión a partir de la articulación con otras disciplinas.

Relaciono lo que hago con la historia, geografía, también con el portugués, cuando estamos trabajando algún contenido. Hacemos un resumen. En este momento estamos haciendo eso. (RA)

Bolzan (2002) coloca la cultura del compartir como un proceso que contribuye a la reflexión para la búsqueda de estrategias de trabajo que se consolidan con el intercambio de saberes y en la relación socio-histórica-cultural del sujeto con sus espacios formativos. Esta cultura de intercambio minimiza la soledad pedagógica y consolida al profesor como un sujeto en constante aprendizaje. Sin embargo, lo que podemos ver es que estos espacios e intercambios no se concretan formalmente. Muchas veces lo que sucede son pequeños intercambios de trabajo entre los colegas, pero no ocurre efectivamente un trabajo colaborativo e interdisciplinario.

En el elemento categorial *Búsqueda de otros materiales, actividades y apoyo de los colegas* vemos que los docentes investigan constantemente alternativas para mejorar su planificación de clase.

Busco en internet y yo soy una profesora muy humilde, muy humilde. Cuando tengo dificultad, y como yo vivo cerca de la escuela, voy allá y busco material con otra colega, veo lo que ella está trabajando. Yo aprovecho lo que ella dio. (CL)

En este elemento categorial percibimos iniciativas, aunque incipientes relativas a las acciones y operaciones realizadas para mejorar la actividad docente de estudio.

Siendo así, ante la comprensión de la *tarea educativa*, los sujetos en la elaboración de sus acciones, encuentran elementos para hacer operativa su *actividad docente de estudio*, o sea, recursos para que sus acciones puedan ser efectivas (Isaia, 2006). La iniciativa para realizar cambios provenientes del intercambio con sus pares, búsqueda de materiales y otras actividades es evidente.

Al percibir esta *necesidad* externa objetivada, el docente puede tomar conciencia de *los motivos* para la realización de la actividad (*comprensión de la tarea educativa*) y buscar elaborar *acciones* que posibiliten dar respuesta a estas *necesidades*. Las posibilidades para la concreción, para la *operacionalización* de estas *acciones* mentales proyectadas por el docente, son bastante amplias e impulsan la constante reconstrucción y reflexión sobre los diseños de la organización didáctico-pedagógica realizada por el docente. (Leontiev, 1984)

A pesar de la evidente comprensión de la tarea y de la articulación de algunas acciones y operaciones, es evidente que todavía es un débil ascenso desencadenado por la falta de tiempo y por el efímero paso de los docentes por la enseñanza de artes. Muchos de ellos se quedan apenas un año y luego intentan ser seleccionados en otra área o incluso acaban saliendo de la docencia, comprometiendo la construcción de una identidad docente. Identidad bastante efímera / pasajera y con constantes indagaciones referentes a la formación y, principalmente, a las políticas educativas surgidas del Sistema Educativo Federal y básicamente Estadual y Municipal.

Aprendizaje de la docencia en artes: sistema educacional

Al tratar el sistema educativo de Boa Vista/RR percibimos que éste, así como en todo Brasil, todavía presenta algunos obstáculos. En lo que se refiere al campo de las artes, verificamos que en el estado de Roraima hay tres instituciones que ofrecen formación a nivel de postgrado a distancia en el campo de las Artes. Presencialmente, sólo la UFRR ofrece el curso de Pregrado en Artes Visuales (iniciado en 2010) y Pregrado en Música (iniciado en 2013), además del Curso de extensión en Artes ofrecido por el *Polo Arte en la Escuela* por medio de una alianza entre el Instituto Arte en la Escuela, vinculado a la Fundación Ioschpe, y la UFRR (iniciado en 2004).

Este escenario de dificultades y obstáculos vinculados a las políticas públicas educativas y la formación de los profesores es recurrente en todos los municipios de Roraima. El Estado todavía cuenta con un número exiguo de profesores formados en el área, lo que compromete la calidad de la enseñanza y de los conocimientos producidos en este campo.

En este sentido, esta dimensión del Sistema Educativo se organiza a partir del desdoblamiento de las dimensiones de *Valorización del Campo y Estructuración del Sistema*. El desdoblamiento de la dimensión de la *Valorización del campo* está formado por el elemento categorial *Apoyo y valorización de los padres, de la gestión escolar y del municipio*. El desdoblamiento de la dimensión de la *Estructuración del Sistema* sobrepasa el elemento categorial *Inicio de la valorización y estructuración de la enseñanza por el poder público*.

En lo que se refiere a la *Valorización del campo*, percibimos que hay una búsqueda por la formación y por la valorización de las Artes como área de conocimiento presente en la escuela. Por lo tanto, el elemento *Apoyo y valorización de los padres, de la gestión escolar y del municipio* muestran esa perspectiva de cambio en la enseñanza de las Artes.

Es un poco medio discriminado, no lo ven con buenos ojos. Tiene suerte un profesor que llegar a una escuela y es reconocido. Yo tuve esa suerte, el director le daba ese reconocimiento. Pero sé de colegas que no tuvieron esa suerte. Entonces, si es una disciplina como otra, ella tiene que ser bien aceptada, principalmente por la coordinación, por la dirección. (LU)

En el proceso de apoyo, tenemos que en el año 2014 se elaboró una guía para los profesores de Artes, por la Secretaría Municipal de Educación. La misma trabaja los contenidos semanales y ofrece material referente a las Artes Visuales, a la Música, a la Danza y al Teatro.

En la dimensión de la *Estructuración del Sistema*, buscamos traer como el sistema educativo de Boa Vista /RR viene trabajando para la calificación docente. En este sentido el elemento *Inicio de la valorización y estructuración de la enseñanza de Artes por el poder público* ayuda a comprender estas temáticas, cuando encontramos narrativas como:

Hoy está más valorada, lo digo por mí cuando yo era alumna. Cuando yo tenía clases de artes nosotros queríamos salir. Las artes no son un juego, nosotros vemos contenido, teoría, habla de los artistas locales. Ahí vemos que está mejor. (LU)

Como señala LU, el sistema educativo viene siendo reorganizado. Sin embargo el histórico de vinculación política es bastante explícito en todos los sectores del Estado de Roraima. La dificultad en contratación y calificación es consecuencia de un marco político inestable y de apadrinamientos.

Sin embargo, podemos percibir que, a pesar de todavía incipientes, se están realizando acciones con el propósito de, principalmente, calificar a los profesionales docentes. Grupos de estudio e investigación están siendo organizados en la UFRR tanto en los cursos de Artes Visuales como en el Curso de Música.

En el año 2016 se realizó en Boa Vista el encuentro de la Región Norte de la Asociación Brasileña de Música - ABEM y, el encuentro nacional de la Confederación de Arte y Educadores de Brasil - CONFAEB. El *Polo Arte en la Escuela* ya se presenta con una estructura de curso de mejoramiento, recibiendo profesores que ya están trabajando en las escuelas y proporcionando la calificación de los mismos por los docentes que actúan en los cursos de Artes Visuales y Música recibiendo también colaboradores que trabajan con Teatro y Danza.

Estos indicadores, a pesar de ser poco en relación a lo que viene siendo realizado en el país, para el Estado de Roraima son de gran valor. En un escenario nacional en que ya está aprobada la obligatoriedad del Teatro y de la Danza en la Educación Básica, presentar un escenario en que aún las Artes Visuales carecen de profesionales calificados es bastante preocupante.

Consideraciones finales

En esta mirada sobre las narrativas docentes podemos percibir que hay gran interés por el campo de la enseñanza de artes y que éste viene creciendo y siendo valorado en el Estado. Sin embargo, el camino está apenas empezando a ser trillado y hay carencia de profesionales del área para la actuación en las escuelas. Esta constatación es evidente al verificar la ampliación de espacios de formación y búsqueda para el trabajo con la enseñanza de artes, situación que caracteriza una construcción identitaria de los docentes.

El *Polo Arte en la Escuela* de la UFRR se presenta como un *locus* de formación y perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas que hoy ya vienen siendo realizadas en cursos de pregrado y postgrado del estado de Roraima. Sin embargo, teniendo en vista el objetivo de formación del docente que el *Polo Arte* presenta, en el año 2014 procuramos realizar esta investigación con el propósito de calificar la formación ofrecida y dedicarnos a los profesionales que efectivamente están en el aula y necesitan este apoyo en sus actividades.

Esto puede ser confirmado a partir de las dimensiones trabajadas en la investigación: Ingreso en la docencia; Actividad docente de Estudio y Sistema Educativo.

El ingreso en la docencia en artes, como se expresa en las narraciones de las entrevistas realizadas, permanece en segundo plano. Pocos son los docentes que realmente escogen esta área de actuación. Sin embargo, después de ingresar

en la misma, acaban buscando información principalmente en programas de postgrado a distancia.

En cuanto a la Actividad Docente de Estudio, percibimos la amplia gama de recursos que buscan los docentes. A pesar de no tener formación en el área, los mismos son enfáticos al colocar la búsqueda que hacen en internet y la realizada con los compañeros que trabajan con artes.

En relación al Sistema Educativo, Boa Vista/RR, así como cualquier otra ciudad del país, presenta dificultades en recursos y calificación profesional. Lo que se percibe son indicios de valorización del profesional y de la búsqueda de ofrecer lo mínimo para el desarrollo de las actividades de Artes. El Sistema Municipal, según las entrevistas, viene buscando alternativas y disponibilizando material y formación. El sistema estatal todavía carece de este tipo de inversiones.

Con base en estas dimensiones, percibimos que la construcción de la identidad del sujeto docente de Artes, en el Estado de Roraima es bastante diversa. Esto debido a su formación y las distintas formas de aprendizaje realizadas por ellos.

Hay que destacar que reestructurar la forma de trabajo en el *Polo Arte en la Escuela* de la UFRR es algo necesario, teniendo en vista las modificaciones del campo de trabajo. Así, enfocar nuestros esfuerzos en la calificación de estos profesionales ha sido nuestra preocupación, en el sentido de colaborar con el escenario de la enseñanza de artes del estado de Roraima. Esta investigación viene proporcionando una mirada más atenta a estas demandas y permite la visualización de factores que son necesarios para ser trabajados dentro del espacio de calificación docente en Artes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bhabha, H. (1987). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, trad. Myriam Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves, 4ª reimpressão.

Bolzan, D. P. V. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.

Canclini, N. G. (2006). *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro. UFRJ.

Davidov, V.; márkova, A. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica em La URSS*. Moscú: Progresso. p. 173 – 193.

IBGE. *Censo 2010*. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

INEP. *Censo escolar 2007*. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>>. Acesso em: 14 de abril de 2016

Isaia, S. M. A; Bolzan, D. P. V. (2008). Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun.

Isaia, S. M. (2006). Aprendizagem da docência. In: MOROSINI, M.C. (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, Glossário, v. 2, Brasília/INEP.

Leontev, A. N. (1984). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. México: Editorial Cartago de México.

Souza, M. (2009). *História da Amazônia*. Manaus. Valer.

Vygotski, L. S.(1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: incluye problemas del desarrollo de la psique*. Madrid-España. Visor.

_____, L. S. (1997). *Obras Escogidas I: incluye el significado histórico de la crisis de la psicología*. Madrid-España. Visor.

_____, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid-España. Ediciones Akal, S.A.

_____, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____, L. S. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid-España. Paidós Ibérica.

Acción universitaria en el ámbito financiero: hacia el fortalecimiento de las unidades productivas del poder popular

*Dorkis Shephard¹
Ninoska Díaz Milá de la Roca²*

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados obtenidos de las Prácticas Profesionales realizadas por los participantes con guía de docentes del Programa de la Especialización en Finanzas del Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (NREAC-UNESR), como cumplimiento de un requisito académico para aplicar conocimientos en organizaciones empresariales diversas del ámbito público y privado, que permite a la vez mejorarlas. Se utilizó la metodología de proyectos para recabar información necesaria de las comunidades y organizaciones, en relación directa con sus miembros, de manera de asegurar la pertinencia de los productos creados sobre la base de las necesidades, debilidades y oportunidades que se identificaron en los respectivos diagnósticos participativos realizados en las respectivas Unidades Productivas. Las tareas comprendieron estudios bibliográficos y de campo con el uso de diversas técnicas, como entrevistas, discusiones de grupo, observación participante, bitácoras de campo y sistematización de experiencias. La innovación educativa (Díaz y Shephard, s/p), que compete al desarrollo curricular, base de esta experiencia, se dio en el marco del proceso de transformación de los Programas de Postgrado que se viene gestando en la UNESR, orientado por los lineamientos establecidos por el Estado en la Constitución de

¹ Administradora, mención Recursos Humanos (UNESR), con Especialidad en Relaciones Industriales, (USM), Maestría en Moneda e Instituciones Financieras (UCV), Doctora en Ciencias Administrativas (UNESR), Profesora y Coordinadora de la Línea de Investigación Finanzas y Organizaciones Financieras y Sociocomunitarias, dorkis_shephard@hotmail.com,

² Licenciada en Psicología (UCV) con Especialidad en Psicología Clínica (Ministerio de Sanidad y Asistencia Social) Maestría en Educación Robinsoniana (UNESR) y PhD en Psicología, (Brunel University), Postdoctorado en Ciencias Sociales (UNESR), Coordinadora del Doctorado en Estudios de la Organización y Coordinadora Línea de Investigación Epistemología del Pensamiento Organizacional y Administrativo, UNESR_nadiazunesr@yahoo.es

la República Bolivariana de Venezuela y los planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013 y 2013-2019 (PDESN 2007/2013; 2013/2019). Los resultados se orientaron en dieciséis (16) proyectos de gestión, liderados por participantes del programa de Especialización en Finanzas con propuestas concretas de planes de negocios, manuales de procedimientos, base de cálculo de costos y gastos presupuestarios, modelos contables para las transacciones financieras y/o procesos de producción para rubros agrícolas, diseño de los procesos de gestión de fondos no reembolsables y procesos formativos para el desarrollo de competencias en el área financiera-económica que constituyen una acción universitaria pertinente y oportuna porque fortaleció la comprensión de mantener una adecuada capacidad financiera - económica de cuatro Asociaciones Civiles, dos Compañías Anónimas, un Consejo Comunal, una Cooperativa, una **Empresa de Producción Social Directa Comunal**, todas pertenecientes al Poder Popular. Concluimos que la cooperación universidad-Poder Popular, es base para una acción universitaria pertinente que apunte a la consolidación económica productiva del país.

Palabras clave: Prácticas Profesionales, acción universitaria, finanzas, Poder Popular, proyecto, fondos no reembolsables.

College action in the financial sector: toward the strengthening of the productive units of the people's power

Abstract

This paper presents the results obtained from the professional practices performed by the participants with guidance of teachers from the Specialization in Finances Program from the Regional hub of advanced education Caracas of the Experimental University Simón Rodríguez (NREAC-UNESR), as a fulfillment of an academic requirement to apply knowledge in diverse business organizations from the public and private sphere, which, at the same time, allows to improve them. The project methodology was used to collect the necessary information from communities and organizations, in direct relation to its members, in order to ensure the relevance of the products created base on the needs, weaknesses, and opportunities identified in the respective par-

ticipatory diagnoses carried out in the respective production units. The tasks included bibliographic and field studies with the use of various techniques such as interviews, discussions, participant observation, field and systematization of experiences logs. Educational innovation (Díaz and Shephard, s/p), which are responsible for curriculum development, based on this experience, took place in the framework of the process of transformation of the graduate programs promoted in the UNESR, guided by the established guidelines by the State in the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela and the National Social and Economic Development Plans 2007-2013 and 2013-2019 (PDESN 2007 / 2013, 2013 / 2019). Results oriented at sixteen (16) management projects, led by participants of the Specialization in Finances Program with concrete proposals of business plans, procedures manuals, basis for the calculation of costs and budget expenditure, accounting models for financial transactions and/or production processes for agricultural products, design of non-refundable funds management processes and training processes for the development of competences in the financial-economic sector, which is a University action timely and relevant because it strengthened the understanding of maintaining an adequate financial and economic capacity of four civil associations, two limited companies, a communal Council, a Cooperative, a communal direct social production company, all belonging to the people's power. We conclude that the cooperation University- People's power is basic for a relevant University action that points to the productive economic consolidation of the country.

Keywords: internship, College action, finances, Popular power, project, non-reimbursable funds.

Introducción

El presente trabajo se propone documentar y dar a conocer el esfuerzo mancomunado entre un grupo de participantes, facilitadores y diversas unidades de producción a partir de las Prácticas Profesionales como acción sistemática académica de la Especialización en Finanzas, del Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, que se orientan en fortalecer los procesos administrativos financieros de planificación, organización y control en el área de finanzas de distintas organizaciones socio-productivas, bajo los lineamientos del nuevo orden social económico del país enmarcado por las directrices económicas establecidas en el Proyecto Nacional Simón Bolívar 2007-2013 y el Plan de la Patria 2013-2019. Lineamientos todos considerados en el documento *Bases para la Transforma-*

ción de los Programas de Postgrados UNESR, (Téllez, 2011), que ha orientado los procesos de transformación de los programas de postgrado en esta universidad. En concordancia se impulsó la necesaria interrelación e intercambio de experiencias con emprendedores de iniciativas socioproductivas de razón social y sectorial diversas, tanto en el sector público como privado. Se seleccionaron Cooperativas, Compañías Anónimas, Asociaciones Civiles, Consejo Comunal y Empresas de Producción Social Directa Comunal. En las cuales los participantes desarrollaron dieciséis proyectos de gestión apoyados en la metodología de proyectos, que requirió investigación previa a través de diversas técnicas tales como entrevistas, discusiones de grupo, observación participante, bitácoras de campo y sistematización de experiencias, entre otras, en cada una de las unidades económicas.

Entre los aportes del trabajo se encuentran la vinculación entre participantes, Poder Popular, líderes emprendedores y facilitadores. Desde los participantes, una formación integral corresponsable socialmente, así como la prosecución de Trabajo Especial de Grado alineados a estos proyectos de gestión, de manera de profundizar los casos estudiados y desarrollar críticamente conocimientos, métodos y técnicas en el campo profesional de las Finanzas. Desde el Poder Popular, la experiencia de conocer lo que sucede y lo que ofrecen tanto las organizaciones que surgen en la base del Poder Popular, arraigadas al territorio de las comunidades donde se insertan y conformadas por los miembros/voceros y/o vecinos que la integran en la mayoría de los casos, como iniciativas privadas populares. Desde los líderes emprendedores, la conformación de proyectos que facilitan la solicitud de financiamiento a entes bancarios por la vía del crédito o de fondos no reembolsables, así como la organización, planificación y control para un mejor manejo de las finanzas en la Unidad Productiva, entre otros. Desde los facilitadores, la experiencia de poder orientar la consecución de los objetivos y el aprendizaje que obtienen todos los actores involucrados y la utilidad formativa que consiste en la aplicación práctica del conocimiento teórico a las realidades socioproductivas del entorno para el desarrollo de propuestas viables. Un aprendizaje, sin duda, fundamentado en valores de corresponsabilidad y en la ética del bien común que inspira la formación de un ciudadano responsable y éticamente comprometido.

I. Venezuela: su capacidad emprendedora y la formación empresarial

Se ha considerado que en Venezuela existe un gran potencial de la población con iniciativa emprendedora a nivel nacional. Tal como lo refiere Vainrub (2004), el país ocupa el segundo lugar en Índice de iniciativa empresarial con

16,1 %, después de Uganda. En un estudio realizado en 31 países se indica que 42% de los emprendedores venezolanos son los que se clasifican como «*emprendedores por necesidad*»: forzados a crear su propio negocio porque no tienen empleo, a diferencia de los «*emprendedores por oportunidad*» cuya iniciativa y visión de negocios son los impulsores de su vocación empresarial. Igualmente sostiene que la mujer venezolana alcanza el mayor índice de iniciativa empresarial y que los sectores típicamente emprendedores por oportunidad son de la clase A y B que poseen poder adquisitivo, en tanto que los emprendedores por necesidad se encuentran en la clase D y E donde existen los estratos de pobreza, al tiempo que la clase social C ó clase media es la que posee menores iniciativas de emprendimiento.

En otra investigación realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo referido por Vainrub (2004), destaca que el éxito de los emprendimientos están intrínsecamente vinculados a procesos educativos (Kantis, Ishida y Komori, 2002, citado por Vainrub, 2004) y en este sentido, en Venezuela la clase A y B, tiene mayores oportunidades de acceso a formación que la Clase D y E, lo cual indica que apoyados en los grados de formación existirá mayores probabilidades de éxito en la iniciación de emprendimientos.

La Fundación Bangente (2006), por su parte, considera que aquellos empresarios con un claro perfil de emprendedores, denominados para el estudio <<*empresarios populares*>>, inician sus negocios fundamentalmente motivados por la necesidad de obtener una ganancia adicional que complemente el magro ingreso familiar, o bien como una estrategia de supervivencia para salir del desempleo ante un mercado laboral contraído, o por ambas razones, y son aquellos que con el devenir logran ubicar oportunidades para crecer y fortalecer sus negocios, lo cual aduce en la idea de que tanto los emprendedores por necesidad como los emprendedores por oportunidad pueden ser exitosos en sus emprendimientos.

A nuestro modo de ver, los primeros requieren mayor apoyo institucional, jurídico legal y financiero para lograr sus propósitos. Es en esta perspectiva que la Especialización en Finanzas de esta universidad se propuso impulsar el apoyo en la gestión de sus procesos administrativos-financieros en diversos emprendimientos que en acción sistemática académica los participantes del programa intervinieron.

Contexto sociopolítico, Economía Social y Poder Popular

Actualmente Venezuela transita un camino inédito en la construcción de lo que ha llamado <<el Socialismo Bolivariano>>, en el contexto de la demo-

cracia participativa y protagónica que promueve la participación protagónica del pueblo organizado en las políticas públicas y su participación activa en el aparato productivo nacional. Así por mandato constitucional (CRBV, 1999) el Estado venezolano garantiza la inclusión social en el régimen socioeconómico. Es así como en la C RBV (1999) se hace el siguiente planteamiento:

“...son medios de participación y protagonismo del pueblo en el ejercicio de su soberanía ...*sic*...en lo social y económico: las instancias de atención ciudadana, la autogestión, la cogestión, las cooperativas en todas sus formas incluyendo las de carácter financiero, las cajas de ahorro, las empresas comunitarias y demás formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad...”(C RBV, Art 70).

Se obliga a proteger y promover la pequeña y la mediana industria, las cooperativas, las cajas de ahorro, las empresas familiares, las microempresas (C RBV, 1999, Art. 308). A escala de la política pública, reconoce el derecho de los ciudadanos venezolanos a formar “asociaciones de carácter social y participativo, como las cooperativas, cajas de ahorro, mutuales y otras formas asociativas” (C RBV, art 118). Surge por primera vez el deber del Estado de promover la Economía Social y garantizar la administración de la biósfera para producir beneficios sustentables.

En este contexto de transformación política y jurídico-legal y en concordancia con las lineamientos económicos establecidos en los planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013 y 2013-2019 (PDESN 2007/2013; 2013/2019), la democracia participativa y protagónica que caracteriza al Estado Democrático y Social de Derecho y de Justicia establecida en la C RBV (1999) y el modelo de desarrollo endógeno asumido por el Estado venezolano, se contempla el impulso productivo tanto de la economía social, la economía estatal, como de la economía privada.

Así se elaboran una serie de leyes, directrices y normativas destinadas a consolidar todas las formas asociativas para la producción de bienes, servicios e industrias intermedias. A esa consolidación tributa: (i) la economía privada formando cadenas productivas con ventajas comparativas para desarrollar un tejido industrial y aumentar la productividad. En este sentido, el estamento jurídico legal impulsa y regula la actividad de las empresas pequeñas y medianas (Pymes) y las grandes empresas nacionales e internacionales. (ii) La economía estatal cuya política se vincula con el desarrollo de Venezuela como potencia energética a través del fortalecimiento de la Industria petrolera y las inversiones

en actividades estratégicas para el desarrollo de Industrias Básicas e intermedias. En este aparte se instituye que la ciencia, la tecnología y la innovación tendrán un papel de primera línea en el desarrollo de este estamento industrial del aparato productivo. (iii) La economía social conformada por las diversas organizaciones socioproductivas y las microempresas que tomando como base los nuevos regímenes de propiedad instituidos por el estado venezolano, podrán ser de propiedad social o privada. Esta coexistencia se ve doblemente considerada cuando en el PDESN (2007/13) se estableció que

El Modelo Productivo Socialista estará conformado básicamente por las Empresas de Producción Social, que constituyen el germen y el camino hacia el Socialismo del Siglo XXI, aunque persistirán empresas del Estado y empresas capitalistas privadas (pág. 21).

Como parte de la economía social se aprecia el impulso que el Estado venezolano le ha concedido importancia a la economía popular de propiedad social, la cual puede ser comprendida como un sector de la Economía Social complementaria a la economía estatal y a la economía privada. En líneas generales estas empresas poseen diversos regímenes de propiedad y constituyen el germen y el camino hacia la participación protagónica del pueblo organizado en la capacidad productiva nacional.

Ahora bien, en el PDESN 2013-2019, reconoce la formación socioeconómica prevaleciente en Venezuela es de carácter capitalista y rentista y que ciertamente el socialismo bolivariano apenas ha comenzado a implantar su propio dinamismo interno en la sociedad, aspira afianzarlo y profundizarlo. En este sentido, busca desarrollar el Sistema Económico Comunal impulsando y estimulando al pueblo a organizarse según las nuevas modalidades y nuevas formas asociativas que aparecen en diversas leyes, tales como en *Empresas de Propiedad Social Directa Comunal*, *Empresas de Propiedad Social Indirecta*, *Empresas de Producción Social*, *Empresas de Distribución Social*, *Empresas de Autogestión*, *Unidad Productiva Familiar*, *Grupos de Intercambio Solidario*, *Grupos de Trueque Comunitario*. La idea es consolidar el Poder Popular fortaleciendo la base social del sistema productivo, accionar cónsono con la filosofía que plantea el socialismo bolivariano, fundamento doctrinario del PDESN 2013-2019.

Importante es señalar que estas empresas o formas de organización socioproductivas del Poder Popular, en lo político “responden primordialmente a las necesidades humanas y están menos subordinado a la reproducción del

capital” (PDESN, 2007/13). Poseen unas formas de “generación, apropiación y distribución de los excedentes económicos que corresponde a una nueva forma de distribución equitativa entre sus miembros” (PDESN, 2007/13). Se dedican a la producción de bienes o servicios en las cuales “el trabajo tiene significado propio, no alienado y auténtico” (PDESN, 2007/13), no existen privilegios en el trabajo asociados a la posición jerárquica, existe igualdad sustantiva entre sus integrantes, basadas en una participación participativa y protagónica de sus miembros. En ellas los trabajadores “se apropian del excedente económico resultante, que se repartirá en proporción a la cantidad de trabajo aportado, al tiempo que se espera la reinversión social de sus excedentes” (PDESN, 2007/13); en general la gestión es democrática y participativa y el peso relativo de la participación se toma con base en la persona y no con base en el capital aportado.

A través de este tipo de empresas el Estado impulsa el fortalecimiento del poder popular a través del desarrollo progresivo de la propiedad social sobre los medios de producción, la implementación de sistemas de intercambios justos, equitativos y solidarios para avanzar hacia la superación de la desigualdad, la discriminación entre el trabajo físico e intelectual y promover una repartición excedentaria igualitaria entre sus miembros, basada en el aporte de cada quien, según el principio de “a cada cual según su capacidad, a cada quien según su trabajo”.

En tal sentido la política pública del Estado venezolano para que las personas puedan emprender tales formas asociativas, se orienta a proveer asesoramiento técnico, oportunidades de financiamiento a través de la gestión de microcréditos a emprendedores populares en Venezuela, crear leyes y normativas para su funcionamiento, obligar, regular y controlar el aporte de la banca privada y pública, exigir la rendición de cuentas, entre otros.

No obstante ello, Rómulo Sierra (2013) destaca que distintas empresas como aquellas que se han nacionalizado y otras que han sido convertidas en empresas del Estado, “...han iniciado su funcionamiento sin que a sus equipos directivos se les haya provisto de un entrenamiento gerencial que les instruya sobre los elementos básicos de: planificación participativa, diseño de presupuestos participativos, finanzas, contabilidad de costos, dirección del talento humano, diseño de manuales de normas y procedimientos, formación ética e ideológica, derecho laboral, etc.”. Considera este autor que “...esa carencia de adiestramiento ha causado serias dificultades para el manejo eficiente de los recursos y para el logro de sus metas, con lo que además de ineficientes se han convertido también en ineficaces y en algunos casos hasta fallidas”. Ello las coloca de entrada con serias debilidades para operar y medir su eficiencia y

eficacia además de obstaculizar su alineación con las necesidades de su entorno, del país y con el PDESN, 2013/19.

En este sentido, el acompañamiento institucional y en especial la universidad pública venezolana juega un rol fundamental en la formación, asesoramiento y organización, de esas Unidades Productivas o emprendimientos socioproductivos, en especial aquellas que han surgido en sectores populares que tienen capacidad e iniciativas para conformar organizaciones de propiedad social o privada.

No sólo es necesario el estamento jurídico-legal sino también la sinergia de todos los actores sociales involucrados: universidad, estudiantes y poder popular, para la consolidación de los emprendimientos a través del acompañamiento en el logro de sus objetivos organizativos en materia financiera. Es entonces en este contexto donde surge la necesidad de alinearse con la política pública a través de la articulación universidad- poder popular. En concordancia con ello ofrecemos la relatoría de nuestra experiencia en el Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, desde el programa de postgrado Especialización en Finanzas.

Trabajo mancomunado entre los participantes del programa Especialización en Finanzas y unidades productivas del poder popular

En el período comprendido entre enero 2012 y mayo de 2014, se llevó a cabo el proyecto colectivo de investigación titulado “Prácticas transformadoras en la formación en Finanzas orientadas al desarrollo de organizaciones socioproductivas en espacios comunitarios”, contenido de dos fases: enero 2012 a mayo 2013 y mayo de 2013 a mayo 2014. Los resultados y logros obtenidos se presentan en este artículo y otro artículo de Díaz y Shephard (s/p), relacionado con la innovación educativa que subyace en el proyecto arriba mencionado. En este proyecto los participantes de la Especialización en Finanzas realizaron sus prácticas concentradas en promover proyectos de gestión en distintas organizaciones del Poder Popular: cuatro Asociaciones Civiles, una Cooperativa, dos Compañías Anónimas, un Consejo Comunal y una Empresa de Producción Social Directa Comunal. Para efectos de este trabajo todas las Unidades de Producción indistintamente de su naturaleza se llamarán Unidad Productiva N° 1, Unidad Productiva N° 2, Unidad Productiva N° 3, Unidad Productiva N° 4, Unidad Productiva N° 5, Unidad Productiva N° 6, Unidad Productiva N° 7 y Unidad Productiva N° 8.

La dinámica se llevó a cabo a través de actividades programadas en las que se realizó un levantamiento de información de la Unidad Productiva y de la comunidad donde pertenecen sus miembros. Se realizó igualmente un diag-

nóstico participativo, donde se levantaron las necesidades en materia financiera, de las unidades de producción. En el trabajo los participantes fueron guiados por un tutor empresarial y académico, bien aportado por la comunidad o la universidad, así como del facilitador de la Unidad Curricular. En ese proceso las personas que integraban esas unidades productivas, participaron para avizorar las posibles soluciones requeridas a las necesidades planteadas por ellas. Una vez diseñado el producto con las ideas generadas en participación colectiva y con tantas reestructuraciones como fueron necesarias para realmente producir una solución pertinente y viable, se hizo su entrega formal a las Unidades de Producción y se realizó la socialización respectiva a todos sus miembros y a las comunidades donde ellas emergen.

Como se indicó anteriormente, en todas las etapas del proceso el facilitador de la Unidad Curricular acompañó y guió a cada uno de los participantes en visitas regulares durante el cumplimiento de las Prácticas Profesionales, así como en el cierre y en los procesos de formación que se requirieron para los miembros de las unidades productivas involucradas. Con su presencia enfatizábamos el interés de la universidad y el compromiso de los participantes así como aportar ideas. Igualmente para que los líderes de los emprendimientos, trabajadores y miembros de la comunidad tuviesen mayores compromisos y responsabilidad al momento de implantar los desarrollos co-creados que se les aportaban.

Se desarrolló un diagnóstico participativo concebido como un hecho colectivo. Es un medio a través del cual se conoce la problemática de una comunidad o grupo a través de la expresión directa de sus propios miembros, de los problemas que los aquejan. Dado que en nuestro caso, los proyectos de gestión a realizar por los participantes de la Especialización en Finanzas eran de naturaleza administrativo-financiero, se orientó el diagnóstico a precisar la problemática que en este sentido presentaba esta Unidad Productiva. Se detallan cada uno de los proyectos de gestión indicando sus respectivos productos. En la contextualización necesaria para asir la significación de lo realizado es menester tener una idea clara de dónde está ubicada y qué hace esta Unidad Productiva, para luego conocer sus necesidades a través del diagnóstico participativo realizado y poder describir los distintos productos desarrollados para optimizar su actividad.

A continuación se detallan los proyectos de gestión elaborados por los participantes a partir de las necesidades levantadas en los diagnósticos participativos y en respuesta directa a las necesidades de cada una de las unidades productivas con la descripción de las aportaciones correspondientes y los resultados alcanzados.

Unidad Productiva N° 1

Se llevaron a cabo siete proyectos de gestión ejecutados por siete participantes de la Especialización en Finanzas. Una vez realizado el diagnóstico participativo se describen cada uno de estos proyectos y sus respectivos productos.

Unidad Productiva N° 1
Ubicación Geográfica: Ubicada en la Costa barloventeña del Estado Miranda, en el municipio Andrés Bello
Diagnóstico Participativo: Se trata de una Asociación Civil sin fines de lucro que plantea el desarrollo de programas educativos y socio-económicos y que a su vez busca generar una transformación social significativa y sustentable en la comunidad a través del impulso de actividades agrícolas tendente a lograr la soberanía alimentaria en la población de Barlovento para asegurar la autosuficiencia local y regional. La Unidad Productiva sirve a cinco pueblos rurales, muy empobrecidos, cercanos al Centro, sobre los que desarrolla actividades de educación, salud, agricultura y otras de naturaleza organizativa como la conformación de cooperativas. Comprende la unión de varios pueblos con un total de aproximadamente mil quinientas (1500) personas beneficiarias de las actividades de esta asociación sin fines de lucro. Desarrolla directamente proyectos agrícolas para el auto sustento de la Asociación Civil, promueve en las comunidades rurales el desarrollo de proyectos agrícolas capaces de generar ingresos y bienestar común, vende sus productos agrícolas primarios y derivados, de artesanías y plantas medicinales, procura la seguridad y soberanía alimentaria de la región de Barlovento y facilita oportunidades de educación y de crecimiento personal de sus asociados y de los barloventeos en general y estimula actividades que fortalecen los valores familiares, costumbres, manifestaciones locales y nacionales especialmente en los niños, niñas y jóvenes. A partir de la acción universitaria se extraen las situaciones de la Unidad Productiva N° 1 que requieren de la aplicación de soluciones en la que se detecta la ausencia de un modelo contable que permitiese el manejo óptimo de las operaciones económicas. En el proyecto 2 destaca que la Asociación se dedica al cultivo de La guayaba “enana roja” que es obtenido por técnicas de selección realizadas en Cuba (Carballosa y Gaskins B. 2014), variedad especialmente resistente a las inundaciones que el “...árbol es de porte pequeño, con follaje denso, ramas extendidas y una altura de sólo 2.7 m, con fruto mediano a grande y de forma ovoide. Su cultivo comenzó en el año 2009, para lo cual la granja recibió el apoyo de los cubanos, a través del convenio Cuba-Venezuela. Actualmente fabrican mermelada y también han vendido plantas a los productores de Barlovento. En el diagnóstico se detectó la necesidad de normar los procedimientos para organizar el proceso de producción, cosecha y cuidados de las guayabas enanas rojas, sobre todo considerando la alta rotación del personal voluntario encargado de estas labores que en la Asociación Civil pudieran realizarlo. Siendo la guayaba uno de los principales cultivos que genera la mayor parte de los ingresos en la Asociación Civil, objeto de estudio, se planteó la necesidad de normar el proceso.

En el proyecto 3 se evidencia que no existían estimaciones precisas de los costos que requería dotar y acondicionar un vivero para el cultivo y la producción 6500 plántulas, de guayabas enanas cubanas. En el Proyecto 4 La Unidad Productiva como organización de negocio vende sus productos agrícolas y no posee los procedimientos generales para realizar las actividades que se requieren. Tampoco existe un documento formal para la ejecución correcta de las funciones que deben desarrollar las personas encargadas del proceso de venta. En el Proyecto 5 al realizar el diagnóstico en la zona adyacente a la Asociación Civil para promover servicios bancarios del estado a las comunidades cercanas, se percata de que los habitantes de la zona si bien cuentan con servicios de salud, mejoras del hábitat, así como servicios públicos de electricidad, agua entre otros pero no existen condiciones para acceder al financiamiento de la banca estatal, La Asociación Civil ejecuta proyectos para mejorar de manera significativa la zona adyacente y aportar soluciones a esa comunidad. En el Proyecto 6 se conoció la necesidad de establecer procedimientos generales que hiciesen posible el manejo óptimo de la caja chica, así como un documento formal para la ejecución correcta de las funciones de la persona encargada de administrarla, que en el caso de esta Asociación es una responsabilidad que rota entre sus miembros, lo cual creó la necesidad de normar su manejo y asegurar el control idóneo. En el proyecto 7 se evidenció la ausencia de implementación de procesos administrativos y contables para el manejo, control y desarrollo de las cuentas por cobrar. Siendo la contabilidad una actividad de servicio de uso obligatorio para cualquier tipo de entidad sean públicas o privadas con fines de lucro o sin fines de lucro, las cuentas por cobrar deben ser administradas como cualquier otro activo que le reporte un beneficio en el futuro a la organización.

Resultados: Para la toma de decisiones sobre los cursos de acción viable y factible para la resolución de los problemas presentados, se vincularon tales situaciones-problemas a las capacidades reales en tiempo y recursos de la universidad, los participantes, las exigencias de la Unidad Curricular “Práctica Profesional”, la Unidad Productiva y los beneficiarios de la comunidad. En este sentido, en la Unidad de Producción N° 1 se llevaron a cabo los siguientes proyectos de gestión: (i) Diseño de parámetros contables para las operaciones económicas de la Unidad Productiva. (ii) Normas y procedimientos para organizar el proceso de producción, cosecha y cuidados de guayabas enanas. (iii) Estudio de viabilidad y estimación de costos en el proceso de producción y venta de guayaba enana. (iv) Normas y procedimientos para el inventario de las frutas. (v) Gestión de fondos no reembolsables. (vi) Diseño de un auxiliar contable para el manejo de la caja chica y Taller de inducción. (vii) Normas y Procedimientos para el manejo de las Cuentas por Cobrar. Estos proyectos de gestión responden a las necesidades expresadas, sistematizadas y priorizadas en el diagnóstico participativo realizado en esta asociación civil sin fines de lucro y se acometieron en dos periodos académicos con dos cohortes de la Especialización en Finanzas. Los productos diseñados en cada uno de los proyectos de gestión se describen a continuación:

Unidad Productiva N° 1		
Proyecto 1	Proyecto 2	Proyecto 3
Diseño de parámetros contables para las operaciones económicas de la Unidad Productiva	Normas y procedimientos para organizar el proceso de producción, cosecha y cuidados de guayabas enanas	Estudio de viabilidad y estimación de costos en el proceso de producción y venta de guayaba enana
Se propuso un diseño de parámetros contables para las operaciones económicas. Esta solución ameritó alinear la misión de la Asociación Civil con las necesidades de información contable, económica y financiera, así como con los principios de contabilidad de aceptación general y la norma internacional de información financiera (NIIF) para pequeñas y medianas entidades (PYMES), reconociendo que la Asociación Civil, por su naturaleza es una pequeña entidad que puede adoptar y aplicar lo establecido en la Norma. (Gómez, A. 2012)	En concordancia uno de los productos elaborados por los participantes fue un manual descriptivo de la información referida al proceso de producción, cosecha y cuidados de guayabas enanas, ello implicó documentar exhaustivamente en forma integral y detallada los procedimientos relativos a este proceso. La importancia que reviste el producto mencionado se centra en que tal sistematización de información representada en el manual entregado, constituye la base del control operacional contable que habilita a la unidad de producción poder realizar una evaluación de la viabilidad económica de la actividad para una serie de operaciones económicas posteriores tales como estimación de precios de producción, optimización de rendimientos etc. Asimismo, ello responde al interés de los asociados en tener una visión clara para implementar una línea base del proceso de producción, cosecha y cuidados de guayabas enanas con el objetivo de determinar los niveles de eficacia y eficiencia en la acción productiva y tomar las decisiones pertinentes (Portales, O., 2012).	El proyecto consistió en estimar los costos que requería dotar y acondicionar un vivero para el cultivo y la producción 6500 plántulas, de guayabas enanas cubanas mediante la técnica de enraizamiento de esquejes herbáceos. Ello implicó examinar las posibilidades de utilizar un espacio físico donde se construiría el vivero, calcular los costos de adquisición de materiales que se requieren para los germinadores, estimar el costo de contratación de la mano de obra especializada y no especializada que se encargaría de realizar el trabajo en el vivero. Como producto se elaboró el presupuesto de los costos involucrados en el proceso de producción y venta de Guayaba. La sistematización de los procedimientos del proceso de producción, cosecha y cuidados de la guayaba enana cubana, que puede ser aplicable a otros procedimientos ejecutados por la empresa. Asimismo implicó la capacitación en normas legales, reglamentarias y administrativas. (Pérez, H., 2012)

Unidad Productiva N° 1		
Proyecto 4	Proyecto 5	Proyecto 6
Normas y procedimientos para el inventario de las frutas	Gestión de fondos no reembolsables	Diseño de un auxiliar contable para el manejo de la caja chica y Taller de inducción
<p>El proyecto consistió en la realización de un estudio para de factibilidad de establecer normas y procedimientos para el Inventario de frutas que se cultiva, se distribuye y se vende, en una de las parcelas de la Asociación, proveedora de diversas frutas en la capital del Municipio Andrés Bello: San José de Barlovento. Se establecieron los parámetros para poder elaborar las normas y los procedimientos adecuados que permitieran el registro, control e ingreso del capital producto de las ventas. Adicionalmente se elaboró un taller de Inducción para que los integrantes de la Unidad Productiva a cargo de esta responsabilidad, contaran con una idea clara de las actividades que desarrolla y así evitar que esta función se realice de una forma ingenua y apelando a la tradición. (Guillen. L.M., 2013)</p>	<p>Se encontró la posibilidad de gestionar un proyecto para solicitar la adquisición de una donación o aportación de fondos no reembolsables a través de una banca estatal, para que esta asociación civil pudiera crear una tienda comunitaria que le permita a la comunidad de la zona arrimar sus productos para la venta. Como resultado de este proyecto de gestión se concretó un financiamiento por parte de la Banca pública por un monto de Bs/F. 220.000 a esta Asociación Civil para la construcción de una tienda comunitaria, en el cual se venden los productos producidos tanto de esta Unidad Productiva como de aquellos otros productos producidos por los integrantes de las comunidades de pueblos y caseríos. (Ortiz. E.,2013)</p>	<p>Se requirió establecer los parámetros para poder diseñar y elaborar un Manual de Normas y Procedimientos de Fondos de Caja Chica conjuntamente con un Taller de Inducción con la finalidad de mejorar la ejecución y manejo de los presupuestos asignados y estandarizar las actividades del proceso de constitución, manejo, reposición y finiquito de los Fondos, bajo parámetros que involucren una respuesta oportuna a la dinámica de las actividades de la empresa y que al mismo tiempo asegure un buen control de recursos. Ello requirió definir la situación actual de los procesos administrativos aplicados en el manejo de caja chica para identificar la problemática y las necesidades existentes, establecer las fortalezas y debilidades, presentar un plan de acción y dar soluciones. (Malavé, M, 2013)</p>

Proyecto 7

Normas y procedimientos para el manejo de las cuentas por cobrar

En este contexto se requirió establecer lineamientos para el manejo de las cuentas por cobrar en esta Asociación y con miras al registro, control y recuperación de las cuentas por cobrar, la autora de este producto orientó su trabajo a conocer cómo lo hacía la Asociación, establecer ventajas y desventajas, conocer las restricciones o “cuellos de botella” que se presentan en el proceso y analizar todo ese insumo para tomar en cuenta los procesos adecuados a estos fines, establecer las mejores opciones para su transformación y apropiación por parte de la entidad. Su objetivo general se centró en (i) Establecer lineamientos de control mediante un manual de normas y procedimientos para el manejo de las cuentas por cobrar en la Unidad Productiva N° 1, cuyo propósito requirió: identificar el manejo de las cuentas por cobrar, analizar y diseñar auxiliares para el control de las actividades de la Asociación para cuentas por cobrar y por último aplicar un control interno de las actividades de la Unidad Productiva en el funcionamiento de las cuentas por cobrar. Con esta solución ofrecida se determinan los problemas en cuanto a cuentas por cobrar y al mismo tiempo se plantean soluciones que mejoran directamente el sistema contable y la solvencia de las cuentas. Alcanzar este objetivo contribuyó a generar bases sólidas para controlar y agilizar la actividad administrativa. (Salmerón A., 2013)

Unidad Productiva N.º 2

La unidad Productiva 2 se desarrollan 3 proyectos de gestión por tres participantes del programa de la Especialización en Finanzas, los cuales se presentan a continuación:

Unidad Productiva N.º 2.
Ubicación Geográfica: Ubicada en municipio Brión del estado Miranda de la República Bolivariana de Venezuela
Diagnóstico participativo: Corresponde al parcelamiento agrícola, organizado a través del Consejo Comunal de la comunidad que hace vida en el parcelamiento. Está ubicado en el municipio Brión, específicamente entre las parroquias Curiepe e Higuerote. Cuenta con una data de más de treinta (30) años, fecha en la cual se asentaron los primeros productores. Es una parcela de 185 hectáreas que mediante la organización y trabajo de equipo de la comunidad han logrado desarrollar una actividad socio-productiva sembrando limón, ají, guayaba enana roja cubana y plátano. Importante es señalar que todas estas tierras fértiles son del Instituto Nacional de Tierras (INTI) y se les asignan a los productores mediante instrumentos agrarios como son cartas agrarias, declaración de permanencia, registros agrarios, etc. Los agricultores son poseedores de pequeños lotes de tierra de 15 hectáreas cada una. Esta comunidad agrícola cuenta con un total de 25 familias que se dedican a la agricultura, además de un aproximado de 100 productores que tienen parcelas dentro de esta unidad, todos trabajando por el mismo fin: la soberanía alimentaria y producir rubros de calidad para llevarlos al pueblo a un buen precio. Se han organizado conformando un Consejo Comunal rural legalmente formalizado en el año 2009, el cual ha venido luchando desde hace años en las mejoras de las condiciones de trabajo y de vida de cada familia que compone el parcelamiento. La Unidad Productiva cultiva rubros agrícolas de ciclo largo, tales como limón, naranja, cacao, guayaba enana roja cubana, aguacate, mango injerto y otros de rubros de ciclos cortos y medianos. Algunos de sus integrantes experimentan con la siembra de flores exóticas y la implementación de la ganadería y cría de cachamas. Han recibido apoyo del estado venezolano a través de financiamientos agrícolas individuales otorgados por el Banco Agrícola, financiamiento individual y comunal otorgado por el Fondo Agrario Socialista (FONDAS) y del Instituto de Desarrollo Agrario (INDER). Se identificaron algunos de los problemas relacionados con los aspectos financieros que impiden a esta Unidad Productiva el logro de sus objetivos. El diagnóstico se llevó a cabo utilizando diversas técnicas como la observación, reuniones plenarias, entrevistas, cuestionarios. Una vez identificados los problemas se jerarquizaron para definir el plan de desarrollo comunitario, los principales proyectos y acciones a emprender. La información sistematizada permitió asesorar y apoyar la implementación de estrategias para publicitar los productos que produce esta unidad de producción, a los fines de fomentar la venta de éstos, entre otras. El proceso de interacción fue propicio para concientizar a los integrantes de la Unidad Productiva de los obstáculos que se pudieran presentar antes, durante y posterior a la puesta en marcha de los proyectos viables que emergieron en este proceso; asimismo se identificaron las fortalezas y oportunidades y se aprovechó para recolectar datos que alimentaran un futuro sistema de seguimiento, control y evaluación de sus actividades
Resultados: Con base a la información recabada se acometieron los siguientes proyectos de gestión a cargo de tres participantes de la Especialización en Finanzas: (1) proyecto de asesoría técnica financiera para el desarrollo del proyecto comunitario con miras a la obtención de recursos otorgados por la banca pública, (2) proyecto para la optimización de las ventas de sus productos, (3) diseño de un auxiliar contable con su Manual de Normas y Procedimientos para el manejo de la caja chica. Los proyectos se acometieron en dos períodos académicos con una cohorte de la Especialización en Finanzas. Los productos diseñados en cada uno de los proyectos de gestión se describen a continuación:

Proyecto 1	Unidad Productiva N° 2 Proyecto 2	Proyecto 3
<p>Asesoría técnica-financiera para el desarrollo del proyecto comunitario con miras a la obtención de recursos otorgados por la banca pública</p>	<p>Proyecto para la optimización de las ventas de los productos en el Parcelamiento Agrícola</p>	<p>Diseño de un auxiliar contable con su Manual de Normas y Procedimientos para el manejo de la caja chica y taller de inducción.</p>
<p>La actividad socioproductiva que se lleva a cabo en esta unidad es uno de las principales fuentes de ingresos para los integrantes de la comunidad como lo manifestó su Consejo Comunal. El diagnóstico participativo arrojó la falta de recursos y el poco conocimiento en la presentación de proyectos ante las instituciones financieras, por tal motivo se asesoró, y se acompañó todo el proceso de construcción colectiva de un proyecto susceptible de ser financiado por la banca pública, atendiendo a los criterios de exigencias específicas del Banco de Desarrollo Económico y Social de Venezuela (Bandes). La importancia de este proyecto, radicó principalmente en proporcionarle a la comunidad organizada de esta Unidad Productiva, la ayuda requerida a sus miembros para la elaboración del proyecto, en concordancia con los criterios que establece la banca pública para el otorgamiento de crédito, siendo este uno de los requisitos imprescindibles para seguir avanzando en el desarrollo de la comunidad. La asesoría técnica-financiera para el desarrollo del proyecto comunitario requirió inicialmente una reunión para la recolección de información con los principales miembros del Consejo Comunal, con el fin de conocer la información básica de la comunidad, la realización de varios encuentros con los voceros principales con el propósito de recopilar información necesaria para visualizar la problemática y situación actual de las actividades que realiza la comunidad. En este sentido, se pudieron conocer los problemas atinentes a la vitalidad, la vivienda, la electricidad, la seguridad, agua potable, transporte, riego, capacitación y formación, financiamiento. Posteriormente y con la idea de conocer las características internas y la situación externa en que se encuentra la Unidad Productiva se aplicó la matriz DOFA para la detección de las debilidades y fortalezas, amenazas de la ésta. Siguió la valoración y evaluación de las actividades que realiza el Consejo Comunal para identificar la viabilidad de financiamiento por la banca pública. Se realizó un taller sobre los principales métodos y estrategias para la elaboración de proyectos, la presentación de los requisitos exigidos por la banca pública para la obtención de los financiamientos y como producto final de este proyecto de gestión se apoyó, desarrolló y concretó un dossier contentivo del proyecto y todos los costos presupuestarios desglosados por actividad y renglón en concordancia con los requisitos exigidos por la banca pública. (Ramírez, M., 2013)</p>	<p>Entre los aspectos a tener en cuenta se encuentra que un 35% de la producción es de plátanos, 26% de cacao, 12% limón, 10% de guayaba, 5% de ganado bovino, 3% de hortalizas, 5% de otros, 3% de aguacate y 1% de peces. Por otra parte, entre los factores socioeconómicos que más influyen en los altos precios de los cultivos se encuentran: alquileres y transporte; los precios de compra de los suministros, la escasez existente de recursos, el clima, las enfermedades y la oferta de insumos que en la zona la cual es monopolizada predominantemente por uno o dos suministradores. Entre las limitaciones existe ausencia de motivaciones para un esfuerzo sostenido a largo plazo, lo cual desfavorece el desarrollo de la producción y hace que sus niveles de producción se mantengan bajos, a pesar de la demanda existente. Unos de los puntos críticos identificados se refieren al retorno de la inversión en condiciones que hagan sostenible la actividad agrícola. De allí la importancia de este proyecto de gestión orientado a la optimización de la venta de sus productos. En este contexto se hizo perentorio explorar con información viable para que esta Unidad Productiva aumentara las ventas. En concordancia se llevó a cabo un estudio de investigación en el cual se evaluó el potencial de venta y se elaboraron algunas proyecciones que permitieran al Parcelamiento Agrícola obtener mejores niveles de ingresos. La propuesta técnico-financiera factible de optimización de ventas implicó hacer un inventario de los rubros a producirse, cantidades y tiempos, además se estimó las potencialidades del mercado de tales rubros considerando el contexto donde se cultivan, se proyectó un sistema de mercado y se identificaron los sectores que lo constituyen, y adicionalmente se calculó los costos asociados a recursos humanos, materiales y financieros, así como los márgenes de ganancias y se identificaron los posibles centros de distribución de los productos, determinando los costos de transporte y publicidad requeridos por el traslado de la mercancía. Un punto importante fue el registro y sistematización de información relacionada a las exigencias que poseen los posibles clientes: abastos, cadenas de mercados y automercados cercanos al parcelamiento, relacionados con las demandas y preferencias de estos potenciales clientes en cuanto a rubros agrícolas, de manera que pudiesen satisfacer la demanda directamente sin intermediarios. Así se identificó cadenas de mercado de mayoristas, dos supermercados Flamingo Marquet y Casa, y varias bodegas, las cuales son puntos para la venta de los productos agrícolas, sin menoscabo de considerar la posibilidad de una tienda propia donde puedan realizar sus ventas. Igualmente se asesoró en cuanto a posibilidades de colocación de productos con clientes potenciales tales como misión mercal y extender su acción a los poblados de Guarenas y Guatire donde se encuentran diversos supermercados Central Madeirense, Bicentenario, Luvabras, Emporium, Makro, Unicasa y Plazas. El proyecto presentado es ampliamente viable y de sumo valor al Parcelamiento Agrícola. (Labori, R. 2013)</p>	<p>Este proyecto de gestión se desarrolló atendiendo a la demanda de cooperación solicitada por el Consejo Comunal del Parcelamiento Agrícola. Se identificó el problema, se hizo un diagnóstico participativo para recoger información, se procesó, se diseñó el producto, se socializó con la comunidad y se implementó un taller de inducción para la capacitación de los productores responsables de la caja chica. Para el momento de contacto con esta comunidad, el Consejo Comunal no contaba con una caja chica para el manejo de los activos comunes que les permitiera llevar un mejor control, facilitara un manejo adecuado de los recursos y registro de los gastos, así como asegurar transparencia en el uso de los recursos y posibilidad de rendir cuentas en forma transparente. En este sentido el proyecto tuvo como objetivo general proyectar una propuesta financiera factible para implantar la "caja chica" como mecanismo para mejorar el manejo, control y registro de gasto de los activos comunes del Consejo Comunal del Parcelamiento Agrícola. Sus objetivos específicos requirieron diagnosticar la necesidad, identificar los lineamientos para la apertura, manejo y control de la caja chica, diseñar el producto, realizar procesos de capacitación y validar los lineamientos para la apertura, manejo y control de la caja chica. En concordancia, se requirió hacer un diagnóstico inicial con los miembros de la comunidad, realizar entrevistas con las personas designadas por el colectivo para el manejo de la caja chica así como hacer uso de la observación participante y utilizar varios medios para el registro de información relevante para la realización del proyecto. El auxiliar contable fue relevante así como el manual de normas y taller de inducción que se orientó a facilitar la eficiencia y eficacia de los procesos administrativos de la comunidad, mediante distintos mecanismos sencillos pero pegados a las normas legales y de calidad exigidas para tal fin. En tal sentido, la capacitación realizada permitió conocer y administrar una caja chica, cuáles son los procesos y procedimientos que implica, los principios administrativos implícitos, entre otros. Con la capacitación se logró la familiarización con los mecanismos para el manejo adecuado de los fondos por parte de los responsables designados por la comunidad para administrar una caja chica, al tiempo que pudieron percatarse de la necesidad de aplicar las normas contables que rigen esta actividad para tener una buena administración de los fondos y se adquirió el compromiso de revisar continuamente los procesos para su apropiación y mejora. (Martínez, Y., 2013)</p>

A partir de la Unidad Productiva N° 3 y en lo sucesivo hasta la Unidad Productiva N° 8 cada uno de los participantes desarrolló un proyecto de gestión en cada Unidad Productiva los cuales se describen a continuación:

Unidad Productiva N° 3

Unidad Productiva N° 3
Ubicación Geográfica: ubicada en el sector Cuchivano de la parroquia Higuero del Municipio Brión del estado Miranda
Diagnóstico Participativo: La Unidad Productiva se ocupa de la compra, venta y distribución de pescado fresco al detal y al mayor en Higuero. Se configuró como Compañía Anónima y la razón para esta decisión sobre su razón social se encuentra en que, según sus miembros, era más sencillo constituirse como una compañía anónima. En realidad se trata de un emprendimiento socioproductivo pesquero y su deseo es poder solicitar financiamiento en la banca para consolidar el emprendimiento. En el diagnóstico participativo realizado a partir de entrevistas y reuniones con los miembros que integran la empresa, destaca la desorganización en todo el proceso financiero. No cuenta con caja registradora, ni equipos de oficina, no tienen procesos definidos de compras, ni caja chica, que permita realizar de forma acertada las transacciones del negocio. Carecen de organización en su funcionamiento interno, el cual requiere de direccionalidad para su crecimiento, no tiene una misión declarada, ni una visión de hacia dónde y cómo quieren enfocarse. Los objetivos y metas no están establecidos, no tienen procesos y procedimientos administrativos sistematizados, contables y de actividades ni correcto manejo y control propio de sus transacciones financieras como lo son: libros contables, diario mayor e inventario, compra y venta. La Unidad Productiva contrata personal externo cuando es necesaria la elaboración de Estados Financieros, para efectos del pago del Impuesto Sobre la Renta u otros impuestos que se requieran, lo cual requiere asumir en su quehacer diario el manejo de los libros exigidos para el control interno de sus operaciones. Las personas que conforman el entorno laboral son personas con bajo nivel académico por lo que requieren de asesoramiento en cuanto al manejo de sus recursos, su uso y aprovechamiento óptimo. Igualmente existe carencia de manuales administrativos. Coexiste con este panorama una serie de fortalezas tales como son la experiencia y el conocimiento práctico de la pesca, manejo del producto, canales de comercialización y el empuje y la motivación para consolidar el emprendimiento en la certeza que la búsqueda de financiamiento ante la banca pública o privada. Con base a este diagnóstico se configuró el proyecto de gestión a ser cometido por la participante.
Resultados: Se elaboró un Manual de Normas y Procedimientos y administrativos y taller de capacitación a los productores a miembros del sector pesquero de la comunidad del sector Cuchivano.
Proyecto 1: Proyecto Manual de Normas y Procedimientos de control de los procesos administrativos y presupuestarios y taller de capacitación
El proyecto de gestión que se acometió en esta Unidad Productiva fue un Manual de Normas y Procedimientos de control de los procesos administrativos y presupuestarios de la pesquería, que incluyó el perfil administrativo- financiero, las normas jurídicas en materia del sector pesquero y los procedimientos contables que debe aplicar la empresa. Su ejecución requirió diagnosticar el perfil de sus miembros, conocer y describir la normativa jurídica que rige esta Unidad Productiva, conocer los procedimientos contables que aplica en sus transacciones de negocio, así como otros aspectos de relevancia para poder diseñar una propuesta ajustada a las características específicas. Una vez creada la propuesta se realizaron reuniones con los miembros de la pesquería a fin de reestructurarla, consolidarla y mejorarla. Una vez obtenido el producto y durante el proceso de socialización se realizó un taller de capacitación en donde asistieron, no solamente los miembros de esta Unidad Productiva sino de otros emprendimientos del sector pesquero de Barlovento, Estado Miranda. Todos mostraron interés al comprender cómo se debe realizar organizadamente los procedimientos administrativos, financieros y presupuestarios en los emprendimientos socioproductivos de ese sector. (López, Y., 2013)

Unidad Productiva N° 4

Unidad Productiva N° 4
Ubicación Geográfica: Ubicada en el estado Vargas, específicamente en la parroquia el Junko en el Estado Vargas
Diagnóstico participativo: Es una organización cuya razón social es ser una Asociación Civil de Productores, con personalidad jurídica conforme a la Ley. Su domicilio está ubicado en Caracas y su centro de operaciones se encuentra en el Junquito km 24, urbanización Yagrumal, Parroquia El Junko, Estado Vargas. Tiene por objeto, la producción primaria, almacenamiento, distribución, comercialización, exportación e importación de productos agrícolas y pecuarios en general, así como también la formación, investigación, difusión, capacitación y adiestramiento de la comunidad en las labores agrícolas y pecuarias en general. Esta Asociación Civil fue concebida por los productores de esta zona agropecuaria para desarrollar, incentivar y promover la participación comunitaria a fin de buscar soluciones a los problemas que afectan directamente a esta zona popular. Entre las principales actividades que desarrolla esta Asociación se encuentra: diseñar, desarrollar e impartir cursos y talleres en materia agrícola y pecuaria, así como programas educativos comunitarios con entes públicos Municipales, Regionales, Nacionales e Internacionales y entes privados, Universidades, y otros institutos de educación universitaria, empresas privadas o mixtas y cualquier otro ente público. Es un área completamente dedicada a la agricultura, su economía y cultura están basadas en la producción de la tierra y en la diversidad del campo. La comunidad está conformada por aproximadamente unas cincuenta familias, todas dedicadas a la producción de la tierra: hombres, mujeres y niños; los más pequeños van a la escuela local y luego dedican su tiempo a las siembras. En esta zona se encuentra una Junta Comunal encargada de atender las principales necesidades de los habitantes y una escuela bolivariana donde asisten los más pequeños para recibir la educación básica. La importancia que le da el productor o dueño de finca a la gerencia de la misma es casi nula o ninguna. Mientras mantenga un flujo de caja positivo considera que su negocio marcha correctamente, pasando por alto la gerencia bajo los principios administrativos y contables, los resultados de su gestión podrían ser superiores, contribuyendo no solo a su economía personal, sino también con el desarrollo de la región y del país. Es importante lograr un cambio en la idiosincrasia del productor, de manera que vea la finca como una unidad de producción que requiere ser conducida bajo principios administrativos. Esto se puede lograr creando conciencia entre los productores sobre la necesidad de tecnificar el proceso de administración y de producción a través de charlas y conferencias dictadas a nivel de asociaciones o agrupaciones de productores, logrando la incorporación del recurso humano calificado en la gestión de unidades de producción. Surge la necesidad de este proyecto de gestión que se orientó a asesorar la gestión administrativa de los productores pertenecientes a la Asociación Civil.
Resultados: Asesoramiento y taller de formación que benefician a la Asociación Civil en su gestión administrativa financiera

Proyecto 1: Asesorar en Materia Financiera la Gestión Administrativa de la Asociación Civil de Productores

El conocimiento administrativo-financiero es necesario para aumentar el valor del esfuerzo individual y colectivo y es factor condicionante del rendimiento y los resultados tangibles de la actividad agropecuaria. De aquí la importancia de implementar un proceso administrativo-financiero eficiente en las unidades de producción agropecuaria, que oriente a los productores de una manera eficaz en el uso de sus recursos, para lograr un mejoramiento real de los niveles de vida de la población rural y un crecimiento armónico y sostenido de este sector. Por ende se planteó como objetivo general de este proyecto de gestión: Implementar la Gestión Administrativa de planificación, organización, control y dirección dentro de la Asociación Civil y como objetivos específicos: (i) Dotar a los productores de estrategias e instrumentos administrativos para que realicen una mejor toma de decisiones ante los múltiples problemas que se le presentan. (ii) Guiar a los productores en el cumplimiento de las funciones que conlleva el proceso administrativo-financiero, de manera de utilizar en forma óptima sus recursos y realizar inversiones justificadas. (iii) Orientar a los miembros de la Asociación Civil para que realicen el mejor uso de los recursos que posee la Unidad de Producción como son la tierra el trabajo y el capital, para contribuir a su economía personal y al desarrollo de la región. El proyecto de gestión conllevó el desarrollo de planes estratégicos con la información suministrada por los productores para el uso de la planificación, organización, control y dirección de la producción, en ejercicios prácticos, aplicando la metodología de estudio de caso. Asimismo se co-facilitó varios talleres teórico-prácticos en el área administrativa y financiera. Requirió igualmente la visita a domicilio, con material informativo y de fácil comprensión, a los productores que no pudieron asistir a los talleres. Para llevar a cabo el proyecto de gestión fue necesario diseñar material financiero para los talleres, elaborar material impreso, realizar informe de registros de visitas y utilizar material audiovisual y fotográfico. Se dio a conocer la importancia que existe en la aplicación de las Finanzas en cualquier organización por pequeña que sea. El proyecto de gestión logró fomentar, mejorar y darle la capacidad financiera a cada productor, y proporcionó instrumentos básicos para el manejo administrativo-financiero tanto individual como colectivo. (Romero. I, 2012)

Unidad No 5

Unidad Productiva N° 5
Ubicación Geográfica: ubicada en la parroquia Antímano, parte alta de Santa Ana del Municipio Libertador, de la ciudad de Caracas.
Diagnóstico participativo: Se trata de una Empresa de Producción Social Directa Comunal de confección textil, que se encuentra ubicada en una zona rodeada de barrios. Se fundó el 02 de febrero del año 2012, con las elecciones de la Junta Directiva y representantes, pertenecientes a diversos miembros pertenecientes a los Consejos Comunales, “Necesario es vencer”, “Forjador de Futuro”, “Calle República 2021”, “Negro Primero”, “Andrés Bello”, “Unión y Fuerza”, “Unión Terepaima”, “Voces Unidas”. Su estructura organizativa está conformada por la Asamblea de Productores y Productoras y las siguientes unidades internas: Unidad de Administración, una Unidad de Gestión Productiva, una Unidad de Formación y una Unidad de Contraloría Social. Para el momento en el que se comenzó a interactuar con los miembros de la Unidad Productiva, ellos se encontraban en pleno proceso de creación y actualización para alcanzar mejoras eficientes en su utilidad, ganancia, desempeño y eficiencia de los recursos, lo cual facilitó la decisión del proyecto de gestión que se acometió. Según lo estipulado en su Acta Constitutiva, esta Unidad Productiva al momento de su creación posee un fondo de mantenimiento productivo, un fondo de atención a los productores y productoras y un fondo comunitario de reinversión social. El primero destinado a garantizar el ciclo productivo, el segundo a cubrir necesidades imprevistas y de emergencia de productores y productoras y el tercero destinado al desarrollo social comunitario y nacional. Este último constituido por recursos financieros excedentes del proceso socioproductivo. Han trabajado directamente con diversas instituciones del Estado haciendo diferentes trabajos. El diagnóstico se llevó a cabo a través de reuniones, cuestionarios, encuestas y observación. La jerarquización de los problemas de la comunidad fue el punto de partida para la definición del proyecto de gestión a ser desarrollado. Como producto del análisis a la información generada en el diagnóstico participativo, se evidenció que esta Unidad Productiva no contaba con sistemas de control financiero de ningún tipo, el control se llevaba en forma manual, lo que hacía engorroso verificar la información de manera oportuna. Esta carencia dificultaba llevar un control en cuanto a los recursos asignados y a conocer la situación real y al momento, de su contabilidad. Para la Unidad Productiva era importante contar con un sistema que agilizará los procesos, permitiera estimar los costos, tiempos y recursos requeridos en las actividades que realizaban, de modo de poder decidir si han de emprender o no un proyecto y de esta manera dar respuestas más rápidas y eficientes que contribuyan con el cumplimiento de los objetivos y metas a lograr por esta Empresa de Producción Social Directa Comunal. En ese contexto, se propuso un sistema de control de ingresos y egresos de los recursos.
Resultados: Sistema de control de ingresos y egresos de recursos y curso de formación

Proyecto 1: Diseño e implementación de un sistema de control de ingresos y egresos de recursos para la gestión de proyectos

El objetivo general del proyecto de gestión fue diseñar e implementar un sistema de control de ingresos y egresos de recursos para la gestión de proyectos. Ello requirió (i) determinar la situación actual de los libros contables en función de las expectativas que el Consejo Comunal tenía planteada para la adquisición de recursos. (ii) analizar la información recopilada, diseñando las bases de datos que permitieran sistematizar la información. (iii) construir un sistema administrativo que permitiera recopilar permanentemente información de las necesidades presentes de control de ingresos y egresos de recursos para la gestión de proyectos. Una vez diseñado el producto se procedió a presentarlo e interactuar con algunos miembros del Consejo Comunal a fin de incorporar mejoras, una vez reestructurado se procedió a su socialización y se previó un taller de formación para el uso del sistema por parte de aquellos que lo tendrían bajo su cargo. El sistema diseñado hizo uso de herramientas tecnológicas de fácil acceso para facilitar el manejo de la información de forma automática con la finalidad de llevar un control y generar estadísticas óptimas, de los recursos asignados para la ejecución de proyectos comunales. El sistema permitió agilizar los procesos y obtener información de manera oportuna y eficiente, facilitar los procesos de control de ingresos y egresos de recursos, realizar en forma efectiva las contralorías sociales, realizar el seguimiento y control de los planes y proyectos de la Unidad Productiva, obtener información oportuna y veraz para la toma de decisiones en cuanto al uso de recursos necesarios en la ejecución de los proyectos y en el logro de metas y objetivos previamente programados. (Núñez, A., 2013)

Unidad Productiva N° 6

Unidad Productiva N° 6
Ubicación Geográfica: corresponde a una asociación de pequeños comerciantes y artesanos de un Mercado Municipal de Libertador
Diagnóstico participativo: Es una Asociación de pequeños comerciantes y artesanos que tienen en común la necesidad de financiamiento para fortalecer sus emprendimientos individuales y que todos tienen sus unidades de negocios un Mercado Municipal. El estudio preliminar de este proyecto de gestión requirió entrevistar a varios miembros de las unidades de negocios en los predios del mercado. En este conocimiento previo emergió un patrón que los aglutinaba referido a la necesidad de consolidar sus negocios a través de financiamiento de la banca pública. Para el momento de desarrollar este proyecto de gestión esta necesidad se acoplaba con la nueva política instaurada por el estado venezolano referida a la concreción de la responsabilidad social de éstas a través de programas de bancarización y socialización. Para el año 2010 el estado venezolano impulsó una política pública orientada a asegurar en la banca pública una acción impulsada por valores humanista que fomentara “la inclusión de sectores tradicionalmente excluidos, la educación financiera, el financiamiento a sectores de la nación que agreguen valor a la cadena productiva y apalancar la inversión social con los dividendos obtenidos” (BDV, 2013). De allí que para el año 2013 la banca pública destinó el “52.1 % de su cartera total a créditos productivos para satisfacer las necesidades de financiamiento del aparato productivo nacional, personas naturales y emprendedores”. Otro de los programas emblemáticos de esta política fue llevar la entidad financiera a las comunidades a través de terminales bancarios ubicados en las comunidades populares en el país con el propósito de apalancar el desarrollo de la economía comunal en los sectores populares. En concordancia con este propósito el proyecto de gestión que presentó su autora se destinó a acoplar las necesidades de este grupo de pequeños comerciantes y artesanos con unidades de negocios, con las posibilidades que brindó un banco del estado venezolano regido por la política pública anteriormente mencionada cómo se elabora el siguiente proyecto de gestión.
Resultados: Asesoramiento y capacitación a los pequeños comerciantes y artesanos de un Mercado Municipal en la obtención de microcréditos mediante programa de socialización bancaria
Proyecto 1: Captación y colocaciones de microcréditos dirigidos a los pequeños comerciantes en un Mercado Municipal, mediante el programa de socialización bancaria del Banco de Venezuela
Su objetivo general fue captar, colocar e instruir a los pequeños comerciantes y artesanos en un Mercado Municipal en la obtención de microcréditos mediante el programa de socialización bancaria de un banco del Estado venezolano. Ello requirió desarrollar talleres de inducción en materia de crédito a los comerciantes y artesanos asignados para la solicitud de microcréditos en el contexto del Programa de Socialización Bancaria. Participar y acompañar la elaboración de las solicitudes de créditos socioproductivos de los comerciantes y artesanos y acompañar, hacer seguimiento a las gestiones ante el banco y un control mensual a las operaciones que resulten aprobadas por un tiempo determinado para velar y coadyuvar el fiel cumplimiento de los compromisos contraídos. (Grillo, M., 2013)

Unidad Productiva N° 7

Unidad Productiva N° 7
Ubicación Geográfica: La Cooperativa posee su sede en el Municipio los Guayos del Estado Carabobo.
Diagnóstico participativo: Esta Unidad Productiva adopta el régimen de responsabilidad limitada con domicilio en los Guayos, Valencia. Funciona como una Cooperativa cuyos asociados está conformado por un mismo grupo familiar. El trabajo de la Cooperativa según Acta Constitutiva contempla el trabajo productivo que se rige por la solidaridad, respeto mutuo y la cooperación con el resto de los asociados, la democracia como principio de acción, la responsabilidad y la equidad. Su objeto es la prestación de servicios de construcción de cualquier clase de obras y edificios y en general todo lo relacionado con el urbanismo, deslindes, vialidad, drenajes, cloacas, plomería, instalaciones eléctricas, obras civiles en general, montajes e instalación de estructuras metálicas y actividades conexas. La empresa comenzó a realizar obras desde el 2011 en Caracas para construir viviendas a la Gran Misión Vivienda Venezuela, comenzando con un proyecto de 288 viviendas en la Avenida Lecuna del Centro de Caracas. En el diagnóstico se observa ausencia de sistemas informáticos que faciliten llevar un mejor control contable, administrativo y de nóminas, lo cual obliga al administrador a llevarlo manualmente, lo que conlleva a cometer errores debido a la gran cantidad de movimientos a realizar lo cual se dificulta por carencia y aplicabilidad de normativas y procedimientos cónsonos en la empresa. Se aprecia ausencia recurrente de planificación en el manejo de los gastos de la empresa, no existe un programa o base de cálculo para la elaboración de presupuestos, debido a que en el presupuesto los cálculos son estimados por debajo de los costos reales al desconocer los beneficios otorgados por el contrato de construcción a los trabajadores, por lo que no cuentan con disponibilidad para el pago puntual de los salarios y otros compromisos, tampoco existe un cálculo preciso considerando inflación. Se aprecia falta de maquinarias y herramientas. Valga referir que existe un desconocimiento de los beneficios estipulados en el contrato colectivo de la construcción vigente, regulación en precios de fabricación y por parte del Estado venezolano, capacidad tecnológica y equipamiento en correspondencia con la competencia, desconocimiento de políticas para control de legitimación de capitales, debido a que es una empresa nueva y al tener posibilidad de incursionar en el mercado internacional se hace preciso que la empresa tome provisiones sobre las estipulaciones de la Ley Orgánica contra la Delincuencia Organizada y Financiamiento al Terrorismo, para descartar situaciones sospechosas con pagos en efectivo por parte de algunos clientes. En concordancia con lo arriba señalado se acordó con los miembros de la cooperativa acometer un proyecto de gestión que les permitiera la planificación presupuestaria requerida para llevar adelante los proyectos en cursos y por venir.
Resultados: Manual organizacional de procesos administrativos, base de cálculo de costos por gastos directos y curso de formación
Proyecto 1: Manual Organizacional y Diseño de una Base de Cálculo de los costos por gastos directos (mano de obra) para la planificación presupuestaria y taller de formación
Los participantes diseñaron un manual organizacional para sistematizar los procesos administrativos y una base de cálculo para manejar costos por gastos directos relacionados con la mano de obra necesaria para las obras en curso. Igualmente se hizo necesario diseñar e impartir un taller de formación que abordó varios temas: Planificación efectiva de las operaciones presupuestarias en la Unidad Productiva, así como formación de sus integrantes en Legitimación de Capitales. Este tema fue de verdadero interés para los asociados de la cooperativa y para otras empresas del sector que asistieron al taller, dado que desconocían todo lo referente al tema y manifestaron que es útil para la cooperativa porque son una organización que por su razón social pueden realizar contratos a nivel nacional o internacional y con la nueva Ley del mercado de Valores tienen posibilidad para acceder a la Bolsa Pública de valores Bicentenario por lo que esta información es de real interés para la cooperativa. (Tupano, N. y Godoy, A 2012)

Unidad Productiva N° 8

Unidad Productiva N° 8
Ubicación Geográfica: ubicada en el Estado Carabobo, en la ciudad de Valencia capital del estado y del Municipio Valencia
Diagnóstico participativo: posee su domicilio fiscal en Valencia, Estado Carabobo. Funciona en forma de Compañía Anónima compuesto por dos personas quienes actúan como los principales accionistas. Dedicada a la construcción civil en general, la ejecución de obras civiles, tanto domésticas como industriales y marítimas, urbanizaciones, vías y carreteras, acueductos, plomería en general de alta y baja presión entre otros, compra y venta de materiales y demás útiles propios para el ramo de la construcción en general, siembra y resiembra de grama y sus similares de árboles y plantas ornamentales, conservación y mantenimiento de jardines y parques públicos, reforestación de terrenos, colinas, etc. De igual forma en el área de la construcción civil, infraestructura de concreto produciendo bases y escalones de fundaciones, bases de pavimento, losa y vigas de fundación, pilotes, muros especiales y obras afines, cabezales de pilotes, pedestales, superestructuras de concreto: construcciones de columnas, vigas y macizados, losas, placas pérgolas. La empresa presta servicios de construcción de viviendas en el marco y dentro de los lineamientos de la Gran Misión Vivienda Venezuela y realiza trabajos en Caracas desde el 2011, se encuentra inscrita en el Ministerio del Trabajo (MINTRA) y en el Registro Nacional de Contratistas (RNC), exonerada del IVA por prestar servicios en la Gran Misión Vivienda Venezuela, y al cierre de su primer ejercicio fiscal 2011 presentó su primera Declaración de Impuesto Sobre la Renta (ISRL). Se destaca la ausencia de gestión integral de los procesos administrativos, porque no lleva debidamente organizado sus procesos y no cuenta con un manual de procedimientos que especifique los pasos que deben seguir a la hora de desempeñar las actividades y de las funciones administrativas para lograr los objetivos trazados, En tal sentido, la empresa carece de una planeación adecuada de los recursos materiales, financieros y actividades por falta de conocimiento en la materia, lo que indica falta de lineamientos para realizar dirección estratégica y táctica que le permita orientar sus recursos al cumplimiento de metas, ausencia de objetivos, misión y visión empresarial y la acertada toma de decisiones; No existen políticas para la adecuada disposición de la caja chica, el manejo de efectivo para realizar desembolsos ordinarios no tiene un control preestablecido ni cuentan con formatos establecidos para su control. Por otra parte, la emisión de cheques de la empresa no deja evidencia de los comprobantes contables que respalden la operación, así como el desconocimiento para su archivo, no se realizan conciliaciones bancarias, ejemplo de ello es la confusión en el manejo de los recursos de la empresa con los recursos personales haciendo emisiones de cheques para compras personales con el dinero de la empresa, lo que resulta muy complicado al momento de realizar la conciliación contable, lo que hace pertinente la organización de las conciliaciones bancarias como herramienta de control fundamental para asegurar que las partes (banco y empresa) estén de acuerdo con la cantidad de dinero que se posee en cuenta.

Resultados: Manual de procedimientos para la gerencia administrativa, plan de negocios, y talleres de formación

Proyecto 1: Manual de Procedimientos para la gerencia administrativa de construcciones y proyectos de la Unidad Productiva, C.A. y taller de formación

Los participantes realizaron 2 trabajos de manera individual para cumplir con la actividad académica pero que en su conjunto dispuso de la información e insumos necesarios para la elaboración de la propuesta del Plan de Negocios de esta Unidad Productiva. Así se diseñó un Manual de Procedimientos para la gerencia administrativa de Construcciones y Proyectos de la Unidad Productiva, el cual abarcó principalmente los procesos para la elaboración de cheques, comprobantes contables, fondo de caja chica y conciliaciones bancarias y un Manual de Organización para la Compañía Anónima, que explicita objetivos, estructura funciones y manuales de cada unidad administrativa y gestión empresarial. Adicionalmente se realizaron varios talleres de formación para dar a conocer y socializar los productos diseñados y al mismo tiempo capacitar a sus integrantes en el manejo de los mismos. Ello conllevó reuniones en las cuales se utilizaron métodos teórico práctico para una mejor comprensión de los procedimientos en el desarrollo de la gerencia administrativas de esta unidad de producción. Asimismo se recibieron y dieron aportes para el mejoramiento de los procesos, lo cual fue de interés para los accionistas. (Barranco, D y Solorzano, Y 2012)

II. Apreciaciones y Alcances

El setenta y cinco por ciento (75%) de las organizaciones estudiadas está conformada por grupo familiar o por miembros que poseían lazos de amistad previos a la constitución de la Unidad Productiva y con muy poco o ningún aporte de capital.

En el orden general podríamos señalar que las unidades de producción objeto de estudio, reflejan debilidades en la planificación, organización y el manejo operativo del negocio, y escasos conocimientos gerenciales y pocos miembros que permita la realización de todas las actividades que son necesarias para el funcionamiento a cabalidad de la Unidad Productiva, lo que hace difícil un desarrollo cónsono y en proporción a la cantidad de recursos que manejan. La Unidad Productiva N° 1, es la que posee mayor grado de organización. No obstante, podríamos decir que tales debilidades imposibilitan a sus actores darse cuenta de la cantidad de dinero que la organización posee, a lo cual se le agrega una ausencia de visión empresarial que les impulse a expandirse paulatinamente, por ello observamos que siguen manejándose no como organizaciones formales sino como más bien como organizaciones informales aunque tengan personalidad jurídica. Se aprecia que existen buenas ideas para el emprendi-

miento de negocios, pero sus procesos operativos en cuanto a lo administrativo-financiero son deficientes. Es por ello que consideramos pertinente la relación comunidad-universidad para apoyar sus procesos administrativos financieros. Importante es señalar que los representantes de las unidades productivas con la colaboración de los participantes, han comprendido que mantener una mejor gestión financiera en sus negocios los ayuda a mejorar y a crecer en el sector al que se dedican. Por lo tanto, hubo una apertura de la información financiera que habitualmente es confidencial y cooperaron al comprender que el asesoramiento es importante y además hubo un ambiente de confianza y de confidencialidad, lo cual permitió que los estudiantes contaran con la información necesaria para asesorar adecuadamente el ordenamiento de la cuestión administrativa y financiera, de las gestiones de crédito, la resolución de conflictos de intereses etc., entre las finanzas empresariales y las personales.

La experiencia deja como resultado: satisfacciones en el orden de crecimiento académico y personal de los participantes, así como de los facilitadores, aunado a todos los aprendizajes compartidos en las unidades involucradas y con la comunidad que en general participaron en el desarrollo de este proyecto. Importante es señalar los procesos de capacitación que ofrecieron los participantes a las unidades productivas en estudio y a la comunidad fue calificada como muy importante y con alto grado de satisfacción por lo que reiteradamente expresaron en los distintos contextos que esa práctica debería replicarse a más unidades productivas del sector donde se encuentra la comunidad.

De las visitas, asesoramiento y supervisión de los participantes en sus prácticas profesionales en las unidades productivas, se ha enriquecido la Especialización en Finanzas por cuanto se logró una fructífera interacción unidades productivas-comunidad- universidad y se logró mejorar sustancialmente los procesos de esas organizaciones socioproductivas coadyuvando en la gestión administrativa-financiera de tales unidades productivas y por ende del Poder Popular.

Adicionalmente para los participantes, fue gratificante y novedoso haber realizado las Prácticas Profesionales en un campo totalmente ajeno a su área de desempeño laboral, porque pudieron conocer sobre la tecnología, los procesos internos y otros aspectos relacionados y a la vez llevar a cabo un pequeño aporte con la inducción realizada acerca de temas de interés para las empresas lo que generó una relación de ganar- ganar entre los participantes y las Unidades Productivas.

La unión de varios proyectos conformó planes de negocios que han sido utilizados por las organizaciones en estudio para solicitar bien financiamientos o

donaciones no reembolsables y en el presente se están ejecutando proyectos en estas unidades de producción que van a facilitar sus actividades y operaciones en los distintos espacios que conforman.

El resultado es que varios de los proyectos realizados en las Unidades Productivas han concluido como Trabajo Especial de Grado y fueron presentados ante un cuerpo de jurados con una evaluación satisfactoria. Actualmente están en proceso otros vinculados con la práctica, se espera que los participantes puedan publicar y difundir en revistas arbitradas artículos sobre sus experiencias y resultados alcanzados o se puedan de lo contrario se publique el estado del arte de los resultados alcanzados con esos Trabajos de Grado.

Destaca la importancia que tiene la cooperación universidad con la gestión del Poder Popular en la consolidación y fortalecimiento de las organizaciones sociales productivas que permitan aportar al sector económico-productivo del país; además el apoyo de las universidades a las organizaciones del Poder Popular que se orientan en la co-facilitación y otorga asesoramiento técnico administrativo y financiero, lo cual permite que las entidades organizacionales se establezcan y sean sustentables en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco de Venezuela (2013). Banca Pública demuestra con hechos la socialización de la banca en Venezuela. Disponible en http://www.bancodevenezuela.com/?bdv=link_qsomos&cod=1026. Consultado [junio 2015]
- Carballosa de la Paz y Gaskins B. (2014): Poda en el cultivo de la Guayaba. Facultad de Ciencias Técnicas, Universidad de Granma, km 17½. Carretera Bayamo-Manzanillo, Granma, Cuba. Volumen 18, No. 3 Septiembre-Diciembre/ 2014
- Fundación Bangente (2006) Los empresarios populares, sueños, trabajos y realidades, aproximación al perfil socio-demográfico, valorativo y actitudinal de los empresarios populares en las ciudades de Caracas, Maracaibo, y Valencia, publicado por Fundación Bangente, Caracas, Venezuela.
- Kantis H, Ishida M y Komori M, (2002) en Vainrub Roberto (2004) Como es el emprendedor venezolano? Debates IESA. Volumen X. Caracas. Venezuela.

Díaz Milá de la Roca N y Shephard, D. (2014): *Nuevas prácticas educativas para la formación del Especialista en Finanzas orientadas al desarrollo de organizaciones socioproductivas y comunitarias*. Presentado en el IX Encuentro Internacional de Pedagogía de la Educación Superior”. 9no Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2014”. Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba.

República Bolivariana de Venezuela (1999) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, Gaceta Oficial No. 5.453 Extraordinario.

República Bolivariana de Venezuela (2007) *Proyecto Nacional Simón Bolívar, Primer Plan Socialista de la Nación*, Ediciones de la Presidencia de la República.

República Bolivariana de Venezuela (2013) *Plan de la Patria, Programa de Gobierno Bolivariano 2013-2019*, testamento político del Comandante Hugo Chávez.

República Bolivariana de Venezuela (2010) *Ley Orgánica del Sistema Económico Comunal*, Gaceta Oficial No. 6011, Asamblea Nacional, Caracas, Venezuela, 21 de diciembre, Caracas, Venezuela.

Sierra Rómulo (2013) *La Universidad y su rol en la formación del poder popular*, artículo publicado en Aporrea el 01 de septiembre de 2013.

Téllez M (2011) *Bases para la Transformación de los Programas de Postgrados UNESR*, Caracas, Venezuela. <http://www.unesr.edu.ve> Consultado [junio 2016]

Vainrub R (2004) Como es el emprendedor venezolano? *Debates IESA*. Volumen X. Caracas. Venezuela.

INFORMES DE LOS PARTICIPANTES, no publicados

Barranco, D (2012): Proyecto Manual de Procedimientos para la gerencia administrativa de la Unidad Productiva de construcción y proyectos, C.A. y taller de formación. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.

- Gómez, A., (2012): Diseño de parámetros contables para las operaciones económicas de la Unidad Productiva. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Guillén, L.M., (2013): Normas y procedimientos para el inventario de las frutas. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Grillo, M., (2013): Proyecto de Gestión: Captación y colocaciones de microcréditos dirigidos a los pequeños comerciantes del mercado Guaicaipuro, mediante el programa de socialización bancaria del Banco de Venezuela. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Laborí, R., (2013): Proyecto para la optimización de las ventas de sus productos. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- López, Y., (2013): Proyecto Manual de Normas y Procedimientos de control de los procesos administrativos y presupuestarios y taller de capacitación. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Malavé, M., (2013): Diseño de un auxiliar contable para el manejo de la caja chica y Taller de inducción. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Martínez, Y., (2013): Diseño de un auxiliar contable con su Manual de Normas y Procedimientos para el manejo de la caja chica y taller de inducción. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.

- Núñez, A., (2013): **Diseño e implementación de un sistema de control de ingresos y egresos de recursos para la gestión de proyectos.** Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Ortiz, E.,(2013):Gestión de fondos no reembolsables. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Pérez, H., (2012): Estudio de viabilidad de la producción y venta de guayaba enana. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Portales, O, (2012): Normas y procedimientos para organizar el proceso de producción, cosecha y cuidados de guayabas enanas. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Ramírez, M., (2013): Asesoría técnica-financiera para el desarrollo del proyecto comunitario con miras a la obtención de recursos otorgados por la banca pública. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Romero, I, (2012): Proyecto Asesorar en Materia Financiera la Gestión Administrativa de los Productores. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Salmerón A., (2013): Normas y Procedimientos para el manejo de las Cuentas por Cobrar.Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.
- Solorzano, Y (2012), Manual de Organización para la Unidad Productiva de Construcción y Proyectos C.A. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.

Tupano, N., (2012): Proyecto Manual Organizacional y Diseño de una Base de Cálculo de los costos por gastos directos (mano de obra) para la planificación presupuestaria y taller de formación. Informe Final. Curso Prácticas Profesionales. Especialización en Finanzas. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. UNESR. Caracas, Venezuela.

Metodología de aprendizaje-servicio: aspectos teóricos e incidencia de la inteligencia emocional

*María Carolina Riobueno¹
Kenia Tovar²*

RESUMEN

La Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005) (LSCEES), es una de las estrategias innovadoras para el logro de los objetivos de intercambio nutritivo entre la universidad como agente de cambio social y las comunidades. Se rige por los principios de la Constitución de la República Bolivariana (1999), Sin embargo, a pesar de los preceptos altruistas de la misma, los mecanismos de implementación de la Metodología de Aprendizaje Servicio (MA-S) no se delimitan de forma precisa. Considerando las premisas anteriores las autoras proponen lineamientos teóricos conceptuales en el diseño de estrategias de aprendizaje para desarrollar la Metodología Aprendizaje Servicio en el Programa de Servicio Comunitario del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, lo que podría contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de esta metodología, así como también favorecer a la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Palabras clave: Servicio comunitario, inteligencia emocional, aprendizaje servicio.

¹ Profesora en Pedagogía Social UPEL- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (Distinción Magna Cum Laude). Especialista en Asesoría en Educación Familiar (2004) Universidad Nacional Simón Rodríguez. Magister en Estrategia de Aprendizaje (2008), UPEL-IPMJMSM. Investigadora activa del Núcleo Estudios y Evaluación de la Creatividad (UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas).

² Profesora de Educación Integral (2007) UPEL- Instituto Pedagógico de Miranda, José Manuel Siso Martínez. Distinción Summa Cum Laude. Magister en Lectura y Escritura (2012), UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas. Investigadora activa del Núcleo Estudios y Evaluación de la Creatividad (UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas).

Service-learning methodology: theoretical aspects and incidence of emotional intelligence

Abstract

The Community Service Law for the Higher Education Student (2005) (LSCEES) is one of the innovative strategies for the achievement of the objectives of rich exchange between the University, as an agent of social change, and the communities. It is governed by the principles of the Constitution of the Bolivarian Republic (1999), however, despite the altruistic precepts, the mechanisms of implementation of the Methodology of Service Learning (MA-S) are not delimited accurately. Whereas the previous premises, the authors propose conceptual theoretical guidelines in the design of learning strategies to develop the Service Learning Methodology in the Community Service Program of the Pedagogical Institute of Miranda José Manuel Siso Martínez, which could contribute to improve the quality of student learning through this methodology, as well as encourage solidarity to provide a participatory response to a social need.

Key words: community service, emotional intelligence, service learning.

Introducción

En Venezuela asistimos a procesos de transformación que abarcan todos los aspectos de la vida social marcados por el cambio constitucional de 1999 los cuales obligan al Estado a la revisión y ajuste de todos los instrumentos legales y planes de la nación que regulan y orientan el desarrollo económico y social de la vida en sociedad. Una mirada al escenario social y educativo sobre el cual actuar, es la base para identificar los nuevos desafíos que se deben enfrentar en el futuro inmediato. En consecuencia, los retos que afronta el país deben ser asumidos por el Estado venezolano con políticas educativas e instrumentos innovadores que permitan acortar la distancia entre lo que queremos y lo que existe. En este sentido, es una necesidad crear redes de intercambio solidario que articulen los conocimientos, las experiencias y en tanto la vinculación entre la teoría y práctica. En este orden de ideas, la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005) (LSCEES en subsiguiente), es una de las estrategias innovadoras para el logro de los objetivos de intercambio nutricional entre la universidad como agente de cambio social y las comunidades.

Aunque esta ley se rige por los principios de la Constitución de la República Bolivariana (1999), y los preceptos altruistas de la misma, los mecanismos de implementación de la LSCEES a través de la Metodología de Aprendizaje Servicio (MA-S) no se delimitan de forma precisa ni la define para su puesta en práctica, razón por la cual se puede observar que las diversas universidades han adaptado diversas estrategias metodológicas que según su criterio se adecuan a lo esperado, aun cuando solo han tenido experiencias en el voluntariado o asistencialismo a las comunidades. Es por esto que se requieren aportes experienciales que brinden respuestas teóricas y prácticas para la pertinente aplicación de la MA-S dentro de los programas de Servicio Comunitario.

El Servicio Comunitario es una de las estrategias de acción para desarrollar la responsabilidad social y estimular el desarrollo sostenible de la sociedad venezolana, basada en la sensibilización, la solidaridad y el compromiso con la sociedad como norma ética a objeto de “...enriquecer la actividad de educación superior, a través del Aprendizaje Servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva” (LSCEES, artículo 7), para contribuir con la construcción del país; es importante resaltar que la misma no especifica de manera expresa que el Aprendizaje Servicio sea una metodología.

En el Reglamento del Servicio Comunitario del Estudiante de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (RSCEP-UPEL) publicado en la resolución N° 2008.309.676.1, de fecha 29 de abril de 2008, se amplía en el artículo 6, que el Aprendizaje Servicio es una

...metodología pedagógica que permite vincular el aprendizaje con la prestación del Servicio Comunitario; generar actividades estudiantiles solidarias para atender las necesidades de la comunidad y mejorar la calidad del aprendizaje académico, la formación personal en valores y la participación ciudadana responsable...”

Además, explica de forma explícita que “...Mediante la contextualización del aprendizaje desarrollado mediante acciones concretas inscritas en el marco de proyectos y ejecutadas por los estudiantes que inciden así en la transformación socio – comunitaria, generando capital social” (p. 2).

Dado lo anterior, la UPEL está obligada a proporcionar todas las condiciones necesarias para la realización del Servicio Comunitario a través de la Metodología Aprendizaje Servicio, con la finalidad de posibilitar el logro de los fines expresados la LSCEES, es decir, la búsqueda de la construcción personal

de la ciudadanía y la sostenibilidad, así como el valor de la solidaridad y desarrollar en los estudiantes actitudes de servicio, de responsabilidad y compromiso social, solidaridad y participación ciudadana, entre otras, es aquí donde las estrategias de aprendizaje contribuyen a operacionalizar el Servicio Comunitario.

Sin embargo, no existen indicios de haberse abordado el tema de las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la Metodología de Aprendizaje Servicio, no se han realizado estudios sobre las estrategias de aprendizaje en el Servicio Comunitario, y mucho menos competencias relacionadas con la inteligencia emocional en esta área, de allí que se requieren respuestas teóricas y prácticas.

Considerando las premisas anteriores las autoras se orientaron a establecer algunos aspectos teóricos para el diseño de estrategias de aprendizaje para desarrollar la Metodología Aprendizaje-Servicio, además establecer la incidencia de la Inteligencia Emocional en la Metodología Aprendizaje – servicio, de modo de contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de esta metodología, así como también favorecer a la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Metodología de Aprendizaje Servicio

El Aprendizaje Servicio, es una metodología pedagógica que promueve el trabajo solidario de los jóvenes con el objetivo de optimizar los aprendizajes académicos y la formación personal; entendido como actividades de servicio a la comunidad planeadas desde la universidad, destinadas no sólo a cubrir una necesidad de las comunidades destinatarias, sino orientada explícita y planificadamente al aprendizaje de los estudiantes y jóvenes durante el período de formación profesional. Si bien, este modelo no es nuevo en la experiencia internacional, sólo en los últimos años comenzó a adquirir mayor auge. Se basa en la metodología de proyecto y la investigación acción, por lo que epistémicamente se encuadra en la teoría crítica.

Este tipo de actividades o prácticas solidarias están determinadas por un contexto social pero al mismo tiempo fortalecen la formación integral del futuro profesional, ya que refuerzan el desarrollo de actitudes, competencias y valores propios de la ciudadanía socialmente responsable, la reflexión – acción – reflexión, la crítica solidaridad, fortaleciendo su relación con los otros, por lo tanto su inteligencia emocional, y la capacidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de la comunidad a la que pertenece. En este sentido permite valorar el hacer práctico, la manera de intervenir en la realidad, apelando a los conocimientos científicos construidos en las instituciones de educación superior, que es a la

final el resultado esperado. Plantea Dumont, Istance y Benvides (2010) que destacan “tres estrategias idóneas para el logro de esas finalidades: el aprendizaje guiado, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje vivencial basado en la reflexión sobre la experiencia”; agregan que, “como una forma de aprendizaje conectado con la experiencia, es coherente con la premisa de que proveer a los estudiantes entornos contextualizados y situaciones auténticas es una de las mejores condiciones para desarrollar los aprendizajes que hoy merecen ser perseguidos” (ob. cit, p.10).

En el Aprendizaje Servicio se busca que el estudiante esté activamente involucrado con el aprendizaje y comparta su experiencia con todos los actores que hacen vida en su entorno. Es a través de la reflexión constante y profunda sobre el quehacer práctico y su relación con los contenidos académicos, que el servicio pasa a ser una experiencia de aprendizaje significativo. Es un aprendizaje basado en la experiencia, pero no cualquier experiencia sino aquellas que expresen un compromiso social.

Puig y Palos R. (2006), se refieren al Aprendizaje Servicio como una propuesta educativa que “combina elementos de una experiencia innovadora, y al mismo tiempo repleta de componentes familiares: el servicio a la comunidad y, el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores”. Explican también que “la novedad no reside en cada una de sus partes, sino en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente”.

Ahora bien, de acuerdo con Tapia (2001b), la propuesta pedagógica del aprendizaje servicio parte de una premisa: la solidaridad, definida como el trabajo juntos por una causa común, de forma organizada y efectiva, resistiendo en la defensa de los derechos humanos, y hacerlo de la mano con los otros. Sugieren que no puede ser no sólo un contenido de enseñanza, ya es que son las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes, una fuente de aprendizaje, si se planifican adecuadamente. Por lo tanto, en lo anterior, es evidente que se trata de “...sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social...” (Cecchi, 2006, p. 3). Este mismo autor explica que debería considerarse como una confluencia entre dos tipos de experiencias educativas que se desarrollan de forma conjunta; ya que generalmente sólo se desarrollan en “...forma paralela e inconexa y se realizan con el objetivo de que los alumnos apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado”. De esta forma, se desaprovechan todos los aprendizajes que se

generan de la experiencia, por lo tanto, se puede hablar de aprendizaje servicio cuando se "...da la intersección de estos dos tipos de actividad, es decir cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria..." (ob.cit, p.3).

En este mismo sentido, Furco y Billig (2002), definen el Aprendizaje Servicio como "...una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad." Y por su parte Halsted citada por Tapia (2001a), plantea que el Aprendizaje Servicio es: "...la metodología de enseñanza y aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades", e insiste en el sentido pedagógico e incluye la noción de "metodología de enseñanza y aprendizaje" (p. 2).

Por tanto, al rescatar el carácter metodológico del Aprendizaje Servicio, y revisando la definición de metodología, la cual, hace referencia al estudio analítico y crítico de los métodos de investigación, se considera que para el logro de los objetivos trazados se deberá realizar un estudio analítico y crítico de los métodos a ser utilizados, así como del conjunto de procedimientos, recursos y formas de acercamiento a la realidad para facilitar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el manejo didáctico para el logro de los propósitos esperado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

De igual forma, entre otras características que ayudan a trazar una idea más clara y completa sobre esta concepción metodológica, destacan: (a) desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida; (b) los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo; (c) es válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales; (d) requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad; (e) provoca efectos en el desarrollo personal, asertividad e inteligencia emocional f) provocan cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio protagonismo de los estudiantes.

Asimismo, la MA-S presupone una pedagogía de la experiencia y la reflexión. Según Stanton (2002), se vincula a la llamada "educación experiencial" y plantea de forma textual que "es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores servicio a los demás que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social" (p. 26).

En cualquier proyecto a desarrollar, ya sea académico o comunitario, no hay una receta para hacer las cosas, todo lo contrario, la reflexión que proviene

de las acciones que se emprendan serán la principal fuente de decisiones, por lo que aprendizaje se convierte en un compromiso que proviene de la experiencia, se trasmite e intercambia de forma natural en el contacto continuo con la comunidad. En el caso específico de las universidades pedagógicas es el semillero de situaciones propicias para que el futuro docente se nutra de la práctica.

Dimensiones Teóricas que subyacen en la Metodología Aprendizaje –Servicio (MA-S)

Algunas de las teorías de aprendizaje que sustentan el presente estudio sobre el aprendizaje servicio se corresponden con el aprendizaje experiencial promovido a finales del siglo XIX y principio del XX, por educadores como John Dewey y Williams Kilpatrick con el Método de Proyecto, los cuales fueron la base fundamental de la MA-S.

Estas teorías de aprendizaje enfatizan en la influencia de los contextos sociales y culturales en la construcción del conocimiento. Los estudiantes son aprendices activos que construyen su conocimiento a partir de experiencias personales, por lo tanto, el rol del docente, es de mediador, facilitador, guía y apoyo a la construcción de conocimientos que realiza el estudiante con ejemplos y experiencias concretas y realistas. El docente en este sentido no es quien tiene la verdad o el conocimiento, sino que es quien acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante facilitando que éste construya su experiencia de aprendizaje.

El aprendizaje experiencial se basa en la idea de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. La experiencia concreta es trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testada activamente a través de nuevas experiencias. Dewey basaba su filosofía educativa en la relación que existe entre el conocimiento y la acción (principio del aprender haciendo). Un aprendizaje permanente se conseguiría a través de una educación **en** y **con** tareas ambientales reales, esto es actividades relacionadas con la “**vida real**” donde se ponen en práctica aprendizajes y que se realizan acompañada de un compartir conocimientos.

Pensamiento Pedagógico de John Dewey

La influencia del pensamiento de Dewey a la Metodología de Aprendizaje-Servicio (MA-S), se observan en las experiencias de los prestadores de servicio y comparándolos con lectura detallada de las obras de este pedagogo norteamericano. Desde el inicio, Dewey (2004) estuvo profundamente interesado en la reforma de la teoría y de la práctica educativa. Consideraba, que la educación

no era solo una preparación para la vida, sino que debía ser un laboratorio social para lograr preparar a la persona para su realización en la sociedad. Subrayó lo práctico, esforzándose en demostrar cómo las ideas filosóficas pueden actuar en los asuntos de la vida diaria. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta, destacando en su cuadro de valores algunos elementos inseparables e interrelacionados como son a la democracia, como base de una sociedad, la libertad en un justo equilibrio entre la acción y el individualismo como “iniciativa personal, independencia de observación, inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas.” (Dewey, 2004), con inteligencia social o la capacidad coherente para trabajar con los otros de forma asociada, que es lo que se pudiera entender por una individualidad socializada, el trabajo y el grupo.

Otro elemento fundamental observado en las ideas de Dewey es cómo las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares y favorecen al bienestar de su comunidad, razón por la cual la función principal de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un “carácter: conjunto de hábitos y virtudes que les permita realizarse plenamente de esta forma” (p. 61), planteamientos estos que rozan de forma directa los aspectos primordiales de la aplicación del Servicio Comunitario a través de la MA-S.

Dewey planteó un método donde los estudiantes participaban en la planificación de sus proyectos, cuya ejecución se caracterizaba por una división cooperativa del trabajo en la que las funciones de dirección se asumían por turno. En sus propias palabras, “¿Qué significa la democracia si no que cada persona tiene que participar en la determinación de las condiciones y objetivos de su propio trabajo y que, en definitiva, gracias a la armonización libre y recíproca de las diferentes personas, la actividad del mundo se hace mejor que cuando unos pocos planifican, organizan y dirigen, por muy competentes y bien intencionados que sean esos pocos?” (Dewey, p.233). Esta propuesta de participación activa y protagónica de los participantes de la comunidad educativa se rescata en los postulados de la MA-S, aplicado en el Servicio Comunitario.

Williams Kilpatrick y el Método de Proyecto

El método de proyectos se constituye en una productiva estrategia que cumple con el objetivo de crear contextos significativos para los aprendizajes y se basa en las ideas del pensamiento reflexivo de John Dewey; sin embargo, fue formulado pedagógicamente por Kilpatrick (citado en Miñana, 1999), éste

emplea los pasos del pensamiento reflexivo basándose en las ideas de Dewey (2004), el cual planteaba que:

La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, es más bien considerada como una forma holística de atender y responder a los problemas por lo tanto una con-secuencia, esto es, una ordenación consecencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. (p. 43)

De esta forma se presentan como fases del pensamiento: (a) un estado de duda; (b) un acto de búsqueda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en que se origina el pensamiento de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

El pensamiento reflexivo implica entonces, la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro, poniendo orden y promoviendo un pensamiento dirigido hacia alguna meta. Se lleva a la práctica a través de una serie de actividades colectivas y diversificadas, orientadas hacia la solución de un problema real que se desarrolla en su ambiente natural. El problema detectado se constituye en el eje unificador del proyecto y deriva de una necesidad observada (Miñana Blasco, 1999).

Kilpatrick (citado en Miñana, 1999), plantea que en el método de proyectos se observan cuatro intenciones en el propósito de los proyectos que podían surgir en el desarrollo de los actos educativos: (a) las experiencias cuyo propósito dominante es hacer o efectuar algo, dar cuerpo a una idea o aspiración en una forma material; (b) cuando el proyecto consiste en la apropiación propositiva y placentera de una experiencia; (c) cuando el propósito dominante en la experiencia es resolver un problema, desentrañar un acertijo o dificultad intelectual; (d) cuando el propósito es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad al cual la persona que aprende aspira en un punto específico de su educación.

De la misma forma, influenciado por Dewey y Fischer, desarrolló un concepto “pedagógico del trabajo”, basado en fases temporales: observación, síntesis, análisis, verificación (Miñana, 1999). Por lo tanto, partiendo de la tarea de resolver una cuestión, se ha de reflexionar sobre la planificación y las hipótesis antes de que la planificación se realice en un tercer paso y, por último, en base a la tarea concluida, poder compararlo, controlarlo y verificarlo. En sí, el valor pedagógico de la metodología de proyectos surge de la armonía

entre el medio y el fin, estableciéndose una relación causa y efecto y la valorización de las cosas.

La Investigación Acción Participativa en la MA-S

Las metodologías participativas, como es la Investigación Acción Participativa (IAP), son herramientas complementarias de abordaje en el ámbito local, como son un barrio, una urbanización o un municipio, pueden contribuir a alcanzar el “objetivo último” de integración comunitaria y cohesión social y es un medio para mejorar la calidad de vida. Es decir, el contexto en el cual se desarrolla la MA-S y consiguiente vías para la puesta en práctica de ésta.

Desde este punto de vista, la población es el agente principal de cualquier transformación social y de su activa colaboración dependerá el cambio efectivo de la situación que vive, rechazando el asistencialismo que impera en una mentalidad benefactora. Por tanto, el objeto de estudio o problema parte del interés de la propia población, colectivo o grupo de personas, esto trae como consecuencia, que se partirá de la propia experiencia de los participantes, de las necesidades o problemas vividos o sentidos donde las metodologías participativas juegan un rol de apoyo para la transformación social.

La Investigación Acción Participativa (IAP), es una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas. “El *propósito* de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del investigador (diagnóstico) de su problema, por lo que adopta una postura exploratoria” (Elliott, 1993). De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), es una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social.

Este método combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Es un proceso que combina la teoría y la praxis, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora y permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales. Constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización (Pérez Serrano, 1990).

La reflexión como estrategia y otras consideraciones

Si bien, la reflexión emerge de los relatos de los informantes como un medio para el logro del desarrollo de un sentido crítico en el estudiante y se observa como un complemento de todas las estrategias de aprendizaje analizadas, cuando se hizo la revisión teórica se observa que en la reflexión no se le da, a juicio de la investigadora, la importancia que amerita desde el punto de vista estratégico. Y es que después de la revisión teórica realizada sobre el tema, la primera idea que surge es que reflexionar es volver a pensar las cosas. Sin embargo, la reflexión permite profundizar y ampliar nuestro conocimiento y realizar operaciones mentales de análisis y síntesis, requiriéndose habilidades de autoevaluación. Así la ampliación del conocimiento es a partir de contrastar los puntos de vista con el de los demás, incorporando nuevos enfoques a nuestros razonamientos.

Por lo tanto, el uso de una metodología como es la del aprendizaje servicio, requiere para facilitar el recorrido del alumno, un aprendizaje procedimental, como es el uso de un método determinado, el cual debería ser conocido ampliamente por el estudiante que ejecuta el Servicio Comunitario. De este modo, es importante diseñar la estrategia de aprendizaje basándose en el ciclo de aprendizaje del alumno planteado por Carreras, (2003), el cual se basa las fases: vivencia y reflexión. Así es que se necesita partir de la vivencia o experiencia concreta del estudiante, teniendo en cuenta los conocimientos previos y el bagaje cultural que posea. En segundo término para la reflexión, se sugiere que sea realizada cómo un análisis activo de lo observado durante la acción, buscando la mayor cantidad de perspectivas posibles con la finalidad de determinar, en un proceso de síntesis, la solución que se considere la más oportuna, la cual se ejecute (ensayo) en un proceso de reflexión sobre la acción, que en sí misma genera conocimiento para las siguientes actuaciones (Schön, 1991). La reflexión sobre la acción puede tener como resultado un aprendizaje que se añade al conocimiento en acción del profesional.

Dimensión afectiva: Incidencia de la inteligencia emocional en la Metodología de Aprendizaje-Servicio

Otro elemento que emerge en el Aprendizaje Servicio, es que es una metodología pedagógica con fundamentos axiológicos que promueve el trabajo solidario, se puede caracterizar como dialéctico en virtud de la confrontación de los conceptos y teorías que lo sustentan; se expresa con la transformación del sujeto o sujetos participantes, así como también de los espacios en donde el enfoque se concretiza. Su objetivo es el de optimizar los aprendizajes académicos y la forma-

ción personal, pues concibe al prestador como un sujeto que se puede integrar al entorno durante el ejercicio educativo del que toma parte, articulando y orientando el proceso de transformación de la realidad de las comunidades; es por esto que no sólo busca cubrir las necesidades de las comunidades destinatarias, sino también el aprendizaje de los jóvenes que lo promueven de forma planificada.

También supone un aprendizaje multidireccional en un contexto social de formación integral reflexivo que refuerza el desarrollo de actitudes, competencias y valores, de solidaridad, de fortalecimiento de su relación con los otros y la capacidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de la comunidad desde lo práctico, en una actividad educativa bien articulada y coherente. Es a través de la reflexión constante y profunda sobre el quehacer práctico y su relación con los contenidos académicos, que el servicio pasa a ser una experiencia de aprendizaje significativo. Es un aprendizaje basado en la experiencia, pero no cualquier experiencia sino aquellas que expresen un compromiso social.

Ahora bien, se pueden destacar otras características de la MA-S, las cuales presupone una pedagogía de la experiencia y la reflexión que proviene de las acciones que se emprendan serán la principal fuente de decisiones, por lo que el aprendizaje se convierte en un compromiso que proviene de la experiencia, se trasmite e intercambia de forma natural en el contacto continuo con la comunidad, esta provoca efectos en el desarrollo personal, la empatía, la asertividad, un intercambio social, procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida. Estos elementos antes enunciados se destacan también en las aportaciones de Salovey & Mayer (1990) que definen la Inteligencia Emocional como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno u otro”. Y estos autores amplían diciendo que:

Es un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. En otras palabras, es la administración de nuestras emociones en un contexto determinado para actuar correctamente sin dejarse llevar por las emociones. (Salovey & Mayer 1990)

Y es que en los contextos de incidencia de la metodología Aprendizaje-Servicio existe una apropiación del conocimiento por su carácter vivencial y naturaleza de construcción participativa. Por lo que el aprendizaje social, se consigue cuando el conocimiento individual y emocional se sincretiza con el vivencial logrando no solo compartir en una comunidad, sino que se llega a

internalizar un proceso socializador que permite responder a los desafíos y a las oportunidades que este entorno brinda, e igualmente desarrolla capacidades y habilidades de convivencia y empatía para sí mismo y para las personas con quienes se comparte; aptitudes alcanzadas de forma empírica con la reflexión y uso de la inteligencia emocional. Oriolo y Cooper (1998) definen la inteligencia emocional como “la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia.” Es en este punto que se considera que “la inteligencia emocional aporta los cimientos para el desarrollo de otras competencias más elaboradas” (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002), condiciones que se observan también en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990) que propone que con el desarrollo de estas habilidades estamos preparados para adquirir competencias más complejas.

Es por esto que el conocimiento así construido por quien aprende, ya sea el dador de servicio o el receptor del mismo, lo hace a partir de modos de representaciones previas, que el sujeto posee sobre la realidad, le permiten organizar y comprender la información y el modo de conducir su acción. Esto quiere decir que “el sujeto que aprende no incorpora la información sumándola a la que ya posee”, Meirieu (1992), sino que lo internaliza:

Un sujeto no pasa de este modo de la ignorancia al saber, va de una representación a otra más elaborada que tiene un poder explicativo más amplio y le permite poner en práctica un proyecto más ambicioso, el cual contribuye a estructurarla. Y cada representación es al mismo tiempo un progreso y un obstáculo, cuanto mayor es el obstáculo, más decisivo es el progreso y en consecuencia el sujeto quedará más vinculado a ella” (Meirieu, 1992, p. 65).

Por lo descrito anteriormente, es de importancia para la incorporación efectiva del conocimiento, el componente emotivo que le vincule al aprendizaje, como lo plantea Brunner (1995) cuando postula el aprendizaje significativo. Es obvio que, el manejo de la serie de habilidades básicas planteadas en el modelo de 4 ramas por Mayer y Salovey (1990) como son la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional, podrían propiciar mayor penetración en las relaciones comunitarias, las cuales si bien están inmersas en toda la actividad comunitaria planteada como Aprendizaje – Servicio, para una notable efectividad deberían incorporarse en las estrategias de trabajo por los prestadores del servicio.

Tabla N° 1 Modelo de 4 ramas por Mayer y Salovey (1990)

Percepción emocional	Habilidad de ser conscientes de los propios sentimientos, es decir, aprender a leer y a conocer nuestras emociones. De esta manera se puede ser capaces de predecir cuál va a ser la forma de actuar y cuáles van a ser nuestros pensamientos.
Asimilación emocional	Esta habilidad lleva a saber cómo las emociones influyen y actúan sobre los pensamientos y la forma de procesar la información y a utilizarlas en nuestro beneficio.
Comprensión de las emociones	Esta habilidad hace referencia a la capacidad para entender nuestras emociones para comprender los sentimientos de los demás. Empatía
Regulación de las emociones	La habilidad para manejar las reacciones, las emociones, ante determinadas situaciones, ya sean positivas o negativas, sin llegar a ningún extremo, sin reprimirla ni exagerarla.

Bien plantea Tapia, (2001a), que “El Aprendizaje-Servicio podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencia. Una, específicamente académica, con el objetivo de que los alumnos apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad. Por otra parte, también se desarrollan actividades solidarias,” y se pudiera ampliar diciendo que no solo interceden dos tipos de experiencias, sino que existen otros elementos subyacen transversalmente en todo el proceso, y tal como lo plantean Bruner y Haste (1990), “Es a través de la vida social que se adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprender a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura” (p.15).

Empoderamiento de la Inteligencia emocional a través de la Metodología de Aprendizaje – Servicio

Por un lado, el estudio de las emociones nos sitúa en una disciplina que ofrece una fundamentación científica a la educación emocional, mediante el conocimiento teórico y aplicativo de cómo se activan en los contextos educativos,

los procesos y competencias emocionales relacionadas con la motivación, el liderazgo, el aprendizaje y el autodesarrollo humano. Y por otro, la metodología de Aprendizaje Servicio es una experiencia educativa vivencial y humanista, que permite la prestación de un servicio a las comunidades, con el propósito de enriquecerlo, desarrollar responsabilidad cívica y fortalecer a la comunidad. Aunado al conocimiento sobre la naturaleza y los factores facilitadores del aprendizaje humano (Dumont, Instance y Benavides, 2010), “el cual conlleva a la idea que la formación de la ciudadanía responsable requiere profundas transformaciones, (...) no solo en su despliegue por los espacios formales, no formales e informales”. Transformaciones estas que abarcan de forma integral al individuo, no solo en sus habilidades social sino que necesariamente en el manejo emocional, ya que el reto consiste en:

proveer una educación consecuente con los valores, principios, políticas y prácticas de una justicia redistributiva y del reconocimiento, que busque la igualdad equitativa y el empoderamiento de los sujetos, participando activamente como protagonistas, junto con otros, de sus trayectorias educativas y desarrollando capacidades, actitudes y relaciones como sujetos autónomos y responsables (Furman y Martínez, citados por Martínez Domínguez, 2015).

Es que, al sujeto sostener con los demás relaciones de colaboración e interacción de aprendizajes, donde el intercambio es recíproco, tal y como sucede en los procesos de aplicación de la metodología de Aprendizaje Servicio, fortalece su crecimiento emocional, educando también su inteligencia social; parafraseando a Martínez Domínguez (Ob. Cit), desarrollan actitudes y habilidades que agudizan la vida comunitaria, profundizan el cúmulo educativo de la ciudadanía y logran aprendizajes o destrezas en diversas áreas como son: 1) Habilidades cognitivas propias de áreas disciplinares; b) Pensamiento analítico, crítico e integrador, que lleve a la utilización y reflexión sobre el propio conocimiento y experiencia; c) Resolución de problemas e investigación, dominio y uso de habilidades para crear nuevo conocimiento con transferencia al contexto de la realidad; d) Comunicación asertiva y empática considerando diferentes audiencias sociales y culturales; f) Ciudadanía activa, implicada y responsable. Conciencia ética y prácticas consecuentes en actuaciones responsables para sí mismo y la comunidad. Capacidad de conectar con otros, sentido de obligaciones mutuas; g) Juicios e iniciativas personales para tomar decisiones y actuaciones fundamentadas; h) Compromiso con el aprendizaje a lo largo de la

vida; mentes inquietas y curiosas que buscan el saber por sí mismo, practican la reflexión sobre su experiencia, sus relaciones con los demás y el entorno, esforzándose en el crecimiento personal y de responsabilidades comunitarias y sociales. i) Juicio e iniciativa personal acompañada de inteligencia emocional; habilidades interpersonales que muestren discernimiento y sentido común en los juicios y actuaciones personales que se realicen, e iniciativa, capacidad de asumir riesgos, de moverse en situaciones ambiguas y complejas adaptándose a contextos y retos diferentes; j) El desarrollo de la capacidad para regular su propio aprendizaje, confianza en sus aptitudes y conocimientos y desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

De igual, forma amplía Furco (2010) que el Aprendizaje Servicio, estimula la asunción de roles en los sujetos en formación, donde en lugar de ser simples receptores o reproductores de conocimiento, los erige en creadores de discernimiento en su lugar, lo que permite descubrir en “la práctica que no solo se aprende para sí sino también para otros, contribuyendo a cultivar valores de cooperación y solidaridad, así como al desafío de moverse más allá de las zonas confortables” (ob. Cit).

Y para finalizar, se puede puntualizar que el diseño de estrategias a través de la metodología de Aprendizaje Servicio con la consciencia plena del desarrollo emocional que se alcanza en su aplicación, permite orientar la toma de decisiones con una idea realista de nuestras habilidades y basada en el fortalecimiento de la confianza en los juicios. La autorregulación de las emociones de modo que faciliten la tarea y permitiendo la flexibilidad suficiente para adaptarse e innovar ante las situaciones que se presenten. De igual forma, el sostenimiento de la motivación y un liderazgo que permita orientar y avanzar hacia los objetivos trazados, para tomar iniciativas con compromiso y ser efectivos perseverando frente a los contratiempos y frustraciones. Con la aptitud para sentir y palpar las necesidades de otros y de la propia organización, unida a la apertura para servir y cubrir las inquietudes de quienes están alrededor. Todas estas, destrezas sociales que permiten el dominio de las formas de relacionarse afectiva y efectivamente con las demás personas, creando redes de relaciones, construyendo climas agradables, abiertos y efectivos con gran sentido de pertenencia ante el proyecto que se emprende.

Consideraciones finales

Se destaca la necesidad de aplicar las estrategias a través de la metodología de Aprendizaje Servicio de forma consciente y con la finalidad de una mayor humanización y que las mismas cumplan con los siguientes elementos: a)

conocerse uno mismo; b) desarrollar una visión crítica, c) manejar el método lo mejor posible. Sin olvidar el protagonismo presente en las acciones que se emprenden. Por lo tanto pudieran ser estrategia que envuelvan ponerse de acuerdo, impliquen realizar acciones solidarias y transformadoras de la realidad, pero que al mismo tiempo involucre ir generando conocimiento consciente y sistemático sobre las cosas que se van haciendo, resaltando que “lo vean como un estilo de vida”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brunner J. (1995). From joint attention to the meeting of minds. In C. Moore & P. Dunham (eds.) *Joint Attention: Its Origins And Role In Development*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Bruner, J. y Haste, H. 1990. *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez. Barcelona, España: Roca.
- Carreras, C. (2003). *Aprender a aprender. Educación y procesos formativos*. Madrid: Piados.
- Cecchi, N. (2006). *Aprendizaje Servicio en Educación Superior. La Experiencia Latinoamericana*. “Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio” – Caracas, Venezuela: UCV.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Publicada en Gaceta Oficial N° 36.860.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Colección: Raíces de la memoria. S.L. 1ª. ed., 6ª. imp. (11/2004) Madrid: Ediciones Morata.
- Dumont, H, Istance, D. y Benavides, F. (2010) *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*, OECD, París.

- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Grao.
- Fernández Berrocal, P. Y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Furco, A. (2010). The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education, en Dumont, H., Instance, D. y Benavides, F. (Eds.). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (pp. 227 -250). [Versión OCDE] doi:10.1787/9789264086487
- Furco, A. y Billig, S. H. (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT.
<https://www.youtube.com/watch?v=NrxfiexOkLA>
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario* (2005). Gaceta Oficial N° 38.272. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5929, Caracas, Venezuela.
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I. (Enero-Abril 2015). *El Aprendizaje Servicio y la Formación Inicial de Profesionales de la Educación*. El profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado, Universidad del País Vasco. VOL. 19, N° 1. ISSN 1989-639X (edición electrónica). Consulta en línea 28-02-17: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART10.pdf>
- Meirieu, Philippe. (1992). *La pedagogía entre decir y hacer* (La pédagogie entre le dire et le faire). Paris: Esf.
- Miñana Blasco, C. (1999). *El método de proyecto*. Programa Red. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en línea [http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/v... - 22k -\(consulta diciembre 2010\)](http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/v... - 22k -(consulta diciembre 2010)).
- Oriolo, E. y Cooper, R. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a la organización*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Pérez Serrano, G. (1990). *La Investigación Cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid, España: Edit. La Muralla.
- Puig, J. y Palos, J (2006). *Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio*. N°357. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- SALOVEY, R y MAYER, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9 (3), pp. 185-211
- Schön, D. A. (1991). *La vuelta reflexiva: Estudios de caso en este lugar y en la práctica educativa*, Nueva York: Prensa de Profesores de la Universidad de Columbia. <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm> (consulta septiembre 2010).
- Stanton, T. (2002). *Service-Learning. A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*, San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Tapia, M. N. (2001a). *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*, segunda edición, Buenos Aires: Ciudad Nueva.<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/38/38TAPIA-Maria-Nieves-Cap-1-Que-es-el-aprendizaje-servicio.pdf> (consulta julio 2018).
- Tapia, M.N. (2001b). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. http://www.ciens.ula.ve/sciens/documentos/aprendizaje_Nieves_Tapia
- UPEL (2008) *Reglamento de Servicio Comunitario de Estudiantes de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Resolución No. 2008.309.676.1 Gaceta Extraordinaria N° 2-2008 Disponible en línea: <http://upel.edu.ve>.

De Educación de Postgrado a Educación Avanzada en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Miriantonieta Castro de Niño¹

RESUMEN

La “Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez” (UNESR) ha sido pionera en cambios organizacionales continuos gracias a las normas legales que permitieron hacer ensayos académicos y administrativos, para buscar respuestas a los cambios en el entorno. La pregunta que orientó la indagación en este trabajo fue cómo la historia de la Educación de IV nivel muestra su evolución como un subsistema organizacional; cómo el cambio de Postgrado a Educación Avanzada fue posible, porque se habían ido consolidando progresivamente cuatro componentes: la estructura organizativa (componente administrativo), la estructura jurídica (componente normativo), la política (componente prospectivo) y la estructura académica (componente sustantivo y operativo) representada en: (a) los programas de grado; (b) la matrícula de inscritos y egresados; (c) la expansión geográfica; y (d) la investigación en postgrado.

Palabras clave: transformación universitaria, postgrado, educación avanzada, cambios organizacionales.

¹ Profesora Titular de la Universidad Simón Rodríguez (UNESR). Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas (UCAB, 1977), Magister en Administración y Planificación de la Educación Superior (UNESR, 1989) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNESR, 2003). Trabajó como Directora de Secretaría; Secretaria del Consejo de Postgrado; Directora Académica en el Decanato de Postgrado; Subdirectora Académica y Coordinadora de Investigación y Extensión en el Núcleo Palo Verde de la UNESR.

Postgraduate education to advanced education at the Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

ABSTRACT

The “Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez” (UNESR) has been a pioneer in continuous organizational changes thanks to the legal rules that allowed to make academic and administrative tests in search of answers to the changes in the environment. The question that guided the investigation in this work was how the history of level IV education shows its evolution as an organizational subsystem; How was the change of graduate to advanced education possible, because four components had been consolidating progressively: organizational structure (administrative component), the legal structure (normative component), policy (prospective component) and the academic structure (substantive and operational component) represented in: (a) degree programs; (b) the registration of enrollees and graduates; (c) the geographic expansion; and (d) postgraduate research.

Key words: University, graduate, advanced education, organizational changes.

Presentación:

Las normas legales definen la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) como una “*Universidad Experimental*” en cuanto a su organización y operatividad, pues debe: (a) Ensayar y experimentar modelos y propuestas académico-administrativas e interacción comunitaria, para dar respuestas a los retos de cambio que le plantea el entorno y las exigencias de efectividad (eficiencia y eficacia), productividad y pertinencia social. (b) Autonomía (académica, administrativa y financiera) y flexibilidad para organizarse y gestionar sus procesos, de manera que sea posible la experimentalidad en las funciones universitarias (la formación o docencia, la producción intelectual o investigación, interacción comunitaria o extensión) y lo administrativo. (c) Evaluar de manera continua sus procesos y productos de ensayos y experimentos, a los fines de su perfeccionamiento, continuación o supresión². En el marco de

² Castro de Niño, M. (2014). *Una Mirada en la UNESR: Desde el Postgrado hacia la Educación Avanzada en Venezuela*. Trabajo de Ascenso a Profesor Titular. Caracas, Venezuela: UNESR, Decanato de Educación Avanzada, p. 202.

estas disposiciones, la historia muestra cómo la Educación de IV nivel fue cambiando en la UNESR desde que se creó el Postgrado hasta llegar a ser Educación Avanzada, como un subsistema organizacional dinámico en constante cambio. Los hallazgos que se presentan son resultado de una investigación histórico-documental que se propuso: “*Describir la historia de la Educación de IV Nivel en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, desde su creación en 1978 hasta el 2013, cuando se le denominó Educación Avanzada*”³, realizada en tres tipos de fuentes: (a) *Bibliográficas* (libros, tesis doctorales, trabajos de maestrías y libros), (b) *Hemerográficas* (artículos de revistas científicas y periódicos institucionales) y (c) *Archivísticas* (cartas, oficios, circulares, expedientes, informes institucionales)⁴. Además, se desarrolló en varias fases: (a) la heurística; (b) la lectura crítica (interna y externa), (c) la síntesis analítica y el análisis crítico; (d) la síntesis historiográfica, (e) la publicación de dicha síntesis⁵ para verificar la exactitud de la información⁶ y (f) la elaboración del informe final de la investigación.

Para presentar los hallazgos la información fue organizada en secciones: (1) la estructura organizativa (componente administrativo), (2) la estructura jurídica (componente normativo), (3) la política (componente prospectivo) y (4) la estructura académica (componente sustantivo y operativo) vista a través de sus elementos: (a) los programas conducentes a grado; (b) la matrícula de inscritos y egresados de los programas conducentes a grado; (c) la expansión geográfica; y (d) la investigación asociada.

LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

La estructura organizacional es la manera cómo se distribuye el trabajo dentro de la organización para coordinarlo y orientarlo hacia el logro de objetivos, apoyándose en los factores de: coordinación, comunicación y control⁷. Por tal motivo, para comprender cómo la organización fue cambiando su estructura para ajustar su funcionamiento a las exigencias de crecimiento y especialización que planteaba el entorno, conviene revisar los cambios estructurales que fue experimentado la universidad gracias a su condición de “*universidad experimental*”-

³ *Ibid.*, p 8.

⁴ *El Método Histórico*. (Documento en línea). Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Método_historico. (Consulta: 2014, julio 14)

⁵ Véase también: *El Método Histórico. Ob. Cit.*

⁶ Hochman, E. y Montero, M. (1981). *Técnicas de Investigación Documental*. México: Editorial Trillas, pp. 42-52.

⁷ Mintzberg, H. (1998). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Editorial Ariel, SA, p. 26.

Los antecedentes del Postgrado en la UNESR datan de 1976, cuando en el Consejo Rector (sesión del 27/01/1976) fue presentado, para estudio y opinión, el primer proyecto de *Postgrado en Educación, mención Andragogía*, diseñado por Zoila Bailey y el *Seminario Taller de Formación Docente* destinado a los miembros del personal docente e investigación del Núcleo 2 en Chacao, con la finalidad de formarles en el modelo educativo de la UNESR⁸. Un mes después, el Consejo Rector, en la sesión del 24/02/1976, ratificó la designación de Zoila Bailey como responsable de la *Unidad de Diseño de los cursos de Postgrado* de la UNESR, adscrita al Vicerrectorado Académico⁹. El 09/06/1976 se aprobó la apertura de curso de extensión a nivel de Postgrado, denominado: “*Fundamentación Teórica de la Andragogía y Desarrollo Psicológico y Aprendizaje del Adulto*”¹⁰. Paralelamente, en la sesión del 06/05/1976, el Consejo Rector ratificó la nueva estructura organizativa de la universidad¹¹, resultado de la sistematización de experiencias desarrolladas en los dos años anteriores. Luego el Consejo Rector, en la sesión del 18/11/1976, acordó reestructurar el Vicerrectorado Académico en cuatro Unidades: (a) Licenciatura en Administración; (b) Licenciatura en Educación; (c) Innovaciones Educativas; y (d) *Postgrado*¹². Por primera vez, la pequeña UNESR contó con una Unidad destinada a desarrollar la Educación de IV nivel. Al año siguiente, en 1977, se dio un cambio significativo en la estructura cuando fue creado el *Vicerrectorado de Investigación, Experimentación y Postgrado* con finalidades muy particulares, como fueron:

- (a) Desarrollar la primera fase del proyecto de investigación participativa para el desarrollo del Estado Guárico.
- (b) Instrumentar los mecanismos de investigación para evaluar la metodología educativa de la Universidad.
- (c) Desarrollar la actividad referida a la acreditación del aprendizaje por experiencia, incrementando al mismo tiempo la matrícula del experimento, elevando esta a noventa o más participantes.
- (d) Desarrollar Maestrías y Cursos de Extensión¹³.

En 1979 con la aprobación del Reglamento de la UNESR, la estructura organizativa fue modificada nuevamente, desapareciendo el *Vicerrectorado de*

⁸ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. (1976). *Gaceta Universitaria*, 1976. Caracas: UNESR, Secretaría Ejecutiva, 1976, p. 29

⁹ *Ibid.*, p. 37

¹⁰ *Ibid.*, p. 55

¹¹ *Ibid.*, p. 48

¹² *Ibid.*, p. 87

¹³ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Documentos. Memoria y Cuenta 1977*. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1977. P.76.

*Investigación, Experimentación y Postgrado*¹⁴. En los Artículos 6 y 7 del mencionado Reglamento se estableció que la alta dirección descansaba en el Consejo Rector y sus áreas operativas (Presidencia y Vicepresidencia), el Vicerrectorado Académico, el Vicerrectorado Administrativo y la Secretaría; es decir, la UNESR adoptó la clásica estructura piramidal de las universidades nacionales, aun cuando los demás niveles de la organización se resolvían en Programas, Subprogramas y Proyectos¹⁵.

En 1981 la estructura organizativa se modificó nuevamente, cuando al Vicerrectorado Académico fue organizado en 6 Programas: (1) Investigación y Experimentación; (2) Planificación Curricular; (3) Estudios Universitarios Supervisados; (4) *Postgrado*; (5) Acreditación del Aprendizaje por Experiencia; y (6) Pregrado¹⁶. En 1982 el *Programa de Postgrado* tuvo 2 Subprogramas: Carreras Académicas de Postgrado y Extensión Universitaria¹⁷. En 1984, el Programa de Postgrado fue reestructurado en 3 Subprogramas: Docencia, Investigación y Extensión¹⁸. En 1989 nuevamente fue reestructurado en dos Unidades: Docencia y Desarrollo Técnico Científico¹⁹, organización que mantuvo desde 1989 hasta 1992, cuando fue aprobado el nuevo Reglamento de la UNESR. Mientras el Postgrado fue un Programa, gestionó el desarrollo del Postgrado a través de sus programas conducentes a grado de Especialista, Magíster y Doctor así como también los programas conducentes a certificados (ampliación, perfeccionamiento y actualización); asimismo, promovió ampliamente la investigación al asumir las funciones de la desaparecida *Unidad de Investigación y Experimentación* y realizó propuestas organizativas destinadas a fortalecer la Educación de IV nivel en la UNESR. Al respecto, el Programa de Postgrado presentó ante la Comisión de Reforma Institucional el documento “*Descentralización Académica y Administrativa del Postgrado*” el cual fue aprobado²⁰. En ese documento se propuso la creación del “*Consejo de Estudios de Postgrado*”

¹⁴ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Reglamento de la Universidad Simón Rodríguez*. Gaceta Oficial N° 2393 de fecha 14 de febrero de 1979. Aprobado por el Consejo Rector en su sesión del 29 de enero de 1979.

¹⁵ *Ibid.* Artículo 6 y 7.

¹⁶ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Documentos. Memoria y Cuenta 1981*. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1981. Pp. 2-3.

¹⁷ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Documentos. Memoria y Cuenta 1982*. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1982. Pp. 6-7.

¹⁸ *Ibid.* P. 13.

¹⁹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Documentos. Memoria y Cuenta 1989*. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1989. Pp. 4-5

²⁰ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Memoria y Cuenta 1994*. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1994. P. 33

y la organización del “*Decanato de Postgrado*”, lo cual efectivamente ocurrió en 1995. Mediante la Resolución N° 494 del Consejo Directivo, del 30/05/1995, se confirmó la estructura organizativa del Rectorado con sus unidades de apoyo, los Vicerrectorados Académico y Administrativo, la Secretaría, los Centros Regionales y Núcleos. Además, mediante Resolución N° 496 del 30/05/1995, el Consejo Directivo acordó ratificar la organización de la Dirección de Extensión, *el Decanato de Postgrado*, la Dirección de Desarrollo Profesorado y la Dirección de Desarrollo Estudiantil. Dieciséis (16) años habían transcurrido desde la desaparición del Vicerrectorado de Investigación, Experimentación y Postgrado en 1979.

En Venezuela, a lo largo de 20 años habían cambiado las condiciones para ofrecer programas de postgrado. Cuando en 2001 se aprobó “*La Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones debidamente Autorizadas por El Consejo Nacional de Universidades*”²¹, el Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (CCNPG) del CNU, con el apoyo de árbitros provenientes de todas las universidades del país inició la evaluación de los programas conducentes a grado de Especialista, Magíster y Doctor, para su autorización y/o acreditación. Todos aquellos programas creados antes de 1996 debían dar cuenta de los resultados alcanzados para ser acreditados, mientras que las nuevas creaciones a partir de 1996 debían ser autorizadas. Ante estos cambios que se estaban dando en el macro-sistema de la educación superior venezolana, la UNESR debía dar respuestas mediante la organización de una estructura que gestionara la Educación de IV nivel. Lo dicho lo respaldan las modificaciones estructurales y organizativas de 1995. De acuerdo con el “*Manual de Funcionamiento del Decanato de Postgrado*”, aprobado en 1995, el Decanato fue creado como un ente de coordinación nacional de los estudios de postgrado, facultado para: (1) proponer políticas y lineamientos en materia de postgrado en concordancia con el Vice Rectorado Académico; (2) coordinar y supervisar los componentes académicos, de investigación y de cooperación interinstitucional, de los postgrados a escala nacional, (3) estudiar y proponer la creación de nuevos programas de postgrado; y, (4) servir de órgano de consulta en materia de postgrado al Consejo Directivo²². Para cumplir con esos objeti-

²¹ Consejo Nacional de Universidades. *Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones debidamente Autorizadas por El Consejo Nacional de Universidades*. Gaceta Oficial N° 37.328 Del 20 de Noviembre de 2001. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.ccnpg.gob.ve/baseslegales.asp?id=normativa>. (Consulta: 2012, junio 2012)

²² Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Gaceta Universitaria del Consejo Directivo No. 235*. Extraordinario, 23 y 24 de mayo 1995. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1995.

vos, el Decanato de Postgrado contó con 3 Coordinaciones: (1) Académica, (2) Investigación y (3) Administración; 2 Unidades: Control de Estudios y Documentación e Información²³. Además, contó con un *Centro de Investigación en Educación y Ciencias Humanas* (CIECH) que inició actividades el 24/03/1994²⁴, coordinando las líneas de investigación asociadas a los programas conducentes a grado; impulsando la creación de otras líneas de investigación; promoviendo la socialización de los resultados de investigaciones a través de encuentros y jornadas; así como la difusión y divulgación de los hallazgos de las investigaciones a través de las publicaciones periódicas de postgrado²⁵.

Otro elemento fundamental fueron las finanzas. En la organización del subsistema de la Educación de IV nivel el manejo de los recursos financieros permitieron ir desarrollando el subsistema y absorbiendo el impacto de los cambios que iban ocurriendo. Al respecto se encontró la siguiente información: (a) El 09/07/1996, en la sesión 254 del Consejo Directivo se autorizó al Decanato de Postgrado para usar y gestionar los ingresos generados, conforme a un instructivo especialmente diseñado. (b) En 1997 el Consejo Directivo aprobó la reorganización de la Coordinación Administrativa del Decanato, integrada por 2 Divisiones: Recursos Humanos y Control Financiero y Presupuestario; la organización del Centro de Documentación e Información y el Centro de Estudios Avanzados²⁶. (c) El 21/04/1998 en su sesión 276 el Consejo Directivo autorizó cancelar los honorarios profesionales de los facilitadores con los ingresos propios que generaba el Decanato de Postgrado, de acuerdo con el instructivo actualizado. (d) El 30/11/1999 el Consejo Directivo, en la sesión 288 aprobó las modificaciones al documento “*Autorización para el Uso y Manejo de los Ingresos Propios Generados por El Decanato de Postgrado*”. De manera que, a partir de entonces, el Decanato de Postgrado diversificó las fuentes de financiamiento de su Presupuesto. Cuatro años después, el 02/06/2004 el Consejo Directivo en su sesión 361, autorizó al Decano de Postgrado para suscribir *contratos con el personal docente* cuyas remuneraciones serían canceladas con ingresos propios generados por el Decanato de Postgrado, otorgándole la flexibilidad y autonomía para estas actuaciones. Luego, el 15/11/2005 fue aprobado el “*Instructivo*

²³ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Manual de Organización del Decanato de Postgrado*. Caracas, Venezuela: UNESR, 1995.

²⁴ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Memoria y Cuenta 1994*. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1994. P. 31

²⁵ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Memoria y Cuenta 1995*. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1995.

²⁶ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Memoria y Cuenta 1997*. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1997. P. 52.

para la contratación por Honorarios Profesionales” que recogía los criterios académicos y administrativos establecidos en la normativa de la universidad²⁷.

Ahora bien, en el diagnóstico que se realizó en el Decanato en enero de 2011 se encontró que la problemática eran los: “Escasos ingresos ordinarios en el presupuesto asignado para el Decanato de Postgrado e inadecuada estructura del presupuesto de ingresos propios, ya que no contempla partidas esenciales para el buen funcionamiento académico-administrativo del Decanato y Núcleos adscritos”²⁸. De manera que, cuando el Consejo Directivo en la sesión 473 del 26/07/2011 aprobó la “Normativa Especial para la Contratación de Personal Docente y de Investigación de Postgrado, por Honorarios Profesionales con Cargo a los Ingresos Propios” y aprobó la modificación de la estructura del presupuesto se mejoraron las condiciones para administrar el presupuesto tomando en cuenta los ingresos ordinarios y los ingresos propios.

La historia muestra que, al contar con ingresos propios el subsistema de Educación de IV nivel se fue expandiendo por el país, la estructura organizativa del Decanato de Postgrado se fue ampliando, evaluando y rediseñando. Los resultados de ese proceso fueron sistematizados en una propuesta de estructura, que fue plasmada en el documento: “Estructura Organizativa y Funcionamiento del Decanato de Postgrado” que fue presentado al Consejo Directivo en su sesión 356 de fecha 19/02/ 2004, acordando remitir el proyecto para el estudio y opinión de los miembros de ese cuerpo²⁹. Finalmente, en la sesión 370 del 26/01/2005, el Consejo Directivo aprobó el documento “Estructura y Funcionamiento del Decanato de Postgrado”³⁰, culminando así la fase de rediseño y reorganización que se había iniciado en diciembre de 2002³¹. Por primera vez, la estructura del Decanato de Postgrado se organizó en tres niveles, sentándose las bases para crear un Vicerrectorado: (1) en el “nivel político estratégico” in-

²⁷ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Instructivo para la contratación por honorarios profesionales*. Caracas, Venezuela: Decanato de Postgrado, 2005.

²⁸ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Estructura Organizativa y Funcionamiento del Decanato de Educación Avanzada*. Aprobado por el Consejo Directivo en su sesión 466 del 20 de enero de 2011. Caracas, Venezuela: UNESR, Decanato de Educación Avanzada, 2011, p. 7

²⁹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Oficio N° 2403 de fecha 22 de abril de 2004. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 2004.

³⁰ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Oficio N° 08975 del 3 de marzo de 2005, Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 2005.

³¹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Estructura y Funcionamiento del Decanato de Postgrado*. Caracas: UNESR. Aprobado por el Consejo Directivo en su sesión 370 del 26 de enero de 2005. Caracas, Venezuela: UNESR, 2005.

tegrado por el Consejo de Postgrado, el despacho del Decano de Postgrado con tres dependencias de apoyo: la Consultoría Jurídica, el Centro de Estudios sobre Culturas Indígenas, Afroamericanas e Idiomas Modernos; y el Centro de Documentación, Información y Apoyo Técnico-tecnológico. (2) En el “*nivel estratégico táctico*” o coordinación con 5 direcciones: Académica, Investigación, Gestión y Cooperación Institucional, Secretaría y Administración. (3) En el “*nivel táctico operativo*” integrado por: (1) Núcleos de Pre y Postgrado; (2) Núcleos Regionales de Postgrado; y (3) Núcleos Interinstitucionales o Convenios. Para 2005, los *Núcleos con Pregrado y Postgrado* fueron 5: Barquisimeto, Valera, El Vigía, Los Teques y Valle la Pascua; en los cuales se crearon las Subdirecciones de Postgrado e Investigación adscritas funcionalmente al Decanato de Postgrado. Los *Núcleos Regionales de Postgrado* fueron 2: Caracas y Valencia, con una estructura *ad hoc*, adscritos al Decanato de Postgrado: (a) El Núcleo Regional de Postgrado Caracas aprobado por el Consejo Directivo el 20/02/2004 y confirmado posteriormente con la nueva estructura en 2005³²; la primera Directora de este Núcleo fue Gordana Samek de Rodríguez, quien salió jubilada en julio de 2004 y le sucedió Gabriel Parra³³. Por primera vez, el Decanato y el Núcleo de Postgrado en Caracas funcionaron separadamente, solventándose de esa manera la falta de definición de los niveles organizacionales³⁴. (b) El Núcleo Regional de Postgrado Valencia se conformó con el personal docente, administrativo y obrero que había quedado al desaparecer el Centro Regional en Valencia en el año 2000. Contaba con 2 Programas: Maestría en Biotecnología Alimentaria y Especialización en Tecnología de Alimentos, que fueron pioneros en la región y el país. Su primer Director fue el Ingeniero Orlando Gamboa.³⁵ Los *Núcleos Interinstitucionales* fueron conformados por los Convenios con otras Universidades, en donde se administraron programas de postgrado conducentes a grado, con apoyo logístico del Decanato de Postgrado a través de sus Direcciones (Académica, Administración y Secretaría)³⁶.

³² Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Memoria y Cuenta del Decanato de Postgrado 2004*. Caracas, UNESR, Decanato de Postgrado, Dirección de Secretaría, 2005.

³³ Al Dr. Gabriel Parra como Director del Núcleo de Postgrado Caracas le acompañaron Miriam Meza de Borges, del Núcleo San Juan de los Morros, como Subdirectora Académica y Agustín Martínez, quien venía del CIPOST en la Universidad Central de Venezuela, como Subdirector de Investigación.

³⁴ *Memoria y Cuenta del Decanato de Postgrado 2004*. Ob. Cit.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Estructura y Funcionamiento del Decanato de Postgrado*. Ob. Cit. 2005.

Cuando se aprobó la nueva estructura y funcionamiento del Decanato de Postgrado en 2005, se propusieron entre el conjunto de sus objetivos los siguientes:

7) Estimular la auto-sustentabilidad con una política clara y definida en materia de financiamiento e ingresos propios. 8) Fomentar las relaciones con organismos nacionales e internacionales para el desarrollo de programas de Postgrado³⁷.

También, la “*Memoria y Cuenta del Decanato de Postgrado 2009*” señalaba que la gestión del Decanato se había orientado a:

*...expandir el postgrado, mediante la oferta de programas no conducentes a grado con la finalidad de generar ingresos propios, para ir creando las condiciones organizacionales (recursos humanos actualizados, líneas de investigación operando, bibliotecas bien dotadas, ambientes físicos equipados, laboratorios de informática y publicaciones periódicas) necesarias para autorizar y/o acreditar los programas en el CNU*³⁸.

En el período 1992-2010 la UNESR suscribió Convenios para ampliar su radio de acción a regiones en donde no habían facilidades para ofrecer programas de IV nivel, tales como: La Universidad de los Andes³⁹, la Universidad Nacional Experimental de Guayana⁴⁰, la Universidad de Carabobo⁴¹, la Universidad Nacional Experimental del Táchira⁴², el Comando de las Escuelas

³⁷ *Ibíd.*, pp. 9-10.

³⁸ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Memoria y Cuenta del Decanato de Postgrado, 2009*. Caracas, Venezuela: Decanato de Postgrado, Dirección de Secretaría, 2009.

³⁹ Convenio UNESR-Universidad de los Andes (ULA). Suscrito para formar a profesores del Núcleo Universitario Rafael Rangel de la ULA en la ciudad de Valera, Estado Trujillo mediante el Doctorado en Ciencias de la Educación. Firmado el 2 de julio de 1997.

⁴⁰ Convenio UNESR-Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG). Suscrito para formar al personal docente de la UNEG mediante el Doctorado en Ciencias de la Educación. Firmado en 1997.

⁴¹ Convenio UNESR-Universidad de Carabobo (UC). Suscrito para formar a los Profesores de la Universidad de Carabobo mediante el Doctorado en Ciencias Administrativas. Firmado el 1º de noviembre de 2001.

⁴² Convenio UNESR- Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Suscrito para formar a profesores de la UNET mediante el Doctorado en Ciencias Administrativas y el Doctorado en Ciencias de la Educación. Firmado en fecha 1º de junio de 2006. El Acta Específica N° 1 y el Acta Específica N° 2 fueron firmadas el 7 de julio de 2006.

del Ejército⁴³, la red CICAD-OEA y la Red Latinoamericana integrada por: la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) de Venezuela, la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) y la Universidad Cayetano Heredia (UPCH) de Perú, la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Luis Amigó (FUNLAM) de Colombia; en Europa, la Universidad Miguel Hernández (UMH), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad de Deusto (UD) en Bilbao⁴⁴; asimismo, con la Universidad Agraria de la Habana Fructuoso Pérez⁴⁵ y Ministerio de Educación para formar docentes de todo el país que iban a ascender al escalafón de docente IV al aprobar un Programa de Perfeccionamiento⁴⁶.

Las Autoridades de Postgrado

Los registros sobre las autoridades de Postgrado muestran también la conformación progresiva del subsistema de Educación de IV nivel, destacándose la continuidad administrativa en el período 2002 y 2011 que favoreció la consolidación del subsistema. En tal sentido, se encontró la siguiente información: La primera autoridad de Postgrado fue Zoila Bailey. El Consejo Rector en la sesión del 24/02/1976 ratificó su designación como responsable de la *Unidad de Diseño de los Cursos de Postgrado* de la Universidad, adscrita al Vicerrectorado Académico⁴⁷ Zoila Bailey permaneció hasta 1977, cuando fue creado el *Vicerrectorado de Investigación, Experimentación y Postgrado*, siendo el primer Vicerrector Arturo Navas Gómez⁴⁸. En 1979, el nuevo Reglamento de la UNESR modificó la estructura organizativa al eliminar el *Vicerrectorado de*

⁴³ Convenio UNESR-Comando de las Escuelas del Ejército suscrito para formar el personal civil y militar. Firmado el 11 de junio de 2003 con la finalidad de ofrecer la Especialización en Gerencia de Recursos Humanos, la Especialización en Finanzas y la Maestría en Ciencias Administrativas, mención Gerencia Estratégica.

⁴⁴ Convenio UNESR-CICAD-OEA. SICAD (Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas), OEA (Organización de Estados Americanos) y la Red de Universidades FUNLAM, UCR, UD, UMH, UNED, UNFV, UPCH, y UNESR. firmado en Washington el 2 de mayo de 2002, con la finalidad de ofrecer la Maestría en Drogodependencia en línea en España, Perú, Colombia, Costa Rica y Venezuela.

⁴⁵ Convenio UNESR-Universidad agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez (UAHFRP). Para dictar la Maestría en Agroecología y Desarrollo Endógeno. Firmado el 15 de enero de 2007, con la finalidad de ofrecer la Maestría en Agroecología y Desarrollo Endógeno.

⁴⁶ Convenio UNESR-Ministerio de Educación, suscrito para formar mediante un Programa de Perfeccionamiento al personal docente que iba a ascender a la categoría de docente VI. Firmado en 2005.

⁴⁷ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Gaceta Universitaria*, 1976. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría Ejecutiva, 1976, p. 37

⁴⁸ *Documentos. Memoria y Cuenta 1977. Ob. Cit.*, p. 76

*Investigación, Experimentación y Postgrado*⁴⁹, quedando el *Programa de Postgrado* adscrito al Vicerrectorado Académico⁵⁰. Durante los años del *Programa de Postgrado* (1979-1995) la coordinación estuvo bajo la responsabilidad de: Guillermo Herrera Guada, Elizabeth Yabour de Caldera, José Clemente Ventura, Arminda Zerpa y Magally Briceño.⁵¹

La primera Decana de Postgrado en la UNESR fue Magally Briceño (1995-1998)⁵². En 1998 por primera vez el Claustro Universitario eligió los candidatos a ser postulados ante el Consejo Directivo, para su designación como autoridades de postgrado. En esa consulta resultó electa Martha Penyy de Peña como Decana de Postgrado (1998-2000)⁵³. A partir del 2000, con la modificación del Reglamento de la UNESR⁵⁴, las autoridades de Postgrado fueron designadas por el Consejo Directivo, siendo Decanos de Postgrado las siguientes autoridades: (a) Víctor Córdova Cañas (2000-2002)⁵⁵; (b) Thais Marrero Vicentelli (2002-2006)⁵⁶; (c) Víctor Córdova Cañas (Marzo 2006-Enero 2007)⁵⁷; (d) Fernando Azpurua Grüber (2007-2010)⁵⁸; (e) Jesús Palminio Rodríguez Brito

⁴⁹ *Reglamento de la Universidad Simón Rodríguez. Ob. Cit.* 1979.

⁵⁰ *Documentos. Memoria y Cuenta 1981. Ob. Cit.*, pp. 2-3.

⁵¹ Véase los Documentos. Memorias y Cuentas 1981-1989 de la UNESR

⁵² Acompañaron a la Decana Magally Briceño, Mylvía Fuentes Aldana en la Coordinación Académica, María Elvira Fernández de Caraballo en la Coordinación de Investigación y en la Administración Nora Sánchez, Evalina Belandria y Mireya Rodríguez.

⁵³ Las autoridades en la gestión de la Decana Marta Penyy de Peña fueron: Mary Morales como Coordinadora Académica, María Elvira Fernández de Caraballo como Coordinadora de Investigación y Waleska Armas de Rodríguez como Coordinadora de Administración.

⁵⁴ Mediante la Resolución N° 71 del 13 de abril de 2000, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, se reformó la Resolución N° 894 de fecha 9 de octubre de 1992 mediante la cual se aprobó el Reglamento de la UNESR, suprimiendo la participación del claustro universitario en la elección de las autoridades de la UNESR.

⁵⁵ Las autoridades en el primer período de gestión (2000-2002) del Decano Víctor Córdova fueron: Lidia Cecilia Bottini Marín como Coordinadora Académica, Ninoska Díaz de Mariña como Coordinadora de Investigación y Orlando Machado como Coordinador de Administración.

⁵⁶ Las autoridades en la gestión (2002-2006) de la Decana Thais Marrero fueron: Miriantonieta Castro de Niño como Coordinadora Académica, Julio César Valdez Alayón como Coordinador de Investigación, Lidia Cecilia Bottini Marín como Coordinadora de Gestión y Cooperación Institucional, Judith Arias Palacios como Coordinadora de Secretaría y Consuelo Torres Peña como Coordinadora de Administración.

⁵⁷ Las autoridades en el segundo período de la gestión (2006) del Decano Víctor Córdova Cañas fueron todas las autoridades de postgrado del período anterior de la Decana Marrero; pero el Director Académico fue Fernando Azpurua Grüber y la Directora de Secretaría Miriantonieta Castro de Niño.

⁵⁸ Las autoridades en la gestión (2007-2010) del Decano Fernando Azpurua fueron: Dany Pirela de Odón como Directora Académica, Vilma González y Fernando Oduber como Directores de Investigación, Miriam Meza de Borges como Directora de Gestión y Cooperación, Miriantonieta Castro de Niño como Directora de Secretaría y Zaida Moreno de Valenzuela como Directora de Administración.

(marzo-julio 2010)⁵⁹, y (f) Carmen Magaldi Téllez (septiembre 2010 hasta la fecha) quien fue la primera Decana de Educación Avanzada, de acuerdo con el Reglamento General de Educación Avanzada de la Universidad aprobado en 2011⁶⁰.

La designación de Decanos con amplia formación confluyó con otros factores que favorecieron los cambios organizacionales: la permanencia del Consejo de Postgrado como un núcleo técnico de amplia experiencia que fue evaluando de manera progresiva el comportamiento de la estructura y la organización; la disponibilidad de ingresos propios para absorber los cambios propuestos; y la autonomía directiva para dirigir, organizar, evaluar y proponer cambios.

LOS ASPECTOS NORMATIVOS

La organización progresiva del subsistema de Educación de IV nivel también se observó en la provisión de un conjunto de normas regulatorias (*componente normativo*). En tal sentido, la historia muestra sucesivos esfuerzos por proveer una normativa de Postgrado: En 1991, se publicaron las *Normas sobre el Régimen de Estudios de Postgrado conducentes a Títulos Académicos*. En 1996, fue publicado un compendio normativo denominado: *Los Estudios de Postgrado en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Lineamientos Generales. Compendio Normativo*, que fue sometido a revisión hasta 2001 por diferentes comisiones designadas por los Decanos de la época, pero no se encontró alguna decisión del Consejo Directivo relacionada con su aprobación. Entre 2006-2009, como parte del proyecto de gestión de la información que adelantó la Dirección de Secretaría del Decanato de Postgrado, se realizó una investigación en los Archivos de la UNESR sobre las decisiones del Consejo Directivo relacionadas con normas y reglamentos vinculados con Postgrado. Como resultado se elaboró el documento denominado: “*Normas Académicas de Postgrado*” que se mantuvo en estudio y opinión en el Consejo de Postgrado entre 2004-2009. Estas “*Normas Académicas de Postgrado*” sirvieron de base para el diseño del *Reglamento General de Educación Avanzada de la Universidad*

⁵⁹ Las autoridades en la gestión (marzo-julio 2010) del Decano Jesús Palminio Rodríguez Brito fueron Deny Pirela de Odón como Directora Académica y Miriantonieta Castro de Niño como Directora de Secretaría. Sin embargo, los Directores de Gestión y Cooperación, de Investigación y Administración fueron cambiados 3 veces en un trimestre.

⁶⁰ Las autoridades en la gestión (2010-2018) de la Decana Carmen Magaldi Téllez fueron: Gloria Matheus como Directora de Formación Avanzada; Ana María Osorio y María Patricia Yáñez como Directoras de Investigación; Belén Orsini, Marina Smeja y Norah Gamboa como Directoras de Cooperación, Educación Continua e Interacción Comunitaria; Miriantonieta Castro de Niño, Damelys Yéguiez y Olga Uribe como Directoras de Secretaría; América Cairós, Angélica Gómez y Zaire Plater como Directoras de Administración.

Nacional Experimental Simón Rodríguez, aprobado por el Consejo Directivo en su sesión 473 del 26/07/2011. Con el Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR se recogió toda la normativa de la UNESR dispersa en materia de Postgrado. Se estableció por primera vez que, el Decanato de Postgrado sería denominado Decanato de Educación Avanzada. Tal reglamento recogió las disposiciones organizativas, administrativas y académicas que definen y norman espacios que ya estaban funcionando desde hacía 2 décadas, como el caso de las líneas de investigación, e incorporó disposiciones vinculadas con asuntos sobre los cuales no se había legislado en la UNESR. Esa normativa deberá ser evaluada por el Consejo de Educación Avanzada, a partir de la sistematización de experiencias reales sobre su aplicación en la vida cotidiana en los Núcleos y dependencias de la universidad. En ese sentido, se destaca el rol importante que cumplió y debe cumplir el Consejo como núcleo técnico y centro de decisiones, en la producción y revisión de esa normativa; así como la disposición del Consejo Directivo de la UNESR para aprobarlas.

LA ESTRUCTURA ACADÉMICA

La estructura académica evidencia un importante progreso en sus cuatro elementos que le constituyen: (a) los programas conducentes a grado; (b) la matrícula de inscritos y egresados; (c) la expansión geográfica y (d) la investigación asociada.

Los programas conducentes a grado

De acuerdo con la normativa vigente de la UNESR, la universidad administra sus estudios en dos niveles: "... *pregrado y postgrado y en diferentes ámbitos dentro de la concepción de la educación permanente*"⁶¹. En el nivel de postgrado incluye los programas conducentes a grados de Especialista, Magíster y Doctor, y en el ámbito de la educación permanente, los cursos que pueden conducir a diplomas o certificados, tales como los cursos de ampliación, perfeccionamiento, actualización y cursos posdoctorales. Todo lo cual queda definido específicamente en el Reglamento sobre Régimen de Estudios de la UNESR, en el Artículo 24, Parágrafo 4. Sin embargo, en este trabajo se trataron solo los programas conducentes a grado, en donde se pudo ubicar información estadística consistente, para mostrar el progreso del subsistema de Educación de IV nivel a lo largo de la historia de la UNESR. Esto sin dejar de reconocer la importancia que tienen los cursos conducentes a certificados sobre todo, porque la matrícula

⁶¹Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Reglamento de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. Caracas, Venezuela, 2000. Artículo 24.

de inscritos representó el 50 % de la matrícula general entre 1976-1981⁶². Pero, las limitaciones para acceder a la serie histórica de inscritos obligaron a concentrar el estudio en los programas conducentes a grado de Especialista, Magíster y Doctor, en donde se encontró información disponible.

El modelo educativo de la UNESR fue caracterizado en 1982, a través de un documento del Programa de Planificación Curricular, adscrito al Vicerrectorado Académico, con base a los siguientes postulados: (1) *Los estudiantes universitarios* son adultos capaces de autogestionar con responsabilidad y de manera progresiva su propio proyecto educativo. (2) *La Universidad ha de estar presente* en donde las necesidades humanas y sociales lo requieran a fin de evitar el éxodo del talento humano hacia las grandes ciudades. (3) *El espacio y el tiempo no existen* porque los planes de estudio se organizan en las modalidades de estudios libres, estudios a distancia y estudios contiguos, permitiendo al adulto progresar a su propio ritmo, de acuerdo con sus capacidades y dedicación. (4) *El binomio de estudio-trabajo* es la base axiológica del modelo educativo andragógico de la UNESR ya que se fundamenta en los principios de la educación permanente y la autogestión del adulto, conjugando la “*acción con el estudio y el trabajo y la producción con el aprendizaje*”, respetando la dignidad humana, desarrollando el amor por la naturaleza y la conciencia humanística. (5) *La organización horizontal* para crear relaciones igualitarias entre el profesor o facilitador de aprendizajes y el alumno o participante que aporta sus experiencias de vida y laborales, al cursar planes de estudio que favorecen de manera progresiva, el desarrollo de conductas autónomas e independientes, la integración de lo disciplinario e interdisciplinario. (6) *Los Núcleos y CREUS* son unidades espaciales básicas en donde se desarrollan actividades académicas y administrativas, distribuidas por todo el territorio nacional para favorecer la difusión de la educación andragógica. (7) *La educación es andragógica* porque el acto educativo ocurre en pequeños grupos de adultos motivados por intereses comunes, para realizar trabajos individuales y grupales, destinados a alcanzar objetivos de aprendizaje delimitados en cada unidad curricular. Cada adulto y grupo mediante el esfuerzo autónomo, independiente y autogestionario, avanza a su propio ritmo, en el marco de las disposiciones que establecen los cursos estructurados, seminarios, talleres, proyectos y pasantías. De manera que, el adulto va integrando teoría-práctica a través del diseño, desarrollo y evaluación de proyectos⁶³.

⁶² Véase Anexo del documento. CASTRO DE NIÑO, M. Ob. Cit. 2014

⁶³ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Diseño y Evaluación Curricular: Teoría y Práctica*. Caracas: UNESR, Vicerrectorado Académico. Programa de Planificación Curricular, 1982, pp. 76-77.

El modelo educativo de la UNESR contó con dos modalidades de estudios: la modalidad *abierta* que permitía al adulto organizar su aprendizaje a través de su propio proyecto educativo, aplicado en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) y la modalidad *semi-abierta* a través de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS), en los cuales se combinaban los estudios libres, los estudios independientes, los estudios tutoriales a través de proyectos, seminarios y pasantías. Posteriormente, en 1976 se incorporó la Acreditación del Aprendizaje por Experiencia (AAPE) que reconocía los aprendizajes logrados a través de experiencias formales y no formales⁶⁴.

La Educación de IV nivel comenzó en la UNESR en el año 1977 con 3 programas de Maestría en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades⁶⁵, luego en 1978 se agregaron 3 programas más; finalmente, en 1979 se abrieron 5 programas de Maestría, para un total de 11 Maestrías administrados en 2 Núcleos (Caracas y Barquisimeto) y 3 Convenios⁶⁶. Los programas se mantuvieron activos hasta 1989, con un promedio de 12,33 años de permanencia. Luego en el período 1980-1989 se abrieron 17 programas conducentes a grado, de los cuales fueron 14 de Maestría y 3 Doctorados que funcionaron en Caracas, los Núcleos Barquisimeto, Maracay, San Juan de los Morros y 7 Convenios de la UNESR con: el Instituto Universitario Pedagógico de El Mácaro, la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional Experimental del Táchira, la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, el Instituto de Biblioteca Nacional, Universidad de Oviedo de España. Esos programas, permanecieron activos en el período 1980-1989, con un promedio de 6,4 años de permanencia. Hasta 1990 la UNESR solo contó con Programas de Maestrías y Doctorados.

A partir de 1983, los diseños curriculares de postgrado fueron reformulados, tomando en cuenta los lineamientos de política del Estado. En tal sentido tomaron en cuenta los siguientes criterios: (a) Las normas de acreditación de estudios para graduados del CNU (1983); (b) las disposiciones sobre las demandas de especialistas según lo dispuesto en la Resolución 12 (1983); (c) la necesidad de reforzar el componente de investigación para dar respuestas a las exigencias del entorno y favorecer el egreso estudiantil, y (d) la sistematización de la oferta académica mediante la adopción de unidades curriculares comu-

⁶⁴ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *La Acreditación del Aprendizaje por Experiencia en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. Caracas, Venezuela: OEA, UNESR, PAAPE, 1981.

⁶⁵ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Documentos. Memoria y Cuenta 1980*. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría Ejecutiva, 1980. P. 184.

⁶⁶ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Planes de Estudio de Cursos de Maestría*. Caracas, Venezuela: UNESR, Vicerrectorado Académico, 1983

nes en los programas de estudio, a fin de optimizar el uso del talento humano, los recursos económicos y físicos⁶⁷. Con la finalidad de ajustarse a los requerimientos del CNU, los nuevos diseños de programas de postgrado se enfocaron en la modalidad de estudios contiguos, se hicieron disciplinares, escolarizados y academicistas, descartando el proyecto como estrategia para la construcción progresiva del conocimiento integrando disciplinas, a la manera de los primeros postgrados de Andragogía y de los estudios en el CEPAP (Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente). Tampoco consideraron el progreso del adulto al propio ritmo, ya que establecieron períodos fijos de 4 años para culminar los estudios de Especializaciones y Maestrías y 5 años para los estudios de Doctorado⁶⁸. Estas modificaciones alejaron los diseños curriculares del modelo educativo inicial de la UNESR. Una vez que el CNU inició el proceso de autorización y acreditación de los programas de postgrado, todos aquellos programas que habían iniciado actividades antes de 1996 y se mantenían activos debieron consignar sus documentos para mostrar logros alcanzados y obtener su acreditación. Adicionalmente, las nuevas creaciones a partir de 1996 debieron consignar sus documentos para obtener la autorización del CNU para su creación y funcionamiento.

En el período 1990-1999 comenzó la expansión de los programas conducentes a grado de Especialistas. La universidad suscribió Convenios destinados a formar el personal de varias universidades como fueron: (a) El *Convenio UNESR-UNEG* (Universidad Nacional Experimental de Guayana) para ofrecer el Doctorado en Ciencias de la Educación a un grupo de profesores de esa Universidad⁶⁹. (b) El *Convenio UNESR-ULA* (Universidad de los Andes) para ofrecer el Doctorado en Ciencias de la Educación a profesores del Núcleo Rafael Rangel de Valera, Estado Trujillo⁷⁰. (c) En el *Convenio UNESR-UNET* (Universidad Nacional Experimental del Táchira)⁷¹ para ofrecer el Doctorado en Ciencias de la Educación. Su apertura y funcionamiento fue aprobada por el

⁶⁷ *Estructura y Funcionamiento del Decanato de Postgrado. Ob. Cit. 2005.*

⁶⁸ Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones debidamente Autorizadas por El Consejo Nacional de Universidades. *Ob. Cit. 2001.*

⁶⁹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Informe de Evaluación de los Convenios de la UNESR en donde se ofrecen programas de doctorado. (Documento técnico). Caracas, Venezuela: Decanato de Postgrado, 1999.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Memoria y Cuenta 1994. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1994. P. 33

⁷⁰ *Convenio UNESR-ULA Ob. Cit.*

⁷¹ *Convenio UNESR-UNET. Ob. Cit.* El Acta Específica N° 1 y el Acta Específica N° 2 fueron firmadas el 7 de julio de 2006.

Consejo Directivo en su sesión 412 del 21/06/2007⁷². El *Convenio UNESR-UNET* fue firmado el 01/06/2006⁷³. El Consejo Directivo en su sesión 468 del 22/02/2011 acordó el cierre del programa y el cese del Convenio con la UNET⁷⁴. También la UNESR actualizó su personal docente e investigación a través de programas en línea: (a) *las Maestrías en Tecnología Educativa, Administración de Tecnología Educativa y Desarrollo de Habilidades Docentes*⁷⁵, en el marco del *Convenio UNESR-Instituto Universitario Tecnológico de Monterrey (IUTESM)*⁷⁶, administrado por la Fundación Instituto Universidad Virtual Simón Rodríguez (FUNIVIR)⁷⁷. (b) La *Maestría en Tecnología y Diseño Educativo y la Especialización Gerencia Escolar en el Contexto de Nuevas Tecnologías* fueron aprobadas como Programas de la UNESR por el Consejo Directivo, en su sesión N° 281 del 10 y 11/02/1999⁷⁸, para ser administradas en línea, a partir de 1999, al grupo de inscritos de la Maestría que se ofreció en Convenio con el IUTESM, a quienes se les hizo reconocimiento de estudios. La Especialización se administró en línea hasta 2003 y la Maestría hasta 2009⁷⁹. El Consejo Directivo en su sesión 470 del 05/05/2011 acordó el cierre definitivo de los programas.

En el período 1990-1999 el Consejo Directivo aprobó la creación y funcionamiento de 46 programas conducentes a grado, entre los cuales había 26 Especializaciones, 12 Maestrías y 8 Doctorados. En este período la Educación

⁷² Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Oficio N° 5033 de fecha 22 de junio de 2007. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 2007.

⁷³ Convenio UNESR-UNET, *Ob. Cit.*

⁷⁴ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. El Consejo Directivo Informa. Reunión 468 de fecha 22 de febrero de 2011. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 2011.

⁷⁵ Estas Maestrías fueron aprobadas por el Consejo Directivo en su sesión N° 10 de 01.12.98.

⁷⁶ Convenio UNESR-IUTESM (Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Monterrey). Suscrito para formar a facilitadores de la UNESR. Firmado el 19 de diciembre de 1998.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Oficio N° 0076 del 18 de enero de 1999. Caracas, Venezuela: UNESR, Rector Presidente, 1999.

⁷⁷ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Oficio N° 0076 de fecha 18 de enero de 1999. Caracas, Venezuela: UNESR, Rectorado, 1999.

Acuerdo FUNIVIR-ITESM (Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Monterrey). Firmado el 4 de febrero de 1999.

⁷⁸ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Oficio N° 1022 de fecha 16 de marzo de 1999. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 1999.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Oficio N° 0672 del 1° de noviembre de 2001. Caracas, Venezuela: UNESR, Vicerrectorado Académico.

⁷⁹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Estadística de Postgrado 2009.

Caracas, Venezuela: UNESR, Decanato de Postgrado, 2009.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Estadística de Postgrado 2009. Caracas, Venezuela: UNESR, Decanato de Postgrado, 2009.

de IV nivel se concentró en las áreas de Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias del Agro y del Mar y Humanidades, llegando a abrir 26 Especializaciones, 12 Maestrías y 8 Doctorados, para un total de 46 programas conducentes a grado, abiertos en 9 Núcleos y 5 Convenios y 2 programas en línea de alcance nacional. Las nuevas Maestrías fueron en: Biotecnología Alimentaria; Ciencias Administrativas con sus dos menciones de Gerencia Estratégica y Administración de Recursos Humanos; Maestría en Ciencias de la Educación con sus tres menciones de Psicología de los Procesos del Aula, Investigación-Docencia y Promoción del Cambio Educativo; Educación Preventiva integral en materia de Drogas; y Especializaciones que dan cuenta de las prioridades en la formación para esa época, como fueron: Gerencia de Recursos Humanos, Asesoramiento y Consulta Educativa y Asesoramiento y Consulta Familiar, Currículum, Finanzas, Gerencia General, Educación Preescolar, Educación de Adultos, Educación Rural, Ingeniería de Alimentos y Gerencia Cultural.

De esta manera, el subsistema de Educación de IV nivel se fue diversificando disciplinariamente y ampliando su cobertura, ya que pasó de 5 Núcleos en la década anterior, a 9 Núcleos (incremento de 300 %) en la década 1990-1999 y 5 Convenios con: la Universidad Nacional Experimental de Guayana (1994), la Universidad de los Andes, Universidad Central de Venezuela (TEBAS), la Universidad Experimental del Táchira y el Instituto Universitario Tecnológico Superior de Monterrey⁸⁰. De estos 46 programas creados entre 1990-1999 solo permanecieron activos 3 programas en 2013, de los cuales 2 fueron Doctorados con 21 y 18 años de actividades y una Especialización con 18 años; 5 inactivos porque ofrecieron solamente prosecución a estudiantes rezagados y 38 fueron cerrados después de haber mantenido un promedio de 5,7 años de actividad.

Entre el 2000-2010, la UNESR incorporó 12 nuevos diseños de Maestrías de los cuales: (a) cuatro programas de Maestría en Ciencias Económicas y Sociales, como: (a) las cuatro menciones de la Maestría en Ciencias Administrativas en Gerencia Estratégica, Gerencia de Recursos Humanos, Finanzas de las Empresas y Gestión Pública. (b) Tres programas de Maestría en Ciencias del Agro y el Mar, como Desarrollo Rural, Agroecología y Desarrollo Endógeno, y Agroecología. (c) Tres programas de Maestría en Ciencias de la Educación como: Educación Inicial, Educación Robinsoniana, y Educación Intercultural Bilingüe. (d) Cuatro programas de Maestría en Humanidades, como: Drogodependencia, Asesoramiento y Desarrollo Humano, Prevención de Oferta y Demanda de Adicciones e Investigación para la Transformación

⁸⁰ Convenio UNESR-IUTESM *Ob. Cit.*

Social. Para la década fueron abiertos 51 programas conducentes a grado: 29 Especializaciones, 20 Maestrías y 2 Doctorados, que representan un incremento del 119,04 % respecto a la década anterior, los cuales se administraron en Núcleos y Convenios, 1 programa tuvo alcance internacional como fue la Maestría en línea sobre Drogodependencias. De los 51 Programas, 29 fueron actualizaciones de programas que habían sido creados en la década anterior y 21 nuevas creaciones. De esos permanecían activos 31 programas en 2013, distribuidos en 16 Especializaciones, 13 Maestrías y 2 Doctorados; 7 programas estaban inactivos ofreciendo solamente prosecución a estudiantes rezagados, 3 programas esperaban autorización del CNU y 10 programas fueron cerrados. En 2007, la universidad realizó un importante esfuerzo por formar a su personal docente e investigación, a través de la Maestría en Educación Robinsoniana aprobada por el Consejo Directivo en su sesión 415 del 27/09/2007⁸¹ y autorizada por CNU según Gaceta Oficial N° 39.487 del 13/08/2010. Inició actividades en 2008 con una cohorte de 651 inscritos, miembros del personal docente de la UNESR⁸².

La cobertura del subsistema de Educación de IV nivel en este período fue de 10 Núcleos, lo que representó un incremento de 111,11 % en la cobertura nacional. También la cobertura se amplió a otros ámbitos nacionales e internacionales a través de 5 Convenios: (a) El Convenio UNESR-Comando de las Escuelas del Ejército (CEEJ) destinado a formar a oficiales del Ejército y personal civil a través de las Especializaciones en Finanzas, Recursos Humanos, Administración Educativa y la Maestría en Ciencias Administrativas, mención Gerencia Estratégica⁸³. (b) El Convenio UNESR-Universidad de Carabobo (UC) para formar a los profesores a través del Doctorado en Ciencias Administrativas. (c) El Convenio UNESR CICAD-OEA y la Red integrada por 8 universidades de Venezuela, Colombia, Perú, Costa Rica y Perú⁸⁴. En el marco de ese Convenio fue administrado el programa en línea conducente a grado de Magíster en Drogodependencias. (d) Convenio UNESR-Fundación Escuela de Gerencia Social (FEGS), para administrar el Especialización en Gestión del Desarrollo Social a una cohorte de 12 participantes; este programa fue diseñado por especialistas de la UNESR, la Fundación Escuela de Gerencia Social (FEGS), el Institute of Social Studies (ISS) y el TransNational

⁸¹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Oficio N° 3237 de fecha 28 de julio de 2008. Caracas: UNESR, Secretaría, 2008.

⁸² Estadística de Postgrado 2009. *Ob. Cit.*

⁸³ Convenio UNESR-CEEJ *Ob. Cit.*

⁸⁴ Convenio UNESR-CICAD-OEA .SICAD *Ob. Cit.*

Institute (TNI) de Holanda⁸⁵. (e) Convenio UNESR Universidad Agraria de la Habana Fructuoso Rodríguez Pérez (UNAH)⁸⁶ que permitió administrar la Maestría en Agroecología y Desarrollo Endógeno a una cohorte de 42 inscritos en el Núcleo Barquisimeto entre 2008-2009⁸⁷ y los grados fueron otorgados por la UNAH.

En 2010 comenzaron a surgir postgrados con nuevas orientaciones, tal ocurrió con las Maestrías en Educación Intercultural Bilingüe, Agroecología, Investigación Comunitaria para la Transformación Social, Innovaciones y Emprendimiento Social, Ciencias Administrativas con sus menciones de Finanzas de las Empresas, Gestión del Talento Humano y Administración Pública; también con las Especializaciones en Gestión del Desarrollo y Finanzas Corporativas. De esos 12 programas nuevos, 10 fueron Maestrías y 2 Especializaciones. Cuatro de ellos aprobados por el Consejo Directivo, tenían pendiente la autorización del CNU, pertenecían a 5 Núcleos, 1 Convenio y 1 Instituto de Investigaciones.

Para el año 2010⁸⁸, existían 14 programas que se encontraban en proceso de aprobación del Consejo Directivo, con la finalidad de enviarlos al CNU. De ese grupo, en 2013 quedaban pendientes 4 programas: (a) la Especialización en Gerencia de los Procesos Educativos (en revisión por el CNU) para su autorización en el Núcleo Barcelona; (b) la Especialización en Gerencia General (en revisión por el CNU) para su autorización en el Núcleo Barcelona; (c) la Especialización en Gerencia de los Procesos Educativos (en revisión por el CNU) para su autorización en el Núcleo Coro; (d) la Especialización en Gerencia de Recursos Humanos (en revisión por el CNU) para su autorización en el Núcleo Coro. Asimismo, para el año 2010 existían los siguientes programas en la etapa de diseño: (a) la Maestría Investigación Educativa y Ciudadanía en la perspectiva Cualitativa, del Núcleo Los Teques (I Fase); (b) la Especialización en Gerencia General y Cambio Social del Núcleo Valles del Tuy; (c) la Especialización en Gestión Estratégica para el Desempeño Docente del Núcleo Valles del Tuy.⁸⁹

Una revisión de la información disponible mostró que la UNESR abrió desde su fundación 125 programas conducentes a grado, de los cuales: 57

⁸⁵ *Estadística de Postgrado 2009. Ob. Cit*

⁸⁶ *Convenio UNESR-UAHFRP Ob. Cit.*

⁸⁷ *Estadística de Postgrado 2009. Ob. Cit.*

⁸⁸ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Memoria y Cuenta del Decanato de Postgrado. 2010*: Dirección Académica. (Documento técnico). Caracas, Venezuela: UNESR, Decanato de Postgrado, Dirección Académica, 2010.

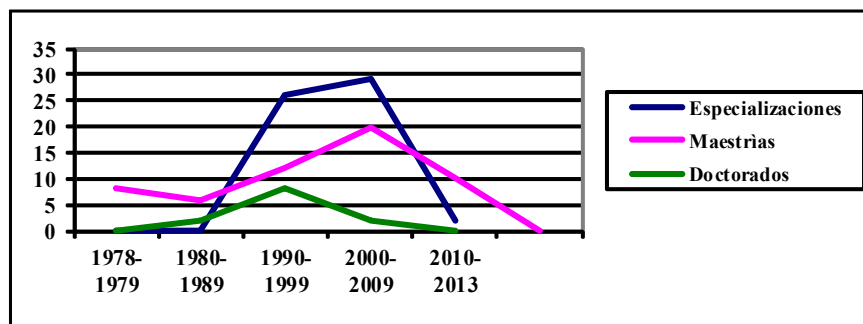
⁸⁹ *Ibid.*

Especializaciones, 56 Maestrías y 12 Doctorados, administrados en 10 Núcleos y 12 Convenios. La representación gráfica de esa historia se muestra a continuación:

Tabla N° 1: Número de Programas conducentes a Grado (1977-2013)

Programas:	1977-79	1980-89	1990-99	2000-09	2010-13	TOTAL
Especialización	0	0	26	29	2	57
Maestría	11	6	12	20	10	56
Doctorado	0	2	8	2	0	12
TOTAL	11	8	46	51	12	125

Gráfico N° 1: Programas conducentes a grado creados en la UNESR, clasificados por períodos.



Como se observa, la mayor producción de nuevos programas conducentes a grado, rediseño y actualización de los programas antiguos se concentró entre 1985 y 2010. A partir de ese año, la producción de nuevos programas descendió y se cerraron programas inactivos.

Matrícula de Inscritos y Egresados

A continuación se presenta la serie histórica de 36 años, que da cuenta sobre cómo fue incrementando el número de inscritos en programas conducentes a grado, desde que la UNESR abrió sus primeros programas hasta 2013.

Gráfico N° 2: Serie histórica del número de inscritos en programas conducentes a grado en la UNESR (1978-2013)

Como se puede ver en el gráfico, los programas conducentes a grado de Especialista fueron los que mostraron mayor crecimiento, le siguieron en orden de importancia las Maestrías y finalmente los Doctorados, como se puede ver en la siguiente Tabla:

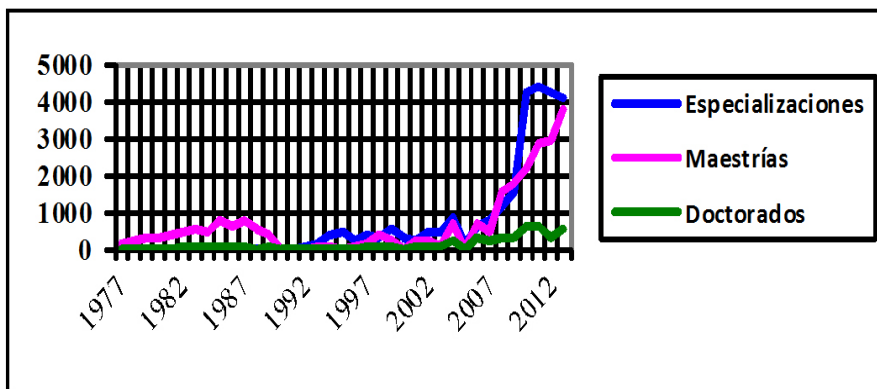


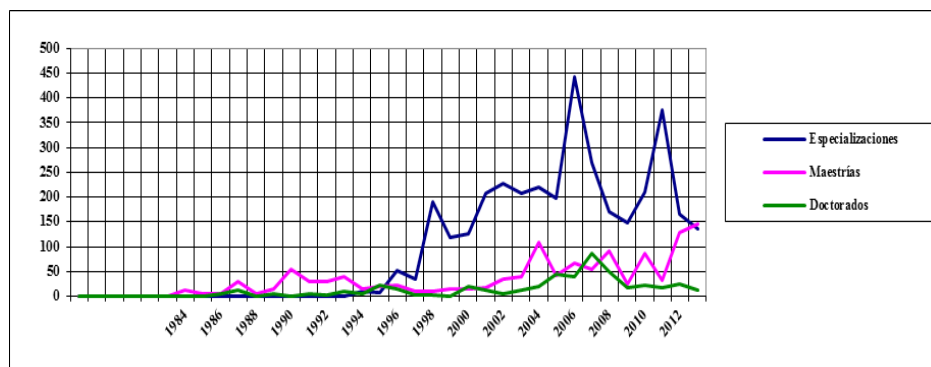
Tabla N° 2: Resumen de los promedios de inscritos en los Programas conducentes a Grado por períodos

Período	Programas conducentes a Grado			TOTAL	% Incremento Inter-Período
	Doctorados	Maestrías	Especializaciones		
1977-79	0	212	0	212	0,00
1980-89	68	60	0	128	(60,03)
1990-99	34	97	310	441	344,53
2000-09	158	570	653	1.381	313,15
2010-13	530	2.913	4.221	7.664	554,96
TOTAL	790	3.852	5.184	9.826	

El cuadro muestra que los incrementos inter-períodos 1980-89 y 1990-99 estuvieron alrededor del 300%; sin embargo, a partir del año 2010 el incremento

alcanzó 554,96 %. Con relación a los egresados la representación gráfica de la serie histórica muestra cómo se fue incrementando el número de egresados:

Gráfico N° 3: Serie histórica del número de egresados de programas conducentes a grado en la UNESR (1978-2013)



Lo primero que se destaca en la gráfica es que durante el período 1978-1982 la UNESR no tuvo egresados de Postgrado. En 1983 las Maestrías tuvieron su primer egresado; en 1985 los Doctorados, mientras que en 1996 las Especializaciones tuvieron sus primeros 11 egresados. En el gráfico también se destaca el comportamiento de las Especializaciones. A partir de 1994, se observa un incremento progresivo en el número de egresados de los programas de Especializaciones. Moderado entre los años 1994-1996 y alto con 191 egresados en 1998, conservando una tendencia al alza que destacan dos momentos en 2004 con 822 egresados y 2008 con 1.156 Especialistas egresados. De ahí en adelante, el número de egresados decrece de manera constante hasta llegar a 137 Especialistas en 2013.

Los incrementos en la matrícula de inscritos y egresados coinciden con la apertura de los Programas de Especializaciones a partir de 1992; la ubicación del Postgrado en la sede del Edificio El Caney en la Urbina en 1994, en donde la planta física tenía una amplia capacidad instalada para albergar ambientes de aprendizaje y oficinas; la autorización para contratar docentes usando los ingresos propios generados por aranceles; la creación de la Dirección de Secretaría en el Decanato de Postgrado en 2004 con sus Unidades de Control de Estudios y Archivo de Postgrado; y el proyecto de gestión de la información en la Dirección de Secretaría entre 2006-2009 con la digitalización de la documentación en el Archivo de Postgrado y la creación de la red de computadores en esa dependencia, que favoreció la digitalización y trans-

ferencia de información, lo cual facilitó el procesamiento de la información de los graduandos.

En el caso de las Maestrías y Doctorados se observó un comportamiento similar, incrementos progresivos en el número de egresados entre 2003 y 2010, pero en número menor. En las Maestrías se observó una tendencia hacia el alza del número de egresados en 2004 con 109 egresados, luego vuelve a subir en 2008 con 91 egresados y 2010 con 87 egresados. Finalmente, el incremento se mantuvo en 2012 con 128 egresados y 145 egresados en 2013. En cambio, en los programas doctorales se observó un incremento en 2008 a 87 Doctores egresados. De ahí en adelante, la tendencia es decreciente en el número llegando a 12 egresados en 2013. Es de hacer notar que, para el período 2010-2013, las proporciones de egresados son de casi 2 tercios (65,66 %) en las Especializaciones, el otro tercio distribuido en un 28,95 % en las Maestrías y apenas un 5,69 % en los Doctorados. Confirmando la tendencia del público a realizar estudios cortos y especializados que se ofrecen a través de los programas conducentes a grado de Especialista.

La expansión geográfica

La ubicación geográfica también muestra una historia de creciente complejidad del subsistema de Educación de IV nivel. En efecto se encontró la siguiente información: La *Unidad de Diseño de los cursos de Postgrado* de la UNESR⁹⁰ estuvo ubicada en la oficina 206 del Edificio Citibank, de Altigracia a Carmelitas, en Caracas⁹¹. Luego, el Vicerrectorado de Investigación, Experimentación y Postgrado fue ubicado en la Quinta Farolito, en la Prolongación Los Manolos, de la Urbanización La Florida, en Caracas⁹²; el Consejo Rector en su sesión del 05/09/1978 aprobó el avalúo y adquisición de ese inmueble para la sede del mencionado Vicerrectorado. El Consejo Rector en su sesión del 12/01/1976 acordó alquilar los Pisos 6 y 7 de la Torre del Colegio de Médicos, ubicada en la Urbanización Santa Fe en Caracas, con la finalidad de instalar las dependencias centrales de la Universidad. Posteriormente, en 1981 el Programa de Postgrado fue ubicado en el sótano 1 de la Torre del Colegio de Médicos, donde permaneció hasta 1984, cuando fue trasladado a la Quinta Portofino en la Urb. Campo Alegre, en Chacao, gracias a las gestiones realizadas por la Profesora Gordana Samek de Rodríguez para la adquisición del inmueble. La matrí-

⁹⁰ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Comisión Organizadora de la USR. Oficio N° 06024 del 8 de febrero de 1973. suscrito por el Presidente José Melich Orsini.

⁹¹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Comisión Organizadora de la USR. Oficio s/n de fecha 15 de diciembre de 1972. suscrito por el Presidente José Melich Orsini.

⁹² *Gaceta Universitaria*, 1976. *Ob. Cit.*, p. 37

cula de inscritos en los años 70 y 80 no sobrepasaba doscientos alumnos.

En Marzo de 1994, al trasladar el Núcleo La Urbina para la zona industrial de Palo Verde, el Programa de Postgrado fue mudado a la sede del Edificio El Caney, en la calle 5 de la urbanización La Urbina, en donde ocupó 2 plantas, iniciándose un importante crecimiento de la matrícula de postgrado como se pudo observar anteriormente. En esta sede el Programa pasaría a ser Decanato de Postgrado en 1995. En 1999, el Decanato de Postgrado regresó a su antigua sede en la Quinta Portofino de la Urbanización Campo Alegre, lo que representó una reducción importante en la capacidad instalada de la planta física, disponible para desarrollar las actividades académicas y administrativas. Esta medida afectó la matrícula de inscritos y egresados de los programas conducentes a grado. Para atender la demanda matricular, en 2001 fue alquilado un local en el Centro Comercial Los Chaguaramos, en donde comenzaron a funcionar los programas conducentes a grado del área de Ciencias Administrativas, recuperándose la matrícula de inscritos⁹³.

Con los Convenios suscritos con otras universidades en 1998 y 2001-2005 las fronteras del subsistema de Educación de IV nivel se expandieron. En específico, con los programas doctorales en las universidades: ULA (Trujillo), UNEG (Ciudad Guayana), UC (Valencia), UNET (San Cristóbal), Comando de las Escuelas del Ejército (Fuerte Tiuna); la Maestría Internacional en Drogodependencia en línea se extendió a España, Colombia, Perú, Costa Rica y Venezuela. Finalmente, mediante el Programa de Perfeccionamiento “Comprensión de la Realidad Educativa Nacional y Latinoamericana” se llegaron a los lugares más apartados del país, en donde docentes del Ministerio de Educación iban a ascender a la categoría de docente IV.

En 2004, el Decanato de Postgrado permanecía en la Quinta Portofino en la Urbanización Campo Alegre de Chacao, mientras que el Núcleo Regional de Postgrado Caracas fue trasladado al Edificio Piloña, en la Av. Francisco Solano de Sabana Grande, lográndose separar el Decanato del Núcleo física y organizacionalmente. El Núcleo Regional de Postgrado Valencia se ubicó en la Urbanización La Quizanda de Valencia una región de gran movimiento industrial. Años después, el Consejo Directivo en su sesión 493 del 11/07/2013, aprobó la creación del Núcleo Interinstitucional de Educación Avanzada la Guajira, adscrito al Decanato de Educación Avanzada, en el marco del convenio entre la UNESR y el Ministerio del Poder Popular para los Pueblos Indígenas⁹⁴.

⁹³ Véase las Memorias y Cuentas 1995-2001 de la UNESR.

⁹⁴ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *El Consejo Directivo Informa*. Reunión 493 de fecha 11 de julio de 2013. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría, 2013.

La expansión geográfica se muestra en la siguiente tabla, en donde se destacan el número de Núcleos y Convenios con programas de IV Nivel⁹⁵.

Tabla N° 3: Distribución del número de Sedes con programas conducentes a grado en la UNESR (1978-2013)

Sedes	1978-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2013
Núcleos	2	5	9	10	10
Convenios	3	7	5	5	2
TOTAL	5	12	14	15	12

Como se puede observar, la expansión geográfica dependió de las alianzas de la UNESR con otras Universidades. En el período 1990-2009 la universidad se apoyó en Convenios para ofrecer sus programas conducentes a grado. También expandió su acción al ámbito internacional a través del Convenio UNESR-CICAD-OEA, abarcando a países como España, Colombia, Costa Rica, Perú y Venezuela.

De tal manera que, en 2013, la UNESR llegó a tener 10 Núcleos y 2 Convenios con programas conducentes a grado activos, autorizados por el CNU, de los cuales se cuentan: 12 Especializaciones, 13 Maestrías y 2 Doctorados⁹⁶. Sin embargo, 10 Núcleos de la UNESR (53,17 %) no tenían programas conducentes a grado: Apure, Canoabo, Caricuao, Ciudad Bolívar, la Grita, Maturín, Ocumare del Tuy, Palo Verde, San Carlos, Simón de Mucuchíes. Tres (3) Núcleos con programas aprobados por Consejo Directivo, esperando ser autorizados por el CNU: Barcelona, Coro y Zaraza. Finalmente, solo permanecían activos dos (2) Núcleos Interinstitucionales: el Convenio con el Comando de las Escuelas del Ejército y La Guajira. ¿De qué dependía la incorporación de esos Núcleos a la Educación de IV Nivel? De la conformación en esas dependencias de núcleos técnicos dispuestos a diseñar los proyectos que serían aprobados por el Consejo Directivo y autorizados por el CNU; de la organización de líneas de investigación y la integración de gerentes proactivos.

La Investigación

Briceño señalaba que, desde 1982-1989 el Programa de Postgrado coordinó la investigación por intermedio del Consejo de Investigación (CONIN), una

⁹⁵ Castro de Niño. *Ob. Cit.* 2014. P. 216.

⁹⁶ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Programas conducentes a Grado autorizados, acreditados y en funcionamiento.* Caracas, Venezuela. Decanato de Educación Avanzada. Dirección de Formación Avanzada, 2013.

estructura flexible en la que participaban representantes de pregrado y postgrado de los Núcleos, Estaciones Experimentales, la Unidad de Planificación, Presupuesto y Evaluación Institucional (UPPEI), y otras instancias en donde se realizaba investigación, con la finalidad de formular las bases para la creación de la Unidad de Investigación⁹⁷. En 1989 la Dirección de Planificación Institucional a cargo de Silvio Llanos de la Hoz, con el apoyo de una Comisión integrada por Profesores de Núcleos y dependencias universitarias, apoyándose en las propuestas del CONIN⁹⁸, diseñaron las “*Normas del Centro de Investigación*” y las “*Normas para la Investigación*”⁹⁹. El *Centro de Investigación* fue creado mediante la Resolución 281 del Consejo Directivo, de fecha 12/04/1989¹⁰⁰. Luego, fueron aprobadas por el Consejo Directivo las “*Normas del Centro de Investigación*” y las “*Normas para la Investigación*”, en la sesión 161 del 03/04/1991. Sin embargo, el Consejo Nacional de Investigación (CONIN) continuó funcionando activamente en el Programa de Postgrado. El “*Centro de Investigación*” de la UNESR, fue creado con rango de Programa adscrito al Vicerrectorado Académico, facultado para “*fomentar, desarrollar y coordinar las actividades de investigación, según las necesidades formuladas por diferentes sectores, áreas y niveles, de acuerdo con las políticas establecidas en este campo*”¹⁰¹. Luego en 1992, el Centro de Investigación se transformó en el “*Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico*” (CDCHT)¹⁰².

Desde 1987 el Programa de Postgrado había comenzado a crear espacios que comenzaron a llamarse “*Líneas de Investigación*”, los cuales agrupaban a alumnos y profesores (participantes y facilitadores) con el fin de diseñar, ejecutar y presentar sus proyectos de investigación. Esos espacios fueron decisivos para el desarrollo y calidad de los postgrados, al pasar la investigación

⁹⁷ BRICEÑO, M. (1985). *Situación Actual de la Investigación en la Universidad Simón Rodríguez*. Caracas: UNESR, Programa de Postgrado. Pp. 25-26.

⁹⁸ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Resolución N° 281* del Consejo Directivo, de fecha 12 de Abril de 1989.

⁹⁹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Normas del Centro de Investigación*. Aprobadas por el Consejo Directivo en su sesión 161 de fecha 03 de abril de 1991. Caracas, Venezuela: UNESR, 1991.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Normas para la Investigación*. Aprobadas por el Consejo Directivo en su sesión 161 de fecha 03 de abril de 1991. Caracas, Venezuela: UNESR, 1991.

¹⁰⁰ *Resolución N° 281*. Ob. Cit.

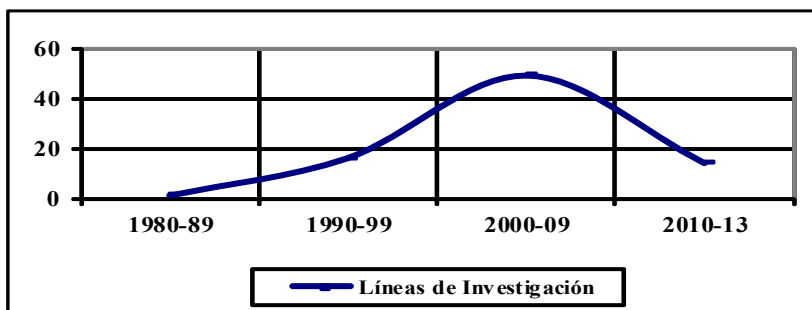
¹⁰¹ *Normas del Centro de Investigación*. Ob. Cit.

¹⁰² Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Reglamento de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. Aprobado mediante Resolución N° 894. del Ministerio de Educación, publicada en Gaceta Oficial N° 4.477 Extraordinario de fecha 14 de octubre de 1992. El CDCHT fue creado por este Reglamento.

de ser un esfuerzo individual, para convertirse en un esfuerzo de pequeños grupos¹⁰³.

La historia muestra esa evolución en los siguientes hechos: En 1987 se fundó la primera línea de investigación “Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos” en el Decanato de Postgrado. En el período 1990-1999 fueron creadas 16 líneas de investigación, de las cuales 10 fueron en el Decanato de Postgrado en Caracas y 6 líneas de investigación en los Núcleos Barquisimeto, Valencia, Valera y Valles del Tuy. En el período 2000-2009 fueron creadas 49 líneas de investigación: 10 en el Núcleo Maracay, 8 en el Núcleo Regional de Postgrado Caracas, 6 en el Núcleo San Juan de los Morros a pesar de no contar con programas conducentes a título de postgrado, 10 líneas en los Núcleos Barquisimeto y Valera, 4 líneas en el Núcleo Valles del Tuy a pesar de no contar con programas conducentes título de postgrado, y 11 líneas en los Núcleos: el Vigía (1), los Teques (2) y Valencia (1); también en los Núcleos Maturín (1), San Carlos (2) y Valencia (1) a pesar de no contar con programas conducentes título de postgrado. Finalmente en el período 2010-2013 se crearon 14 líneas de investigación, adscritas a 8 sedes de la UNESR, de los cuales 3 Núcleos no tenían programas conducentes título de postgrado, pero estaban consolidando las líneas de investigación que exige el CNU para la autorización de los programas conducentes a grado¹⁰⁴. A continuación se muestra cómo se fueron incrementando las líneas de investigación asociadas al Postgrado.

Gráfico N° 3: Distribución de las líneas de investigación asociadas a los programas conducentes a grado



¹⁰³ Castro de Niño, M. (1989). *Aprendizaje Organizacional en la Función de Investigación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Estudio de Caso en el área de Producción Agrícola*. (Inédito) Trabajo de Grado de Maestría en Planificación y Administración de la Educación Superior. Caracas: UNESR, pp. 261-264.

¹⁰⁴ Castro de Niño, *Ob. Cit.* 2014. Pp. 217-218.

La evolución de la investigación se observa también en los procesos asociados a la formación de investigadores y la difusión, divulgación y socialización de los resultados de la investigación. Entre 2006 y 2009 el Decanato de Postgrado promovió la investigación a través de tres estrategias: (a) la formación de 320 investigadores mediante el *Programa de formación* que se llevó a cabo en los Núcleos del país; (b) la socialización a través de los *Encuentros Regionales de Investigación en Postgrado* en las regiones Metropolitana, Centro-Los Llanos, los Andes. Oriente y Nororiental, y 2 *Encuentros Nacionales de Investigación en Postgrado*; (c) la difusión y divulgación de los resultados de investigaciones a través de las publicaciones periódicas que fueron creadas en el Decanato de Postgrado, tales como: “*Educación y Ciencias Humanas*” fundada en 1993, “*Notas de Investigación*” fundada en 1995, “*Gerencia 2000*” fundada en 1999, y las publicaciones electrónicas de “*Acontece: Vivencias, Haceres y Saberes*” fundada en 2007, “*NotiPost*” fundada en 2008 en su versión electrónica, “*Desde el Postgrado y la Investigación*” fundada en 2009 y “*Lente de Cámara*” fundada en 2009, las cuales se encuentran disponibles en la página Web del Decanato. Este esfuerzo tuvo su efecto sobre la creación de líneas de investigación todo el país¹⁰⁵.

En 2011 se inició el proceso de institucionalización según el Reglamento General de la Educación Avanzada de la UNESR, logrando evaluar 90 líneas de investigación de los Núcleos de la universidad hasta 2013, de acuerdo con los criterios de: (a) Fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos; (b) pertinencia, (c) producción intelectual y (d) sustentabilidad. De esas líneas de investigación solo 52 líneas pertenecían a Núcleos con programas conducentes título de postgrado (Barquisimeto, El Vigía, los Teques, Maracay, Caracas, Valencia y Valera), 3 líneas pertenecían al Convenio UNESR-Alcaldía de la Guajira, y 25 líneas a Núcleos que no contaban con programas conducentes título de postgrado (Apure, Bolívar, San Carlos, San Juan de los Morros y Valles del Tuy). Adicionalmente, se agregaron 10 líneas de investigación del IDECYT que hasta el 2013 no contaba con programas conducentes título de postgrado.

EL CAMBIO A EDUCACIÓN AVANZADA

Como se pudo ver ya en 2010, el subsistema de la Educación de IV nivel en la UNESR se había ido consolidando de manera progresiva en sus cuatro componentes: *la estructura organizativa* (componente administrativo), *la estructura jurídica* (componente normativo), *la política* (componente prospectivo) y *la estructura académica* (componente sustantivo y operativo), creándose

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 217.

las condiciones para el cambio a Educación Avanzada. Según señalaba la Decana Carmen Magaldy Téllez, la transformación del Postgrado en Educación Avanzada, se realizó en función de 3 ejes: (1) *la transformación académica* (el diseño, administración y evaluación curricular para colocar a la investigación como eje central), (b) *la transformación organizacional* (creación de nuevos espacios y normas regulatorias) y (c) *la vinculación de la UNESR con la sociedad* desde nuevas perspectivas y orientaciones¹⁰⁶. De manera que, en 2011 el Consejo Directivo de la UNESR aprobó un conjunto de instrumentos normativos y disposiciones que legitimaron el cambio de Postgrado a Educación Avanzada, como fueron:

El “*Plan de desarrollo institucional del Postgrado en Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*” aprobado por el Consejo Directivo en su sesión 466 de fecha 20 de enero de 2011, que propuso 5 Políticas: (a) contribuir con la municipalización del Postgrado; (b) impulsar la formación integral en los programas de postgrado; (c) fortalecer la formación avanzada con base en la investigación; (d) fortalecer en el ámbito del postgrado, los acuerdos de cooperación solidaria entre la UNESR y otras instituciones a nivel nacional e internacional; (e) fomentar el desarrollo de una cultura organizacional que favorezca la investigación y su vinculación con la educación de postgrado y la interacción socio-comunitaria¹⁰⁷.

- La reactivación de las Subdirecciones de Investigación y Postgrado en los Núcleos de la UNESR, aprobada por el Consejo Directivo en su sesión 467 del 07/02/2011¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Téllez, Magaldy (2011) *Postgrado es ahora Decanato de Educación Avanzada*. (Entrevista publicada en Línea en Noviembre 11, 2011). Disponible en: <http://www.unesr.edu.ve/home/noticias/postgrado-es-ahora-decanato-de-educacion-avanzada>. (Consulta: 2012, junio 16).

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ UNESR. El Consejo Directivo Informa. Reunión 467 de fecha 7 de febrero de 2011. Caracas, Venezuela: UNESR, Secretaría.

En 2008 el Consejo Directivo el Consejo Directivo designó una Comisión *Ad-hoc* para evaluar las funciones de la Subdirección de Postgrado e Investigación. Esa Comisión presentó su informe en la sesión 420 del Consejo Directivo, del 06/02/2008. Luego, en la sesión 421 del 03/03/2008 el Consejo Directivo aprobó la creación de las *Subdirecciones de Postgrado* en todos los Núcleos de la Universidad, adscritas al Decanato de Postgrado. Mientras que la investigación quedó bajo la responsabilidad de una Comisión denominada: “*Comisión de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación*” presidida por el Director del Núcleo, e integrada por los Subdirectores: Académico, Secretaría, Postgrado y Extensión, los Coordinadores de Desarrollo Estudiantil y Carreras, el representante del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) y el representante comunitario. Al separar la investigación del postgrado en los Núcleos, se debilitó la coordinación entre investigación y postgrado.

- La “*Normativa para el Diseño y Desarrollo Curricular de los Programas de Postgrado y de los Programas y Líneas que los sustentan*”, aprobada por el Consejo Directivo en su sesión 470, del 26/04/2011.
- *El Reglamento General de Educación Avanzada en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*, aprobado por el Consejo Directivo en su sesión 473 del 26/07/2011.
- *La Estructura Organizativa y Funcionamiento del Decanato de Educación Avanzada*, aprobada por el Consejo Directivo en su sesión 473, del 26/07/2011.
- La “*Normativa Especial para la Contratación de Personal Docente y de Investigación de Postgrado, por Honorarios Profesionales con Cargo a los Ingresos Propios*” aprobada por el Consejo Directivo en su sesión 473, del 26/07/2011.
- La actualización de las denominaciones de los cargos del Decanato de Postgrado por Decanato de Educación Avanzada, Director o Subdirector Académico por Director o Subdirector de Formación Avanzada; Director del Núcleo Regional de Postgrado Caracas y/o Valencia por Director de Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas y/o Valencia; aprobada por el Consejo Directivo en su sesión 476, del 07/11/2011.

Los cambios en el subsistema de la Educación de IV nivel se mostraron de la siguiente manera: *la estructura organizativa* (componente administrativo) en la simplificación de la estructura organizativa y la reactivación de espacios operativos importantes como las Subdirecciones de Educación Avanzada e Investigación en los Núcleos; *la estructura jurídica* (componente normativo) en los objetivos del Plan de Desarrollo de la Educación Avanzada los cuales fueron adaptados a los objetivos del Plan de Desarrollo Social y Económico de la Nación; *la estructura jurídica* (componente normativo) mediante la promulgación del Reglamento General de la Educación Avanzada que integraba todas las disposiciones sobre la materia e incorporaba normas para regular nuevas situaciones; y *la estructura académica* (componente sustantivo y operativo) vista a través de: (a) los programas conducentes a grado; (b) la matrícula de inscritos y egresados de los programas conducentes a grado; (c) la expansión geográfica; y (d) la investigación asociada.

También se inició la revisión y rediseño de los programas conducentes a grado con la finalidad de ajustarlos a los lineamientos establecidos en la Norma-

tiva de Educación Avanzada¹⁰⁹. Este proceso, hizo más lenta la expansión de los programas conducentes a grado a los Núcleos restantes del país. Asimismo, el cierre de los programas no autorizados o acreditados por el CNU, fue una medida aunque necesaria, no favoreció la expansión de la Educación Avanzada a todos los Núcleos de la Universidad. En ese sentido se destacaron las siguientes decisiones del Consejo Directivo: Fueron cerrados temporalmente 9 programas conducentes a grado, con la finalidad de proceder a rediseñarlos, de los cuales fueron: 5 Especializaciones en los Núcleos: Barquisimeto, el Vigía, Valle la Pascua, y el Convenio UNESR-CEEJ; 2 Maestrías en el Decanato y el Convenio UNESR-CEEJ; y 2 Doctorados en el Convenio UNESR-UNET. Se aprobó que 24 programas conducentes a grado fuesen rediseñados: 5 programas en el Núcleo Barquisimeto, 1 programa en el Núcleo Barcelona, 7 Programas en el Núcleo Regional de Educación Avanzada en Caracas, 2 programas en el Núcleo Maracay, 4 programas en el Núcleo los Teques, 1 programa en el Núcleo el Vigía, 2 programas en el Núcleo Valle la Pascua y 2 programa en el Núcleo Valera. Se cerraron de manera definitiva 5 programas conducentes a grado: 2 programas en línea de Maestría en Tecnología y Diseño Educativo y Maestría en Drogodependencias; y 3 programas de Doctorado: el Doctorado en Ciencias de la Educación en Núcleo Barquisimeto y el Convenio UNESR-UNET, y el Doctorado en Ciencias Administrativas en el mismo Convenio. Fueron aprobados por el Consejo Directivo y autorizados por el CNU, 3 programas conducentes a grado: la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en el Núcleo la Guajira, la Maestría en Agroecología en el IDECYT y el Doctorado en Ciencias de la Educación en el Núcleo Valera. Estos 2 últimos con las orientaciones teóricas, metodológicas y curriculares de la Educación Avanzada.

CONCLUSIONES

Lo expuesto permite señalar que, en la UNESR la Educación de IV nivel ha sido un experimento que ha permitido conformar y desarrollar los cuatro componentes significativos del subsistema, como son: *la estructura organizativa* (componente administrativo), *la estructura jurídica* (componente normativo), *la política* (componente prospectivo) y *la estructura académica* (componente sustantivo y operativo). En tal sentido, del análisis se pueden derivar las siguientes conclusiones:

1. *La estructura organizativa* se fue perfeccionando de manera progresiva debido a la conjunción de tres factores: (a) un núcleo técnico representado en

¹⁰⁹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. *Bases para la transformación de los Programas de Posgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez* (propuesta). Caracas: UNESR, Decanato de Postgrado, 2011.

- el Consejo de Postgrado; (b) la disponibilidad de ingresos propios para operar y absorber el impacto de los cambios; y (c) la apertura de las autoridades universitarias para favorecer el cambio y legitimarlo. A partir de 2005 la estructura fue diseñada para constituir la base de un futuro Vicerrectorado.
2. *La estructura jurídica o componente normativo* fue el resultado de investigaciones realizadas en el Archivo Central y el Archivo de Postgrado de la Universidad y consulta con especialistas en la materia; llegando a ser una normativa que no tiene parangón en la historia de la universidad aprobada por el Consejo Directivo.
 3. *La estructura académica* evidencia en un importante progreso en sus cuatro elementos que le constituyen: (a) los programas conducentes a grado; (b) la matrícula de inscritos y egresados; (c) la expansión geográfica y (d) la investigación asociada. Se han creado 106 programas conducentes a grado, de los cuales han sido: 53 Especializaciones, 42 Maestrías y 11 Doctorados, administrados en 10 Núcleos y 5 Convenios. El promedio de la matrícula general de inscritos en estudios de IV Nivel de 9.826 participantes inscritos entre 1978-2013, de los cuales el 52,92 % pertenecen a las Especializaciones, 38,61 % a las Maestrías y 8,47 % a los Doctorados; superando incrementos de 300 % entre períodos. Han egresado 5.205 graduados entre 1985-2013, de los cuales el 67,82 % han sido Especialistas, 23,23 % Magísteres y 8,95 % Doctores.
 4. En cuanto a la investigación se observa que se ha ido consolidando al pasar de ser un esfuerzo individual o de pequeños grupos, para ser un esfuerzo institucional debidamente normado en sus procesos de gestión y evaluación. Desde 1987 se han creado 80 líneas de investigación vinculadas con programas de IV Nivel. A este grupo se agregan las 10 líneas de investigación del IDECYT que todavía al 2013 no contaban con un programa conducente a grado. De ese grupo, en 2013 se habían institucionalizado 21 líneas de investigación por decisión del Consejo Directivo de la UNESR.
 5. En cuanto al *modelo educativo de la UNESR* cabe señalar que, el enfoque social e integral que tuvo en sus primeras etapas de la vida universitaria, abierto, flexible, participativo y basado en proyectos, se fue desvirtuando para dar paso a un modelo educativo disciplinar, escolarizado y academicista que se ajustaba a los criterios impuestos por el CNU para su autorización y acreditación. Con el cambio a la Educación Avanzada se retoma el enfoque social e integral en los programas conducentes a grado. Sin embargo, por lo reciente del cambio este tema será objeto de investigaciones futuras.

MISCELÁNEAS

- ✓ **Las diez preguntas más impertinentes del autoritarismo educativo**
Oscar Rodríguez
- ✓ **El devenir histórico de la Universidad Simón Rodríguez
en el contexto andragógico de Félix Adam**
Elena Adam

Las diez preguntas más impertinentes del autoritarismo educativo¹

Oscar Rodríguez

La impertinencia educativa tiene su base en arrebatar a los educandos la pregunta clave de la educación: “¿Por qué?”. El maestro Simón Rodríguez llamaba a “dejad que los niños sean preguntones” porque para él, la pregunta “¿Por qué?” es potestad de la infancia que está frente a su educación.

El poder hegemónico de marca patriarcal, a través de conductas autoritarias, se ha apropiado de la pregunta “¿por qué?” que no le corresponde en el inicio del diálogo educativo y ha transformado su práctica en la escuela en un acto impertinente e irresponsable, imposibilitado de provocar los conocimientos y los aprendizajes de manera pertinente: no es un acto educativo libre, aquel que secuestra la pregunta “¿Por qué?” del intelecto y el corazón de un niño. Al reprimir los “por qué” los están alejando (tal vez para siempre) de la investigación.

El deber de todo educador con tendencia democrática en los actos educativos es dejar (o provocar) que su estudiantado pregunte: “¿Por qué?” a toda la realidad. Que pregunten “por qué” es una manera de interpelar la realidad. Nada más impertinente en la educación que ese abominable momento en que la infancia se ve privada de preguntar “¿Por qué?”, debido a la apropiación indebida que ha realizado el educador autoritario de esa importante pregunta.

Por lo general, cuando un educador hace esta pregunta a cualquier educando, la realiza delante de sus compañeros y compañeras, provocando una situación de humillación. El “¿Por qué?” del educador debe corresponderse con el “¿Por qué?” de los educandos. Sin el “Por qué” de los educandos, el “Por qué” del educador es una pregunta estéril, amenazante, represiva. Muchas preguntas pertinentes de la educación, pierden su efecto trascendente porque se aniquila el “¿Por qué?” de los niños, niñas y adolescentes. Los educadores autoritarios son activos ladrones de “¿Por qué?”. Aniquilan el diálogo de saberes con sus estudiantes.

He aquí las 10 preguntas más impertinentes de los educadores autoritarios...

¹ Texto publicado el sábado, 14 de octubre de 2017 en <http://laguaridadeldruida.blogspot.com/2017/10/las-diez-preguntas-mas-impertinentes.html#more>

¿POR QUÉ ESTÁS FUERA DE LA FILA?

El autoritarismo en las escuelas se ha soportado sobre conductas docentes y directivas militarizadas (que no llegan a la rigurosidad y pertinencia militar). La más corriente es meter a los niños, las niñas y los adolescentes en una fila. Se pretende incluso que las filas sean perfectas. Es pertinente y práctico orientar una fila a los niños y niñas de la educación inicial utilizando canciones para que no se sientan ovejas en un redil sino sujetos de su propia educación. Y con los niños y niñas de la escuela primaria es pertinente orientar una FORMACIÓN para andar juntos y en seguridad en las calles cuando la oportunidad lo amerite, pero la idea de fila es homogenizante, masificadora, impertinente cuando se obliga en la escuela para salir o entrar al salón de clases. Hay escuelas donde el estudiantado no hace filas para entrar a los salones de clases y no pasa nada desagradable. Una vez pasada la educación inicial, la fila escolar no sirve sino para reprimir y acosar.

Preguntar a un niño o niña el porqué está fuera de la fila es como preguntarle a una nube el por qué cambió de lugar en el cielo.

¿POR QUÉ TE RÍES?

Si algo ha aniquilado el autoritarismo escolar, sobre todo en las escuelas religiosas y privadas (que son las mismas), es la manifestación de la risa en muchos niños y niñas. Los hay quienes vienen serios desde sus casas, pero luego, junto a sus compañeros, cualquier niño o niña ríe o sonríe. En cambio la escuela suele ser una maquinaria productora de seriedad ridícula y represiva, una molición donde las lúdicas no se observan en las metódicas provocadoras del conocimiento y del aprendizaje. La aniquilación de la sonrisa es la muerte del humor en la escuela y en los procesos de aprendizaje, significa el encarcelamiento del diálogo franco y transparente; la expulsión de la verdad educativa; el fusilamiento paulatino del niño de espíritu que somos en la infancia. El escritor italiano Umberto Eco hizo notoria su novela de investigación “El Nombre de la Rosa” por el tema de la sonrisa de Jesucristo.

Preguntar a un niño o niña el porqué se ríe, es como preguntarle a una rosa el por qué sus pétalos están llenos de rocío en la mañana.

¿POR QUÉ TIENES LA LETRA TAN FEA?

El absurdo del autoritarismo educativo es considerar una “letra fea” en el estudiantado. Estos educadores son los que ponen las trágicas “planas” para “aprender” a escribir. Nada más estúpido y fastidioso que hacer una plana. Con las planas se pretende “mejorar” la letra, mas nunca se hace auténtica. Jamás

mejora una letra con una plana. En todo caso, con una plana se frustra la forma de escribir original. Cada niño, niñas o adolescente que transita el camino de la escritura a puño y letra, realiza un ejercicio propio y particular de escribir. Cada tipo de letra es diferente de acuerdo a la mano y al ser. Cada grafía tiene una forma distinta. Pretender que todas y todos escribamos igual es abominable. Se trata de un acto de homogenización espantoso que sólo ha traído dolor, miedo, cohibición, ensimismamiento, terror, ausencias espirituales al ser humano que se educa.

Los educadores que consideran “fea” la letra de todo niño, tienen una visión estereotipada y prejuiciosa del acto de escribir con la mano. En el pasado, el autoritarismo escolar castigaba con palos en los nudillos de la mano a quienes consideraban que tenían la “letra fea”. No existe letra fea ni bonita. Tal vez los significados de “legible o ilegible” puedan reconciliar a los seres humanos con la escritura manual. Escribir con un tipo de caligrafía debiera ser una actitud voluntaria de cada quién ya en la vida adulta. ¿Por qué no se les dice a los médicos que tienen la “letra fea” y hasta ilegible? Más bien se les admira y se les lee sus récipes con devoción. ¿Por qué sólo los farmacéuticos pueden leer con soltura y confianza la letra de los médicos? ¿Tendrán una clave especial? ¿Cómo se escaparon de los castigos de la escuela?

Preguntar a un niño o niña el por qué tiene la letra tan fea, es como preguntarle a un delfín por qué se comunica con sus iguales con esos ruidos (tan hermosos).

¿POR QUÉ HABLAS?

Perseguir el habla en el salón de clases es un acto violatorio de los derechos humanos y estudiantiles en la escuela. Nada más humano que el sonido de la “bulla educativa” en el salón de clases que a los docentes autoritarios no les gusta escuchar. Los salones de clases absolutamente silenciosos son espacios sospechosos de coacción, chantaje, represión, tortura, por parte de los autoritarios. El maestro brasileño Paulo Freire plantea la dialéctica entre la palabra del educador y el silencio de los educandos y el silencio del educador y la palabra de los educandos. El mediador de esta dialéctica es el acto de escuchar. Cuando el educador escucha la palabra de sus educandos está aprendiendo de éstos porque guarda el silencio para hacer posible este aprendizaje. Cuando el educador habla, su palabra hace posible el silencio de los educandos, quienes están aprendiendo de él, porque guardan el silencio para hacer posible este aprendizaje.

El educador que impide la palabra de los educandos no escucha y reprime esa palabra porque le teme, obligando al silencio de los educandos. Es por esto que los educandos no guardan el silencio correspondiente cuando el educador

autoritario quiere tomar la palabra. La tendencia autoritaria es a imponer la palabra del educador y el silencio de los educandos mediante el castigo.

Un ejemplo ya clásico desde la práctica política internacional lo constituye el momento en que el llamado Rey Juan Carlos de Borbón de España, gritó al Presidente de Venezuela Hugo Chávez Frías la orden: “¿Por qué no te callas?”. Además del ridículo mundial que hizo el supuesto Rey, representó el papel de docente autoritario frente a un genuino niño de espíritu como el comandante Hugo Chávez.

Preguntar a un niño el por qué habla en el salón de clases es como preguntar al viento por qué silba menos entre la bulla del día y más en el silencio de la noche.

¿POR QUÉ TE LEVANTAS DEL PUPITRE?

¿Alguien se imagina estar cinco minutos consecutivos sentado en un pupitre? No hay nada más insoportable y fastidioso. Pudiera considerarse sadismo el acto autoritario de obligar a un alumnado a estar este tiempo consecutivo sentado en un pupitre. Luego de esta (tan inapropiada) pregunta surgen otras no menos sádicas, tales como: “¿Por qué te mueves?”, “¿Por qué carraspeas?”, “¿Por qué parpadeas?”, “¿Por qué te pasas la mano por el cabello?”, “¿Por qué te rascas la cabeza o el pómulo?”, “¿Por qué escondes las manos?”, “¿Por qué subes los codos?”, “¿Por qué miras hacia la ventana o hacia el techo o hacia la puerta? (¿Ya te quieres ir?)”, “¿Por qué te pasas la lengua por el labio?”, “¿Por qué te tocas las manos? (¿Qué te traes? ¿De qué te recuerdas?)”, “¿Por qué mueves tan seguido las piernas? (¿De qué estás nervioso?)”, “¿Por qué pones la mandíbula sobre las manos? (¿Estás fastidiado?)”, “¿Por qué cierras los ojos? (¿Tienes sueño?)...”

Pareciera que la pregunta real que quieren hacer los educadores autoritarios a su alumnado es: “¿Por qué existes?”. Y la respuesta lógica del alumnado a estas preguntas es: “¡Porque me da la perra gana!”. Es humano que un niño, niña o adolescente quiera levantarse del pupitre en cualquier momento, hasta por un impulso involuntario.

Preguntar a un niño, niña o adolescente por que se levanta del pupitre es como preguntar a un águila el por qué levanta el vuelo.

¿POR QUÉ SUDAS?

Sudar es una respuesta normal y natural del cuerpo y el acto de limpieza cotidiana de la piel. El agua sobre la piel ayuda a esta acción aséptica del sudor. Las sociedades occidentales han satanizado el sudor considerándolo sucio y séptico cuando es todo lo contrario. Las culturas que aceptan su sudor y olor

propios con naturalidad son consideradas sucias por las culturas occidentales, sin embargo, son las más felices sobre todo en sus actos amorios. Cuando los europeos llegaron a nuestro Abya Yala se aterrorizaban porque los indígenas se bañaban a cada momento y creían que esta costumbre era una llamada del Diablo.

Los prejuicios de las culturas occidentales hacia el sudor les ha traído todo tipo de infecciones cutáneas a través de perfumes y otros ácidos y alcaloides con olores artificiales que impiden que el cuerpo libere su sudor natural. De hecho, se habla de “mal olor del sudor” al sudor natural del cuerpo que surge aun habiéndose hecho el aseo personal. Este supuesto “mal olor del sudor” ha hecho multimillonarias a las compañías fabricantes de desodorantes, perfumes y otros menjurjes.

En la actualidad son los medios audiovisuales y las llamadas redes, los poderosos agentes de satanización del sudor natural del cuerpo, sin embargo, sigue siendo la escuela el santuario de la condena al sudor del cuerpo y son los educadores autoritarios, esos santos inquisidores de esta tarea maligna. Estos educadores llegan hasta el abominable acto de gritar a voz en cuello: ¡Prohibido sudar! A no pocos docentes les causa asco el sudor de su estudiantado. Se llega a utilizar al sudor con sentido criminal y racista, al señalar a los niños de piel oscura como los portadores del “mal olor del sudor”. Son éstos mismos autoritarios los que inventaron el creyón de “color carne”.

Hay sitios calurosos como en los llanos, donde el sol llega a ser inclemente, y en esas escuelas se llega a castigar niños por sudar. El colmo es que hasta los profesores y profesoras de la Educación Física y el Deporte observan esta conducta autoritaria estúpida.

Preguntar a un niño, niña o adolescente por qué suda es como preguntar al mar porque sus olas se llenan de espuma.

¿POR QUÉ NO RESPONDES RÁPIDO?

La relatividad habida entre los conceptos de rápido y lento puede llegara ser sorprendente. En el caso de los niños en la escuela, la sorpresa puede causar en los educadores autoritarios conductas extremas y absurdas. En la infancia, la lentitud puede llegar a ser rápida y la rapidez puede ser muy lenta, dependiendo de cómo se le mire al chamo o chama. Para explicar esta dialéctica con más belleza, se puede echar mano, una vez más, del clásico cuento de la liebre y la tortuga.

El educador autoritario jamás percibirá la rapidez con que un niño utiliza su lentitud para ganar en el ajedrez o para pasar a la pizarra y ganar la observa-

ción de sus compañeros o para ir al baño con su permiso y así salvarse, aunque sea por un rato, de una aburrida clase. Ese mismo educador autoritario tampoco podrá captar la lentitud con que una niña utiliza su rapidez para coser una muñeca de trapo o para sacar una división de dos cifras o para explicar la razón por la cual le encontró una carta de amor entre las manos. Para el educador autoritario, rapidez es rapidez y lentitud es lentitud. No hay velocidades intermedias. Este docente siempre premiará la rapidez que le exige una sociedad desquiciante y castigará la lentitud con que le culpa una sociedad que tiene la ilusión de que va más rápido que el mismo tiempo.

El filósofo y biólogo francés Edgar Morin aconseja a la educación, eliminar los errores y las ilusiones para promover los saberes. Una ilusión que conduce a un seguro error es relacionar rapidez con inteligencia o velocidad con acierto y este equívoco lo suele cometer el educador autoritario. Le maravillan los alumnos de respuestas rápidas, de salidas veloces castigando, satanizando y hasta ridiculizando a los estudiantes reflexivos (por considerarlos supuestamente lentos). Premia la memorización y castiga la meditación. Exalta la racionalización y desprestigia la intuición. La respuesta del educador autoritario a la supuesta lentitud del estudiante reflexivo es: “Anda, responde, que no tengo todo el día (para ti)”.

Tal vez el mayor daño que se hace en la escuela a un espacio vital del aprendizaje es a la lectura y la escritura (lectoescrituralidad). Se hacen competencias de velocidad entre los alumnos para ver quién lee o escribe más rápido. ¿Se preguntarán los educadores autoritarios dónde queda la comprensión?

Preguntarle a la infancia y adolescencia el por qué no responde rápido es cómo preguntarle al relámpago por qué no se queda alumbrando.

¿POR QUÉ TE ENSUCIAS?

Otro de los martirios de la escuela es la consagración de la pulcritud. Las llamadas “buena presencia” y “apariencia personal” se restringen en la cara de los alumnos como una deuda que tienen que pagar, en vez de plantearlo como teleologías o utopías a las cuales nunca se llegan para siempre, pero que se pueden llegar a perseguir y alcanzar transitoriamente durante la adultez. Se culpa de antemano cualquier pequeña mancha en el uniforme o en los útiles escolares como si fuesen manchas del alma.

Andar sucio en la escuela es el martirio de todo niño o niña de la primaria y para el adolescente del liceo es un crimen que lo transforma en un delincuente andante, cuando, incluso, hasta los docentes desconocen los parámetros de evaluación. Esto significa que utilizan la medición de la pulcritud que les da la

gana a su temperamento de turno. Como casi toda la niñez tiene en la actitud despistada su mayor valor, todo niño o niña ni se da cuenta ni se preocupa por andar pulcro. A la infancia le preocupa más andar cazando dibujos en el aire o curiosidades en los líquenes de los jardines o manchas en los pocitos de agua. Por lo general, el niño o la niña que ha alcanzado la perfecta pulcritud lleva hondas heridas en su espíritu de niño.

En el caso del docente vigilante de la pulcritud, encontramos las actitudes policiales más insólitas. Como él sabe que su labor es estéril, porque tendrá que repetir mil veces a los mismos niños la misma cantaleta, entonces se afina en torturar mentalmente a sus víctimas. Es un experto en humillar niños debido a que le encanta reclamar la pulcritud delante de todos los compañeros, causando la vergüenza más desagradable. Los adultos de la escuela pueden llegar a violentar las posibilidades de pulcritud en los niños de formas espantosas.

Preguntar a un niño el por qué se ensucia es como preguntar a una pieza de cerámica el por qué está hecha de barro.

¿POR QUÉ CORRES?

El científico estadounidense Gregory Bateson narra que la madre dice al hijo: “No corras en el recreo de la escuela porque te ensuciarás el uniforme. Tu madre no es tu esclava”. Luego de la reunión de representantes, la madre replica al mismo hijo: “La maestra dice que eres muy pasivo durante el recreo, debes correr ahí y jugar con tus compañeros”. Bateson concluye: “¿Qué puede creer el niño? La madre es la principal productora de neuróticos y esquizofrénicos”.

El cuerpo de un niño está compuesto casi en su totalidad por agua, por lo tanto su tendencia a moverse es muy alta, su posibilidad de correr está en su inconsciente como una activa llamarada de luz que alumbrará de velocidad la realidad de su familia y su comunidad, su probabilidad de saltar y brincar son casi imposibles de detener en campo abierto o en el mar.

La escuela está llena de personas que se creen semáforos y utilizan sus luces rojas o verdes al arbitrio de sus antojos. Un niño puede ser detenido individual y colectivamente en cualquier sitio, por la docencia autoritaria, no pocas veces al día. “Epa, Usted, ¿para dónde va?” es la llamada más común de un docente (semáforo) autoritario al ver cualquier escolar que transita por el centro del patio. Andar solo por una escalera puede acarrear la detención inmediata a cualquier niño y el chaparrón de preguntas inmediatas. ¿Y si ese niño va corriendo? Su situación escolar se puede complicar hasta el paroxismo. Como todo niño es sospechoso de andar corriendo, se le culpa aunque no ande a las carreras. “Ya ibas a correr”: les dicen con anticipación.

A los niños de piel oscura se les mira como activos correlones, ya que se tiene la falsa idea de que todos pueden a ser atletas o deportistas de la velocidad o del basket y no es más que una actitud racista. La detención de niños de piel oscura sospechosos de andar corriendo es ya una costumbre. Cualquier niño o niña puede ser apto para el atletismo y puede haber niños de piel oscura que son pensativos como cualquier otro y no le aficione el deporte.

Los docentes autoritarios pueden repetir las frases “Vaya rápido” o “No vayas corriendo” a un mismo niño, en un mismo día, en un mismo momento sin darse cuenta. La frase colmo que dicen al niño ante un mandado es: “¡Cuento tres y llevo dos!”, como si fuese una competencia olímpica.

Preguntar a un niño por qué corre es como preguntar al cielo de Navidad por qué la estrella de Belén se posó sobre el pesebre del Niño Jesús.

¿POR QUÉ NO ESCUCHAS?

La edad más prejuiciada por excelencia es la infancia. La tendencia de los adultos a considerar a los niños como la peor cosa del mundo es alta. La mayor acusación de la educación autoritaria contra un niño es que no escucha, acompañada por la aseveración: “Tú no haces caso”. Sería interesante preguntar a los adultos (sobre todo docentes autoritarios) qué es “hacer caso” y en cada uno encontraremos una respuesta diferente. En el caso de los niños, no sólo no saben qué es “hacer caso”, además, les importa un comino ampliar cualquier comprensión de una frase tan antipática a toda su vida. Está claro que “hacer caso” supone hacer lo que a otro le dé su gana, ciegamente, sin diálogo. Por lo general, cuando un adulto expresa que un niño no le está “haciendo caso” es porque no está dispuesto a hablar con el niño ni a aceptar ninguna pregunta o duda.

Igual pasa con la frase: “Te estás portando mal”. Nada más difuso que comprender esto de “portarse mal”. Ahora no nos cabe la menor duda que la definición de esta frase “portarse mal”, tenderá a influir desde quien la dice. Si es el adulto quien la dice, es porque hay un niño en su mirilla telescópica tendiendo a comportarse de una manera contraria a lo que él quiere. Y si es un niño el que está diciendo: “Te estás portando mal” es porque está jugando a ser adulto.

El niño escucha todo como cualquier otro ser humano y como todo ser humano, de lo que escucha, atiende lo que realmente le interesa, por lo tanto la pregunta del título es completamente absurda. “Un niño lo da todo” dice el maestro Simón Rodríguez. El más valioso poder de un niño es su autonomía (ante todo la que utiliza para jugar) y cuando tiene la escucha más abierta es justo el momento en que “hace lo que quiere”: ¡Jugar! Muchas veces, este momento infantil tan bello y supremo, es envidiado por no pocos adultos, sobre todo

aquellos que vieron a su niño de espíritu convertirse en cenizas por los golpes que le dio el autoritarismo.

Preguntar a un niño el por qué no escucha, es como preguntar al caracol de mar, el por qué lleva todos los cantos de los océanos dentro de su masa coralina.

POR AHORA

Invoquemos al niño de espíritu que está dentro del educador con tendencia democrática, para que proteja al espíritu de niño que puebla, a punta de sonrisas y deseos de vivir, todas las escuelas públicas de Venezuela, de nuestro Abya Yala y de nuestra Pachamama.

El devenir histórico de la universidad Simón Rodríguez en el contexto andragógico de Félix Adam¹

Elena Adam²

RESUMEN

Los acelerados cambios y las profundas transformaciones que sufre la sociedad actual exigen de las universidades reinventar su misión y prepararse para asumir el reto de ser factores dinamizadores del perfeccionamiento humano, cuyo fin último sea la búsqueda de la libertad de los pueblos. Para Félix Adam, educador venezolano, promotor en Latinoamérica y el Caribe de la Andragogía, el estudiante universitario es un adulto joven con capacidad de promover, planificar, ejecutar y evaluar su proceso educativo; pues, posee conciencia lógica y dialéctica, sabe por qué y para qué estudia y puede apreciar de forma inductiva o deductiva las consecuencias de ese acto educativo, que es voluntario. Esto lo impulsó a plantear la necesidad de orientar estos procesos de educar al joven adulto universitario a través de métodos, técnicas y estrategias diferentes a las que se utilizaban con niños/as y adolescentes. Para dar respuesta a esta situación creó una nueva ciencia que llamó *Andragogía o Ciencia de la Educación de los Adulto*, y desarrolló en su condición de Rector de la Universidad Nacional Expe-

¹ Conferencia en el marco del Conversatorio “En el cultivo del legado robinsoniano” durante el 44° aniversario de la UNESR.

² Postdoctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG) y la AELAC. Postdoctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Doctorado Honoris Causa y Doctora en Andragogía de la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA–Panamá). Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Magister Scientiarum en Educación Superior de la Universidad Santa María (USM). Especialista en Docencia Universitaria de la (USM). Químico de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Farmacéutica de la (USM). Asesora internacional en materia de Andragogía de Organización Internacional para el fomento y desarrollo del pensamiento (OIFDP) de la Universidad de Puerto Rico. Autora de los libros: ‘Andragogía: una antología sobre el pensamiento socioeducativo de Félix Adam’ y ‘El Pensamiento Andragógico de Félix Adam y su trascendencia en la educación universitaria de América Latina y el Caribe’. Coautora del libro ‘Antropagogía: Ciencia de la Educación Permanente’. Premio “Dr. Félix Adam”, (UNIEDPA–Panamá).

rimental Simón Rodríguez (UNESR), una praxis para la educación universitaria que permite fortalecer la capacidad crítica y creadora, el razonamiento lógico y la reflexión; mediante estrategias que estimulan en los estudiantes avanzar a su propio ritmo y aprender mediante la discusión, la confrontación de experiencias y los trabajos de investigación.

Palabras clave: Andragogía, Educación Superior Universitaria, Educación de Adultos.

Introducción

El viraje que ha dado el concepto del fenómeno del desarrollo, que se ha desplazado de un enfoque economicista para ubicarse en un enfoque integral, obliga a la revisión y actualización de los programas de muchas universidades de América Latina y el Caribe, para adecuarlos a las nuevas exigencias de la sociedad, para ello, es necesario rescatar el principio de Simón Rodríguez “inventamos o erramos”.

Frente a estos escenarios cambiantes, las universidades desvinculadas de la realidad social contemporánea, deben reinventar su misión, pues, no sólo tienen un papel importante en la construcción del conocimiento y en la formación de los profesionales que impulsarán el desarrollo de la región y construirán soluciones a la problemática del entorno; sino que, también deben prepararse para asumir el reto de ser factores dinamizadores del perfeccionamiento humano y ejes de la transformación productiva para el desarrollo sostenible y sustentable; es decir, convertirse en instituciones orientadas a la búsqueda de la renovación y el avance de los países latinoamericanos y caribeños.

El surgimiento de nuevas tecnologías; los avances en la producción de conocimientos que impactan en los procesos productivos; el desarrollo del mundo empresarial; nuevos valores y una nueva cultura en el marco de la sociedad global, entre otros; presionan sinérgicamente el mundo universitario, con demandas que exigen darle una nueva orientación a estas instituciones, para que se constituyan en componentes cuyo fin último sea el desarrollo de competencias que faciliten a los jóvenes universitarios prepararse para enfrentar los retos de una sociedad transcompleja que busca la libertad de los pueblos y el logro de la autonomía de cada persona en el contexto de su comunidad.

Para ello, la educación universitaria necesita de un genuino y urgente cambio en el enfoque, pues además de comprender la importancia de formar individuos capaces de construir razonable e inteligentemente su propia existencia,

también puedan contribuir a la transformación social desde esas mismas exigencias que se formulan. Cumplir con este compromiso, precisa que la universidad recupere su imagen y su identidad, y asuma una postura frente a la ciencia, la tecnología y los proyectos de formación de sus estudiantes, jóvenes adultos comprometidos con la realidad del entorno donde se desarrollan sus acciones.

Ideas Andragógicas de Félix Adam para la Educación Universitaria

En los años 70' surgen las ideas andragógicas de Félix Adam para la educación universitarias, que se derivan de nuevas posiciones doctrinales referidas: a) incorporar a la educación universitaria un área conceptual fundamentada en los principios de la ciencia andragógica; b) considerar la necesidad de complementar el currículo de estas instituciones con programas dirigidos a formar andragogos en los niveles de pregrado y postgrado y c) implementar en las universidades nuevas funciones ajustadas a los cambios acelerados de la cultura, de la ciencia y de la tecnología.

La postura de este educador fue noticia que resonó por todo el Continente Latinoamericano y el Caribe, al romper con los modelos tradicionales que caracterizaban la educación universitaria e implantar su modelo andragógico en estos espacios académicos. Su mayor preocupación era la praxis universitaria que, según él, estaba fundamentada en la ciencia pedagógica y no daba respuestas adecuadas al aprendizaje de estos adultos jóvenes.

De acuerdo con su percepción, la docencia universitaria era sinónimo de clase magistral y los ambientes de aprendizaje no eran los más idóneos para el desarrollo de un proceso que debía estar signado por la flexibilidad y en función de objetivos comunes. Asimismo, sostenía que la mayoría de los docentes transmitían sus conocimientos de manera intuitiva, sin metodología de trabajo que permitiera a los estudiantes adecuar sus aprendizajes a sus condiciones biopsicosociales; y que, convertidos en el centro del proceso, suministraban contenidos supeditados a criterios personales, ideológicos, religiosos o políticos. Al respecto Adam (1980), expresaba:

Las universidades latinoamericanas, sin exagerar, son organizativamente “escuelas primarias de alto nivel”. La mayoría del profesorado universitario cree o tratan de convencerse, que los estudiantes –los muchachos, como se dice comúnmente- son “niños” a quienes pueden imponer sus ideas, manipularlos a su antojo, decidir por ellos lo que deben aprender, en fin, sólo ellos y nadie más que ellos, establecen las reglas del juego que deben ser aceptadas con total sumisión y dependencia. (p. 9)

De igual manera, cuestionaba la libertad de cátedra, porque en ocasiones esta se utilizaba para reforzar el autoritarismo e imponer desde la tarima lo que el estudiante debía aprender. Además, reprochaba el que algunos docentes universitarios no pudieran actuar con suficiente margen de libertad porque estaban limitados por estructuras organizacionales rígidas, que no dejaban espacio a la creatividad de facilitadores y participantes.

Para Adam, los estudiantes universitarios en su condición de adultos jóvenes necesitaban que sus procesos de aprendizaje estuvieran fundamentados en métodos, técnicas y estrategias diferentes a las pedagógicas, sugiriendo su teoría andragogía para conducir la praxis en estas instituciones de educación superior.

La impaciencia de Adam en cambiar los esquemas educativos en el contexto universitario, tenían como fundamento su apreciación sobre la crisis universitaria, establecida en la incapacidad de dar respuestas adecuadas a la masificación (cantidad) y democratización (oportunidad); que de acuerdo con la manera como él la veía, tenía un trasfondo teórico, que había que analizar y discutir si se quería encontrar nuevos caminos para la renovación e innovación universitaria.

Asimismo mantenía la tesis que las universidades tenían el compromiso de formar a los dirigentes y administradores de la educación de adultos en tecnología andragógica, para facilitar los procesos de aprendizaje mediante una mejor comprensión del ejercicio de sus actividades; pues el desconocimiento de la andragogía en la educación universitaria, impedía la concepción teórica del conocimiento, dificultando la interpretación de la naturaleza del aprendizaje universitario y por consiguiente, las funciones que estos docentes tenían que cumplir.

Ciencia Andragógica

Dentro de este contexto surge la Andragogía como la alternativa inminente para el trabajo con los jóvenes universitarios, dado que su modelo está referido a una forma diferente de manejar el proceso, de seleccionar los contenidos, las estrategias, la metodología y la manera de abordar el proceso formativo en todas sus fases. En este sentido, Félix Adam (1987) explica:

La Andragogía terminó con el magíster dixit, pues en ella hay una conquista propia del conocimiento. No se detiene como la Pedagogía en una etapa de la vida del ser humano, sino que amplía el espectro de la Pedagogía. Le preocupa fundamentalmente el adulto, la educación integral, la capacitación del hombre para poder afrontar su supervivencia. (p 34)

Desde esta perspectiva, enuncia la Andragogía como “*la ciencia y el arte de la educación de los adultos*” (Adam, 1987, p. 42). *Ciencia* porque posee sujeto, objeto, método de estudio, y tiene unos fundamentos axiológicos, teleológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos y legales, que le dan validez científica a sus postulados; y *arte*, por su praxis orientada a dar interpretación real a las necesidades de aprendizaje de los adultos.

También le da carácter interdisciplinario, porque en ella encuentra un cuerpo de doctrinas con las ciencias biológicas, psicológicas, sociales, económicas y ergológicas. La biología aporta datos importantes sobre la naturaleza anatómica y fisiológica del ser humano adulto. La psicología orienta sobre su comportamiento y manera de aprender. La sociología contribuye con sus conocimientos sobre la actividad humana, al igual que las ciencias económicas y ergológicas, porque de ellas se deriva la metodología andragógica, al considerar al adulto un ser integrado a la familia, que trabaja para adquirir los medios de subsistencia, que organiza su vida laboral (sindicatos, gremios, federaciones), ejerce derechos políticos, adopta una religión y vive intensamente su existencia frente a la naturaleza.

Asimismo, tiene un *objeto*: desarrollar en el adulto su capacidad de aprender y de transformarse en un ser dispuesto a desplegar sus potencialidades hasta llegar a la plenitud; tiene un *sujeto de estudio*: el aprendiz adulto, que requiere de un proceso en el cual participe y se desarrolle de acuerdo a sus características, fisiológicas, psicológicas, ergológicas y sociales; condiciones que determinan una *metodología* y una *praxiología* diferente; y se sustenta en una *axiología* y una *teleología* andragógica que vienen dada por la condición de educación permanente del ser humano.

La educación universitaria de Félix Adam, fundamentada en la ciencia andragógica, se basa en los enfoques filosóficos de una educación humanista y liberadora: a) *humanista*, porque su intencionalidad está referida a la visión de la persona adulta como centro del proceso educativo. Al apoyarse en esta percepción humanista adopta los principios de horizontalidad, participación y autogestión del hecho andragógico y b) *liberadora*, debido a la importancia que le otorga a la autogestión como medio para que el adulto realice su proyecto de vida.

En tal sentido, destacaba Adam que el aprendizaje de los adultos siempre dependerá de la interacción de varios factores: madurez física, motivación, tiempo para aprender, las habilidades adquiridas con anterioridad, métodos, técnicas, estrategias, contenidos, materiales instruccionales, evaluación; pero el principal y más trascendental es: una *teoría de aprendizaje* que les garantice la

flexibilidad del proceso y se adapte a sus necesidades e intereses. Esta premisa lo impulsó a investigar y enunciar la única teoría para el aprendizaje de los adultos la Teoría de la Sinergia o del Esfuerzo Concentrado.

Principios de la Andragogía en la Educación Universitaria

En el ámbito universitario, los principios de la andragogía de *horizontalidad, participación y autogestión*, son una alternativa para desarrollar un modelo reflexivo que permita al estudiante abordar su educación como un proceso, donde yuxtapuesto a su evolución intelectual, también se circunscriba el aprendizaje referido a toda la riqueza humana: inteligencia, racionalidad, efectividad, espiritualidad, sensibilidad estética, conciencia moral, competencias humanas, responsabilidad social y protagonismo histórico cultural.

El principio de la *horizontalidad* establece una relación entre iguales que se da entre el participante y el facilitador, relación que, al generar compromisos entre ambos, los llevaba hacia metas comunes para lograr resultados exitosos. Asimismo, el principio de la *participación* es una acción educativa de dar y recibir, que realiza el participante con su voluntad, donde haciendo uso de su libertad y de su madurez acepta o rechaza ideas y experiencias del grupo social con el cual se está interrelacionando, y en donde él tiene los mismos derechos y deberes; aprecia lo que le conviene o no; entiende la conducta de otras personas y asume una actitud apropiada en un momento de su vida. Finalmente, la *autogestión* es una vía para que el participante realice su proyecto de vida; y se motive, desde la perspectiva de su capacidad para efectuar un aprendizaje independiente, con la responsabilidad que conlleva una educación autogestionaria.

Los principios de la andragogía aplicados a los procesos de aprendizaje en la educación universitaria, fomentan la libertad del ser humano mediante el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; pues, dada la importancia que tiene el joven adulto universitario como agente de cambio social, éste debe encontrar en su proceso de aprendizaje las condiciones necesarias para desplegar sus potencialidades, construir conocimientos, e interactuar con su realidad para transformarla desde la perspectiva de una nueva cultura del saber.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) fue creada por Decreto Presidencial N.º 1.582 de fecha 24 de enero de 1974. Su primer Consejo Rector tuvo la responsabilidad de la gestión universitaria hasta el 31 de agosto de 1975; pues, por Resolución N.º 262, de fecha 28 de agosto de 1975, se designó un nuevo Consejo Rector presidido por el doctor Félix

Adam. En sus inicios la Universidad tuvo carácter experimental e innovador y se fundamentó su organización y funcionamiento en la filosofía andragógica. Su finalidad era desarrollar nuevas experiencias en el ámbito de la educación superior, que permitiera abordar con propiedad la problemática que existía para ese momento en el sector universitario.

Principios Filosóficos de Creación de la UNESR

Con la finalidad de lograr los objetivos propuestos, Félix Adam, en su condición de Rector, tuvo que crear unos principios filosóficos que fundamentara el entramado teórico de sus ideas andragógicas, los cuales estableció así:

a) El carácter experimental de la Universidad, que obligaba a ensayar nuevos proyectos organizativos, nuevas metodologías de aprendizaje, nuevas concepciones en las funciones y responsabilidades universitarias. Investigar otras vías para manejar las relaciones humanas e incrementar los logros académicos en función de la calidad y las necesidades de desarrollo del país.

b) El carácter andragógico de la Universidad, que significaba una comunidad de personas adultas, con suficientes competencias para formular sus proyectos personales, académicos y administrativos, avanzando a su propio ritmo de acuerdo con sus capacidades. Todo ello sustentado en la eficiencia como producto de la autogestión y de la autorresponsabilidad, como invalorable principio de la filosofía universitaria.

c) El carácter nacional de la Universidad, para ver representada a la institución sin límites geográficos, donde las fronteras eran ilimitadas para la búsqueda del conocimiento y la prestación de servicios que reclamaban las comunidades nacionales, razón suficiente para desarrollar programas de investigación, extensión, docencia y producción en todo el territorio nacional.

Sin embargo, la filosofía que implantó Félix Adam en la institución, era la filosofía educativa de Simón Rodríguez; pues iba más allá del criterio de regionalización, era construir una universidad que permitiera la praxis de los fundamentos autóctonos de una filosofía nacional para la educación universitaria, que facilitara en cuanto a la metodología, los recursos y las características, incorporar la idiosincrasia de nuestro pueblo, de manera de maximizar los recursos económicos, los recursos humanos y dar respuesta a solicitud de desarrollar talento humano.

Praxis Andragógica en la UNESR

La praxis andragógica que implanta Adam en la UNESR fue más allá de reconocer que el proceso está centrado en el que aprende, su amplitud concibe

la educación como una actividad que abarca toda la vida del ser humano y que cada etapa necesariamente requiere de métodos y procedimientos que se adapten a las características de ese individuo en proceso de evolución.

Su tesis se fundamenta en que las universidades no pueden desconocer la condición adulta de sus estudiantes y deben crear espacios andragógicos de reflexión donde el proceso no sea pedagógico de enseñanza-aprendizaje, sino andragógico de orientación-aprendizaje, donde el estudiante aprenda a criticar, argumentar sus puntos de vista y confrontarlos con aquellos que se contraponen.

En estos ambientes de aprendizaje el estudiante debe tener libertad para expresar sus criterios, disentir, compartir, hacer propuestas, ofrecer soluciones, escuchar y ser escuchado por los demás, enfrentar problemas con criterios propios, lograr sus propósitos, satisfacer sus intereses y necesidades de aprendizaje, desarrollar sus potencialidades; espacios donde los profesores universitarios renuncien a ser el centro del proceso de aprendizaje y promuevan el respeto a la personalidad del ser humano, a la autodeterminación y al rechazo a toda imposición y autoritarismo; contribuyendo con su ejemplo a la formación en valores.

Cabe destacar que la praxis andragógica de Adam para la educación universitaria, la fue exponiendo y desarrollando a través de las circunstancias concretas que tuvo que enfrentar en la UNESR, él opinaba que la Universidad tenía que estar donde se necesitara, pues solo así se podía desentrañar el problema en el lugar y contribuir a su solución, evitando la migración de profesionales formados en las grandes ciudades que se negaban a volver a sus ciudades de origen una vez que obtenían el título universitario. Promovía la formación profesional vinculada al terruño porque originaba las fuerzas para permanecer y sacar adelante la región.

Para cumplir con esta primicia se dedicó a la creación de núcleos en todo el país, de acuerdo con la demanda social de educación universitaria y según las necesidades de desarrollo nacional. Estos núcleos operaban como unidades físicas donde se realizaban programas de docencia, investigación, extensión y producción; enmarcados dentro de parámetros que evitaban su crecimiento desmesurado en cuanto a estudiantes, personal docente, técnico, administrativo y de servicio.

Nuevas Funciones Universitarias

Asimismo, incorporó al quehacer docente de la UNESR dos nuevas funciones: la social y la productiva. La *función social* orientada a dar respuestas a las necesidades de la comunidad, pero, que además tenía que dársele una nueva interpretación a la función docente, de investigación y de extensión, donde toda

la comunidad universitaria se integrara a la comunidad organizada para elevar el nivel cultural y profesional de la población. La *función productiva* fundamentada en la capacidad productora agraria e industrial, como medio para el auto-financiamiento de las universidades, con la que se daba verdadera autonomía e independencia a estas instituciones.

Creación del Núcleo Canoabo

Fundamentado en la premisa de la función productiva de las universidades, su mayor logro como Rector de la UNESR, fue el rescate de la Escuela Granja Comunal Canoabo, pues al asumir el rectorado decidió incorporarla a la Universidad y convertirla en el Núcleo N.º 7, hoy bautizado Núcleo “Félix Adam”, donde se ensayaban métodos de enseñanza innovadores, cumpliendo así otros de sus sueños, “*unificar en torno a un diseño educativo todos los niveles de educación*”, situación que hizo atípico al Núcleo dentro de la Universidad y a la Universidad en el contexto de las otras universidades.

Esta Escuela Granja fundada en 1961 con el propósito de no sólo alfabetizar y darle certificado de primaria a los campesinos sino también de capacitarlos para trabajar en cooperativas, fue cerrada después que él se retirara de la Dirección de Educación de Adultos. Al crear este Núcleo, la UNESR se internó en esa zona rural y fue al rescate de un sector olvidado y de un pueblo fenecido por el éxodo de su población joven en busca de perspectivas educativas y laborales.

Políticas Universitarias de Formación Andragógica

Adam (1980), también diseñó para la UNESR políticas universitarias para la formación de educadores en la teoría y la práctica andragógica: Estas políticas las orientó en tres sentidos:

Al reciclaje del profesorado universitario en ejercicio y el entrenamiento de los que han de ingresar a la docencia universitaria. Para ello establece como requisito obligatorio en todas las universidades la Maestría en Andragogía, por lo menos, para los profesionales universitarios con aspiraciones a ser docentes.

Al establecimiento de Licenciaturas en Andragogía, que permitieran formar recursos humanos aptos para comprender la problemática de la educación de adultos en sus aspectos de planeamiento y administración de programas, psicología de los aprendizajes, organización de servicios, orientación educativa y profesional del adulto y conocimiento de las innovaciones educativas.

A la organización de Cursos de Postgrado en los niveles de Maestría y Doctorado que profundicen la investigación en el campo andragógico en pleno desarrollo.

Con énfasis sostenía que estas políticas a nivel universitario, tendrían repercusiones inestimables para el avance de la educación en el Continente Latinoamericano y el Caribe, porque el desarrollo de la Ciencia Andragogía estimularía la revisión y modernización de la Ciencia Pedagógica. Asimismo, aseguraba que la Universidad Simón Rodríguez, era una institución muy versátil, dinámica, extrañamente inserta en el desarrollo de insólitos programas vinculados al trabajo cotidiano o al estímulo de la producción. Asimismo, adelantada a su tiempo en cuanto a reconocer la experiencia de trabajo como créditos académicos, al establecer un sistema mixto de trabajo y estudio,

Vigencia de su Ideario

En la actualidad la educación universitaria confronta grandes desencuentros a nivel mundial, lo que confirma la trascendencia del ideario andragógico de Félix Adam y su teoría sobre la necesidad de reestructurar el sistema universitario en base a la andragogía. Sin embargo, y a pesar de todos los esfuerzos que este educador realizó para consolidar su teoría, todavía hay escepticismo para implantar su modelo andragógico en el ámbito universitario; modelo con el cual se abrirían las puertas de estas instituciones a la realidad y se darían respuestas oportunas a situaciones críticas e impostergables que presentan los diferentes escenarios educativos del nuevo milenio.

REFERENCIAS

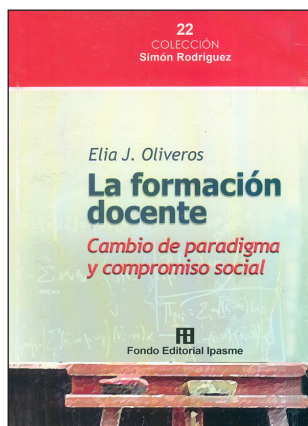
Adam, F. (1980). *Universidad y Educación de Adultos*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Publicaciones de la Presidencia. Caracas.

_____ (1987). *Andragogía: Ciencia de la Educación de Adultos*. Editorial Andragogic. Tercera Edición. Caracas.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ **La Formación docente. Cambio de paradigma y compromiso social**

Elia J. Oliveros Espinoza



Elia J. Oliveros Espinoza (2013)
***La Formación docente. Cambio de paradigma
y compromiso social.***

Fondo Editorial IPASME, 22 Colección Simón Rodríguez.

El presente libro, editado por el Fondo Editorial IPSME, ha sido escrito por la Elia Oliveros Espinosa, docente que ha establecido vínculos muy estrechos en nuestra Casa de Estudio. En el texto, esta autora expone procesos y resultados de una investigación que tuvo como propósito “construir una teoría que explique cómo ocurren los cambios de paradigma en los docentes, qué factores aparecen asociados a estos cambios y que relación guardan con el compromiso social que se espera de los educadores”¹; pero también, tomando en cuenta que el paradigma de la pedagogía crítica primeramente busca interpretar la realidad para luego transformarla.

Frente a este compromiso se plantea los siguientes objetivos específicos: “(1) Indagar cómo se dan los cambios de paradigma en los procesos de interacción social que viven los docentes en su desempeño profesional; (2) Caracterizar el cambio de paradigma en la praxis de los docentes y precisar los principales factores asociados a este cambio; (3) Construir una teoría que permita explicar cómo se generan los cambios de paradigma en los docentes de la escuela básica y cómo se expresan éstos en el compromiso social implícito en su misión”².

Para explicar cómo se generan los procesos de cambio de paradigmas, la autora se vale del estudio de dos casos: el primero se encuentra centrado en la transformación de la escuela en un espacio para la formación permanente y el segundo se refiere a los cambios operados en el desempeño de los docentes a partir de los cambios del modelo curricular de la formación de pregrado.

Para el desarrollo de esta temática, Oliveros estructura el texto en seis capítulos, titulados en términos que tradicionalmente empleamos en la investigación; en los tres primeros desarrolla el *Planteamiento del problema, los Referentes teóricos y el Referente empírico* y en los que siguen aborda el *Referente metodológico, el Análisis de Casos y la Construcción de teoría*.

¹ Oliveros E., Elia J. (2013). La formación docente. Cambio de paradigma y compromiso social. (Fondo Editorial Ipasme. Caracas – Venezuela), 31

² Ibid, p.32

En el primero explica la importancia que tiene para la educación el estudio de los procesos de cambio de paradigma no solo en la formación docente sino en el desempeño profesional, cuál o cuáles son los factores que se encuentran asociados a los mismos y cuál es el compromiso social que estos cambios generan.

En el segundo capítulo permite conocer el tipo de cambio que propone la pedagogía crítica, explica la concepción de la formación docente en la educación de pregrado y cómo el desempeño profesional en la escuela es concebido como un espacio para la formación continua y permanente de los docentes;

En el capítulo tercero denominado *Referente empírico* desarrolla a través del análisis y descripción de los procesos de cambios de paradigma utilizando para ello el punto de vista del contexto en el cual se desempeñan los docentes, para así comprender la transformación operada en ellos.

El cuarto capítulo referido al *Referente metodológico* señala la perspectiva epistemológica y los caminos procedimentales utilizados para el desarrollo de la investigación.

Por su parte, en el capítulo quinto que aborda el “Análisis de los casos”, la autora construye las categorías de análisis que permiten la elaboración de una caracterización de los procesos de cambio de paradigma en cada uno de los actores involucrados en la investigación. Asimismo, desarrolla niveles de abstracción que sirven de fundamentos para la construcción de la teoría.

Finalmente, el apartado sexto “Construcción de la teoría” la autora teoriza sobre aquellos factores que son considerados esenciales para explicar los cambios de paradigma educativo que se operan en los docentes.

Todo lo anterior, constituye a grandes rasgos el eje principal de esta obra, que se convierte en un gran aporte para analizar y comprender los factores que se encuentran asociados a los cambios de paradigma educativo y el compromiso social que tienen los docentes en “su relación con la transformación de la realidad social de sus alumnos”³.

Sin duda, el libro representa una contribución importante para el análisis, diseño e implementación de los procesos de formación docente.

MSc. Isabel Medina Cuiñas
Universidad Central de Venezuela
Escuela de Educación

³ *Op. Cit*, p. 16

Instrucciones para autores y árbitros

Los artículos recibidos por el Comité Editorial serán sometidos a arbitraje solo si reúne los requisitos señalados más adelante. Una vez recibidas las evaluaciones de los árbitros, si hubiera modificaciones, el autor deberá considerarlas si desea que su trabajo sea publicado. El Comité Editorial podrá realizar modificaciones de forma al trabajo, una vez aprobada su publicación. Los originales no se devuelven.

Normas para las/os autoras/es

Adjunto al artículo se debe presentar una comunicación donde se identifique la sección a la que éste corresponde y donde se exponga una declaratoria con la que se afirme que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros). El autor(a) o autores(as) debe anexar un resumen curricular que no exceda las 65 palabras, y que incluya la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.

El autor(a) o autores(as) debe enviar al Comité Editorial de la revista tres (3) versiones impresas del trabajo, así como también una versión digital en formato Word al correo electrónico: direccion.investigacion.decanato@gmail.com. Una de las versiones impresas debe incluir los datos del autor o autores, las dos copias restantes serán anónimas.

En el caso de las reseñas bibliográficas, éstas no deben exceder de tres (3) páginas. Se recomienda encabezarla con los datos completos de la obra, incluyendo número de páginas, depósito legal e ISBN o ISSN y anexar la imagen de la portada de la publicación reseñada. La fecha de publicación no excederá de un lapso de dos años cuando se trate de idiomas extranjeros y de un año si el documento está en español.

Los otros artículos deberán ajustarse al siguiente formato: título del trabajo, nombre del autor/a o autores, datos de afiliación académica, resumen y palabras claves, *abstract* y *keywords*, desarrollo del cuerpo del texto, referencias bibliográficas, de acuerdo a lo siguiente:

- La extensión del trabajo puede variar entre 11 a 20 páginas tamaño carta, a espacio sencillo, en letra Arial o Times New Roman, a 12 puntos.
- El encabezamiento del artículo debe incluir un título apropiado (en mayúsculas sostenidas y negrita), acompañado por su traducción al inglés (colocado

entre paréntesis), así como también el nombre del autor/a o autores, la dirección electrónica del autor principal, el instituto o universidad al que pertenece(n) y la línea de investigación en la que se inscribe el trabajo.

- El artículo estará precedido por un resumen de 10 a 20 líneas (máximo 300 palabras) donde se sintetice el objetivo, el propósito del trabajo, la línea de investigación en la que se inscribe (si procede), la metodología utilizada, el desarrollo, la proposición o tesis novedosa que tiene el autor y/o las conclusiones más relevantes, así como de 3 palabras clave al final del resumen. De lo anterior debe presentarse una versión en inglés (abstract y keywords).

- El cuerpo del trabajo debe constar de tres partes: introducción, desarrollo o estudio y conclusiones o reflexiones finales. En la redacción del mismo, así como en la elaboración de tablas y gráficos, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

De acuerdo a lo que establecen las normas APA, los títulos deben escribirse en letras mayúsculas tipo normal, resaltados en negritas. Los subtítulos (nivel 1) han de escribirse en letra normal, negrita y con mayúscula en la primera letra de todas las palabras, excepto en los artículos, conjunciones y preposiciones. Los subtítulos de nivel 2, han de escribirse igual que el anterior, con la diferencia del uso de la letra itálica (o del subrayado en su lugar).

- La construcción de párrafos debe ajustarse a un mínimo de cinco (5) líneas y máximo de 12 líneas.
- Las citas textuales de menos de 40 palabras, se incorporan en el texto entre comillas, por ejemplo:
- La identidad propia y las de los demás son fenómenos lingüísticos, basados en reconstrucciones e interpretaciones, lo cual lleva a reconocer que "...los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él" (Echeverría, 1996:35).
- Las citas de 40 o más palabras se colocan en bloque, sin sangría, a espacio sencillo, sin comillas y deben separarse del párrafo anterior y

del posterior por dos (2) espacios, ejemplo:

Como bien lo planteo Khun (1996) en su conocida obra, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*:

Los cambios de los paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de investigación, que le es propio, de una manera diferente. En la que su único acceso para ese mundo se lleva a cabo a través de lo que ven y hacen, podemos desear decir que, después de una revolución, los científicos responden a un mundo diferente (p. 176)

- La ubicación del número de página puede ir al final de la cita o al inicio, depende de la redacción del encabezado. Asimismo, al finalizar la cita, el punto va después del paréntesis. Ejemplo:
(Martínez, M., 1993:15).
- En citas de tres (3) o más autores, la primera vez se deben nombrar todos. Después, sólo el apellido de quien aparezca de primero en el orden de autoría, seguido de cualquiera de estas expresiones: “et al.,” “y cols” o “y otros”, seguido del año de la publicación.
- Todas las citas mencionadas en el artículo deberán aparecer en la lista de referencias bibliográficas.
- Los cuadros, tablas, figuras y gráficos deben enumerarse en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 3 o Tabla 4, Figura 3 o Gráfico 4; se puede remitir a éstos utilizando paréntesis, por ejemplo: (Ver cuadro 2).
- La identificación de cuadros y tablas (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. Después se escribe el título en letras itálicas o cursivas iniciando todas las líneas al margen izquierdo. En la parte inferior del cuadro se debe escribir la palabra (*Nota.*) en itálica seguida de un punto para luego indicar la fuente donde se obtuvo la información, ejemplo:
Nota. Datos tomados de González (1999).
- La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en

letras itálicas o cursivas. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información, todo a espacio sencillo. Ejemplo:

Gráfico 1. Representaciones sociales del grupo. Tomado de Pérez, K. y otros (2011)

- Las notas del autor serán incluidas al final del artículo, antes de las Referencias Bibliográficas, y deberán ser numeradas secuencialmente usando números arábigos (no utilizar pie de página).
- La lista de referencias bibliográficas se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha, por orden alfabético del apellido. Se utilizará la convención de estilo del APA, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (en cursivas o negritas), lugar de edición y editorial. Cuando el documento citado es una traducción, se debe indicar el traductor y el año de la primera edición. Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), año de la publicación y número de la publicación (entre paréntesis) y páginas. Se incluye al final la dirección electrónica completa del artículo en caso de ser una publicación electrónica. Para ilustrar, a continuación se presentan algunos ejemplos:

Material impreso

Libro con un solo autor

Gurméndez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Libro con un editor

Alonso, M. (Ed.), (1995). *Cuadernos de Química Ecológica* (4). La biodiversidad neotropical y la amenaza de las extinciones. Mérida: Universidad de Los Andes.

Artículo de un autor en un libro editado

Péfaur, J. (1995). *Biodiversidad de los vertebrados de los Andes de Vene-*

zuela. En M. Alonso (Ed.), Cuadernos de Química Ecológica (4). La biodiversidad neotropical y la amenaza de las extinciones (pp. 15-46). Mérida: Universidad de Los Andes.

Artículo de revista

Pérez de Pérez, A. y Díaz, M. (2006). *La prueba de aptitud académica: una visión de la sub-prueba de comprensión lectora*. Revista Investigación y Postgrado. Volumen 21(2), pp. 143-176.

Tesis académica

Parra, P. (2003). *Programa de formación para el desarrollo del pensamiento crítico*. Trabajo de Grado. Universidad Rafael Beloso Chacín, Maracaibo.

Material electrónico

World wide web y textos electrónicos

González, E. (2003). *Educación para la biodiversidad. Agua y desarrollo sustentable*. Consultado el día 22 de septiembre de 2005 de la Worl Wide Web: <http://www.aguaydesarrollosustentable.com/>.

Fundación CIMDER (2000). *Convivencia democrática en la escuela*. Cali, Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cimder.org.co/democracia.html> . Consulta: 2003, mayo 15.

Artículos

De Puelles, M. (1997). *Micropolítica en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación. [Revista en línea] Disponible: <http://www.campus-oei.org/oevirt/rie15a00.htm> [sep-dic,15]. Consulta: 2003, marzo 27.

Instrucciones para árbitros

Al recibir los artículos, el Comité Editorial debe verificar que el tema abordado corresponda a los tópicos de la revista y constatar que tenga la extensión y el formato exigidos. En caso de no cumplir con estos requisitos tendrá que notificar a los autores sobre la situación, indicándoles si deben adaptarlo a las condiciones especificadas o sugerir su envío a otra revista, según el caso.

Si el trabajo cumple con las normas ya mencionadas, se notifica a los autores la recepción del manuscrito al tiempo que se envía a dos árbitros anónimos (se utiliza el sistema de doble ciego), para su evaluación. Los árbitros seleccionados revisan en detalle todos los aspectos relativos a la forma y el fondo de los artículos, bajo los criterios contenidos en el instrumento de evaluación de artículos, ensayos y publicaciones científicas. Culminado este proceso, los árbitros devuelven el manuscrito con la correspondiente instrumento de evaluación a los editores. De este arbitraje puede resultar uno de los siguientes dictámenes:

i) Aprobado sin cambios: de resultar este dictamen, el artículo se envía directamente a las instancias correspondientes para su publicación.

ii) Aprobado con sugerencias: 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 corresponda con las observaciones recibidas del arbitraje. Si es así, se procede de inmediato a las instancias correspondientes para su publicación.

iii) Rechazado: 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 a un nuevo arbitraje.

Al remitir artículos a los árbitros seleccionados se esperará por su dictamen durante un mes, si al término de éste no se obtiene respuesta, será enviado nuevamente al arbitraje con otros especialistas. El arbitraje se basará tanto en la forma como en el contenido de los trabajos, en vinculación directa con los siguientes aspectos:

- Pertinencia del tema en relación con contextos y tiempo específicos.
- Aportes al área de estudio.
- Correspondencia con las normas establecidas para los autores.
- Claridad en el planteamiento y objetivo central.
- Fundamentación de los supuestos.
- Nivel de elaboración teórica y metodología.
- Apoyo empírico, bibliográfico y/o fuentes primarias.

- Correspondencia entre el problema y el método de investigación.
- Relevancia y sustentación de la tesis propuesta y/o conclusiones.
- Aspectos relevantes en el corpus del trabajo, en caso contrario precisión de las ambigüedades, puntos repetidos y otros.
- Consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados. Uso apropiado del lenguaje.
- Ubicación de errores gramaticales (sintaxis u ortografía).

Favor dirigir la correspondencia a:

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Decanato de Educación Avanzada, Quinta Portofino, calle 2 con 2da. Transversal, Campo Alegre, Chacao. Caracas.

Teléfonos: (0212) 265.3023 - 266.6155 - 267.6786 - fax: 267.4033

Correos electrónicos: direccion.investigacion.decanato@gmail.com,
revistaeych@gmail.com

Revista *Educación y Ciencias Humanas*

La presente publicación se terminó de editar
en la Unidad de Publicaciones del Decanato de Educación Avanzada
de la UNESR

Caracas, en el mes de septiembre de 2018

“Empiécese el edificio social por los cimientos, no por el techo como aconsejan los más; los niños son las piedras”.

Simón Rodríguez

eje
ediciones

Decanato de Educación Avanzada

Urb. Campo Alegre, 2^{da}. Calle con 2^{da}.
Transversal, **Quinta Portofino**, Chacao.
Caracas - Venezuela

Teléfonos: (+58) 212 266-6155 /
265-3023 / 267-6786

Correo electrónico: revistaeych@gmail.com

Twitter & Instagram: [@reducienciashum](https://www.instagram.com/reducienciashum)

