

Gerencia para el desarrollo humano

Unidad en la diversidad
Vol. I

Editores académicos

Ricardo Gil Otaiza (Coordinador)

Gladys Becerra Depablos

Mauro Briceño



PUBLICACIONES
VICERRECTORADO ACADÉMICO
C O D E P R E



• El libro

Con este primer volumen intitulado *Gerencia para el desarrollo humano. Unidad en la diversidad*, que tiene en sus manos, se agrega un nuevo producto académico derivado del *Programa de Estudio Postdoctoral* homónimo, primero en su estilo en la Universidad de Los Andes. Convergen en este denso tomo disímiles trabajos (20 en total), que vendrían a constituir la visión plural (y compleja) de los doctores participantes de la cohorte que dio inicio a la era postdoctoral en el seno de nuestra alma máter en torno a la inmensa problemática del hombre y de la mujer de nuestros tiempos. Por su carácter multi y transdisciplinario, estos textos pasan desde ya a erigirse en puntos de referencia insoslayables en eso que el autor Fritjof Capra ha institucionalizado como la “trama de la vida”. Es decir, la permanente interrelación (e inter-retroacción) entre los elementos constituyentes de la biosfera, y que posibilitan a la vida, en todas sus manifestaciones, su prosecución en el tiempo.

Sin duda, un libro con sustanciales aportes para la comprensión de nuestra condición humana.

• Los autores

• Carmen Carrasquel Jerez • Jesús Delgado Mendoza • Edison Revilla • Williams Aranguren Álvarez • Alba Rosa Fernández • José Rafael Prado Pérez • Gladys Velazco Viloria • Eduvigis Solórzano Navarro • Magui Labrador Vivas • Lillian Nayive Angulo • Migdalys Daboin Pizzani • Maira Mora Dugarte • María Helena Picón Briceño • Frank Eduardo Rivas Torres • Luis Alfonso Sandia Rondón • Alberto Villarroel Rosas • Carlos Peña Dávila • Nancy Díaz de Villabona • Marcela Flórez Romero • Raquel Márquez Contreras



**GERENCIA PARA EL DESARROLLO
HUMANO.
UNIDAD EN LA DIVERSIDAD
VOL. 1**

COLECCIÓN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Sello Editorial Publicaciones del Vicerrectorado Académico
Comisión de Desarrollo del Pregrado
Talleres Gráficos Universitarios
Universidad de Los Andes

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Autoridades universitarias

- **Rector**
Mario Bonucci Rossini
- **Vicerrectora Académica**
Patricia Rosenzweig Levy
- **Vicerrector Administrativo**
Manuel Aranguren Rincón
- **Secretario**
José María Andérez Álvarez
- **Coordinador de la Comisión de Desarrollo del Pregrado**
Juan Carlos Pacheco Rivera
- **Directora de Talleres Gráficos Universitarios**
María Ofelia Rojas

**SELLO EDITORIAL
PUBLICACIONES DEL VICERRECTORADO
ACADÉMICO**

- **Presidenta**
Patricia Rosenzweig Levy
- **Coordinador**
Ricardo R. Contreras
- **Consejo editorial**
Ricardo R. Contreras
María Teresa Celis
Jesús Alfonso Osuna Ceballos
Hernán Galindo
Rafael E. Solórzano
Marlene Bauste

Unidad operativa

- **Supervisora de procesos técnicos**
Yelliza García
- **Asesor editorial**
Freddy Parra Jahn
- **Asistente**
Yoly Torres
- **Asistente técnico**
Ricardo Huggines

**COLECCIÓN CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES**

Sello Editorial Publicaciones Vicerrectorado Académico

Los trabajos publicados en esta colección han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas.

**GERENCIA PARA EL DESARROLLO
HUMANO. UNIDAD EN LA DIVERSIDAD
Vol.1**

Primera edición digital, 2016

© Universidad de Los Andes
Sello Editorial Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes con el financiamiento de la Comisión de Desarrollo del Pregrado (CODEPRE) y Talleres Gráficos Universitarios

© Ricardo Gil Otaiza (Coordinador)

Hecho el depósito de ley
Depósito Legal:
lfx2372016370472
lfi2372016370473
ISBN: 978-980-11-1825-1
ISBN: 978-980-11-1826-8

ISBN: 978-980-11-1826-8



- **Corrección de texto y diagramación**
Freddy Parra Jahn
- **Concepto de colección**
Katalin Alava
- **Diseño de portada**
César Izarra (Departamento de Arte.
Talleres Gráficos Universitarios)

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización escrita de los autores y editores.

Universidad de Los Andes
Av. 3 Independencia,
Edificio Central del Rectorado,
Mérida, Venezuela.
publicacionesva@ula.ve
publicacionesva@gmail.com
<http://www2.ula.ve/publicacionesacademicas>

Editado en la República Bolivariana de Venezuela

Gil Otaiza, R., (Edit. Académico). (2016). Gerencia para el desarrollo humano. Unidad en la diversidad. Vol. 1 Mérida: Sello Editorial Publicaciones del Vicerrectorado Académico – ULA

**GERENCIA PARA EL DESARROLLO
HUMANO.
UNIDAD EN LA DIVERSIDAD
VOL. 1**

Editores académicos
Ricardo Gil Otaiza (Coordinador)
Gladys Becerra Depablos
Mauro Briceño



**PUBLICACIONES
VICERRECTORADO ACADÉMICO
CODEPRE**

MÉRIDA - 2016 - VENEZUELA

ÍNDICE

Prólogo <i>Ricardo Gil Otaiza</i>	10
Gerencia universitaria: una mirada a la gestión académica de los estudios de postgrado en historia en la UCAB <i>Carmen Carrasquel Jerez</i>	16
Estructuración conceptual del número natural en estudiantes del PNFI de la UPTM “Kléber Ramírez” <i>Jesús Delgado Mendoza</i>	36
Resiliencia organizacional en la atención gerontológica: una visión humanista en beneficio del adulto mayor <i>Edison Revilla</i>	49
Gerencia pública para el desarrollo humano <i>Williams Aranguren Álvarez</i>	63
La identidad profesional de la enfermería desde la complejidad <i>Alba Rosa Fernández</i>	79
Actitud de los docentes de educación física hacia el trabajo con niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad en el sistema escolar merideño <i>José Rafael Prado Pérez</i>	92
Estudio clínico transversal de lesiones ulcerativas ensayo clínico en fase I con apósitos a base de quitosano <i>Gladys Velazco Vilorio</i>	104
Odontólogos voluntarios. Una forma solidaria de crear sonrisas <i>Eduvigis Solórzano Navarro</i>	113

Sensibilización: cultivo del espíritu a través de la educación en tiempos complejos <i>Magui Labrador Vivas</i>	124
El currículo, una posibilidad para el desarrollo humano <i>Lilian Nayibe Angulo</i>	138
Gerencia educativa para la formación de niños investigadores: una aproximación teórica desde la perspectiva del desarrollo humano <i>Migdalys Daboín Pizzani</i>	160
Gerencia para el desarrollo y construcción de la paz. Una gestión institucional para la no violencia <i>Maira Mora Dugarte</i>	174
Difusión y validación del modelo andragógico basado en actitudes, creencias y valores para la actuación del docente universitario <i>María Helena Picón Briceño</i>	188
La gerencia y la calidad de vida compleja: desafíos del siglo XXI <i>Frank Eduardo Rivas Torres</i>	201
Estrategias de desarrollo humano integral y sustentable en zonas rurales del municipio Barinas, estado Barinas, Venezuela <i>Luis Alfonso Sandía Rondón</i>	212
Hacia una gerencia de la irenología. Crítica a la modernidad. Construcción de utopías <i>Alberto Villarroel Rosas</i>	233
El acompañamiento pedagógico en educación primaria y su resignificación con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación <i>Carlos Peña Dávila</i>	244

Queiloscopia: herramienta forense al servicio de la administración de justicia <i>Nancy Díaz de Villabona</i>	255
Calidad de vida en la educación. Investigación formativa y su influencia en el desarrollo humano <i>Marcela Flórez Romero</i>	270
Integración socioeducativa como principio de la diversidad funcional dirigido al alcance del desarrollo humano <i>Raquel Márquez Contreras</i>	293
Los autores.....	306

PRÓLOGO

CONVERGER en el análisis de la problemática civilizatoria que nos atañe como hombres y mujeres contemporáneos pareciera ser una medida del grado de participación que como académicos estamos obligados a entregar a la sociedad. Esa “trama de la vida” de la que nos habla un Fritjof Capra, como la íntima relación entre la parte y el todo, el todo y la parte, en un mundo en el que los problemas no deberían ser entendidos como unidades aisladas, sino como entes interconectados e interdependientes, resultan ser atisbos de la cuestión fundamental y de las tareas que tenemos pendientes como humanos ilustrados que somos, o que pretendemos ser. El desarrollo sigue su curso, así como el deterioro medioambiental, y pasamos de lado como si la tangencialidad que le insuflamos a nuestras relaciones personales con la academia, fuese suficiente a la hora de sopesar los logros y los productos de una actividad que nos conforma desde abajo, desde la visión acotada del mundo de relaciones, sin preguntarnos si todo este proceso que un día echamos a andar, tiene fin, y no sea una noria de la que sólo participamos en pequeña proporción a lo largo de una cadena de aciertos y desaciertos, de verdades y mentiras, de realidades y también de grandes mitos. Ciencia y fantasmagoría, academia y “absoluto”.

Somos hijos de lo fáctico y tal vez ello acota nuestra visión y el simple hecho de dejar que la imaginación vuele en pos de un sueño. Medimos y calculamos, determinamos y auscultamos, pero nada nos dice que estemos yendo al fondo de la vida y de la compleja realidad que se oculta y se encierra en ella. Nuestra superficialidad nace precisamente en el momento en que pretendemos explicarlo todo bajo la égida de la metódica, con pasos y con isócrona medida, olvidándonos de que los fenómenos traslucen ubicuidad, son de aquí y de más allá, explican y esconden, se muestran y se ahondan. La realidad serpentea ante nuestros ojos y también bate sus alas en nuestro corazón: se acerca y se aleja y de pronto se mece en el vacío inconmensurable de la razón y la locura.

Esa aprehensibilidad de las cosas –propia de la subjetividad– que nos lleva a nefastos determinismos que a nada conducen, pareciera ser la clave de nuestra

aspiración fenoménica. El crepúsculo de los ídolos del que nos hablara Nietzsche (ver: *Idea de Nietzsche*), no es sino el ocaso de la “verdad”, de allí su llamado angustioso para que dejemos de vernos a nosotros mismos y así percibamos lo inmanente, la esencia que nos constituye, aunque desde los ojos de la razón se escinda de ella. La completud de la realidad sólo puede ser atisbada desde el cambio paradigmático y la vuelta de hoja, que nos lleven, sin más, a deshacernos de viejos y manidos esquemas que nos sujetan de manera inexorable a atavismos, hoy en claro desuso por la razón. La vida es más de lo que vemos y sentimos; de lo que podemos probar en nuestras cátedras y laboratorios. La vida hace que nuestros títulos académicos (y entre ellos los doctorales) caigan rápidamente en la obsolescencia y nos quedemos desnudos frente a la realidad, sin saber qué hacer con toda esa “trama”, esa urdimbre compleja que entrelaza la existencia y ante la cual nos quedan sólo dos alternativas: cruzarnos de brazos y dejar que todo fluya a su manera; bien intervenir esa realidad y hacernos parte de la corriente. Ergo, hacernos río.

En este orden de ideas se nos plantea en momentos cruciales para la humanidad la denominada “ecología profunda”, de la que nos habla Capra, ya citado, que implica centrar el desarrollo, ya no sólo en el ser humano, es decir, como mera visión antropocéntrica (vigente hasta hoy, e indiscutible pivote de la tecnociencia), sino en el Ser Humano-entorno natural, para asumir una postura en la que la interconexión de cada elemento constituyente de los procesos vitales, sea tenida como una realidad, como una trama interdependiente, porque así es como funciona la vida. Igual para los procesos sociales y humanos, a los que la noción de la complejidad biológica observada en células, bacterias, virus y animales, da un salto cualitativo para así demostrar con pasmosa “certeza”, cómo esas tramas pueden explicar las singularidades de la comunicación humana, los intrínquilis de las relaciones sociales, los altibajos de la historia, y hasta las “normales” desavenencias entre padres e hijos, y la brecha generacional.

El desarrollo humano es diverso y múltiple y como tal requiere una aproximación compleja. Sólo desde una postura que amalgame disímiles variables e indicadores, se podrá reflexionar sin caer en los prejuicios y en los determinismos propios de la tragedia ática. Asumimos como válido el supuesto de que una elevada formación académica traerá consigo apertura a nuevos espacios y a la universalidad necesaria, a la hora de sopesar la complejidad fenoménica del

mundo de hoy, de allí el *Programa Postdoctoral*; de allí el esfuerzo por aglutinar a una élite intelectual en un programa bandera de esta naturaleza. El riesgo de lo contrario estará sin duda presente, ya que con facilidad se pasa de posturas, a poses intelectuales; de ideas de vanguardia al cientificismo rayano en el dogma y la cuadratura mental; del liberalismo intelectual y científico al libertinaje académico y a la empírea. Asumimos estos riesgos; confiamos en el talento humano aquí presente y ya se establecerán en el decurso de las deliberaciones los normales mecanismos autorreguladores, propios de la ambivalencia del vivir, y de seguro saldremos fortalecidos.

Por la fuerza de las circunstancias presentes en el mundo de hoy y por la vertiginosidad de los cambios epocales que se dan ante nuestros ojos, sin que apenas los percibamos, tenemos que dejar atrás el mero afán de titulación doctoral como un fin, por un ardiente deseo de indagación fenoménica desde la postura doctoral como un medio. Ser doctores ya no basta cuando los escenarios globales se mueven a ritmos trepidantes, cuando las coordenadas aprendidas desde la tierna infancia pierden su razón de ser frente a la incertidumbre y la entropía, cuando los referentes civilizatorios se diluyen en medio de la nada, cuando el hombre, la mujer y el niño ven mermadas sus posibilidades de desarrollo humano en un planeta exhausto, degradado, cansado, llevado a extremos de un deterioro que amenaza con generar una implosión que daría al traste con la noción de realidad, y de historia. Ser doctores hoy nos impone inmensos retos y desafíos y la gran pregunta es si nosotros, productos acabados del más alto nivel académico de la universidad postmoderna, estamos a la altura de tales expectativas.

En su libro *Heterodoxia*, Ernesto Sábato (1999) nos señala que “el conocimiento para los griegos se obtiene mediante la contemplación; para los modernos, mediante la acción. Y ambas doctrinas conducen a extremos perniciosos: la cultura libresca, la deshumanización de la técnica. El hombre concreto es la unidad del espíritu contemplativo y ejecutivo. La nueva comunidad ha de levantarse sobre esa base” (p. 121). Llevada tal afirmación a extremos del paradigma de lo simple, podríamos argumentar acá que la reflexión deberá ir acompañada de la acción. Antiguos y modernos convergen en esta noción *sabatiana* para recordarnos que no basta con el pensamiento si no damos el necesario salto a la concreción de una realidad en el mundo de los hechos.

Independientemente de cómo interpretemos esa “concreción” o esa “realidad” (tal vez en edificios, monumentos, poesía, patentes, artículos, libros, coliseos, conferencias, etcétera), el mundo de lo real-cognoscente nos interpela día a día en su cruel batalla con la razón, a bajar la abstracción y la contemplación al terreno de los referentes fácticos, a cortar esos hilo sutiles (que llamamos metafísicos) de los que muchas veces penden los sueños, para hacerlos evidencias de nuestro despertar en el ahora.

El *Programa de Estudio Postdoctoral Gerencia para el Desarrollo Humano* es, pues, la concreción de lo abstracto en el mundo de las formas, es decir, en la realidad; es la interpelación que como sujetos ilustrados estamos en la obligación de presentar a nuestros pares y al mundo, y que así nos den razón de sus hechos y acciones, de sus inadvertencias y sofismas; de sus logros y de sus omisiones. Como todo sueño, permaneció en lo etéreo (tal vez en el averno) durante largo tiempo, hasta que halló en la existencia los necesarios referentes ontológicos que le permitieron su materialización, su salto desde el vacío inconmensurable de las utopías, al lugar en el que habitan los destinatarios de los sueños. En marzo de 2012 el *Programa* se desprendió de su hilo sutil e invisible y alcanzó la categoría de “hecho”, y a partir de entonces comenzaron a activarse los mecanismos institucionales que nos condujeron al 1 de marzo de 2013, es decir, un año después, al hermoso e histórico Paraninfo de la Universidad de Los Andes, edificado de nuevo desde finales de la década de los años 50, y en el que realizara sus famosas *Conferencias Universitarias* el eximio intelectual Dr. Diego Carbonell Espinel, rector magnífico de esta casa de estudios, para darle apertura oficial al *Programa Postdoctoral*.

Con los veinte participantes estuvimos durante un año, tiempo en el que cotejamos verdades y contra-verdades, ideas e ilusiones, certezas e incertidumbres. Fuimos testigos de las discusiones que se dieron, de los encendidos debates que azuzaron la conciencia del “yo”, de los acuerdos intelectuales que se asumieron con la esperanza de perfilar, aunque sea en su forma prístina, lo que yace en el fondo de las cosas, lo que nos explica la vida, lo que nos conduce a sentir que estamos aportando un “algo” para la construcción del edificio del conocimiento, que nunca termina.

Si bien hablamos con el ego y nos movemos desde sus mórbidos dominios, buscamos deslastrarnos de prejuicios, de posiciones anquilosadas, de entelequias

que alegran el corazón, pero que muy pronto caen abatidas por el olvido. Abrazamos la tolerancia y el respeto por el otro, mas no la complicidad intelectual y mucho menos la tibieza del alma, que según nos cuentan los libros sagrados es abominada hasta por el propio Creador.

Nos alegró el entusiasmo de los participantes y creemos que ello fue signo evidente de templanza y de esa fuerza arrolladora que la juventud propugna emplear en las grandes empresas. Pero hablamos no sólo de la juventud asociada al hecho cronológico, la que todos anhelamos conservar, transigimos; nos referimos también a la juventud del espíritu: esa a la que le han cantado los poetas desde la antigüedad; la que nace de la conjunción de la experiencia y la sabiduría. Y aunque muchos afirmen con sorna e ironía que “la edad no trae nada más que la edad”, preferimos expresarlo en positivo, tomando prestada la voz del magnífico poeta venezolano José Ramón Medina, en su texto *Alquimia de los espejos*: “Llega y toca la puerta. Abrimos. // Allí está: luz de todo el tiempo, vida // que a punto estalla ante los ojos vírgenes.” Esa es la actitud joven ante la llegada de esta experiencia, que movió durante un año nuestra conciencia y nuestros cimientos epistémicos y ontológicos, y así alcanzamos elevados estadios de reflexión y de crecimiento personal.

Como producto del esfuerzo académico y científico dado durante año, conjuntamos en este libro titulado *Gerencia para el desarrollo humano. Unidad en la diversidad Vol. I*, que hoy presentamos a modo de memorias *in extenso* del Programa *Postdoctoral*, 20 trabajos que buscan desgranar desde múltiples y diversas perspectivas, el camino trazado para la búsqueda de respuestas a las problemáticas asociadas al Ser Humano, en toda su dimensión filosófica, metodológica y epistémica. Si bien, como en toda obra producto del talento humano, se otean más interrogantes e incertidumbres que respuestas y certezas, es innegable su impronta científica y su peso a la hora del necesario balance de la primera cohorte postdoctoral. El lector podrá hallar en este volumen un amplio espectro de posibilidades académicas y científicas, centradas en el desarrollo humano y sus complejas problemáticas, lo que implicará de entrada una visión amplia y un extraordinario claroscuro de posibilidades frente a un mundo incierto, anegado en contradicciones, perplejo frente a su propia tragedia.

Nos queda agradecer al resto de los colegas del *Comité Postdoctoral* y a la vez miembros del *Comité de Editores* de este volumen, Dra. Gladys Becerra Depablos

(ex secretaria de la ULA) y al Dr. J. Mauro Briceño (ex coordinador general del Consejo de Estudios de Postgrado de la ULA), por su hermosa lección de amistad, de confianza y de trabajo en equipo. Con ellos aprendimos que se pueden alcanzar las metas cuando nuestros corazones bullen de entusiasmo. A los conferencistas invitados para las diversas sesiones, quienes por varios días abandonaron sus quehaceres y sus obligaciones personales y profesionales para compartir con nosotros sus experiencias y sus celebrados talentos, abonando así el terreno del intelecto y de la ciencia que daría provechosos frutos. A los 20 doctores participantes: Carmen Carrasquel Jerez, Jesús Delgado Mendoza, Edison Revilla Herman, Williams Aranguren Álvarez, Alba Rosa Fernández, José Prado Pérez, Gladys Velazco Vilorio, Eduvigis Solórzano Navarro, Magui Labrador Vivas, Lilian Angulo de Contreras, Migdalys Daboin Pizzani, Maira Mora Dugarte, María Helena Picón Briceño, Frank Rivas Torres, Luis Sandia Rondón, Alberto Villarroel Rosas, Carlos Peña Dávila, Nancy Díaz de Villabona, Marcela Flórez Romero y Raquel Márquez Contreras, por su fe y confianza depositada en nosotros, y por ese enorme esfuerzo que significó la prolija producción científica en un contexto altamente exigente. Finalmente, a la Universidad de Los Andes, nuestra gran casa de origen eclesiástico y republicano a la vez, que como madre amorosa nos acogió en su seno para brindarnos calor y seguridad, abrigo y amistad. Un fuerte abrazo.

DR. RICARDO GIL OTAIZA
Coordinador del Programa Postdoctoral
Coordinador del Comité de Editores

Referencias

- Capra, F. (2006). *La trama de la vida*. Barcelona, España: Anagrama. Colección Argumentos.
- Medina, J. (1997). *Alquimia de los espejos*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Sábato, E. (1999). *Heterodoxia*. Buenos Aires, Argentina: Seix Barral. Biblioteca Breve.
- Savater, F. (2007). *Idea de Nietzsche*. Barcelona, España: Ariel.

GERENCIA UNIVERSITARIA: UNA MIRADA A LA GESTIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN HISTORIA EN LA UCAB

Carmen Carrasquel Jerez

Introducción

Un panorama general de los estudios históricos en Venezuela revela *grosso modo* dos grandes procesos que van ligados a una serie de prácticas historiográficas que envuelven el ejercicio de escribir historia. El primero puede estructurarse alrededor de una forma de estudiar historia y de escribirla ligada a una formación intelectual, que aunque no profesional en el sentido moderno de profesión avalada por programas y el otorgamiento de un título, iba de la mano de intelectuales y de profesionales de otras disciplinas que incursionaban en el campo de la historia y cuya ocupación fundamental se dirigía a describir y narrar el proceso de fundación y construcción de la nación: un trabajo intelectual que caracterizó todo un proceso de escritura de la historia en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX¹.

La segunda práctica historiográfica, ligada a un proceso de institucionalización², arranca con la formación de estudios profesionales a partir de los años cuarenta y

¹ Para una perspectiva crítica de todo el proceso historiográfico que envolvió la formación de los estudios históricos en Venezuela véase: Germán Carrera Damas: El culto a Bolívar, Alfa Grupo Editorial (2003). Angelina Lemmo: De cómo se desmorona la historia: Observación a la historia de Venezuela. 2da Edición. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca, 1975. Frédérique Lange: Excluir para ser: procesos identitarios y fronteras sociales en la América Hispánica (XVII-XVIII). Iberoamericana, 2005.

² Entendemos por institucionalización a todo un proceso en el cual, un campo de conocimientos y un conjunto de sujetos agrupados en torno a una comunidad emergente se organiza, dicta normas, establece direcciones y orientaciones cuyo funcionamiento, al menos en campos académicos, apunta a una unidad de valores compartidos en función de un objetivo claramente definido: la búsqueda y producción de conocimientos para impulsar cambios (Cuevas, 2012).

cincuenta, es decir, con programas de formación universitaria y el otorgamiento de títulos en Historia por parte de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la Universidad de Los Andes (ULA)³ que orientaban los estudios históricos hacia una formación disciplinaria, que superase las formas diletantes de hacer la historia y que construyese un campo de observaciones lo suficientemente sólido en cuanto al ejercicio de la ciencia histórica profesionalizada y regulada por prácticas institucionalizadas.

En tal sentido, la institucionalización y profesionalización fue el punto de inflexión que preparó un nuevo campo de mayor rigor disciplinario para el ejercicio de la historia. Ligado a una posición más crítica de su oficio considerado como ciencia, la historiografía emergente del proceso de modernización abrió campos novedosos para la consideración de una nueva perspectiva de historicidad⁴ cada vez más amplia, pero compleja.

Hacia fines de los noventa del siglo XX, se produjo entonces una erosión en dos campos muy significativos del oficio de historiar, el de la historia política y económica que dominó más o menos hasta el primer lustro de la década de los noventa el panorama historiográfico, momento en el cual la crisis de los estudios históricos, sobre todo los ligados a la perspectiva marxista, sufrieron el impacto del fin de la guerra fría post caída del muro de Berlín y la aparición de la Glasnot de Gorbachov, a lo que se vino a sumar un momento especial del poscapitalismo y el giro de un nuevo momento de la historia de la humanidad, que podríamos llamar como de globalización o mundialización, cuyas dinámicas no se reducen a

³ Las escuelas de historia fueron fundadas en la Universidad Central de Venezuela (UCV) y en la Universidad de Los Andes (ULA) en 1947 (Brito, 1974) y 1955 (Meza y Artigas, 1998), respectivamente. En los dos casos nacidas como secciones dependientes de otras facultades y escuelas; el crecimiento y demanda de especialización en una disciplina que adquiría en el contexto de las ciencias sociales un papel importante como fundamentación de las propias prácticas disciplinarias situadas temporalmente, se crearon las condiciones para que de esas secciones se conformaran las Escuelas de Historia. Para una perspectiva global del proceso consúltese el trabajo de Germán Carrera Damas (1985) *Historia de la Historiografía de venezolana: textos para su estudio*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca, 4 Tomos.

⁴ Sobre el concepto de historicidad Véase: Hartog, Francois (2007), *Regímenes de historicidad*. México, D.F. Universidad Iberoamericana.

una homogeneización sino a la convergencia de redes extensas e internas de intercambio (Berger, P. y Huntington, S. (Edit.), 2002); (McNeill y McNeill, 2004). Un impacto planetario de una escala nunca antes conocida, que obligó a repensar la ciencia y ha puesto en cuestionamiento algunas de sus más importantes teorías generales, mostrando sus formas de organización, que han sido determinantes para la comprensión del sentido social que estas tienen (Wallerstein, 1999).

Visto en conjunto, una presión de factores diversos que articulan las formas de organización académica ha hecho de la historia un campo multidimensional (Cuevas, 2002), con una variedad de perspectivas para su ejercicio, una expresión de la plasticidad de su campo en expansión que ha motivado a un reajuste de las formas de organización y de su evaluación. Se configura de este modo una necesidad autorreflexiva que estudie este proceso.

Junto al proceso de formación de escuelas de historia y su despliegue como espacios adecuados para la formación disciplinaria, podemos colocar la preparación de programas de cuarto nivel, vinculados a un perfeccionamiento y especialización en áreas temáticas de la historia, que fueron emergiendo producto de cambios de mirada referidos al campo histórico. En este contexto, que envuelve una serie de factores internos y externos ligados a formas nuevas de organización institucional, es que describimos y estudiamos la emergencia del Doctorado en Historia de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

La posibilidad de proponer nuevos desarrollos en áreas de investigación y nuevos estudios de especialidad, maestría y doctorado a corto, mediano y largo plazo, y establecer vinculación con otros investigadores de nuestra y otras universidades, son los objetivos que motivan la investigación; partiendo de la historia como base de la formación de todo conocimiento humano, utilizando el método inductivo, aplicando un cuestionario que permite reunir el conjunto de elementos o constructos que engloban las cuatro fases de la evolución académica motivacional, desde el momento que una persona decide estudiar el doctorado de la UCAB, continuar en él, desarrollar un tema de tesis, culminarlo o abandonarlo (Henríquez, 2007; 166).

En Venezuela existe el Doctorado de Historia de la UCAB, creado en 1983 y el de la UCV en 1984, programas de estudios superiores en los cuales se puede

estudiar la calidad, equidad en el acceso, pertinencia social⁵, visión multidisciplinaria, compleja y trascendente, esfuerzo que se hace desde la disciplina para la comprensión de la humanidad y su devenir, especialmente en momentos de transición, conflictos y necesidad de explicarnos la realidad, que no puede ser estudiada obviando los retos del presente, comprendiendo como fortalecer la historia que se produce en el presente, para contribuir a construir un futuro planetario mejor sobre bases de una historia de la humanidad compleja.

Nuestro trabajo se enmarca en la investigación cualitativa descriptiva, tiene como fin formular una reflexión final con propuestas sobre el Doctorado en Historia de la UCAB que pueden mejorar su rendimiento, producto de las deducciones derivadas de la triangulación⁶ (Cisterna Cabrera, 2005) de las fuentes con los resultados del cuestionario⁷ aplicado a una muestra representativa de los

⁵ “La mayor pertinencia social de la educación superior consiste en que las funciones de docencia, investigación y extensión, los programas y actividades, satisfagan las demandas de la sociedad y estén vinculados con los programas de desarrollo económico, social, cultural y regional”.

<https://www.google.co.ve/#q=sistema+de+evaluaci%C3%B3n+y+acreditaci%C3%B3n+de+las+universidades+nacionales+venezuela>.

<http://www.ciencias.ula.ve/ComisionCur/Documentos/SistemaEvaluacionAcreditacionCalidadUniversitariaVenezuela.pdf>.

⁶ “Entiendo por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida de una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultado de la investigación. Por ello la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el acto de recopilación de la información” (Cisterna Cabrera, 2005; 68).

⁷ Véase: “Análisis de las herramientas de recogida de datos sobre la satisfacción del alumnado con la actividad docente” (Muñoz Cantero, 2011; 1-29). “Estudio del cuestionario de evaluación del profesorado de la UPV mediante la opinión de los estudiantes. Tratamiento estadístico” (Martínez Gómez, M., 2005; 1-404). “Recientemente la Escala de Motivación Educativa (EME) ha sido traducida al español y se ha validado utilizando una muestra de estudiantes universitarios canarios (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). Los resultados indican que la versión en español de la escala denominada (EME-E) ha demostrado consistencia interna y estabilidad temporal. Estos resultados apoyan el uso de la EME-E para evaluar la motivación en educación (Henríquez López, 2007; 115).

participantes del período de 1983 a 2013. La propuesta es inspirar la formación de un historiador capaz de hacer una historia de la humanidad donde las diferencias, las particularidades y los matices permitan una comprensión de nuestra realidad múltiple, compleja y diversa.

El Doctorado de Historia en Venezuela en la UCAB.

Un espacio organizacional de gerencia universitaria

“Podemos afirmar que el espacio organizacional existe en la medida en que realiza operaciones que lo constituyen, siendo el efecto de continuidad organizacional, un efecto imaginario de la percepción del fenómeno organizacional”.

César San Emeterio y Sophia Saravia

La emersión del Doctorado en Historia de Venezuela en la UCAB implicó la ampliación de los estudios profesionales generales. Implicó también la formación de un espacio, es decir, de una dimensión idónea para la producción de conocimientos históricos. En tal sentido, la organización de un campo viene acompañada de la formación de un espacio que no es solamente el lugar material, sino el espacio para la formación académica dentro de una cierta lógica investigativa que autoriza la operación de ciertas prácticas; en este caso, las ligadas al campo de la historia (Cuevas Quintero, 2012). El espacio connota pues a su dimensión material, y al programa de estudios en tanto que marco para el desarrollo de un programa fuente de investigaciones en historia.

La fundación de centros e institutos de historia vino acompañada rápida o tardíamente por la conformación de estudios de cuarto nivel: maestrías y doctorados en las universidades oficiales y privadas que ofrecían de este modo una mayor posibilidad para el perfeccionamiento de los licenciados en historia. El Instituto de Estudios Hispanoamericanos de la UCV, fundado por Mariano Picón Salas (1901-1965), a mediados de 1952; el Postgrado de la UCV creado en 1984, comprende el doctorado en Historia y las maestrías en Historia de

América, Republicana de Venezuela y en conformación, la Maestría en Historia Universal.⁸

El origen del Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) data de 1956, fundado por Pablo Ojer Celigueta S.J. (1923-1996), y Hermann González Oropeza S.J. (1922-1998) y enfocado al estudio de la historia territorial, dio origen a varios centros de investigación; en el IIH-UCAB, se establecieron las maestrías en Historia de Venezuela e Historia de las Américas en 1978.

En La Universidad del Zulia (LUZ) (Rincón Finol y Morales, 2006), se creó la Maestría en Historia de Venezuela⁹ en 1987 (Vázquez, 2014). En el caso de la Universidad de Los Andes fue el 13 de febrero de 2004, siendo el profesor Ismael Cejas director de la Escuela de Historia, y con un curso dictado por Arístides Medina Rubio, “Presidente de la Biblioteca Nacional, Individuo de Número de la Academia Nacional de la Historia y Profesor Emérito de la Universidad Central de Venezuela [...], se declara formalmente abierto el Programa de Maestría en Historia de Venezuela” (Cejas: 2004; 1), cuya primera cohorte inició clases en el 2005.

En Venezuela, el proceso de creación de estudios de cuarto nivel en las escuelas de historia, institutos y centros de estudios históricos a nivel de doctorado, se produjo en los años ochenta del siglo XX. En este sentido, el Doctorado de Historia de la UCAB (1983), dirigido a profesionales egresados en todas las áreas del saber humano, y el Doctorado en Historia de la UCV (1984), son los únicos programas existentes al momento de realizar la presente investigación.

⁸ “El objetivo del Instituto de Estudios Hispanoamericanos ha sido producir nuevos conocimientos históricos, que trasciendan las crónicas o estudios de «héroes», mediante el ejercicio de la crítica histórica y la utilización de las herramientas propias del ejercicio profesional del historiador. Al mismo tiempo, nuestro centro de investigación aúna los esfuerzos de la investigación y la docencia, con el objeto de estimular a nuestros investigadores a ofrecer en el aula de clases los resultados obtenidos en sus estudios al tiempo que incorpora a los estudiantes a la prácticas de investigación en bibliotecas, hemerotecas y diversos repositorios documentales”. (Aguar Fagúndez, 2014)

⁹ Comité Académico: Neví Ortín de Medina (Coordinadora). Dra. Belín Vázquez, Mgs. Manuel Suzzarini, Dra. Ileana Parra. Dra. Arlene Urdaneta.

Constituye un reto estudiar la forma cómo se han gerenciado estos programas, en qué elementos se han basado su formación, los aportes producidos para el conocimiento histórico en nuestro país, y los cuadros de investigadores derivados de tales estudios. Para tal fin, hemos recurrido al análisis de la formación histórica profesional en el país, su evolución y perspectiva hacia el siglo XXI; evaluando los datos accesibles de los temas trabajados por los egresados del doctorado de la UCAB, el número de tesis presentadas a lo largo de treinta años y los resultados de la aplicación de un instrumento de evaluación, cuyos resultados permiten establecer una serie de conclusiones y recomendaciones (Henríquez, 2007; 127).¹⁰

En un primer momento, el estudio del programa de Doctorado de la UCAB, se encuentra relacionado con el desarrollo de una línea de investigación sobre la historia e impactos de la Compañía de Jesús en Venezuela (Carrasquel J., C.H., 1998)¹¹. En este caso, se enfocaba en torno a un campo no restringido solamente al ámbito de una historia de la orden religiosa en Venezuela, sino a una red de conexiones más amplias que envolvían en un primer nivel, la producción histórica profesional en nuestro país y sus aportes al conocimiento histórico desde los campos de especialización y su interacción con la complejidad social, política, religiosa, educativa, económica, cultural y, en un segundo nivel, la estructuración del pensamiento colectivo de nuestra nación, bajo un rigor crítico proporcionado por ese primer nivel de formación de una élite.

¹⁰ Agradezco a la Directora del Doctorado en Historia de la UCAB, Dora Dávila Mendoza, el haberme facilitado los datos sobre los cuales se reflexiona y que hicieron posible la mayor parte del estudio.

¹¹ Véase: CARRASQUEL JEREZ, C. H. y ALFONZO, I. (1993). *Los gobernadores de Mérida, durante el periodo democrático (1958-1992), Biografía colectiva de una élite política*. Mérida-Venezuela, Universidad de Los Andes, trabajo de grado para optar al título de licenciadas en Historia. No publicado. Bajo la tutoría del Dr. Alí López Bohórquez. CARRASQUEL JEREZ, C.H. (1997). *El Colegio San José: Los jesuitas y la formación de la élite merideña (1927-1962)*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello. Tesis de grado para optar al título de magíster en Historia de Venezuela. Publicado. Bajo la tutoría del profesor Julio César Tallaferro Delfino. CARRASQUEL JEREZ, C.H (2003). *El Colegio San Ignacio de Caracas (1923-1998) En el marco de la Historia de la Pedagogía de la Compañía de Jesús en Venezuela*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello. Trabajo de Tesis presentado para optar al título de doctora en Historia bajo la tutoría del Dr. Arturo Sosa Abascal S. J.

Como sabemos, la investigación histórica profesional (Brito Figueroa, 1974), tiene un papel fundamental en la transmisión del conocimiento y en la construcción de las ideas que tenemos sobre el país y sus relaciones internacionales, así como el análisis e investigación sobre la historia de otras naciones. De modo que la formación de esta élite apuntaba a una internacionalización de la perspectiva de trabajo; algo cónsono con el espíritu internacional de la orden jesuita.

A mediados del siglo XX, la Compañía de Jesús en Venezuela obtuvo resultados positivos en función de crear instituciones colegiales laicas de prestigio, en relación con el perfil de los egresados de sus colegios y la participación de estos en distintos ámbitos de la vida nacional (Carrasquel, 2000); en lo que podríamos llamar una primera fase del proyecto educativo (1923-1966), al formar un liderazgo para el ejercicio de lo público (Lowney, 2004), así como una dirigencia para el ejercicio de lo práctico (Safford, 1989), en las capas altas y bajas de la sociedad venezolana (Orbegozo, 1999).

Es decir, la conformación de una élite como estructura (Wright Mills: 1993) de significación en el liderazgo político –sus egresados participan activamente en la fundación de los partidos políticos modernos del siglo XX venezolano (Cárdenas: 1986) y también, para el desempeño en el sector privado de la economía–, construcción, las finanzas y banca nacional. Falta hacer la evaluación del ejercicio de esa interacción con el poder, en concordancia con los principios de la sociedad y sus referentes culturales (Bergoglio, 2007).

La creación de la UCAB en 1953, concretaba la segunda fase del proyecto educativo de la Compañía de Jesús en Venezuela, participación en educación superior (Yépez Castillo, 1994), con una de las primeras universidades privadas, junto a la Universidad Santa María, en la ciudad capital. Al respecto, es conveniente citar a Antonio José Monagas, quien señala: “Mucho se ha especulado en torno a la gerencia. Opiniones de distinta ascendencia han sido expuestas en virtud de su significación ante la conducción de organizaciones e instituciones, públicas y privadas” (Monagas, 2005, p. 160).

Historiar la Venezuela contemporánea siglos XIX y XX, Historiar en la UCAB

“El gerente es un estratega cuya principal responsabilidad es hacer que personas, organización y negocio, crezcan”.

Manuel Barroso

El programa de Doctorado en Historia de la UCAB se orienta hacia el desarrollo de competencias que permitan realizar trabajos de investigación originales y que constituyan aportes significativos en el conocimiento histórico, de acuerdo al criterio del autor. Sus actividades académicas se centran en el estudio sistemático en el campo de la Historia y, para ello, ofrece consolidar en el aspirante la formación en los aspectos metodológicos e instrumentales que le permitan formular problemas y teorizar sobre los hechos¹².

El Doctorado en Historia de la UCAB ofrece los siguientes objetivos:

Formar profesores e investigadores de alto nivel en el campo histórico; formar especialistas en historia; capacitar profesionales en nuevos métodos en la investigación histórica; producir conocimiento y publicaciones, con fuentes primarias o análisis cuantitativos novedosos; integrar equipos multidisciplinarios profesionales para elaborar proyectos de investigación de largo alcance.

Producto de la información que tenemos podemos señalar que los trabajos de tesis de grado del programa de doctorado de la UCAB se han dirigido al estudio general de la Historia de Venezuela, particularmente en los siglos XIX y XX. Con pocas excepciones, se observan aportes sobre otros países y períodos; las cuarenta y tres tesis culminadas tratan en su mayoría, como puede observarse en

¹² Otorga el título de doctor en Historia a aquellos aspirantes que cumplen con el requisito de ser magíster, aprobar doce créditos, cursar cuatro niveles de seminario obligatorio, examen de suficiencia en idioma extranjero y la defensa de la tesis doctoral. El plan de estudios contempla entre las materias obligatorias: Historia Económica y Social; Demografía Histórica; Independencia política de Hispanoamérica; Filosofía de la Historia; Historia-Sociología agraria y rural de Venezuela: problemas, fuentes y métodos para su estudio; Informática en Historia; Militarismo en América Latina; además de realizar un curso monográfico sobre un tema específico, generalmente dirigido a demostrar avances en la investigación de tesis doctoral.

el gráfico N°1, de temas relacionados con los seminarios obligatorios cursados por los doctorandos: historia política, la historia militar y la historia territorial¹³.

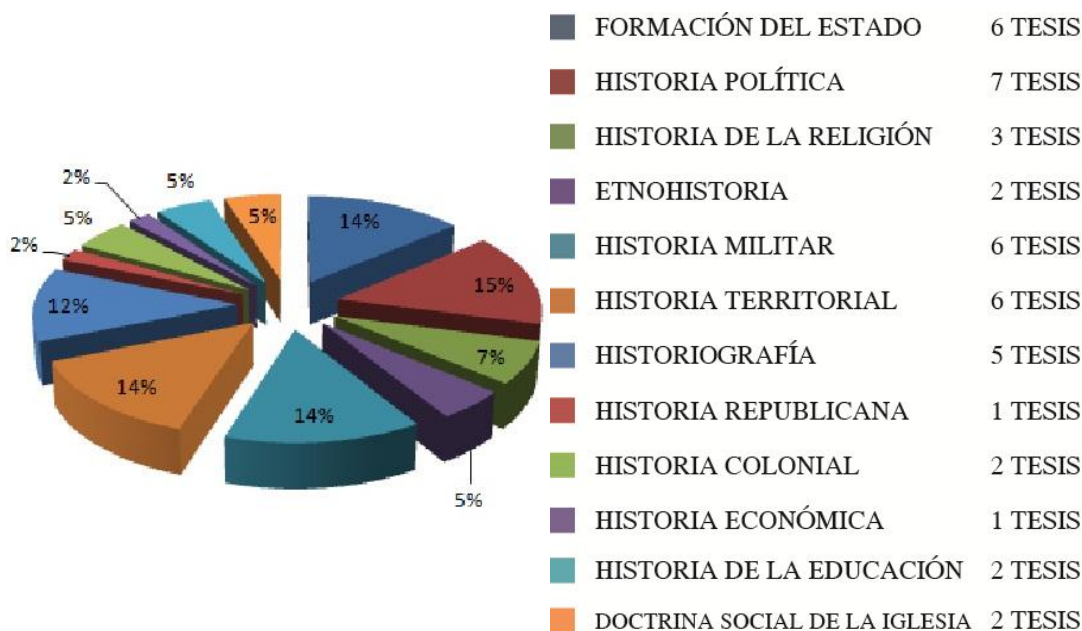


Gráfico 1: Temas de tesis de los egresados.

Fuente: Dora Dávila Mendoza.

El Doctorado en Historia de la UCAB, ha tenido ciento quince inscritos en su haber, cuarenta y tres son egresados y contaba para el momento de la recolección de información con nueve aspirantes en el primer seminario (de los cuatro seminarios obligatorios que tiene el programa), y diecinueve aspirantes en calidad de tesistas.

Gerenciar el programa de doctorado

Hablar de una gestión exitosa implica la evaluación de una gestión que ha alcanzado objetivos, y para ello se ha valido de las herramientas que le permitieron tomar las decisiones apropiadas.

Liliana Zamboni- Hugo René Gorgone

¹³ Temas de tesis de los egresados: Historia Política (7)15%, Formación del Estado (6) 14%, Historia Militar (6) 14%, Historia Territorial (6) 14%, Historiografía (5) 12%, Historia de la Religión (3) 7%, Etnohistoria (2) 5%, Historia Colonial (2) 5%, Historia Republicana (1) 2%, Historia Económica (1) 2%, Doctrina Social de la Iglesia (1) 2%.

Cuando analizamos los resultados por gestión de los tres directores que ha tenido el programa de doctorado, observamos que siendo director el jesuita Hermann González Oropeza S.J. (1983-1996), historiador dedicado a los estudios sobre territorio e historia de la Iglesia católica en Venezuela, Individuo de Número de la Academia Nacional de la Historia (ANH), quien ocupó el cargo por catorce años, se aprobaron nueve tesis, etapa en la cual el programa surge, constituye su personal de planta y consolida su propuesta académica.

Durante la segunda gestión tenemos el mayor número de egresados como puede observarse en el Gráfico N° 2: treinta y uno. Todos los trabajos de grado tienen relación con los seminarios obligatorios del doctorado, con la particularidad de realización de estudios sobre historia política de los siglos XIX y XX, historia militar e historia territorial de Venezuela. En este período se desempeña como director, Manuel Donis Ríos (1997-2010), Individuo de Número de la ANH y reconocido historiador del tema territorial venezolano. Es posible que un número de egresados durante este período haya ingresado durante la gestión del primer director de 1983-1996.¹⁴

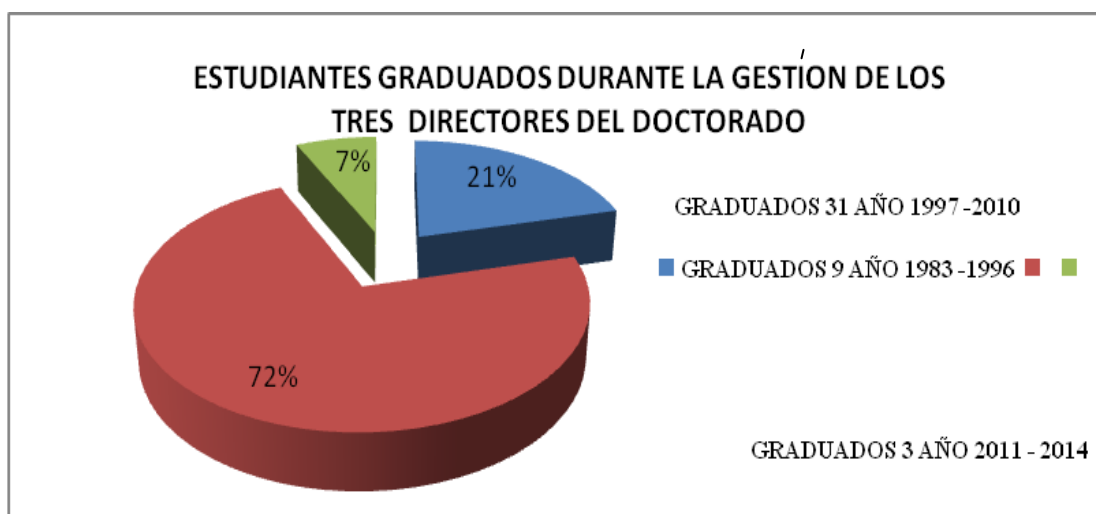


Gráfico 2: Promedio de egresados por período de directores.

Fuente: Dora Dávila Mendoza.

En tanto en la tercera gestión ocupa el cargo de directora Dora Dávila Mendoza (2011-2014), primera mujer en ejercer el cargo, egresada de la Universidad

¹⁴ Dato que no aplicamos en la presente investigación.

Central de Venezuela, con Doctorado en el Colegio de México. En este período obtuvieron su título tres egresados, pero hubo diecinueve tesis. Si la tendencia se mantiene, podemos decir que el doctorado disminuirá el número de egresados, en comparación con el período 1997-2011¹⁵. En la programación 2014-2015 se plantean una serie de cambios formulados para mejorar el rendimiento del doctorado en diferentes aspectos que buscan mejorar la calidad de la malla curricular, estimular la investigación y la extensión universitaria (Dávila, 2014).

Valoración del Doctorado¹⁶

Hechos y cifras son únicamente el comienzo del auténtico estudio.

C. Wright Mills

La situación de la totalidad de participantes inscritos en el Doctorado en Historia de la UCAB, nos hace reflexionar sobre la gerencia universitaria, el seguimiento de sus logros, debilidades, posibles necesidades y sus aportes al desarrollo de la historia venezolana (Kossen, 1995). Desde su creación en 1983, ha tenido 115 inscritos, 44 han abandonado el programa; 43 son egresados. En la actualidad cuenta con 19 tesis y 9 estudiantes activos.

¹⁵ Se observa que la variación interanual promedio de egresados correspondió al segundo período de dirección con un 72% comprendido entre los años 1997 al 2010, seguido por el primer período con un 21% comprendido desde 1983 hasta 1996, mientras que el tercer período desde 2011 al 2014 representa un 7% de los egresados.

¹⁶ En el caso concreto del Doctorado en Historia de la UCAB nos hemos encontrado con particularidades, que cambiaron la investigación inicial y que abren la posibilidad de nuevas interrogantes y el desarrollo de otros trabajos, que despejen otras perspectivas de la investigación, entre otros, un estudio comparativo con el programa de doctorado existente en la UCV, es decir: líneas de investigación, pertinencia social, perfil del egresado, objetivos; comparación del plan de estudio, malla curricular, contenido de los programas; ficha académica de los profesores y de los coordinadores.



Gráfico 3: Estatus de los alumnos inscritos en el Doctorado de Historia de UCAB (1983-2013).

Fuente: Dora Dávila Mendoza.

El fin de los estudios de doctorado debe estar orientado a elevar el nivel académico, el desempeño profesional y la calidad humana de los egresados, considerando que: “el campo de evaluación, que legitima y valida los aprendizajes (es el de) los protagonistas esenciales del hecho educativo, vale decir, los estudiantes” (Cisterna Cabrera: 2005; 70). Se seleccionó de forma aleatoria una muestra de treinta y un participantes, de los ciento quince que conforman el total incluyendo en la misma: egresados, estudiantes activos y tesistas, considerando el grupo del cual contábamos con mayor información para aplicar el instrumento: cuestionario¹⁷ para elaborar una lista de motivaciones en las cuatro etapas de valoración del doctorado: inicio, permanencia, expectativas de cambio, desarrollo del trabajo de tesis o su abandono.

¹⁷ Conociendo este aspecto, se plantea apoyarse en un muestreo aleatorio simple, que permita elaborar una lista de motivos de estos resultados preliminares, en relación con la prosecución de estudios en el doctorado de la UCAB. Sometida a un cuestionario diseñado para medir cuatro aspectos: inicio (influencia, vocacional, prestigio, tradición familiar, prestigio); permanencia (obligación, presión, responsabilidad, planteamiento del problema de tesis en el curso de los seminarios); expectativas de cambio (falta de orientación, desinterés, inconsistencias en la propuesta); expectativas de cambio (problemas de orden metodológico, falta de tiempo, problemas económicos) Henríquez (2007; 128).

Como resultado de los datos accesibles y la comparación de los resultados de los cuestionarios aplicados a la muestra, se obtuvieron los siguientes resultados:

El iniciar estudios en el Doctorado en Historia de la UCAB, parte del hecho de ser uno de los dos únicos programas de doctorado en Historia que existen en Venezuela, específicamente en Caracas, capital de Venezuela; la observación de la muestra nos indica: que la mayor parte de los participantes provienen de la zona central del país: Distrito Capital y Región Central. Siguen algunos interesados, investigadores y profesores universitarios de la Región Centro Occidental, Región los Llanos, Región Oriental y Región Andina¹⁸.

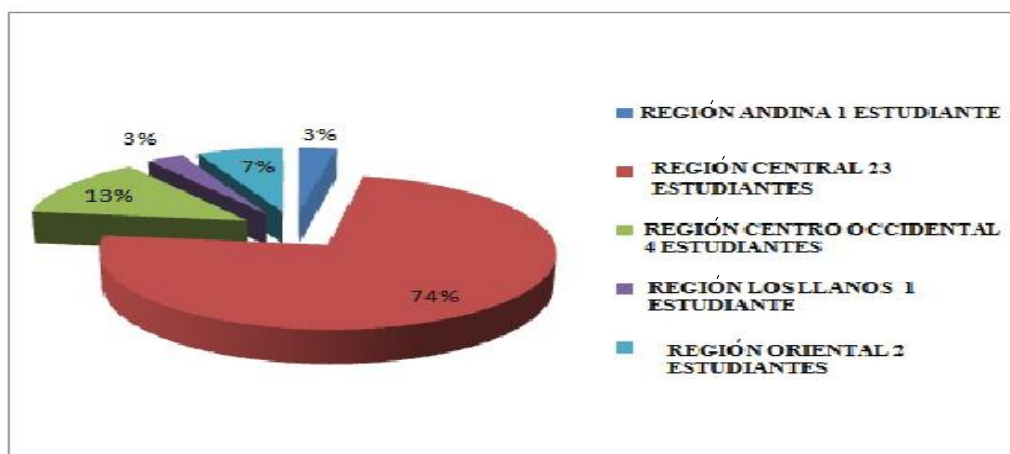


Gráfico4: Procedencia geográfica de cursantes del Doctorado de Historia.

Fuente: Dora Dávila Mendoza.

¹⁸ Para establecer algunas deducciones tomamos una muestra de treinta y un participantes entre: egresados, estudiantes y tesis de forma aleatoria, es decir, el 27% de la población total, para responder un cuestionario y analizar los resultados. De los treinta y un seleccionados, la mayoría de los cursantes provienen de la Región Central con un 74% que comprende Distrito Capital (5), Carabobo (4), Vargas (3), Miranda (10) y Aragua (1) por su cercanía a Caracas, y porque en las universidades de sus regiones no hay cursos de Doctorado en Historia; en segundo lugar la Región Occidental con 13% que comprende los estados: Lara (2) y Cojedes (2); en tercer lugar Región Oriental con un 7%, Estado Nueva Esparta (2); en cuarto lugar la Región Los Llanos y Región Andina, con un 3% cada una, que corresponde a los estados: Guarico(1) y Mérida (1). Estos últimos en un menor número, considerando, que implica traslado, desarrollo de investigación fuera de su entidad de origen, puesto que en su mayoría desarrollan trabajos de historia nacional, a menos que el aspirante cuente con los medios económicos y/o apoyo institucional para realizar estudios.

Otros consultados señalaron dentro del segundo aspecto –permanencia en el programa de Doctorado en Historia de la UCAB–, el encontrarse en su lugar de trabajo o que para la fecha de inicio el Doctorado de Historia de la UCV no contaba con un número de profesores suficiente para atender la demanda o atravesaba dificultades administrativas; además de facilitarse la realización del mismo por la oferta de plan de estudios, carga horaria semanal, prestigio de la planta profesoral, entre otras ventajas comparativas.

En cuanto al tercer aspecto –expectativas de cambio–: señalaron la falta de orientación en el desarrollo del trabajo de tesis doctoral. Finalmente, entre los elementos señalados como debilidades en la formación, la falta de seminarios o cursos teórico metodológicos. Con lo que confirmamos la afirmación de su directora: “en este programa el talón de Aquiles es la metodología y el uso de fuentes primarias en las investigaciones” (Dávila: 1914; 1). Además, otras causas para el abandono de estudios señalados son la falta de tiempo para dedicarle a la investigación, y problemas financieros. Señalan que el programa está dedicado a diferentes aspectos de la historia de Venezuela, sin ofrecer la posibilidad de seminarios de historia de América u otras partes del mundo.

Otro elemento importante que surge es la imposibilidad para desarrollar estudios multidisciplinarios, a pesar de contar con estudiantes de diferentes disciplinas; así mismo, carencia de apoyo técnico para llevar adelante el trabajo de tesis o de orientación para obtener apoyo económico, dado el caso. En cuanto a la utilidad del doctorado en su mejoramiento profesional, algunos manifiestan que el mismo ha sido poco significativo, sin embargo, en el caso de profesores universitarios, les ha posibilitado ascensos en el escalafón y en el desempeño de actividades administrativas.

Se hace evidente la necesidad de la creación de un seminario de nivelación sobre metodología en el primer semestre, la presentación de conferencistas de diferentes disciplinas para estimular el estudio multidisciplinario y las posibilidades de investigación, con la facilitación del uso de fuentes de primera mano existentes en la ciudad de Caracas (archivos y bibliotecas); y de esta forma garantizar la preparación y el acompañamiento para la realización de la tesis de grado, así como el estímulo a los egresados a desarrollar investigación e incorporarlos en la planta profesoral del doctorado. No obstante, estos aspectos

forman parte de la programación 2014-2015, que busca solventar estas debilidades (Dávila: 1914; 3).

En relación con el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación del Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, adscrito al Ministerio de Poder Popular de Ciencia Tecnología e Innovación (PEII-ONCTI), una parte de los entrevistados manifiestan que desconocen el programa o que lo conocen y no participan.¹⁹

Reflexiones finales y recomendaciones

Los resultados del negocio son las medidas del desempeño organizacional [...] Son los indicadores del resultado final.

I. Chiavenato

La formación en historia implica una concepción de la misma

El Doctorado de la UCAB, en sus treinta años de existencia, ha producido cuarenta y tres tesis, cuyos temas principales dominan la historia política contemporánea de Venezuela, la historia militar, la historia territorial e internacional en lo que respecta a tópicos fronterizos y territoriales, existiendo coherencia entre la orientación del plan de estudios y los resultados.

Ha tenido ciento quince inscritos, de los cuales cuarenta y tres han egresado con tesis; lo que a su vez implica que cincuenta y ocho por diferentes motivos no han concluido sus estudios.

El surgimiento de los estudios de doctorado en las áreas humanísticas y, particularmente, en Historia parte de la necesidad de los egresados en investigación histórica de continuar estudios de alto nivel en el país.

El programa de Doctorado de la UCAB en treinta años se ha mantenido consistentemente, se ha logrado posicionar dentro del ámbito histórico del país

¹⁹ El PEII- ONCTI es una de las vías que las universidades autónomas venezolanas consideran de mayor importancia para calificar a su personal como perteneciente a la comunidad científica nacional.

una publicación periódica calificada, *Revista Montalbán*, creada en 1972; conservando su esencia y su espacio vital, al asumir nuevos retos en el siglo XXI.

En el ámbito del currículo se plantea la necesidad de crear en el primer semestre un seminario obligatorio en Metodología de la investigación, que oriente y nivele a los egresados de otras disciplinas que se inician en la investigación histórica, para así mejorar el desempeño durante la investigación y el desarrollo de la tesis.

Crear vínculos institucionales con otras universidades y divulgar los resultados de sus tesis en la *Revista Montalbán* del IIH de la UCAB, previo arbitraje.

Incorporar la experiencia investigativa del egresado al IIH, como profesores o en proyectos de investigación de interés con las líneas de investigación de los profesores del Instituto.

Estimular a los egresados a incorporarse al Programa de Estimulo a la Investigación e Innovación (PEII) del Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (ONCTI).

Promover la obtención de financiamiento para facilitar la culminación de estudios, según sea el caso.

Es necesaria la ampliación de los temas de los conferencistas y los seminarios de grado hacia todos los períodos de la historia de Venezuela, América y el mundo.

Evitar una visión lineal e ir hacia una más multidisciplinaria y transdisciplinaria, con pertinencia social y vinculación con problemas locales, regionales y planetarios.

Promover cursos de formación en gerencia universitaria, para optimizar resultados, no en sólo en el número de egresados, sino en la calidad de los mismos, relacionado con la historia que escribe y con investigadores activos, para un mundo dinámico y en transformación (Monagas, 2005).

Bibliografía

- Barroso, M. (1999). *Meditaciones gerenciales*. Caracas: Editorial Galac.
- Berger, P. L. y Huntington, S. (Editors). (2002). *Many Globalizations: Cultural Diversity in the Contemporary World*. New York: Oxford University Press Inc.
- Bergoglio, J. M. (2007). *El verdadero poder es el servicio*. Buenos Aires: Editorial Claretiana.
- Brito Figueroa, F. (1974). *El historiador profesional Eduardo Arcila Farías*. Caracas: Coordinación de Estudios de Post-grado. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Cárdenas, J. R. (1986). *COPEI en la Constituyente*. Caracas: s/e.
- Carrasquel J., C. H. (1998). *El Colegio San José: los jesuitas en Mérida (1927-1962)*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Carrasquel, C. (2000). El retorno de los jesuitas a Venezuela y los instrumentos de una misión apostólica. *Montalbán*. N° 33. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, Facultad de Humanidades y Educación, pp. 187-207.
- Chiavenato, I. (2008). *Gestión del talento humano*. (3° Ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Cuevas Quintero, L. M. (2002). De la historia unidimensional a la historia pluridimensional. *Ensayo y error*. Caracas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Año XI. (23), 27-41.
- Kossen, S. (1995). *Recursos humanos en las organizaciones*. 5° Ed.). México: Harla.
- Lowney, C. (2004). *El liderazgo al estilo de los jesuitas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mc Neill, J. y Mc Neill, W. (2004). *Las redes humanas: una historia global del mundo: el aprendizaje humano*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Meza, R. y Artigas Dugarte, Y. (1998). Los estudios históricos en la Universidad de Los Andes (1832-1955). Mérida-Venezuela. Grupo de Investigación sobre Historiografía de Venezuela. *Cuadernos de Historiografía* N° 1.

- Monagas, A. J. (2005). La gerencia universitaria ante el cambio institucional. *Visión Gerencial*. 4 (2), 160.
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rincón Finol, I. y Morales, A. (2006). *Historia de la Universidad del Zulia*. Bogotá, Banesco Banco Universal, Cátedra Libre Historia de la Universidad del Zulia.
- Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá,: Empresa Editorial Universidad Nacional-El Ancora Editores.
- San Emeterio, C. y Saravia, S. (2008). Espacialidad, temporalidad y operación de saberes en la constitución del objeto de estudio organizacional. *XIV Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, 9-10 Octubre. Publicado en Actas, 6 pp.
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y geocultura, ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Barcelona: Kairos.
- Wright Mills, C. (1993). *La élite del poder*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Yépez Castillo, Á. (1994). *La Universidad Católica Andrés Bello en el marco histórico educativo de los jesuitas en Venezuela*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Páginas WEB

- Aguiar Fagúndez, M. y Otros. *Breve historia del Instituto de Estudios Hispanoamericanos*. Extraído el 01 de febrero de 2014 desde www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51316-74802007000200008&lng=es&nrm=i
- Doctorado en Historia*. Extraído el 20 de marzo de 2014 desde http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/POSTGRADO/recursos/doctoradoenhistoria.pdf
- Gorgone H. R.- Zamboni, L. (2003). La Universidad Sudamericana frente a la crisis, la integración regional y el futuro. Propuestas Innovadoras en la gestión académica. *III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en*

- América del Sur*. Extraído el 12 de marzo de 2014 desde www.inpeau.ufsc.br/coloquio03/Trabajos/AREA3/A3T27.doc
- Henríquez López, A. J. (2007). *Construcción, desarrollo y validación de un cuestionario de inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono de los estudios universitarios*. Tesis doctoral dirigida por José Martín-Albo Lucas codirigida por Juan Luis Núñez Alonso. Las Palmas de Gran Canaria. Extraído el 11 de marzo de 2014 desde <http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/2219/1/3078.pdf>
- Martínez Gómez, M. (2005). *Estudio del cuestionario de evaluación del profesorado de la Universidad Politécnica de Valencia mediante la opinión de los estudiantes. Tratamiento estadístico*. Extraído el 11 de marzo de 2014 desde <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/1891/tesisUPV2227.pdf>.
- Moreno, A. *Experiencia de evaluación de un programa de postgrado*. Extraído el 19 de marzo de 2014 desde: <http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/amoreno/evaluacion%20de%20un%20postgrado.pdf>
- Muñoz Cantero, D´., Ríos de Deux, M., Espiñeira Bellón, E., Rebollo Quintele, N. *Análisis de las herramientas de recogida de datos sobre la satisfacción del alumnado con la actividad docente*. Extraído el 11 de marzo de 2014 desde http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/eca/foroAlmagro/XIIForoalmagro/descargas/Documentos-Trabajo/01.ACGSU.pdf
- Orbegozo, J. (1999). *De la chispa al incendio: la historia y las historias de Fe y Alegría*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría, Editorial Ex Libris. Extraído el 01 de febrero de 2014 desde <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/681013210897329910410511511297329710832105110991011101001051111115.pdf>
- Postgrados de Historia Universidad Central de Venezuela*. Extraído el 20 de marzo de 2013 desde <http://postgradohistoriaucv.blospot.com/>
- Reseña Histórica del Instituto de Investigaciones Históricas de la UCAB*. Extraído el 20 de marzo de 2014 desde: W2.ucab.edu.ve/resea-historica.html

ESTRUCTURACIÓN CONCEPTUAL DEL NÚMERO NATURAL EN ESTUDIANTES DEL PNFI DE LA UPTM “KLÉBER RAMÍREZ”

Jesús Delgado Mendoza

Introducción

La matemática como ciencia adquiere su importancia desde el momento en que el ser humano toma conciencia de que puede transformar la realidad material e ideal, en función de sus necesidades, intereses y problemáticas en convivencia digna ecológica y ambiental. Y es sobre todo desde el punto de vista intelectual que se acentúa este quehacer humano, porque la matemática se rige básicamente de constructos teóricos que representan de alguna manera las relaciones, características y dinámicas del pluriverso con su armonía, contradicciones producto de su movimiento dialéctico/analéctico a la vez, ya que depende de la diversidad de todos los seres vivos.

El mundo concebido en estos referentes teóricos brilla según lo bello, lo bueno y justo de la estética-ética trascendental de los medios comparativos numéricos, que se internalizan armónicamente con la creación artística del pluriverso. Esto hace posible la descripción, representación, comprensión, comparación, medida y comunicación del hacer constructivo del movimiento creador del mundo en lo interno y externo de él. Por ello, al discurrir sobre el número y, en especial, sobre el número natural en su comprensión polivalente, multiversa y pluricultural, se adquiere un reto y un compromiso propio de la humanidad.

Ahora, el uso de esos conocimientos en la vida diaria es una de las referencias más importantes. Puede decirse que históricamente el número se ha venido generando, alimentando en su condición de concepto vital, que axiomáticamente le da sentido constitutivo a los cimientos formales de la matemática, por ello, toma aún más sentido el determinar los cambios y mejoras que a lo largo de la evolución de la cultura occidental esta ciencia ha tenido. Puede plantearse que la sistematización ha venido conformándose desde los primeros momentos que se tiene evidencia de su aplicación, tanto en la cotidianidad como en la vida productiva, en la solución de situaciones problemáticas enmarcadas en el contexto de las necesidades e intereses de los seres humanos. Al respecto, se hace patente que la construcción del concepto de número natural, constituye una dinámica dialéctica trascendental social de

carácter inter, multi, transdisciplinar, dependiente de las potencialidades y capacidades alcanzadas por el ser humano en libertad de pensamiento basado en el principio ético del bien común. De este modo la existencia de la vida humana, de otros seres vivos y de la conservación de la Madre Tierra (Pachamama), son ámbitos prioritarios a tomar en cuenta en la praxis social señalada. Estas razones sirven de fundamento al oteo del proceso de construcción del concepto de número natural que se ha propuesto en la investigación; por lo que se requiere la creación de otros criterios de evaluación, valoración y validación del conocimiento matemático o de cualquier otra área académica de interés.

Las realidades sociales en el entorno y donde vivimos, constituyen evidencias perceptibles de la valoración que conciben los ciudadanos y ciudadanas en el uso de los números. Allí se constata que los problemas que se tienen en materia de educación ambiental, seguridad y defensa, entre otros aspectos a considerar, están a la orden del día. Es por ello que se resalta que la verificación del conocimiento se haga por medio de referentes que permitan convalidar las necesidades, intereses y problemáticas sociales, culturales e históricas.

En este ámbito dialógico, se plantea la semiótica como un camino para facilitar el estudio de la comunicación en la caracterización de las relaciones sociales, que permita distinguir los diversos tipos de signos, símbolos y códigos u otras clases de medios de significación, y con ello orientar en el hacer el proceso educativo. Es de resaltar, que se admite a la semiótica como medio de construcción de un tipo de lenguaje, para analizar referentes comunicativos y estructuras de representación de la realidad teórica y práctica de los sistemas axiomáticamente constituidos (por ejemplo, el sistema de los números naturales), y los emergentes de la dinámica social, cultural e histórica.

Aquí, los significados de estos referentes comunicativos al constituirse conceptualmente, acordes a un tema o asunto de interés para el ser humano, sirven de vías interpretativas y comprensivas de las razones de existencia de cada concepto y sus interrelaciones. Es por medio de esta realidad teórico-comunicativa, atrapada e interdependiente de lo cultural, que permiten elaborar las representaciones conceptuales que entran en una íntima y sustancial relación con las representaciones semióticas. Según Duval (1999), las representaciones semióticas son producciones constituidas por el empleo de signos que pertenecen a un sistema de representación, que tiene sus propios sentidos de significancia y

de funcionamiento. Además, son también esenciales para la actividad cognitiva del pensamiento y permiten el desarrollo de las representaciones mentales para la activación de otras funciones cognitivas y de producción de conocimiento.

Duval, ya citado, sostiene que en el funcionamiento cognitivo del ser humano se presenta de manera inseparable toda la diversidad de registros semióticos de representación. En este proceso se distingue la semiosis, entendida como la aprehensión o la producción de una representación semiótica, de la noesis, que es la aprehensión conceptual de un objeto determinado. Ambas son inseparables una de la otra, de aquí que la comprensión y determinación de un registro conceptual se constata cuando el ser humano puede coordinar al menos dos registros distintos de representación, y también por la rapidez de conversión de un registro a otro, lo que constituye un factor determinante en la comprensión y elaboración de los conceptos matemáticos. Esa descripción pudiera ser graficada en la Fig. A, que a continuación se presenta:

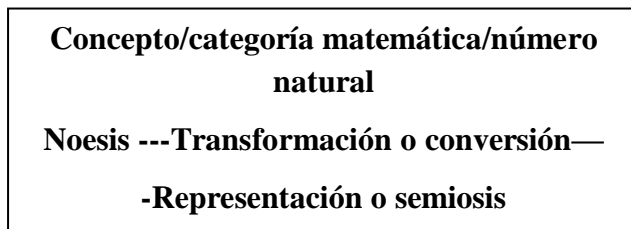


Figura A: Representación de un proceso de elaboración de un concepto.

Fuente: Delgado (2014).

En este sentido, otro investigador, James Kaput (1991) plantea que en cualquier sistema de representación semiótico (S.R.S.) se originan por lo menos cuatro fuentes de significado, estas son:

Las traslaciones entre S.R.S. formales, por ejemplo, las traslaciones entre los sistemas de representación formal aritmético y formal algebraico.

Las traslaciones entre S.R.S. formales y no formales, por ejemplo, las traslaciones representacionales mediante el lenguaje natural, las representaciones físicas, las representaciones geométricas, los diagramas, entre otros referentes comunicativos; hacia la representación formal algebraica.

Las transformaciones y operaciones dentro de un mismo S.R.S., sin referencia a ningún otro S.R.S., por ejemplo, las transformaciones y operaciones dentro del

sistema de representación formal algebraico, sin otro significado referencial que el mismo sistema con sus códigos comunicativos.

La consolidación a través de la construcción de objetos mentales mediante acciones, procedimientos y conceptos, que se dan en los S.R.S. intermedios, creados durante el desarrollo de la secuencia de enseñanza/aprendizaje y por supuesto constatables en la comunicación.

Por lo expuesto, el análisis de los registros etnográficos y producciones de los participantes en la investigación, son concebidos como elaboraciones conceptuales de seres humanos, capaces de convertir diversos tipos de representaciones semióticas durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, contextualizadas en las realidades sociales, culturales respectivas e inmerso en las realidades/procesos históricos de los seres humanos (Gadamer,1977).

Se asume la cultura como el hecho y el hacer humano constituido sustancialmente por procesos comunicativos. En los que Jakobson (1976) plantea que el lenguaje es un elemento constitutivo de la cultura; pero en relación con el conjunto de los fenómenos culturales su papel es el de una infraestructura, de un sustrato y de un vehículo universal, que permite establecer la diversidad de interacciones entre los seres humanos.

Cabe resaltar que el estudio del proceso cultural se considera en el análisis e interpretación de los registros etnográficos, ya que es un factor fundamental de la comunicación en estudio. Los registros emergentes a su vez están consustanciados con los contenidos matemáticos, de manera natural en lo lingüístico y básicamente debido al carácter inter, multi y transdisciplinar del abordaje de esta investigación.

Por otro lado, el proceso educativo en el cual se enmarca este esfuerzo intelectual se entiende como una actividad crítico-reflexiva, que apunta a la educación y formación de un ser humano social, transformador de su realidad, potenciando la maduración emocional y psicológica, el desarrollo de competencias, internalización de valores basados en el principio ético del bien común, la constitución de estructuras conceptuales básicas para la vida pacífica en sociedad (Morin, 2011). Estas últimas estructuras entendidas como formas dinámicas de interacción entre el lenguaje, la información, el intelecto, los propios conceptos,

la multidimensionalidad y la condición socio-cultural-histórica del ser humano (León, 2003).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de los contenidos relacionados con el concepto de número natural, incide indirecta y directamente con las posibilidades educativas de potenciar el desarrollo de competencias y la construcción de otros conceptos propios de la matemática (Lovell, 1986).

En adelante, se ahondará en los temas relativos a la constitución de las estructuras conceptuales asociadas al número natural a los fines de ir perfilando las explicaciones teóricas y metodológicas/didácticas correspondientes. Al respecto, en primer término se exponen los objetivos de la investigación:

Describir la estructura conceptual de número natural elaborada por un grupo de estudiantes de Ingeniería en Informática del 1^{er} Trayecto de la U.P.T del estado Mérida “Kléber Ramírez” en la sede principal, ciudad de Ejido, estado Mérida, Venezuela.

Caracterizar la estructura conceptual del número natural elaborada por los estudiantes en estudio en función de sus elementos constitutivos.

Determinar las diferencias entre la estructura conceptual del número natural establecida en los contenidos curriculares de matemática del 1^{er} Trayecto de Ingeniería y la elaborada por los estudiantes.

Definir una aproximación teórica y didáctica del proceso de estructuración del número natural, generada por el grupo de estudiantes de Ingeniería del 1^{er} Trayecto de la U.P.T del estado Mérida “Kléber Ramírez” en la sede principal, ciudad de Ejido, estado Mérida, Venezuela.

En segundo término, la metodología, la cual se orientó de la manera siguiente:

El estudio se desarrolló en la UPT del estado Mérida “Kléber Ramírez”, sede principal, ciudad de Ejido, estado Mérida, se contempló una investigación cualitativa sustentada en la fenomenología (Husserl, 2001) y en la hermenéutica gadameriana, para basar las interpretaciones como resultados válidos y sobre la existencia del ser histórico (Gadamer, 1977). En tal sentido, se requirió del diseño etnográfico, debido a ello se aplicaron pruebas basadas en los contenidos

curriculares en tres momentos distintos, y los resultados de estas pruebas se estudiaron por medio del análisis de contenidos, análisis inductivo y análisis comparativo (Taylor y Bogdan, 1996) para la obtención de la estructura conceptual del número natural.

En este mismo sentido, se realizaron entrevistas estructuradas abiertas y cerradas a grupos de estudiantes escogidos al azar, para ir complementando la información etnográfica pertinente, haciendo uso de instrumentos contentivos de una pauta a seguir en la entrevista, la cual estaba asociada a los contenidos que se administraron en cada trimestre. Tanto las pruebas escritas como las entrevistas dirigidas se conformaron en tres secciones: contenidos matemáticos, contenidos asociados con el desarrollo de los proyectos formativos y, otra, en la que se les pidió a los estudiantes sus concepciones y valoraciones respecto a los contenidos de las dos secciones anteriores de la entrevista.

Resultados

Los resultados obtenidos en cuanto a la estructura conceptual se listan a continuación:

Cuadro N° 1. Estructura conceptual del número natural en estudiantes de la UPTM “K.R.”

Elementos constitutivos del concepto	Descriptor/es/referentes que se identifican
Conteo	Conteo; estimación de agrupaciones-conteo; conteo-comparación de agrupaciones
Orden	Orden; relación-notación-orden; relación de orden-comparación-jerarquización
Cardinal	Cardinal; cardinal-clasificación; cardinal-ordinalidad
Vacío	comparación-ordinal-vacío; existencia-vacío-cero; vacío-frecuencia; existencia-uno-vacío-cero

Existencia	vacío-comparación; infinito; vacío-cero
Medida	medida; medida-estimación; medida-operaciones básicas: porcentajes
Notación	relaciones-notación; notación; relación-notación
Contención	contención; contención-parte y todo (parte y todo-unidad múltiple)
Relación	relación-operación; relación-notación-pertenencia-incorporación a la actividad comunitaria; operaciones-relación-empoderamiento; relación-operaciones básicas-razonamiento lógico matemático: analítico, hipotético-deductivo
Clasificación	Clasificación cuantitativa y cualitativa de diversas situaciones problemáticas comunitarias
Aplicación	relación-disposición de los estudiantes y/o comunidad para diseñar talleres formativos y dirigirlos a las comunidades para resolver problemas diversos: usar computadoras, reparar y hacer mantenimiento a las computadoras, elaboración de cuadros estadísticos, análisis de situaciones problemáticas para la elaboración de diagnóstico
Valoración	relación-toma de conciencia de los estudiantes/comunidad en la calidad de la disposición para atender las diversas situaciones problemáticas identificadas

Del cuadro anterior se puede decir que los elementos constitutivos de la estructura conceptual se asocian descriptivamente con los descriptores o referentes semióticos. De este modo, Conteo se asocia con conteo, comparación de agrupaciones, estimación de agrupaciones, y así sucesivamente ocurre con cada uno de los conceptos identificados en los registros tomados durante el estudio. En este orden de ideas, se concretan los caminos didácticos para

potenciar el correspondiente elemento estructurante del número natural, y al mismo tiempo del aprendizaje de este importante contenido lógico-matemático.

Otra de las consecuencias importantes de esta investigación es la emergencia de una didáctica humanista basada en los aprendizajes de los estudiantes acorde a sus necesidades, intereses y problemáticas. Así, se indica una propuesta didáctica. La investigación que se realizó permitió elaborar, de manera general, una aproximación didáctica centrada en el aprendizaje de los conceptos matemáticos. Este planteamiento se sustentó en la ontología y la epistemología del conocimiento, elaborado de manera interdisciplinar en los espacios de aprendizajes, considerando la variedad de lugares en los que se incorporaron los estudiantes y profesores para el diseño-ejecución-evaluación-aplicación de los Proyectos Formativos/Socioproductivos.

El proceso de construcción del concepto de número natural se concibió en un contexto interdisciplinar, teniendo presente que lo más importante es el ser humano que aprende. La orientación fundamental es la necesidad de describir y comprender en la medida de lo posible, la diversidad de factores y sus consecuencias cognitivas en la enseñanza/aprendizaje de los contenidos académicos requeridos para el logro de tal fin intelectual. Sin embargo, de todos los elementos que están involucrados se tomaron en cuenta los aspectos relacionados con lo filosófico, educativo, matemático y semiótico. Para esta investigación se consideraron, básicamente, los registros obtenidos producto de la aplicación de la metodología que se diseñó e indicó anteriormente.

Es de resaltar que el estudio del número natural, ha sido de interés investigativo desde tiempos ancestrales y se ha abordado tomando en cuenta diversos tipos de corrientes epistemológicas, intenciones y enfoques. La propuesta didáctica emergente que se propone para la enseñanza/aprendizaje de la matemática en la educación universitaria, tiene su sustentación en las consecuencias del análisis de los registros etnográficos. Se fundamentó filosóficamente en dos corrientes epistemológicas, la fenomenológica y la hermenéutica gadameriana. A su vez, el basamento educativo se sustentó en las teorías psicopedagógicas contempladas en la corriente constructivista, específicamente en los trabajos de Rodrigo (2001), Godino y Batanero (2000). Para la fundamentación matemática se consideró a Peano (1968) en Halmos (1966) y a Frege (1973), y en lo semiótico a Duval (1999).

Es propicio reseñar que la concepción de hombre se abordó desde el punto de vista fenomenológico de Husserl (2002), admitiendo la posibilidad cierta del ser histórico gadameriano, estableciéndose una clara distinción entre lo psicológico y lo propiamente fenomenológico con el agregado de la trascendencia histórica. Aquí lo psicológico tiene que ver con los hechos perceptibles de la vida diaria del hombre, y lo fenomenológico con la posibilidad cierta de elaborar representaciones categoriales y semióticas desde los hechos y desde las ideas y símbolos, que en algún momento pueden servir de referencia y de partida teórica ideal, admitidas como otro tipo de experiencias en la vida del hombre en sociedad, basadas en la intuición intelectual (Losky, 1994).

Ambas situaciones conforman el universo de interpretación fenomenológico que es trascendido permanentemente por el proceso histórico, que hace que el ser humano esté inmerso en un proceso muy especial. En Gadamer (1977) se resalta que "... ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse" (p. 372), en el que la intención basada en la objetivación de la cosa que se quiere conocer por medio de sus significaciones es lo fundamental en un tiempo y sus circunstancias, pero que se transforma y redefine permanentemente. Tanto el asunto fenomenológico como el psicológico están asociados de manera intrínseca y se requieren para la comprensión del contexto, que se interpreta como proceso histórico, en el cual se manifiestan los seres humanos que enseñan y/o aprenden. De esta manera, las interpretaciones toman sentido connotativo, denotativo, categorial con significaciones históricas, entendidas como tres categorías generales para la organización de los "significados obtenidos", como consecuencia de la interpretación del uso de los conceptos inmersos en el corpus comunicativo en comunidad.

El objetivo del diseño didáctico es comprender, en lo posible, los factores que se van presentando como referentes descriptivos en el establecimiento de los diferentes tipos de relaciones requeridas para la producción de conocimiento sustentado en los registros etnográficos. En este contexto, la significación se entendió como la interpretación del asunto o cosa de interés cognoscitivo respecto a la cultura del ser humano, lo cual es también llamado significado connotativo. Así mismo, el significado admite dos sentidos: el denotativo y el categorial. El primero de estos se relaciona con la interpretación del concepto en su contexto formal, por ejemplo, el concepto de número natural se elabora en su

espectro de significado determinado, en el formal matemático, y se constata por medio del uso en distintos espacios de aprendizaje de signos e instrumentos u objetos específicos. El segundo es asociado con la conformación de un tipo de significado, que proviene de forma interdependiente del significado connotativo y denotativo y que coadyuva y potencia al pensamiento humano para conocer y representar categorialmente al ser o a la cosa que se intenta conocer, por medio de sus determinaciones interpretadas en sus circunstancias socio-culturales e históricas. Las determinaciones antes señaladas se revelan y se hacen patentes a través de las redes interconceptuales y los descriptores (ver cuadro N° 1 antes expuesto), que se obtuvieron del tratamiento y análisis de los registros.

El conocimiento que el ser humano elabora depende de concepciones previas y constitutivas, que sirven de perspectiva inicial en el aprendizaje: teorías implícitas Rodrigo (2001). Sin embargo, estas concepciones están sujetas a reelaboraciones permanentes en cada momento de la vida, como consecuencia de los distintos tipos de confrontaciones de ideas en la dinámica social en la cual el hombre se comunica, comparte significados de las cosas, los transforma de común acuerdo y les da sentido y valoración. Por esto, el conocimiento es una consecuencia del proceso social, le genera cambios a cada momento y, por supuesto, el concepto de número natural no escapa a esta realidad.

Aquí, los referentes culturales juegan un papel preponderante, entendiéndolos como medios para trascender el currículo establecido, ya que en un espacio y tiempo determinado del fenómeno educativo es posible recrear el conocimiento en función de la vida, la innovación y del mismo ser. También el diálogo establecido entre las personas en el hecho educativo, se conforma de tal manera que la interrelación de los referentes que se asocian, producto de la intersubjetividad, retoman significado y significaciones que trascienden el universo semántico, dando paso a la creatividad. Dependiendo la dinámica del proceso en cuestión, de las limitaciones significativas de los códigos de comunicación que se acuerdan entre las personas que intervienen en el hecho social.

El momento al que se hace referencia se determina por el grado de desarrollo de cada ser humano y sucede "... tan pronto como el lenguaje hace su aparición junto con el empleo de los signos y se incorpora a cada acción, ésta se transforma y se organiza de acuerdo con directrices totalmente nuevas" (Vygotsky, 1979, p.

57), entonces el aprendiz, en estas circunstancias sociales, se apropia de los referentes culturales y los internaliza, coadyuvando tal situación a la elaboración de diferentes tipos de estrategias de representación semiótica de los conceptos involucrados y, con ello, a la reelaboración conceptual constante. Esta situación permite que el ser humano esté en disposición al cambio, a la autocomprensión y a la formación integral del ser humano en convivencia.

De esta manera, las representaciones potencian de manera natural el desarrollo de los procesos cognitivos superiores en el ser humano por medio de las representaciones mentales, entendidas estas últimas, como las concepciones e imágenes que el individuo elabora sobre una cosa, que por medio de la interacción social, se fortalece por el uso de los signos discursivos necesarios, permitiendo la comunicación significativa.

Las representaciones, como vemos, sirven para establecer los acuerdos comunicativos y permiten develar algunas características de los objetos, las cuales no siempre son concebidas y comprendidas en su totalidad por medio de la descripción y explicación de la cosa que se quiere conocer y aprehender. En este sentido, el ser de la cosa puede hacerse patente, evidente, afectarnos, mostrándose en sus determinaciones propias, pero también puede parecerse a lo que es, presentándose semejante a lo que es. Para el hombre, entonces, la aprehensión y el conocimiento de la cosa tiene que ver con saber distinguir estas realidades posibles de existencia del ser de la cosa en el momento de su conceptualización, categorización y representación.

Reflexiones finales

Por las razones expuestas, se define el proceso de construcción del concepto de número natural como una dinámica trascendente y dialéctica respecto a la cosa (ideal o no ideal) en estudio, donde interactúan contradictoria y aleatoriamente tanto el conocimiento previo como las competencias logradas por el ser humano en convivencia digna.

Este proceso ocurre en un tiempo indeterminado y en diferentes niveles de abstracción y categorización, cuando se avanza en la construcción del concepto de número natural, determinado, cuando el concepto constitutivo ha sido elaborado y aprehendido en un contexto socio-cultural e histórico específico.

Esta apropiación conceptual es de tal relevancia y trascendencia, que forma parte de la cosmovisión de los hombres

... que en relación dialéctica con su entorno cultural, económico y político, en el cual nacen y se desarrollan; elaboran representaciones sobre sí, sobre la sociedad y sobre la naturaleza; [...] estas representaciones son polivalentes y son organizadas en estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales, y [...] a partir de ellas planea y organiza sus actuaciones e interrelaciones consigo mismo, con los demás y con el espacio geográfico en el cual vive (Miranda y Badillo-Gallego, 1995, p. 111).

Las realidades socio-educativas antes indicadas son fundamentales y se hacen evidentes en la comunicación. En este contexto específicamente humano, se elabora y reelabora el conocimiento. Particularmente, en el ambiente educativo, la comunicación constituye el centro de atención del trabajo social que se atiende, sin ese hecho social la naturaleza del espacio educativo se perdería, desdibujaría y sólo quedarían los hechos, logros de objetivos, objetos y datos estadísticos. Este lugar para la formación involucra al ser humano de distintas maneras. El compromiso es que la acción social de cada uno de los miembros de la comunidad educativa: obreros, empleados, docentes, estudiantes, comunidades organizadas, entre otros, se involucren para la democracia, autogestión y la labor cooperativa basada en el principio ético del bien común.

Bibliografía

- Delgado, J. (2006). *Estructura conceptual del número natural*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano*. Colombia: Artes Gráficas Univalle.
- Frege, G. (1973). *Fundamentos de la aritmética*. Barcelona, España: Laia, S. A.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método, I*. Salamanca, España: Sígueme, S.A.
- Godino, J. y Batanero, C. (2000). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 14 (3), 325-355. España: Universidad de Granada.
- Halmos, P. (1966). *Teoría intuitiva de los conjuntos*. México: Edit. Continental, S.A.

- Husserl, E. (2001). *Investigaciones lógicas, I*. Madrid, España: Alianza Edit., S. A.
- Husserl, E. (2002). *Investigaciones lógicas, II*. Madrid: España. Alianza, S.A.
- Jakobson, J. (1976). *Nuevos ensayos de lingüística general*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Kaput, J. (1991). Notations and representations as mediators of constructive processes. En E. von Glaserfeld (ed.), *Radical Construct Inv. Ism in Mathematics education*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. (pp. 53, 74).
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencias*. Barcelona, España: Paidós.
- León, A. (2003). *Guía de procedimientos investigativos del Grupo GISE*. Mérida, Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación-U.L.A.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Losky, N. (1994). *La intuición sensorial, intelectual y mística*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Lovell, K. (1986). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. Madrid: Morata.
- Miranda y Badillo-Gallego. (1995). *Corrientes constructivistas*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Moret, C. (1982). *La adquisición del concepto de número según Piaget*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Novak, J. (1988). *Aprendiendo sobre el aprendizaje*. Barcelona, España: Sirven Grafic.
- Rodrigo, M. (2001). *El cambio representacional en el conocimiento conceptual*. España: Universidad de la Laguna.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica. Grijalbo.

RESILIENCIA ORGANIZACIONAL EN LA ATENCIÓN GERONTOLÓGICA: UNA VISIÓN HUMANISTA EN BENEFICIO DEL ADULTO MAYOR

Edison Revilla

Introducción

Las ciencias gerenciales experimentan una coyuntura histórica que les conduce a afrontar las demandas de una sociedad conflictuada. Hoy, como puntualiza Gil Otaiza (2012), corresponde asumir el desafío de “...descifrar los signos de los tiempos y el dar las respuestas y soluciones que se nos reclaman”, pues se avizoran fenómenos sociales sin precedentes, entre ellos la explosión demográfica, que de acuerdo a Lombardi (2013), es un fenómeno social que incide en el estilo de vida del hombre, diseño de políticas y toma de decisiones en organizaciones públicas y privadas.

En este contexto se advierte el reordenamiento de valores humanos y el agotamiento de los sistemas tradicionales político-económicos de producción; situación que obliga a asumir retos y desafíos ante una civilización deshumanizada, en la cual prevalecen desmanes como la desigualdad social, pobreza y contaminación del medio ambiente... enmarcados en una panorámica cada vez más incierta como lo señala Morin (2011). Todo ello ocurre mientras el envejecimiento demográfico (aumento de la población adulta mayor) se acentúa en Venezuela pero en condiciones de pobreza, como aclaran De Lima y Sánchez (2010), un hecho que condujo al Estado venezolano a formalizar la atención dirigida al geronte (adulto mayor); atención que bajo una visión humanista constituye el aspecto medular a desarrollar en este artículo vinculado a la resiliencia organizacional.

Ahora bien, con un sentido contextualizante se identifican algunas investigaciones realizadas en Latinoamérica sobre el tópico de la resiliencia organizacional y la atención del adulto mayor; estudios que sirven como antecedentes del presente trabajo, entre los cuales se ubican: a.- Contador, Fernández, Hernández, Menezes (2006), b.- Sorza (2010) y c.- Armijos (2011).

Las investigaciones anteriormente puntualizadas abordan desde lo humano la resiliencia organizacional bajo un enfoque personal y organizacional, tratando aspectos como el comportamiento de los cuidadores formales de adultos mayores y sus aspectos mentales negativos y positivos, el bienestar psicológico de estos niveles de eficacia y compromiso laboral (Engagement), agotamiento emocional y cinismo señalados en (a), el diseño de modelos de intervención por medio de la afectividad humana y la construcción interpretativa basada en los planteamientos teóricos de la afectividad humana en la atención en centros geriátricos puntualizados en (b) y en general los mecanismos adaptativos que favorecen el desarrollo de la capacidad resiliente referidos en (c).

De allí, la justificación e importancia del desarrollo de esta disertación, dirigida a favorecer a un vulnerable pero creciente sector de la sociedad: el senescente, partiendo de una investigación de enfoque cualitativo, cuyo objetivo general es formular una visión humanista en la atención del adulto mayor con base en la resiliencia organizacional en la atención gerontológica ofrecida en el Centro de Servicio Social Residencial Dr. Ricardo Sergent, lo cual implica el cumplimiento de una serie de fases o pasos previos, como la definición de algunos términos básicos, descripción de la estructura organizativa con la identificación de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, además del análisis de posibles estrategias para el alcance de la resiliencia organizacional, para finalmente, elaborar una visión humanista en beneficio del adulto mayor atendido en el CSSR. Dr. Ricardo Sergent.

Ante lo argumentado surgen una serie de interrogantes cuya solución conforma el cuerpo estructural del artículo; el análisis o desarrollo (contexto epistémico) se encuentra en las respuestas de las preguntas: I.- ¿Qué es la resiliencia: origen etimológico, diversidad de acepciones y empleo organizativo?, II.- ¿Cómo funciona el Centro de Servicio Social Residencial Dr. Ricardo Sergent: descripción, historia y estructura organizativa? y III.- ¿Quién es el adulto mayor: características biopsicosociales, necesidades de atención y habilidades resilientes?; los resultados de la investigación (contexto interpretativo) se ubican en la solución de la pregunta: IV.- ¿Cuáles son las fortalezas, oportunidades debilidades y amenazas organizativas del Centro?

Asimismo, la discusión de los resultados de la investigación se ubican en la respuesta del cuestionamiento: V.- ¿Cuáles son las posibles estrategias que

favorezcan la resiliencia organizacional en el Centro?; las reflexiones finales en VI.- ¿Cómo elaborar una visión humanista que favorezca la resiliencia organizacional en el Centro?; pero antes se expone la metodología (contexto procedimental); todo ello en una estructura de discurso coherente que culmina con la exposición de la bibliografía y un gráfico anexo.

Metodología

Contexto procedimental

El desarrollo del presente artículo surge de un estudio hermenéutico que, como afirman Lanceros, Ortiz y Patxi (2005), favorece la interpretación de las particularidades del hombre, los hechos de su contexto sociocultural, histórico y natural para el descubriendo del significado de las cosas, los vocablos escritos, gestos y acciones humanas en general. Trabajo conducido a través de la línea investigativa: Gerencia para el Desarrollo Humano: ULA (2013), que considera las perspectivas de lo complejo: Morin (2011) y lo cualitativo: Martínez (2011); enfoques para la amplia intervención de la realidad enmarcados en la actual corriente emergente del pensamiento, en cuanto garantizan la inter-subjetividad a través de la triangulación de diferentes orígenes: puntos de vista de especialistas e informantes claves.

El estudio se sistematizó de la siguiente manera: a.- Fase documental (revisión de la literatura especializada a través de lecturas analíticas, exploratorias y de nivel evaluativo para la categorización de fuentes documentales y antecedentes investigativos; b.- Fase de observación del contexto infraestructura y operativo del Centro; c.- Fase de aplicación de Matriz FODA: herramienta de análisis para el registro del comportamiento organizacional; d.- Fase de realización de entrevista, utilizando como guion las preguntas identificadas en el argumento problemático expuesto en la introducción, dirigidas a informantes claves: adultos mayores beneficiarios del INASS (4 en total: 2 perteneciente a residentes del Centro y 2 miembros del “Club Adulto Mayor”). Siguiendo esta línea, los representantes del personal (administrativo: director del Centro), representantes del personal asistencial (trabajadora social, jefe de enfermeras y médico psiquiatra), fuente ontoepistémica (gerontólogo autor de este escrito con su bagaje experiencial como personal del INASS), e.- Fase de triangulación de fuentes: contraste de respuestas emitidas por cada fuente, confrontando entre sí,

coincidencias y diferencias, en cuanto a los argumentos planteados por los informantes para formular la visión humanista propuesta en la atención del adulto mayor y establecimiento de las reflexiones finales de la investigación.

Análisis y desarrollo

Contexto epistémico

I.- ¿Qué es la resiliencia: origen etimológico, diversidad de acepciones y empleo organizativo? El término resiliencia es aún un vocablo en construcción cuyo origen etimológico proviene del verbo latino *resilio, resilire*, que significa saltar hacia atrás o rebotar. Este vocablo posee, según Pittaluga (2013), varias acepciones dependiendo del contexto en el cual sea empleado: en el campo de la física (disciplina de origen) se relaciona con la capacidad de los cuerpos para recuperar su forma inicial después de haber sufrido deformaciones como resultado de la aplicación de una fuerza (cualidades de un resorte); en biología según el Instituto Español de Resiliencia (2013), es una condición innata en vista de que existe genéticamente posibilidad de producir ciertos neurotransmisores, que favorecen bioquímicamente la resiliencia: serotonina, noradrenalina, dopamina y hormonas que inciden en el comportamiento emocional.

En sociología, la resiliencia se aplica a la manera cómo los grupos sociales superan resultados adversos, restableciendo lazos internos, permitiendo la prevalencia de una homeóstasis de índole colectivo, la cual habrá de evitar el fracaso de su propia sinergia; mientras que, en psicología, se asocia a la capacidad de las personas o grupos de personas de superar el dolor emocional, adaptándose en dicha experiencia a los cambios y a las crisis vitales, resultando esto la clave para una vida saludable, pues constituye una competencia personal que integra procesos cognitivos, afectivos, racionales y conductuales que hacen posible confrontar con éxito las situaciones de riesgo y sus consecuencias.

Ahora bien, en la llamada cultura empresarial u organizacional la resiliencia se asume como un fenómeno individual, familiar, y grupal, Liebenberg y Ungar (2005), definen como características resilientes la capacidad universal que permite a una persona o grupo, prevenir, minimizar o superar los efectos perjudiciales de la adversidad. En tal sentido, la resiliencia organizacional se asocia a la manera como un grupo de personas o empresas reaccionan al haber atravesado

circunstancias difíciles o desastres naturales o provocados por la mano del hombre.

En este orden, Vega (2012), señala la necesidad de la visualización por parte de las organizaciones del contexto internacional, en el cual han de participar, enfatizando la premisa: “...las organizaciones en el planeta son parte activa de un entorno cada vez más cambiante, regido por inestabilidad política, económica, social y medioambiental” (p. 5); y más que fijarse en causas, es necesario proponer soluciones. La resiliencia organizacional se ocupa de visualizar aquellas situaciones y condiciones que posibilitan la adaptación y desarrollo de manera eficaz.

II.- ¿Cómo funciona el Centro de Servicio Social Residencial Dr. Ricardo Sergent: descripción, historia y estructura organizativa? Partiendo de un sentido histórico y de ubicación geográfica el Centro de Servicio Social Residencial (CSSR) Dr. Ricardo Sergent opera en la ciudad de Ejido, en el estado Mérida, Venezuela, en la parroquia Montalbán en un edificio construido (de acuerdo al INASS, 2012), en 1975 para albergar a 100 personas. Estructura diseñada inicialmente para el funcionamiento de un convento. Un año después, esta edificación fue adecuada parcialmente para albergar adultos mayores con el apoyo en la época de entes públicos, privados y la colaboración de algunos representantes de la comunidad, iniciando sus actividades el 19 de enero de 1976. Siguiendo esta línea discursiva, este centro de asistencia social funciona no sólo como albergue de adultos mayores, sino como sede administrativa en el estado del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INASS).

El Centro está dirigido a ofrecer, tal y como lo señala la Ley de Servicios Sociales (2005), atención integral al adulto mayor y a otras categorías de personas; documento legal que norma de manera específica todo lo concerniente a los deberes y derechos de este grupo etario, regulando el Régimen Prestacional de Servicios Sociales, operacionalizándose entre otras atribuciones legales, lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el artículo 80 sobre los derechos del geronte en el país. El Centro opera con ayuda de un talento humano calificado obrero y administrativo que hoy alcanza 106 personas en total, cuyos honorarios son tramitados directamente desde la sede central en la ciudad de Caracas, a través del Ministerio de la Presidencia al cual se encuentra recientemente adscrito.

El (CSSR) Dr. Ricardo Sergent, sede INASS, actúa como enlace entre los adultos y adultas mayores y la comunidad merideña, prestando dos tipos de atención: abierta o ambulatoria a través del Club del Anciano y una cerrada o institucionalizada para el adulto mayor que reside en el Centro, cabe destacar que el presupuesto operativo proviene de un convenio con la gobernación del estado Mérida, a diferencia del salarial que es asignado desde la sede central en la ciudad de Caracas, atendiendo de manera directa un promedio de 109 adultos mayores 76 hombres y 33 mujeres, de los cuales 60% de ellos poseen alguna discapacidad psíquica o motora. Esta comunidad de personas residen distribuidos en 17 habitaciones (ambientes), y junto a ellos interactúan los 25 adultos mayores miembros del referido Club del Anciano, quienes gozan de los beneficios de la atención integral prestada a través del señalado programa ambulatorio. En líneas generales, la estructura organizativa parte de la Dirección, en la cual se estructuran las acciones del Centro hacia el desarrollo de las operaciones que conduzcan a la operatividad de todas las áreas.

Las referidas áreas son: a.- Área de Recursos Humanos, b.- Área de Servicios Administrativos, c.- Área de Atención Social, d.- Área de Servicios de Salud. En este orden de ideas, la visión del INASS, es gestionar los lineamientos, políticas, planes y estrategias en materia de servicios sociales para la integración de las adultas y adultos mayores y otras categorías de personas al sistema de seguridad social con la articulación de los entes públicos, privados y la ciudadanía en general. Con relación a la misión, este Instituto está orientado a fomentar, ejecutar políticas, planes y estrategias en el área de los servicios sociales y de esta manera garantizar los derechos de las adultas y adultos mayores y otras categorías de personas.

III.- ¿Quién es el adulto mayor: características biopsicosociales, necesidades de atención y habilidades resilientes? El adulto mayor o geronte es aquella persona que experimenta la etapa de la vejez o “adultez tardía” como lo señalan Feldman, Olds y Papalia (2005). Se trata de una persona con una edad igual o superior a los 60 años de acuerdo a la Ley de Servicios Sociales (2005): definición legalmente establecida en Venezuela en el artículo N° 7. Entre los aspectos sociodemográficos culturales y de salud se puede mencionar que el adulto mayor venezolano posee una expectativa de vida de 70 años de edad y de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud: OMS (2012), como el resto de sus

contemporáneos en Latinoamérica, no escapaba a los índices de morbilidad y mortalidad (estadísticas de patologías y causas de muerte) relacionadas según esta fuente frecuentemente a enfermedades cardiovasculares, accidentes automovilísticos y cáncer.

El adulto mayor en Venezuela vivencia complejas incidencias biopsicosociales, culturales y espirituales producto del envejecimiento: proceso natural en el que se observan particularidades que inciden, de acuerdo con Cornachione (2006), en la habilidad cognitiva y motora, interviniendo en ello aspectos genéticos, físico-ambientales y de estilo de vida. En este orden de ideas, en una dimensión biológica el geronte experimenta el efecto de cambios en órganos y tejidos: crecimiento, maduración con un desgaste natural orientado a la culminación de un ciclo vital. En tal sentido, Revilla (2013), señala que en la vejez, producto del proceso de envejecimiento, se evidencian aspectos favorables y desfavorables en una dimensión psicosocial; en lo psicológico: consolidación de la personalidad, se posee una visión clara de la existencia, entre los aspectos menos favorables se observan la predisposición a la depresión y baja autoestima, por la no preparación para experimentar situaciones desconocidas que ameritan adaptación, dependiendo de las propias habilidades resilientes, además del manejo y control de variables como el apoyo familiar y sociedad en general. En lo social, el proceso de envejecimiento evidencia cambios de roles con incidencias favorables y desfavorables: la jubilación se presenta con el llamado síndrome post-jubilatorio (rito de paso), en el que comienza la pérdida del estatus del trabajador, con las implicaciones económicas y de desinserción social producto de la pérdida de estatus.

Con relación a las habilidades resilientes del adulto mayor, con frecuencia afirman los investigadores en el área gerontológica, entre ellos Véliz (2011), que se observa la paradoja del bienestar en la vejez, pues el geronte expresa satisfacción con relación a diferentes aspectos de su existencia, más allá de las dificultades frecuentes en la dimensión psicosocial y salud: los adultos mayores que han logrado mantener la salud física, cognitiva y social, han adecuado su calidad de vida, operacionalizan un modelo de selección, optimización y compensación. Estas personas harán uso de sus habilidades y recursos para involucrarse en aspectos positivos y actividades de interés, evitando estados

afectivos negativos: auto-compasión, ira y depresión individual, favoreciendo la adaptación y el equilibrio emocional.

Resultados de la investigación

Contexto interpretativo

La revisión documental y la triangulación de fuentes favorecieron la fundamentación teórico-referencial (epísteme), obteniéndose información valiosa durante la aplicación de una matriz de análisis FODA; con la cual se identificaron aspectos coincidentes para luego enfatizar aspectos diferenciales en cuanto al énfasis priorizados por cada fuente (oral y ontoepistémica), que ofrecen respuesta a la pregunta IV.- ¿Cuáles son las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas organizativas del Centro?

Entre los aspectos coincidentes expuestos por cada fuente, se encuentran: la necesidad de un mayor recurso material y talento humano para la creciente demanda de atención que afronta la Institución, además de mejoras y ampliaciones en su infraestructura (debilidad). Se señalaron las incidencias de las cambiantes políticas Centrales del Instituto, que genera la rotación de directores (amenaza). Entre los aspectos positivos se identificaron el beneficio del Centro al poseer una infraestructura propia y un talento humano profesional mínimo necesario para garantizar la operatividad básica (fortaleza), por otro lado existe un contexto socioeconómico y educativo que rodea a la Institución (oportunidad): presencia de un sector comercial que colabora con cierta regularidad, además de una serie de centros educativos de diferentes niveles que aportan de manera constante un talento humano a través de la realización de labores sociales (jóvenes de media general) y de servicios comunitarios (jóvenes universitarios).

Ahora bien, con relación a los aspectos enfatizados por cada fuente que inciden en la resiliencia organizacional, se encuentran: a.- Necesidad de un mayor presupuesto: los adultos mayores priorizan la necesidad de un mayor ingreso para la compra de más insumos; b.- Deficiente claridad en cuanto a la misión y visión: el personal administrativo representado en la figura del director afirma, percibir una labor “limitada sólo a lo necesario” enfatizando la necesidad de internalizar la misión y visión de la Institución; c.1.- Desarticulación operativa entre los departamentos: la jefe de enfermeras puntualiza la desarticulación en cuanto a la

información y operatividad de los departamentos, y la no unificación de criterios en el diseño y aplicación de las acciones; c.2.- Problemas en la comunicación interpersonal: el médico psiquiatra afirmó que los problemas operativos dentro de la organización radican en la calidad de la comunicación interpersonal, en la que se observa la díada contradictoria de la consolidación y desgaste en la mayoría de los trabajadores, producto de una cadenas de encuentros y desencuentros personales y laborales vivenciados en 38 personas de vida organizativa; c.3.- Escasos espacios de encuentro intergeneracionales, que involucren al adulto mayor con el personal. En tal sentido, la trabajadora social puntualizó la relevancia de la puesta en práctica de estrategias recreacionales acordes con las necesidades de los adultos mayores y la continua sensibilización del personal; d.- Ausencia de una formación permanente en las áreas gerontológica y organizacional: el gerontólogo del Centro bajo una visión ontoepistémica, expresó que la resiliencia organizacional demanda una estrecha relación con el aspecto educación, imprescindible para fomentar la resiliencia de toda comunidad que hace vida en el Centro.

Discusión de los resultados

Contexto emergente

Promover la resiliencia organizacional en un centro de atención gerontológica con la problemática descrita anteriormente implica plantearse la optimización de la calidad de vida intrainstitucional, es decir, la que hacen los servidores públicos y beneficiarios; tarea que involucra reflexionar sobre la organización a partir de las habilidades, cualidades y fortalezas del grupo. Se trata de motivar un comportamiento resiliente a través del empleo de las cualidades y habilidades de cada miembro: desarrollo, ejecución y evaluación de los planes de acción; todo ello ofrece respuesta a la pregunta: V.- ¿Cuáles son las posibles estrategias que favorecen la resiliencia organizacional en el Centro?

Las estrategias resilientes a ejecutar han de conducir la protección del grupo humano, Véliz (2011), las agrupa en (I) protectores psicosociales, (II) cognitivos, (III) afectivos, (IV) temperamentales y (V) socioculturales; estrategias que en su conjunto permiten que la resiliencia aminore los efectos de riesgos, permitiendo la valoración de aportes individuales y grupales en la toma de decisiones. Los aspectos señalados fundamentan el diseño y desarrollo de un programa

permanente académico de formación en el área gerontológica y organizacional con base en la resiliencia, que garantice a través del desarrollo de cursos y talleres la sensibilización continua del personal sobre tópicos de interés para el gerente, con la inclusión de espacios intergeneracionales que lo mantengan activo y al talento humano actualizado.

Se trata de realizar actividades socio-recreativas y académicas con temas de interés: el envejecimiento saludable, autocuidado, segunda ocupación, el apropiado uso de la lúdica y empleo del tiempo libre, desarrollo personal y proyecto de vida, entre otros tópicos de interés humano, que se enmarcan de manera asertiva en la resiliencia organizacional, con el propósito de a.- Fortalecer los vínculos socio-afectivos y laborales entre las personas que forman parte del equipo de trabajo: comunicación interpersonal, b.- Aclarar las normas de funcionamiento, fijando acuerdos y compromisos, c.- Ofrecer afecto y reconocer a las personas que forman parte del equipo de trabajo, d.- Elevar las expectativas de los trabajadores pero con un sentido realista, e.- Fomentar la activa participación del talento humano, lo que se traduzca en involucrarlos en el proceso de toma de decisiones.

Reflexiones finales

El análisis cualitativo permitió identificar una fundamentación teórica, filosófica, política, legal... e, incluso, espiritual, que permite ofrecer respuesta a la pregunta: VI.- ¿Cómo elaborar una visión humanista que favorezca la resiliencia organizacional en el CSSR. Dr. Ricardo Sergent? La solución de este cuestionamiento parte de la comprensión del adulto mayor como un ser humano valioso, capaz de realizar a partir de sus habilidades motoras y cognitivas de reserva, aportes a la sociedad y además manejar la resiliencia organizacional en compañía del talento humano que le atiende. Todo ello como parte de la construcción de una epísteme enmarcada en la Gerencia para el Desarrollo Humano. En esta tarea las ciencias gerenciales han de tomar en cuenta la compleja dimensión bio-psico-socio-cultural e, incluso, espiritual del hombre; de allí la necesidad de una formación permanente en las áreas gerontológica y organizacional, con base en valores resilientes, que permitan internalizar la misión y la visión de la Institución, considerando el intercambio y vinculación de saberes, afectos y conocimientos de la comunidad organizada, elevando así el

sentido de pertenencia. En ese “Deber ser”, la organización resiliente asumirá el reto de conducir sus esfuerzos hacia una atención humanizada del senescente, procurando el trabajo colaborativo en una orientación que trascurrirá de la perspectiva multi e inter-disciplinaria, a la trans-disciplinaria, favoreciendo la comunicación intra e inter-personal y la del entorno organizacional urbano y natural como un sólo ecosistema viviente.

Bibliografía

- Armijos, M. (2011). *Factores asociados a resiliencia en adultos mayores institucionalizados o que son pacientes de un hospital geriátrico de la ciudad de Quito, de julio a agosto del 2011*. Tomado de Facultad de Medicina/ Pontificia Universidad Católica Ecuador/Quito, repositorio digital. Disponible en <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/4508> [consulta: 2013. Diciembre 18].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Caracas: Dabosan.
- Contador, I. Fernández, B. Hernández, L. Menezes, V. (2006). Resiliencia y el modelo burnout-engagement en cuidadores formales de ancianos. Tomado de *Psicothema*, 18 (4), 791-796. Universidad Federal de Paraíba (Brasil) y Universidad de Salamanca Disponible en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3310> [consulta: 2013. Diciembre 13].
- Cornachione, M. (2006). *Psicología del desarrollo: vejez*. España: Brujas.
- De Lima, B. y Sánchez, M. (2010). *Escenarios del envejecimiento emigratorio en el municipio Tocópero, estado Falcón, Venezuela*. Tomado de Economía, XXXV, 30 (julio - diciembre, 2010), pp.143-170 Disponible en www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34005/3/articulo_5.pdf [consulta:2011. Diciembre 13].
- Feldman, Olds y Papalia (2005). *Psicología del desarrollo*. México: Edamsa impresiones SA de CV.
- Filippi, G. (2003) *El aporte de la psicología del trabajo a los procesos de mejora organizacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gil Otaiza, R. (2012). Gerencia para el desarrollo humano. Tomado del diario *El Universal* / viernes 28 de septiembre de 2012. Disponible en

<http://www.eluniversal.com/opinion/120928/gerencia-para-el-desarrollo-humano>. [consulta: 2013. Febrero 26].

Instituto Español de Resiliencia (2013). *Formación y desarrollo*. Tomado de Proyectos. Disponible en <http://www.resiliencia-ier.es/> [consulta: 2013. noviembre 09].

Instituto Nacional de Servicios Sociales: INASS (2011). *Breve reseña histórica sobre la atención del adulto mayor en Venezuela*. Caracas: INASS-Venezuela.

Jiménez, M. (2011). La resiliencia, el tesoro de las personas mayores. Tomado de *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 46 (2), Marzo 2011 - Abril 2011/ Artículo del Departamento de Psicología Clínica y la Salud, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Disponible en www.elsevier.es ›... › La resiliencia, el tesoro de las personas mayores.

Lanceros, A. Ortiz, O. y Patxi, J (2005). *Claves de hermenéutica: para la filosofía, la cultura y la sociedad*. Tomado de Bilbao/ Universidad de Deusto. Departamento de Publicaciones. ISBN 978 – 84 – 7485 – 479 - 4. En línea: <http://www.google.co.ve/#hl=es-419&tbo=d&scient=psy>. [consulta: 2011. noviembre 09].

Ley de Servicios Sociales (2005). Caracas: Dabosan.

Liebenberg, L. y Ungar, M. (2005): *El proyecto internacional de resiliencia: un enfoque de métodos mixtos para el estudio de la resiliencia a través del culto*. Tomado de The International Resilience project: A mixed-methods approach to study of resilience across cult. Disponible en www.resilienceproject.org/ [consulta: 2011. noviembre 09].

Lombardi A. (2013). La investigación científica y desarrollo, a la luz de los cambios paradigmáticos del presente siglo. Tomado de *1ras Jornadas de Reflexión del Programa Post-Doctoral Gerencia para el Desarrollo Humano*. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37425> [consulta: 2014. Enero 18].

Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Caracas: Editorial Trillas.

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

- Organización Mundial de la Salud: OMS* (2012), Venezuela (República Bolivariana de). Tomado de datos estadístico/población total. En línea: <http://www.who.int/countries/ven/es/> [consulta: 2012. Noviembre 02].
- Pittaluga, C. (2013). *Liderazgo resiliente: la innovación en entornos adversos*. Caracas: GALAC.
- Revilla, E. (2013). *Educación universitaria para el adulto mayor: una visión innovadora del hecho socioeducativo en Venezuela*. Tesis doctoral mención publicación. UNEFA- Mérida.
- Sorza, P. (2010). *Diseño de intervención desde la afectividad humana: una propuesta para fortalecer la resiliencia de personas mayores en situación de discapacidad y pobreza integrando al cuidador familiar principal*. Trabajo de grado publicado en línea. Tomado de maestría en discapacidad e inclusión social/ Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. Disponible en www.bdigital.unal.edu.co/3825/ [consulta: 2013. Diciembre 18].
- ULA (2012). *Gerencia para el desarrollo humano*. Tomado de Programa de Estudio Posdoctoral/Objetivo general/misión/visión. Disponible en <http://www.postdoctorado-ula.com.ve/> [consulta: 2013. Diciembre 13].
- Vega, R. (2012). *Resiliencia en la internacionalización de una organización*. Madrid: Academia Española.
- Véliz, F. (2011). *Resiliencia organizacional*. Tomado de Newfield Network Latinoamérica/ escuela Internacional de Coaching/ Las Condes - Santiago de Chile. Disponible en <http://www.newfield.cl/newsletters/noviembre-2011/resiliencia-organizacional> [consulta: 2013. Diciembre 13].

Gráfico anexo

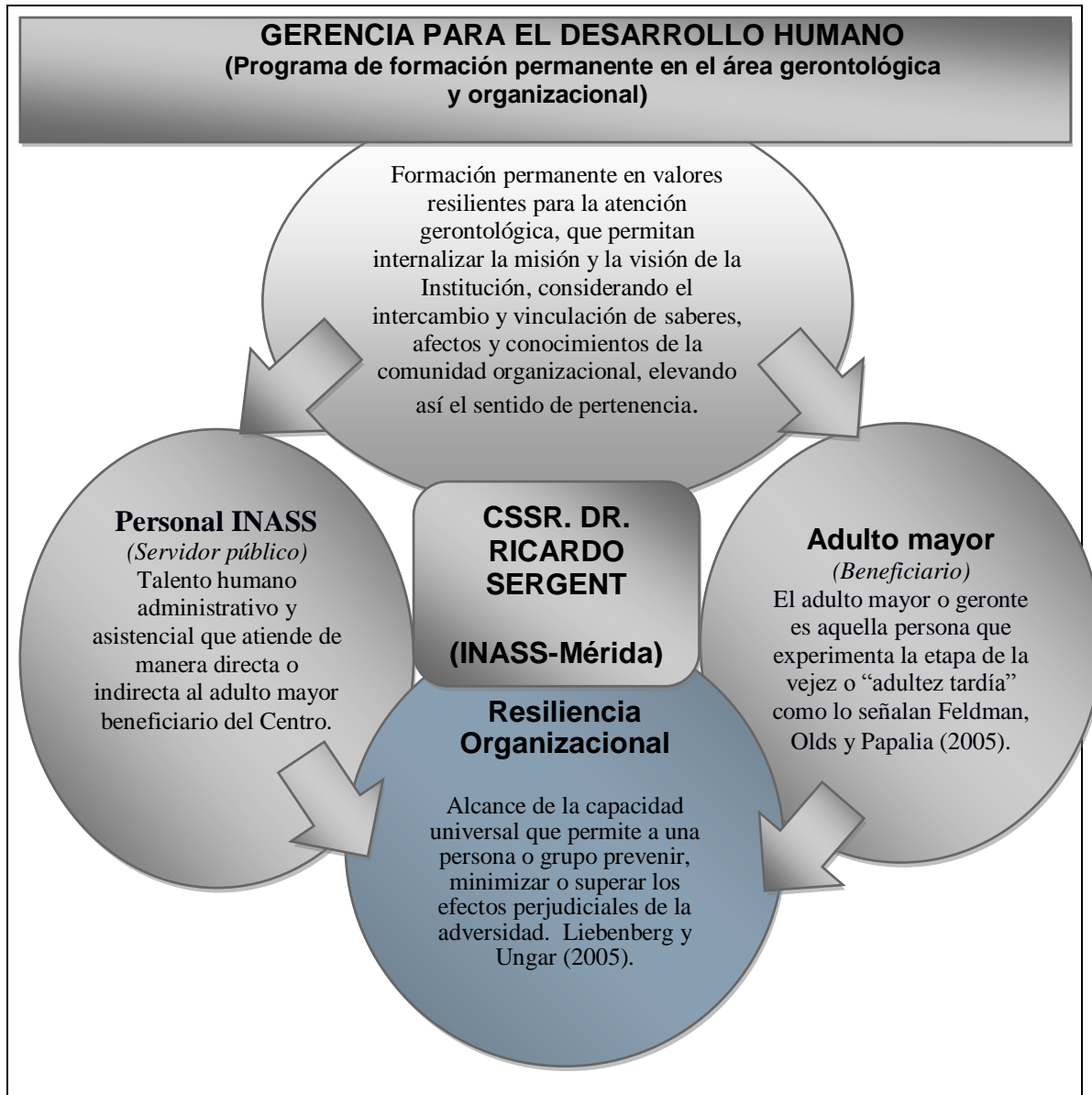


Gráfico 1: Resiliencia organizacional: visión humanista en beneficio del adulto mayor.

Fuente: Revilla, (2014).

GERENCIA PÚBLICA PARA EL DESARROLLO HUMANO

Williams Aranguren Álvarez

Introducción

Históricamente, la gerencia pública ha sido objeto de importantes críticas, pues como dinamizadora de la cuestión social, recae sobre ella la responsabilidad de orientar la convivencia ciudadana y la satisfacción de las necesidades fundamentales de la sociedad. No obstante, el ambiente en el cual se desarrollan sus funciones está impregnado de una alta complejidad que dificulta su gestión, al punto de persistir en una “permanente crisis”, muy visualizada, sobre todo, en los llamados países en vías de desarrollo. Las explicaciones para tratar de comprender el déficit de la gerencia pública, pueden venir desde diversos ángulos. Hay muchos fenómenos contemporáneos que conforman diferentes perspectivas para abordar el estudio de este problema, tales como las tendencias globalizadoras y flexibilizadoras, que se traducen en la adopción de formas de organización y gerencia que desdibujan la centralidad de lo humano en el proceso productivo, dosificando la función del trabajo, impactando negativamente en el aspecto ecológico, que va desde la preservación de la naturaleza hasta de la vida misma de los individuos, su salud física y mental. En el caso venezolano, se aprecia claramente que a pesar de la bonanza económica que ha disfrutado este país en los últimos años, los indicadores sociales no se corresponden con este panorama, lo cual obliga a los administradores de la cuestión social a revisar su gestión y establecer estrategias para encauzar las organizaciones del sector público en función del logro de mejores índices de desarrollo que se traduzcan en calidad de vida.

En este contexto, este trabajo tiene por objeto discutir la dinámica actual de la gerencia pública, develando el contexto en el cual se desenvuelve y sus principales retos frente a la necesaria construcción prospectiva y su incidencia en el desarrollo humano. Para ello se realizó una investigación de tipo documental cuyo resultado lo constituye una disertación teórica sobre la concepción de la gerencia pública, la necesidad de reconceptualización y readaptación a los nuevos escenarios mundiales y nacionales, constituyendo una fuente para la discusión y la realización de futuras investigaciones en el área.

Lo anterior representa un reto para la gerencia pública en el siglo XXI, pues le corresponde realizar sus funciones en ambientes complejos y cambiantes, signados por la incertidumbre y las restricciones propias del sector público. Por lo que se pretende a través de esta investigación, aportar elementos para el análisis de los desafíos que plantean las formas actuales de gerenciar lo público, centrado en la garantía de la calidad de vida y el desarrollo humano, acorde con los nuevos enfoques de corte humanista. He allí la construcción teórica necesaria.

La problemática del desarrollo en la mira.
¿De qué modelo de desarrollo estamos hablando?

Las visiones sobre desarrollo representan una discusión de larga data, primero enfocada principalmente desde el aspecto económico y en las últimas décadas han venido cobrando fuerza los enfoques humanistas, producto de las críticas a los efectos que han generado los modelos de desarrollo implantados. Morin (2011), describe este contexto como “crisis del desarrollo” ocasionado por la mundialización, que se manifiesta en tres dimensiones: globalización, occidentalización y desarrollo. Al respecto dice:

La noción de desarrollo engloba múltiples avances en la prosperidad y el bienestar, la mejora general de las condiciones de vida, la reducción de las desigualdades, la paz social y la democracia. Es la locomotora del desarrollo tecno económico la que se supone que arrastrará los vagones del bienestar, de la armonía social y de la democracia... (p. 25)

Sin embargo, plantea este autor que el desarrollo ha creado nuevas corrupciones, destruido la solidaridad tradicional multiplicando las individualidades, por lo que considera el desarrollo como antiético, creando enormes zonas de miseria en Asia, África y América Latina.

En este marco, ya no se ve muy claramente la ecuación (lineal por cierto) de que el progreso técnico trae consigo progreso económico y por tanto desarrollo y bienestar social. Más bien la atención deriva en la dialéctica que parte de la idea de que junto al bien individual hay un bien relacionado con el vivir social de las personas o el bien común, el bien de “todos nosotros”, conformado por individuos y grupos unidos en comunidad social, estructurado por un conjunto de instituciones jurídicas, civiles, políticas y culturales, lo cual abarca necesariamente a toda la familia humana, la comunidad de los pueblos y

naciones. El riesgo actual es la interdependencia entre los hombres y los pueblos, divorciada en muchos casos de la conciencia y el intelecto que pueda devenir en un desarrollo verdaderamente humano integral y humanizado, lo cual no se asegura solamente con el progreso técnico, pues se debe abrir la conciencia del ser humano a las relaciones recíprocas de libertad y responsabilidad. La cuestión social se hace mundial.

Benedicto XVI (2009) en la Encíclica *Caritas in Veritate* destaca el mensaje de la *Populorum Progressio* de Pablo VI del 26/03/1967, que enfatiza en el desarrollo integral del hombre, siendo que el auténtico desarrollo del hombre concierne de manera unitaria a la totalidad de la persona en todas sus dimensiones (2009: p. 21), distinguiendo los factores intrínsecos y extrínsecos que lo conforman y desarrollan. Hace una crítica al surgimiento de una institucionalidad para garantizar el desarrollo, como si la misma lo pudiera conseguir de manera autónoma, lo cual la historia se ha encargado de demostrar lo contrario. Ninguna estructura puede garantizar el desarrollo humano integral desde afuera, sin incluir la responsabilidad humana, lo contrario implicaría una falsa seguridad y el sometimiento del hombre reducido a un medio para el desarrollo. Un tema ampliamente tratado en este texto es el relacionado con la técnica, pues resulta riesgosa la confianza que se ha dado a este factor como motor del desarrollo. En tal sentido, se considera la técnica como ambivalente, contando con sus propulsores y sus detractores, quienes la catalogan como antihumana y que contribuye con la degradación. Sin embargo, habría que valorar en su justa medida los aportes que la misma podría realizar en beneficio de la humanidad, controlando las desviaciones del desarrollo.

Apuntando a la problemática del desarrollo, se podría decir que la misma no sólo afecta los aspectos técnicos de la vida del hombre, sino que también influye sobre su historia y su camino. Junto al concepto de desarrollo aparece el de subdesarrollo, el cual no surge por casualidad o de una necesidad histórica, sino que depende de la responsabilidad humana. De allí el llamado a los hombres a asumir una responsabilidad común, en pleno disfrute de su libertad, que es lo que garantiza el desarrollo integralmente humano. Decía Pablo VI que lo que comporta esencialmente el auténtico desarrollo es su carácter integral, es decir, que promueve a “todos los hombres y a todo el hombre” (2009, p. 33). Lo que cuenta es el hombre, cada hombre, cada agrupación de hombres, hasta la

humanidad entera. De esta manera, la verdad del desarrollo consiste en su totalidad, de lo contrario, no sería un verdadero desarrollo (Op. Cit., p. 34). Para lograr este cambio es necesario reflexionar sobre un humanismo nuevo que permita al hombre moderno encontrarse a sí mismo, el desarrollo humano. Estas reformas son urgentes.

El desarrollo buscaba como objetivo eliminar el hambre, la miseria, las enfermedades y el analfabetismo, abordándose desde el punto de vista económico, político y social. Sin embargo, el “mal uso” de estas estructuras ha devenido en problemáticas que cuestionan fuertemente, por ejemplo, la capacidad de la economía o la política de lograr los objetivos sociales. La crisis obliga a revisar el camino, convirtiéndose en una oportunidad para discernir y proyectar un modo nuevo, un futuro nuevo desarrollo. Las causas del desarrollo y del subdesarrollo son múltiples y hasta en los países ricos surgen nuevas categorías sociales que representan situación de pobreza. De la misma manera, en países pobres se pueden constatar grupos que disfrutan de un súper desarrollo en contraste con una miseria deshumanizadora. De allí la importancia de la reflexión, sobre todo de los actores políticos y económicos de los países, para lograr un desarrollo con responsabilidad social, pues no basta progresar sólo desde el punto de vista económico o tecnológico; el desarrollo necesita ser auténtico e integral.

En este marco, el papel del Estado es fundamental. Está llamado a corregir los errores y disfunciones de los sistemas en un esfuerzo renovador para crear conciencia sobre los modos de producción y la ética. No es racional la búsqueda del desarrollo económico, la máxima rentabilidad y competitividad, a costa de la disminución de la seguridad social y condiciones de trabajo de los seres humanos involucrados. El principal capital a develar es el humano, la persona en su integridad, como centro y fin de toda vida económico-social. Destaca la discusión del aspecto cultural: la separación de la cultura de la naturaleza humana siendo el hombre reducido en sus dimensiones, el bajo nivel cultural que en muchos casos provoca el sometimiento y la manipulación, el respeto a la vida, la negación del derecho a la libertad en sus diferentes vertientes.

El desarrollo humano integral comprende una multiplicidad de aspectos que lo hacen verdaderamente complejo, involucrando diferentes ámbitos del saber, la interdisciplinarietà. Sin embargo, la valoración moral y la ciencia deben crecer

juntas, debe haber diálogo entre la ciencia y el pensamiento, para el desarrollo del saber, un saber pertinente para el desarrollo de los pueblos y del hombre en todas sus dimensiones.

Preocupa que los temas que se debatían como fundamentales hace ya cuarenta años sigan en la agenda, con nuevos matices, pero persisten, como lo son el desarrollo y el progreso. La economía, al igual que la técnica, no puede plantearse las soluciones por sí sola. Debe orientarse a la consecución del bien común mediante la redistribución, siendo la acción política crucial para evitar desequilibrios graves. Hay que reconocer hechos como la economía solidaria y la dimensión social de las empresas. Juan Pablo II refería que invertir tiene siempre un significado moral, además de económico, esto es, un significado humano. Detrás de un proceso socioeconómico hay personas y pueblos para los que esta actividad debe tener un significado de utilidad y desarrollo. Los seres humanos deben ser los protagonistas y no las víctimas de las formas de desarrollo. De allí la necesidad de corregir las disfunciones que causan las desviaciones y las divisiones entre los pueblos, de manera que “la redistribución de la riqueza no comporte una redistribución de la pobreza” (Benedicto XVI, 2009:90).

Cualquier iniciativa de desarrollo debe partir de la centralidad de la persona humana, que es quien debe asumirse en el deber del desarrollo. La cooperación para el desarrollo, además de contemplar la dimensión económica, debe abarcar lo cultural y lo humano, la identidad cultural propia y ajena, los sujetos de la cooperación. El desarrollo de los pueblos está íntimamente vinculado al desarrollo de cada hombre. La técnica debe estar al servicio del hombre y no reducirlo, cercenando su libertad. Todo tiene un significado plenamente humano del quehacer del hombre.

Por ejemplo, al referirse al tema educativo en un artículo publicado en el diario El Universal titulado *La negación de lo humano*, Gil Otaiza (2013) expresa:

... nuestro sistema educativo está gravemente enfermo y la principal dolencia que lo aqueja es precisamente aquella que deriva de lo ético, que lo hunde en profundas contradicciones de orden filosófico y práctico y lo alejan de su principio rector: entregar ciudadanos al país y al mundo con una sólida formación académica como valor agregado...

Requerimos padres, maestros, profesores, niños y jóvenes que comprendamos (y nos comprometamos) que lo primero es el ser humano (y con él, todo lo que le rodea: sus semejantes, los animales, la naturaleza y el planeta en general), y la insoslayable interrelación de la complejidad que encierra el vivir como seres libres...

Lo anterior es una muestra que expresa la “pérdida del norte” de los sistemas en el modelo de desarrollo actual: en nuestros países el índice educativo se mide por el número de personas dentro del sistema y porcentaje de graduados, sin detenerse a evaluar los significados que tiene para la persona y la sociedad el involucrarse en una experiencia formativa, con consecuencias individuales (personales), grupales y colectivas. Así mismo, la economía se justifica por el índice de crecimiento anual, aunque el porcentaje de pobreza cuente una historia diferente. Los países son analizados y clasificados a través de indicadores internacionalmente reconocidos, aunque internamente las categorías de personas viven experiencias totalmente diferentes entre pobreza y riqueza, exclusión y discriminación. Por su parte, sobre todo en los países llamados en vías de desarrollo o pobres, las organizaciones públicas altamente burocratizadas dan respuesta limitada a las demandas crecientes de satisfacción de necesidades sociales y, en definitiva, todos estos sistemas son vistos por los afectados como independientes de su devenir histórico, supeditados a sus consecuencias y sin mucho ánimo por revertir procesos que parecen inalcanzables a la intervención de la persona humana. El resultado de ello, tal como se desprende de la cita de Gil Otaiza, un hombre desvinculado de sí mismo, enajenado, sin conciencia plena de su libertad. Este tema obliga a una discusión mucho más estructural incrustada en el modelo de desarrollo de la modernidad y que tiene que ver con la democracia y el papel del Estado. Caballero (2009) citando a Baeck precisa que:

...las democracias occidentales contemporáneas basan su legitimación en su capacidad de gestión. La ideología que anima y sustenta a las democracias occidentales es una ideología funcionalista de gestión que hace que la distancia entre gobernantes y gobernados sea cada vez mayor [...] los regímenes democráticos y sus partidos no logran ya formular un proyecto de sociedad ni tampoco instrumentar un cambio social. Han perdido cualquier idea de auténtica emancipación. Y su gestión se limita, sobre todo, a evitar el conflicto social o la

crisis económica... Pero atenuar y esquivar los conflictos sociales no significa gobernar. (pp. 76-77)

Así como en otros niveles (económico, tecnológico, cultural y social), en lo político la crisis revela igualmente manifestaciones que producen un estancamiento en los regímenes, que no encuentran forma de renovarse a la par de otros sistemas, con lo cual, por ejemplo, la democracia participativa se convierte en un mito, dejando de ser, como dice Caballero (Ob. Cit.), verdaderas democracias de desarrollo, recortando las libertades individuales y limitando la participación política, suponiendo la negación del sujeto-persona kantiano y su condición de ciudadano (pp. 78-79). Lo anterior nos lleva a una pregunta obligada y con la cual se inició esta parte: ¿de qué modelo de desarrollo estamos hablando? La historia demanda de nosotros analizar estos temas y ofrecer alternativas no paradigmáticas que encaucen la solución a los vicios del modelo de desarrollo actual. Lamentablemente, aún no hay respuestas firmes, acabadas, sin embargo, las críticas y cuestionamientos sugieren cursos a seguir.

Aproximarse a lo humano desde la *Unitas Multiplex*

A partir de las revoluciones científico-técnicas, el hombre se propuso el dominio de la naturaleza para ponerla a su servicio y ya no preocuparse por el hambre, las enfermedades, las sequías o el disconfort y para ello, se sirvió de la ciencia a su disposición. En este modelo de desarrollo, pareciera, entonces, que por un lado las ciencias, el conocimiento y la técnica marcan un curso, y el ser humano, debiendo conformar el centro, lleva un curso al margen. Esta incompatibilidad sesga los beneficios de la ciencia en pro de la humanidad, generando desigualdades, discriminación y la aparición de nuevos males que atentan contra el equilibrio ecológico, lo cual incluye al humano como una especie más de la naturaleza. Sin embargo, la especie humana está impregnada de diversidad, de multiplicidad: por una parte está su naturaleza biológica, física y cósmica y por el otro lado su diversidad psicocultural (actitudes, comportamientos, personalidades múltiples). Esto es, por una parte depende totalmente de su naturaleza biológica, física y cósmica y por la otra depende totalmente de la cultura (la palabra, el mito, las ideas, la razón, la conciencia). Esa complejidad y diversidad "...son las que también hacen la unidad del hombre" (Morin, 2006, p. 63). Reconocer la diversidad, es también reconocer la identidad humana. "...El principio de identidad humano es *Unitas*

multiplex, la Unidad múltiple, tanto desde el punto de vista biológico como cultural e individual”, unidad bioantropológica común. (Morin, 2006, pp. 63-64)

No obstante, como refiere Morin, las sociedades se perciben como especies rivales creando barreras y odios, de donde deriva la necesidad de revelar la unidad de la especie, la identidad humana, los universales antropológicos, para reencontrar y completar la unidad del hombre, pero no para homogeneizarla y arrasarla con su cultura, sino reconociendo plenamente las diversidades culturales, lo cual implica concretar para todos la identidad común, reformando el pensamiento y la moral para reconocer en todos y cada uno la identidad humana (unidad/diversidad compleja) (Morin, 2006, pp. 64-65).

Ahora bien, la diversificación de las ciencias (especialización/compartimentado) contribuyó con el ocultamiento de la identidad del hombre, separando biología, sociología, psicología, historia y economía, entre otras, siendo cada una incapaz de mirar en el curso de la otra y por consiguiente, al hombre en su totalidad. Tal como refiere Morin (2002):

Paradójicamente, actualmente las ciencias humanas son las que hacen el aporte más débil al estudio de la condición humana y esto sucede, precisamente, porque están desunidas, fragmentadas y compartimentadas. Esta situación oculta totalmente la relación individuo/especie/sociedad y oculta el ser humano propiamente dicho...” (p. 43).

Esta “reconciliación” o reunificación de las ciencias humanas pasa por superar el pensamiento simplificador por el pensamiento complejo, entendiendo al ser humano dentro de la cultura, lo cual implica la existencia de un ser biológico, pero con capacidad de pensamiento y conciencia. La unidad de la especie humana no debe atentar contra su diversidad (biológica, psicológica y cultural), se trata de comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad, la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno.

Refieren Morin, Ciurana y Motta (2003) que lo complejo recupera lo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir el orden absoluto, obligando a la redefinición del papel de la epistemología, del conocimiento. Por tanto, el pensamiento complejo nunca es completo, porque es multidimensional, articulante, no parcelado, no dividido ni reduccionista, reconociendo por el contrario lo inacabado e incompleto de todo

conocimiento. Unitas multiplex o la Unidad múltiple dimensiona al ser humano en su complejidad, reposicionándolo frente a la dialéctica y la dicotomía, mostrando un camino a seguir que no tiene un rumbo predeterminado ni un desenlace, sino un construir juntos en un vivir compartido. En esta visión del hombre, de su destino individual, social e histórico, las disciplinas pueden contribuir enormemente, lo cual representa un reto, no es tarea fácil, pues los paradigmas se han enraizado fuertemente en la manera de hacer ciencia o abordar al sujeto individual o colectivo.

Como individuos, la incertidumbre es inevitable frente a las posturas de Morin. Estas parecieran situarse en un mundo distante que quizás no podamos ver. Sin embargo, las mismas están llenas de optimismo por el futuro, lo cual indudablemente puede contagiar a la academia, los gobiernos, la política y la economía. Como vivientes de este sistema planetario, las teorías de Morin están cargadas de esperanzas por lograr un mundo diverso y reconciliado, con un gran sentido del otro y en función del otro, integrado, con sentido de lo individual y de lo colectivo, de la construcción y de la prospectiva responsable y en armonía con la naturaleza y la ecología, lo cual implica, por supuesto, la especie humana, como una más, en este pequeño puntito en el universo que llamamos mundo y que nos tocó habitar y vivir.

El papel del individuo.

¿Es posible la autodeterminación del sujeto?

Barroso (2005:59) afirma:

Las organizaciones necesitan personas congruentes, competentes y efectivas que agreguen valor, que hagan su trabajo con excelencia y que dejen huella. Lo que diferencia al personal es su necesidad de comprometerse con el crecimiento. El trabajo es una oportunidad hermosa para la expresión creativa del desarrollo personal. El gerente debería ser antes que nada experto en su propio desarrollo.

Pero, ¿tiene la organización conciencia de qué necesitan las personas de ella? ¿Están las organizaciones alineadas en función de dejar huellas en sus trabajadores, como experiencia de vida? ¿Se comprometen las organizaciones con el crecimiento de sus trabajadores? ¿Qué tanto puede aportar el trabajo al desarrollo personal más allá de lo productivo? ¿En la organización se busca que

el trabajador crezca como profesional o como persona? ¿Dónde está realmente la centralidad, cuando las personas pasan un tercio de sus vidas dedicadas a la actividad productiva y otro tanto a actividades relacionadas con ella? ¿Qué significado de vida tiene para el gerente (como dice Barroso), ser “experto en su propio desarrollo”? ¿Cuál desarrollo y quién lo define?

Siendo el ser humano totalmente complejo, sus interacciones sociales siempre van a estar condicionadas por los filtros sociales a los cuales ha sido expuesto y que lo definen como individuo, perteneciente a una sociedad específica, un grupo y una identidad cultural que contiene su forma de pensamiento, a la vez que el mismo individuo la contiene (recursividad). Además, ubicado en un tiempo y un espacio determinado que explican su actuación. De manera que la idea de “verdad” de los individuos se ensancha como un abanico de posibilidades frente a las diversas interpretaciones de la dinámica social y las interacciones en las cuales los individuos se ven expuestos. El cerebro traduce y reconstruye una imagen de las representaciones sociales, generando una percepción frente a la cual adopta o no posiciones, no obstante, condiciona sus actuaciones, en su necesidad de afirmación y certeza frente a la vida y el vivir. Así, el individuo es definido por lo social y lo social es definido por todos los individuos.

Indudablemente, el hombre contemporáneo es una construcción con base en un modelo que no se centra en lo humano. Giddens (2006), al referirse a los dilemas teóricos básicos de las ideas desarrolladas por los pensadores clásicos y que permanecen en las discusiones de las perspectivas posteriores, hasta la actualidad, plantea como primer dilema el referido a la relación entre la acción humana y la estructura social, preguntándose “...¿hasta qué punto somos actores creativos que controlan activamente las condiciones de sus vidas o, por el contrario, gran parte de lo que hacemos es el resultado de las fuerzas sociales generales que escapan a nuestro control?...” (p. 122). También plantea otro dilema relacionado con el anterior: “... ¿hasta qué punto el mundo moderno es producto de los factores económicos... del sistema capitalista?, o, por otro lado, ¿en qué medida otras influencias (factores sociales, políticos o culturales) han contribuido a configurar el desarrollo social en la época moderna?...” (p. 123).

Touraine (2012) aporta elementos importantes a esta interesante discusión, analizando las críticas a la modernidad. Se cita:

Actualmente, la imagen más visible de la modernidad es la imagen del vacío, de un poder sin centro, de una economía fluida, una sociedad de intercambios mucho más que de producción. En suma, la imagen de la sociedad moderna es la de una sociedad sin actores. ¿Se puede llamar actor al agente que se conduce con arreglo a la razón o al sentido de la historia cuya práctica es pues impersonal? (pp. 203-204).

Frente a esta idea de la pérdida del sujeto, de su personalidad y capacidad de acción más allá de la racionalidad sistémica que se desprende de las ideas de Touraine, se encuentra un mayor optimismo en Bauman, al referirse al derrumbe de la ingeniería social producida por la modernidad, en el cual los grandes modelos y su “orden social” prediseñado encuentran divisiones en las prácticas sociales, dando comienzo a una nueva era menos coercitiva, donde ese individuo de la modernidad de mentalidad obediente, cobarde, conformista y subordinado, es sustituido por un individuo con una identidad flexible, con disposición permanente al cambio, con capacidad de cambiar sobre la marcha, con proyectos, desafíos y tareas de vida muy diferentes a los que dominaban décadas atrás. (Bauman, 2008, pp. 47-51).

Sin embargo, sigue pesando el dilema sobre la posibilidad de autodeterminación del individuo como gestor del desarrollo. En consecuencia, la gerencia y, con ello, el gerente, podría ser vista como una autodeterminación del sistema imperante, producto del modelo de desarrollo actual, con pocas posibilidades de creatividad, innovación, desarrollo personal y muy limitada capacidad para influir en los demás en términos de desarrollo humano. A pesar de que lo planteado por Barroso tiene mucha pertinencia, en ese esfuerzo por tratar de conciliar el paradigma tecnoproductivo con el desarrollo personal, no es suficiente, pues hay que pensar lo humano desde lo humano y sus necesidades.

Buscando salidas

Como se ha podido apreciar, la sociedad contemporánea está más comprometida con preguntas que con respuestas, pues frente al declive de las formas de organización social en la actualidad y el modelo de desarrollo, se observan diferentes propuestas: unas que tratan de rescatar la modernidad eliminando o minimizando sus vicios (modernización), mientras otras dan por hecho una transición hacia otro modelo aún por determinar. Frente a este panorama, de “no

respuesta”, “no camino seguro”, pareciera que lo que queda es incertidumbre. Ciertamente, tal como refiere Castel (2010), ante el avance de la individualización en la sociedad, la incertidumbre aumenta exponencialmente, y con ello lo que el autor denomina el “riesgo social”. A este tipo de riesgo se suman el “riesgo dependencia” (producto de la prolongación de la esperanza de vida), el “riesgo desocupación” y el “riesgo precariedad”, lo que en definitiva constituye la inseguridad social, debiendo ser combatida a través de la mutualización de los riesgos sociales (pp. 30-31). De manera que Castel se orienta a la protección social por parte del Estado frente a la situación de riesgos en la población.

Por otro lado, Dogan y Pahre (1991), parten de la idea de que en las ciencias sociales es imperativa la innovación, como una manera de buscar salidas creativas a la crisis que plantea hoy el desarrollo, como factor clave para el impulso de una ciencia social con pertinencia que logre los impactos requeridos en la sociedad, no necesariamente enmarcada dentro de los dominios y el centro de la ciencia tradicional. Desde este ángulo, las ciencias administrativas y la gerencia como parte de ella, pueden ofrecer alternativas o miradas diferentes para movilizar las corrientes investigativas y académicas, de una manera crítica, generando dudas para despertar nuevos intereses. De allí la importancia del reconocimiento y profundización del estudio en los subdominios ubicados en las periferias del conocimiento, que permite indagar, cuestionar, equivocarse y, a pesar de ello, manteniendo la rigurosidad científica, mas no entendida en los términos tradicionales. Se debe poner la mirada más allá de lo cotidiano. El investigador debe asumir su compromiso y responsabilidad intelectual para ser creativo y cónsono con las necesidades de generación de un conocimiento pertinente que dé respuestas a las transformaciones sociales. No obstante, su mayor aporte no necesariamente se define en una teoría, la determinación de un proceso o un método, también puede significar un cuestionamiento, un reto, un “no camino”, una “no teoría”, un espacio para la duda, la reflexión, la confrontación de ideas, la discusión creativa, para abordar las cosas de manera diferente, de ser posible, de una forma no paradigmática y así dejar abierta la posibilidad de nuevas respuestas creativas y alternativas.

El pensamiento complejo abre espacios importantes para que estas discusiones se puedan realizar, sobre todo en el área de la gerencia y del desarrollo humano, en el cual la centralidad debe escaparse de las teorías administrativas que la han

orientado (o determinado) desde hace muchas décadas y que no han permitido, o han restado fuerza, a la implementación de estrategias sociales que realmente impliquen un desarrollo humano, verdadero, con sentido de futuro y sustentable en el tiempo. Un desarrollo humano donde el sujeto participe y no se le impongan soluciones mágicas. Ciertamente la academia en sus diferentes niveles ha realizado innumerables aportes para el avance de las ciencias sociales, sin embargo, hay que dar un salto cualitativo importante, pues el progreso del ser humano no va al mismo ritmo de los desarrollos de la tecnología, la economía o el sistema financiero, lo que hace cuestionar la centralidad definida en nuestro modelo de desarrollo actual.

El pensamiento complejo apuesta enérgicamente a la educación, como uno de los desafíos de la era planetaria. Morin, Ciurana y Motta (2002) parten de la necesidad de la construcción de una educación volcada en estrategias ciudadanas en función de la dignidad humana y en contraposición a formas tradicionales consideradas como barbarie, para despertar de una “sociedad mundo”. Esta discusión se debate en el mito global de que con la industrialización se lograría el desarrollo económico (visión tecno-económica) y como una consecuencia de ello, el bienestar social y la felicidad de los individuos (desarrollos sociales, psíquicos y morales). Nada más alejado de ello, pues esta visión deja de lado la discusión cultural de las dimensiones técnicas, económicas, políticas y sociales propiamente y su influencia en los problemas humanos y su identidad, cada vez más enajenada. El desarrollo económico trae como consecuencia la degradación de la calidad de vida, con derivaciones que no sólo se remiten al ambiente físico (calentamiento global, modificación genética, destrucción de la naturaleza y los recursos naturales, entre otros), sino que también muestra su revés en la psiquis de los individuos a través de la transformación de la moral, el individualismo, la falta de solidaridad social y la ética.

De allí la pregunta: ¿Es posible despertar de la sociedad-mundo? La era planetaria conlleva la configuración de una sociedad planetaria, como parte de la superación de la sociedad-mundo, en la cual la educación cumple un papel fundamental en la conformación de individuos críticamente comprometidos con la construcción de esta civilización planetaria a través de diferentes ejes estratégicos, que buscan fortalecer la capacidad de supervivencia de la humanidad, resistirse al retorno de la barbarie de otros tiempos, favorecer el desarrollo multidimensional con más

libertad y comunidad, fortalecer el respeto a las culturas, reinención del futuro, complejizar la política y civilizar la civilización a través de la construcción de una geopolítica centrada en el fortalecimiento de la cooperación, las redes sociales horizontales y articuladas con vocación planetaria.

Dice Morin (2002, p. 39): “Conocer el hombre no es recortarlo del Universo sino ubicarlo en él...”

Gerencia del desarrollo humano

¿Realidad o ficción?

A manera de cierre

Mucho se habla del desarrollo humano y de las estrategias para conseguirlo o su gerencia, pero en el modelo actual ¿cuánto hemos conseguido? La gerencia del desarrollo humano puede implicar reformas estructurales, retos, muchas veces difíciles de implementar dado los grupos de interés y de poder altamente difundidos en la sociedad moderna contemporánea. Giddens (2006) en su análisis sobre la tercera vía, parte de la necesidad de abordar seis vertientes principales, a saber: 1) La reconstrucción del gobierno (que responda a las necesidades de un mundo que se transforma, con una administración dinámica que revitalice la espera pública); 2) El desarrollo de la sociedad civil (unida al Gobierno y a las empresas la sociedad civil puede desempeñar funciones vitales para abordar problemas comunitarios); 3) La reconstrucción de la economía (mixta, equilibrada en su regulación); 4) La reforma del Estado de bienestar (hacerlo más eficiente en la protección de los más vulnerables, conformar una “sociedad asistencial”, reducir las desigualdades y capacitar a los pobres); 5) La modernización ecológica (compromiso con la defensa del entorno natural que a su vez estimule el desarrollo económico) y 6) La reforma del sistema global (búsqueda de nuevas formas de gobernar al mundo, diferente a la globalización). (pp. 803-804)

Por su parte Morin se concentra en grandes reformas interdependientes, como la reforma de la vida, la moral, la de pensamiento, la de la educación, la de civilización y la política, como la vía hacia el desarrollo humano. En este sentido, Morin (2011) plantea un mensaje esperanzador, fundamentado, entre otros principios, en a) Las virtudes generadoras/creadoras de la humanidad, en la que “...los grandes movimientos transformadores empiezan siempre, incluso en las

sociedades esclerosadas, de forma marginal, desviada, modesta, nos muestra que las innovaciones creadoras son posibles siempre y en todas partes.”; b) Las virtudes de las crisis, las cuales despiertan fuerzas regresivas a la vez que despiertan fuerzas generadoras/creadoras y a pesar de que las crisis representan peligros, tienen posibilidades transformadoras y c) La aspiración de la humanidad a la armonía, la cual guía las iniciativas de la sociedad para alimentar las vías reformadoras para lograr la metamorfosis (pp. 284-285).

La gerencia del desarrollo humano aún parece etérea, soluble en un mar de incertidumbre que no vislumbra caminos claros para ser alcanzada. Hasta ahora parece más bien un cúmulo de buenas ideas y protagonista de importantes discusiones a nivel académico. La gerencia pareciera funcionar cuando las estructuras responden a una racionalidad y una lógica que no siempre es la norma en la sociedad de-construida. En la actualidad se observan cambios fundamentales en el tejido social que cuestionan fuertemente esas estructuras y su capacidad para emprender soluciones a los problemas sociales que se hacen cotidianos, pues la dinámica social ha rebasado la capacidad de la gerencia pública. Cabría preguntarse: ¿qué significa la gerencia del desarrollo humano para los países pobres o en vías de desarrollo?, ¿qué esperanzas les da con respecto al progreso, nivel y calidad de vida, bienestar social, futuro previsible?, ¿qué gestiones concretas podemos referir que se traduzcan en acciones para conseguir el desarrollo humano, surgidas desde los grandes centros de poder a nivel mundial?, ¿qué tanto permanecemos en la mundialización y qué tanto hemos avanzado hacia la comprensión de la era planetaria?

Lo anterior sugiere el surgimiento, espontáneo o no, de un “nuevo tejido social” o un tejido social diferente, que enfrente la cultura del descrédito de las instituciones públicas, la falta de credibilidad y confianza, que dé un sentido a la actividad gerencial de lo público, con pertinencia social y correspondencia con los objetivos y expectativas de los ciudadanos corresponsables de las políticas públicas y de su desarrollo humano.

Bibliografía

- Barroso, M. (2005). *Meditaciones gerenciales*. Caracas, Venezuela: Editorial Galac, S.A.
- Bauman, Z. (2008). *La sociedad sitiada*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Benedicto XVI (2009). *Caritas in veritate –Caridad en la verdad–*. Venezuela: San Pablo. Librería Editrice Vaticana.
- Caballero, F. (2009). *Algunas claves para la otra mundialización*. Navarra, España: Txalaparta.
- Castel, M. (2010). *El ascenso de las incertidumbres*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Dogan, M. y Pahre, R. (1990). *Creative Marginality. Innovation at the Intersections of Social Sciences*. USA: Westview Press.
- Giddens, A. (2006). *Sociología*. (5ª Ed.). España: Alianza Editorial.
- Gil Otaiza, R. (2013). La negación de lo humano. *El Universal*. Caracas, Venezuela. 04/10/2013. <http://www.eluniversal.com/opinion/131004/la-negacion-de-lo-humano>, recuperado en fecha 04/10/2013.
- Mires, Fernando (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Nueva Sociedad. Cap. 5: La revolución paradigmática, pp. 151-177.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES-UCV. UNESCO. CIPOST.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E., Kern, A. (2006). *Tierra-Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.
- Morin, E. Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Touraine, A. (2012). *Crítica de la Modernidad*. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LA ENFERMERÍA DESDE LA COMPLEJIDAD

Alba Rosa Fernández

Introducción

Las enfermeras reciben su autoconcepto e identidad profesional a partir del contexto personal, familiar, social, cultural, educativo y laboral. En este recorrido, cada enfermera asume su propia identidad profesional. Sin embargo, en muchos casos, el público no siempre valora la riqueza de conocimiento y las competencias que enfermería ha adquirido en su propio derecho, a través de la educación y la innovación, según la concepción de Ten, Jansen y Roodbol (2014). Un aspecto destacado y esencial es el análisis de la evolución de los elementos que emergen, de los que se mantienen o de los que desaparecen a través de esta trayectoria familiar, social y profesional. En filosofía, Rosental y Iudin (1999, p. 232) definen la identidad como “La categoría que expresa la igualdad de un fenómeno consigo mismo. Contiene diferencias, contradicciones internas que se superan en el proceso de desarrollo y que dependen de las condiciones dadas”.

Actualmente, existe un gran número de antecedentes investigativos a nivel internacional que ofrece importante información y una amplia visión acerca de este concepto. De acuerdo con Maya (2003, p. 99) “La identidad es el sentimiento que la profesión genera e influye en el modo de pensar, de actuar y en el desarrollo de las relaciones con su entorno”. Autores como Zamorano (2008, p. 167) amplían un poco más el concepto “La identidad la vamos construyendo día a día, desempeñándonos como enfermeros de calidad en la interacción con la comunidad...”, y agrega: “La identidad no es ser idéntico a otro. No es tratar de imitar los comportamientos y actitudes de un profesional que consideran excelente. Es ser auténtico, único”. Los autores citados convergen en que la identidad profesional es propia de cada persona, tiene una connotación subjetiva, está vinculada al desempeño profesional, a unos principios, a la interacción con otros y con el entorno; lo que probablemente explica que en enfermería se observen distintas identidades profesionales.

Morin (2004, p. 43) refiere que “paradójicamente, actualmente las ciencias humanas son las que hacen el aporte más débil al estudio de la condición humana

y esto sucede, precisamente, porque están desunidas, fragmentadas y compartimentadas”. Para este autor, la universidad debe reformar la enseñanza que concierne a la aptitud del docente y del estudiante para organizar el conocimiento, es decir, para prepararse para un mundo inmerso en la incertidumbre, permitiendo la relación individuo/especie/sociedad, donde se visualice al ser humano en su complejidad.

Bajo estas perspectivas, se justifica y resalta la importancia para la realización de este artículo, ya que se considera de gran relevancia profundizar desde una mirada teórica, personalizada y compleja, reconocer, realzar y enriquecer la conceptualización de este constructo multidimensional, lo que contribuiría a aumentar la visibilidad y el profesionalismo de enfermería ante sí misma, el medio ambiente laboral y la sociedad. En virtud de lo expuesto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar los elementos que conforman la identidad profesional de la enfermería desde la complejidad.

Metodología

La investigación fue de diseño cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, bajo el abordaje de la teoría fundamentada²⁰. Participaron ocho (8) profesionales de enfermería: 6 del Instituto Autónomo Hospital Universitario de los Andes (IAHULA) y 2 de la Universidad de Los Andes (ULA); para la selección se requería contar con una trayectoria de más de cinco años en el área asistencial en el IAHULA y en la docencia en la Escuela de Enfermería de la ULA; conformando así la muestra teórica o conceptual que según Hernández, Fernández y Baptista (2008, p. 569) se establece cuando el investigador elige a las unidades que poseen uno o varios atributos que contribuyan a la comprensión de un concepto.

²⁰ La teoría fundamentada (*Grounded Theory*) es uno de los diseños de la investigación cualitativa, fue desarrollada por los sociólogos Glaser y Strauss (1967), citados por Hernández, Fernández y Baptista (2008, pp. 8, 687), que se establece en un proceso inductivo, que implica explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas mediante la interpretación; va de lo particular a lo general, bajo las premisas del interaccionismo simbólico, conocido como la conceptualización con bases empíricas para integrar un proceso o fenómeno y darle sentido. Para Polit y Hungler (2000, p. 236), este marco teórico cualitativo, “básicamente, se concentra en el modo en que las personas dan sentido a las interacciones sociales y en la forma de interpretar los símbolos sociales, por ejemplo, el lenguaje”.

En el proceso del manejo de la recolección y análisis de la información se aplicó una serie de etapas, articuladas entre sí, siguiendo los preceptos de Glaser y Strauss (1967, p. 557)²¹: a) Recolección: se elaboró y aplicó en el sitio de trabajo, sin interrupciones, una entrevista semiestructurada de diez preguntas abiertas, enfocada en varios indicadores de la dimensión identidad profesional; donde cada entrevistado tenía la oportunidad de manifestar libremente su parecer sobre la pregunta formulada acerca de este constructo. b) Despliegue o codificación de nivel I: Al obtener las respuestas, se colocó un código a cada respuesta, representado por la letra E y un número, ejemplo: Enfermera 1, se codificó como E1 y así sucesivamente; c) Reducción de datos o codificación de nivel II (codificación axial): se clasificó la información y se seleccionaron los códigos que eran similares, conformando las categorías y subcategorías; d) Codificación de nivel III: se seleccionó la categoría central, integrando las demás categorías; y e) Análisis: las categorías se describieron y se les realizó el análisis de contenido, contrastando con las bases teóricas investigadas.

Consideraciones éticas. Se respetó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, colocando un código para la identificación de cada entrevista. Antes de la entrevista se les solicitó el consentimiento informado, siendo firmado de forma voluntaria.

Resultados

Durante el proceso sugerido por Glaser y Strauss (ob. cit.), para el análisis de la información, los hallazgos revelaron como categoría central Identidad profesional, es decir, fue el tema que constituyó el núcleo del proceso de los tres niveles de codificación y donde se integraron las otras categorías (valores del profesional de la enfermería, vocación, rol de la enfermería, cuidado humano y educación). A continuación se presenta cada categoría, partiendo de la central, con el respectivo análisis de contenido y la discusión, desde las bases teóricas consultadas sobre la temática en enfermería y sobre la complejidad.

²¹ Es de recordar que según Glaser y Strauss (1967) citados por Polit y Hungler (2000, p. 239) la recolección y el análisis de la información son simultáneos, el proceso es recursivo, porque se deben recolectar los datos y categorizar sistemáticamente, describir una categoría central y repetir los pasos previos; esto se conoce como técnica de *comparación constante*, que permite desarrollar y afinar categorías pertinentes desde el punto de vista teórico.

Análisis y discusión de los resultados

Categoría central: Identidad profesional

Con base en el tratamiento del término por diferentes autores, se puede asumir una conceptualización de la identidad profesional de la enfermería como un concepto complejo (involucra varios elementos propios y del contexto), subjetivo (es una realidad única y singular, específica de cada persona). Para los participantes, la identidad profesional es sinónimo de imagen social. “Es la imagen social que tiene el público de nosotras” (E2).

Castrillón (2008) aclara la diferencia entre estos dos constructos, al definir la identidad profesional como el conjunto de atributos que permiten al individuo reconocerse a sí mismo como integrante de un gremio profesional. Mientras que, la imagen social, la cataloga como la representación que los otros tienen de la profesión de enfermería. Lo expresado lleva a Gatell (1994) a expresar que, la imagen que la sociedad tiene de las enfermeras, no coincide con su identidad profesional. “La imagen de la enfermería está muy denigrada en la sociedad, la culpa es del cine y la televisión” (E6).

Al respecto, es interesante aportar lo que comentan Andina y Bonet (2004), para estas autoras existen tres identidades, la individual, la social y la profesional. La identidad individual se adquiere en los primeros años de vida; la identidad social tiene que ver con la relación con los otros “Mi familia siempre me apoyó en mis estudios de enfermería” (E8), y la identidad profesional que se va desarrollando con el contacto que tiene el estudiante en las universidades y posteriormente en el campo laboral. Las tres identidades se correlacionan entre sí.

De esta manera, Ferrer, Medina y Lloret (2003, p. 29) enfatizan que la identidad profesional se contextualiza desde el pensamiento complejo al abordarse las dinámicas orden/desorden, sistema abierto/cerrado, sujeto/objeto, el principio hologramático, el diálogo y la cooperación. Para estas autoras la enfermería padece una crisis de identidad, puesto que no tiene definidos los principios básicos, necesita una reforma interna para que sea visible externamente. “La enfermera aún sigue al pie de la letra lo que diga el médico” (E6).

Categoría: Valores del profesional de enfermería

Maya (2003) manifiesta que enfermería debe estar consciente en su desempeño de los valores que se adquieren y desarrollan en la formación profesional, tales como respeto y dignidad. Lo que difiere de los valores reportados por los participantes en este estudio, “Enfermería debe poseer honestidad y solidaridad” (E3). Para Vanegas, Barrera, Bautista, Gómez y Hernández (2008) y Morales (2003) varios de los valores éticos y morales son adquiridos en la familia: honestidad, respeto, tolerancia, responsabilidad, solidaridad, lealtad, justicia, veracidad y bondad; matizados con el afecto, una buena comunicación y relaciones interpersonales; que llegan a ser una base importante de formación y desempeño profesional, “La pérdida de valores, nos ha dañado la identidad profesional” (E4).

Morin (2000, p. 58) menciona el bucle individuo-sociedad-especie. La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos, cada uno de ellos es a la vez medio y fin de los otros, las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta actúa sobre los individuos. La ética propiamente humana, es decir, la antro-po-ética debe considerarse como una ética de estos tres elementos, de ellos surge nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano; lleva la interacción de una acción determinada con uno mismo, el medio ambiente, los otros y la sociedad en general (ecología de la acción), a la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria.

Se infiere que enfermería debe poseer cualidades personales y profesionales, teniendo como base los valores morales universales o principios derivados de la ética médica, que según Amaro, Marrero, Valencia, Casas y Moynelo (1996) son: la beneficencia (hacer el bien en cada una de las acciones), no maleficencia (no hacer daño), autonomía (libertad en la toma de decisiones), justicia o equidad (respeto por la cultura, creencias, raza, edad, género). La enfermería profesional añadió otros principios éticos ligados a su quehacer diario, presentados por Muñoz (1998) como la fidelidad (sinónimo de amor, respeto, compromiso, secreto profesional o confidencialidad) y la veracidad (ejercicio responsable como profesional, decir la verdad).

Categoría: Vocación

Se parte de lo que manifiesta Girard (citado en Friedmann y Naville, 1997), la orientación hacia una profesión se perfila desde la infancia, en la que la familia, la escuela y las demás formas de enseñanza, van definiendo la elección de una profesión. “Desde pequeña me ha gustado ayudar a la gente (E7)”. La vocación se puede interpretar como la motivación, el deseo que se despierta en la enfermera en su afán de servir y ayudar a los demás; está conformada por altruismo, sumisión, liderazgo y compromiso.

La enfermería, es una profesión de servicio, de ayuda, de dedicación, sobre todo en los momentos en que la persona se siente enferma, desvalida y vulnerable, por lo tanto, quien se interese en esta carrera debe poseer ciertos valores, características y actitudes. Se puede cumplir con la responsabilidad, la puntualidad, la organización, pero si no se posee dedicación, amor, entrega en la atención al otro, no se tiene vocación de servicio. Con seguridad, la vocación es la característica más notable y emblemática en enfermería, sobre ella se asientan los valores y principios referidos anteriormente, pero también los elementos teóricos y las técnicas. “En una palabra defino a enfermería como vocación” (E8).

Morin (2011, p. 171) manifiesta “Una parte de la curación resulta de la confianza, verdadero placebo psíquico”. El autor complementa con “La degradación de la misión degrada la función” (ob. cit., p. 177). Desde este ángulo, Morin (ob. cit., p. 178) recomienda “Reformar las comunicaciones humanas entre el personal sanitario y los pacientes”. Agrega “Las enfermeras no deben ser consideradas sólo como ejecutoras: han adquirido un saber empírico, pragmático, concreto...” y refuerza “...hay que despertar esa humanidad potencial que está adormecida en los hospitales”.

A lo anteriormente expuesto, Benedicto XVI (2009, p. 16) complementa con “Sólo con la caridad, iluminada por la luz de la razón y de la fe, es posible conseguir objetivos de desarrollo con un carácter más humano y humanizador”. “Si no quieres a la gente, no puedes ser enfermera” (E4). En definitiva, sin la caridad, el amor al prójimo, la tolerancia, la comunicación humana y la vocación; la esencia de la enfermería que reside en la habilidad para conectarse con la

persona, entendida como cuidado, no se garantizaría y no cumpliría con su razón de ser.

Categoría: Rol de la enfermería

Para Kozier, Erb y Olivieri (1993, p. 28) los roles de enfermería son maneras de describir las actividades de enfermería en la práctica: cuidadora, comunicadora, maestra, consejera, defensora, agente de cambio, líder, directora, investigadora. Suelen coincidir varios roles en el desempeño profesional. Al respecto, es interesante incluir los siguientes comentarios “Cuesta mucho para que nos reconozcan como una profesión” (E3). “La misma enfermera desconoce cuál es su verdadero rol” (E5). “Empecé a trabajar como auxiliar de enfermería desde estudiante y recién graduada lo seguí haciendo” (E4).

Igualmente, el Consejo Internacional de Enfermería (CIE), citado por Kelly y Joel (1999), ha clasificado las funciones o roles fundamentales de la enfermería en cuatro áreas: promover la salud, prevenir la enfermedad, restaurar la salud y aliviar el sufrimiento. “Son muchas las funciones, depende del sitio donde estés trabajando” (E6). Torres (2004) refuerza al señalar que aunque la función que determina el ejercicio de la profesión de enfermería es la de cuidar la salud (asistencial) se le asignan además la de administrar los servicios y unidades de salud (administrativa o de gestión), así como, la docencia y la investigación. “Como profesor, considero que a enfermería se le olvida que tiene cuatro grandes funciones, sobre todo, se olvida de la docencia (E1)”.

Estas son las funciones generales, se debe entender que cada una de ellas implica una serie de actividades. En todos estos roles está implícita la principal intervención de enfermería, el cuidado. Por ejemplo, en el rol de cuidadora, está inmersa la participación activa de la enfermera en la promoción, mantenimiento y recuperación de la salud, mediante medidas preventivas para evitar la aparición de la enfermedad, su progresión o prevenir secuelas asegurando la continuidad del cuidado.

Categoría: Cuidado humano

Según Larson (2000) en enfermería, el cuidado tiene una variedad de significados: es la presencia intencionada y auténtica de la enfermera con otro a quien se reconoce como persona que vive el cuidado y que crece en el cuidado; la

capacidad para hacer bien a otro. La autora va más allá al manifestar que el cuidado es: “estar con” es un don de enfermería que le comunica al paciente que él es importante (presencia auténtica); “hacer por” es realizar por el otro lo que haría por sí mismo si pudiera; “capacitar”, la enfermera educa o habilita al paciente o a otras personas para que enfrente y resuelva más fácilmente situaciones desconocidas y transiciones de la vida.

Sin embargo, es esencial recordar que la profesión de enfermería es eminentemente humana según Lázaro y Lavado (2007), el cuidado es realizado por seres humanos para seres humanos, involucra la interacción entre enfermería-paciente, familia, otros profesionales. “Enfermería es una profesión humana porque brinda cuidado humano” (E5). Al percibir al hombre como un ser multidimensional, Morin (2000, p. 59) en uno de los principios de la complejidad, la *unitas multiplex*, postula que “Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana”. Para entender este principio es fundamental mencionar que para el autor la unidad es la simplicidad, ejemplo, el hombre visto solo como un ser biológico; es al mismo tiempo una diversidad de dimensiones, es decir, también es un ser cultural, espiritual, social, planetario; lo que lo hace múltiple. La *unitas multiplex* se observa en enfermería al contemplar al paciente como un ser único, pero a la vez como un todo (holístico), con la multiplicidad de dimensiones nombradas por Morin, que lo convierte en un ser complejo. Lo mencionado permite comprender cuando Morin (2011, p. 165) refiere que “el individuo tratado es percibido como paciente, pero ignorado como persona. Está aislado de su entorno humano”.

Por consiguiente, enfermería, ante el caos, el desorden, la incertidumbre (la enfermedad) debe valorar la condición física, psicológica, espiritual del paciente aunado a las relaciones familiares, a lo social, lo económico; pero a la vez, debe hacerse una evaluación personal sobre sus conocimientos, valores, destrezas, para poder intervenir en el proceso de salud-enfermedad de manera profesional y aportar de forma adecuada, especializada y significativa el cuidado que la persona amerita, como una unidad humana con sus múltiples diversidades.

Categoría: Educación

Plata (2006) establece que el currículo de formación integral, las estrategias de aprendizaje y las políticas establecidas en la universidad, aunados a la calidad de la

mayor parte de los profesores, entre otros, son para el estudiantado, el pilar para la construcción de la identidad profesional. “Tenemos que generar cambios, empezando por cambiar la mentalidad de enfermería desde la época de estudiante” (E1). Por lo tanto, es necesario entender que la educación no culmina al egresar con el título, sino que continúa a lo largo de la vida, es una construcción constante, trasciende, se enriquece, porque es inacabada e incompleta. “Por buscar una solución económica, después de graduadas, no se sigue con los estudios” (E2).

Para ello, Aguayo y Monereo (2012) insisten en la importancia de un cambio en la enseñanza de la enfermería, una actualización de los currículos universitarios, “Tal vez el currículo sea diferente, pero siguen los médicos y otros profesionales dando materias de la carrera de enfermería (E5)”; más acordes con una sociedad que concibe la atención sanitaria de un modo complejo, holístico, sistémico; para lograr este cambio es necesario que la función docente se enfoque en la identidad profesional, profundice en las proposiciones epistemológicas, teóricas, históricas y filosóficas de la enfermería, busque nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y refuerce la concepción de la complejidad del ser humano. Esto lo plantea el siguiente comentario de los participantes “A la universidad le corresponde lograr los cambios en el estudiante” (E7). “Pasan por la universidad, pero la universidad no pasa por ellos” (E2). “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria” (Morin, 2000, p. 51). A causa de ello, se concibe que enfermería debe gestionar y consolidar su propia identidad profesional, a la vez, transmitirla a la colectividad mediante una relación directa con el paciente, la familia y la sociedad; al igual que con sus pares y el resto del equipo de salud, “Enfermería, es la base fundamental en el equipo de salud” (E1).

Para lo que se sugiere: realizar y divulgar o socializar los proyectos de investigación, “Creo que la investigación ayuda al reconocimiento de enfermería como profesión” (E3); utilizar las teorías de enfermería, fomentar el liderazgo y la autonomía; continuar con estudios de postgrado; “No me siento motivada a seguir estudiando” (E4), dominar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), cultivar otro idioma, revisar y reflexionar sobre los aspectos relacionados con complejidad, desarrollo humano, multidimensionalidad, transcomplejidad, transdisciplinariedad, transparadigma, que conectan con un mundo de incertidumbre, desconocido, fenoménico e inagotable.

Lo anterior también disminuiría la percepción en la sociedad de que enfermería es una profesión poco cualificada, estereotipada, con poca autonomía, deshumanizada y dependiente de otros profesionales de la salud. “Debemos formar al estudiante de enfermería con un pensamiento propio, crítico, reflexivo” (E2). Entender que, la identidad profesional y la imagen social, se construye a través de lo que proyecta y visibiliza la propia profesión a los demás, de ahí que, hay que cambiar comportamientos, actitudes; reflexionar en lo que somos, en lo que hacemos y trabajar en lo que queremos ser.

Conclusión

Diferentes investigadores se han interesado en la temática de la identidad profesional de la enfermería; a través de sus estudios han llegado a conclusiones y perspectivas teóricas diferentes, pero a la vez comunes en algunos de ellos. Esta variedad de resultados, representa la complejidad de este constructo, lo que demuestra que falta profundizar mucho más en el mismo debido al carácter individual y social que posee. La universidad es clave en el proceso de lograr cambios en el desarrollo humano del estudiante y futuro profesional de enfermería, al descubrir nuevos ámbitos desde el pensamiento complejo, lo que fortalecería la disciplina y su identidad profesional.

Los resultados obtenidos en la presente investigación, no permiten la generalización sobre este constructo, pero sí deben ser tomados en consideración por los organismos competentes de las instituciones estudiadas. A la vez, abre el compás para continuar la línea de investigación con otros estudios relacionados, como la identidad profesional que tienen los estudiantes, que probablemente, varíe entre los que inician y los que estén en la fase de culminación de la carrera; la percepción de la sociedad acerca de la enfermería. Estos estudios y los que surjan por iniciativa de los interesados podrían contribuir a profundizar en la temática e identificar líneas de acción. Enfermería, es la única que tiene la clave para que socialmente se reconozca su trabajo, se fortalezca su identidad profesional, solo es necesario que comience a creérselo.

Bibliografía

- Aguayo, M. y Monereo, C. (2012). The nurse teacher. Construction of a new professional identity. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30 (3), 398-405.
- Amaro, M., Marrero, A., Valencia, A., Casas, A. y Moynelo, H. (1996). Principios básicos de la bioética. *Revista Cubana de Enfermería*, 12 (1), 12-18.
- Andina, E. y Bonet, P. (2004). La enfermería en “Hable con ella”. *Index Enfermería*, [Revista en línea], 13, pp. 44-45. Disponible: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962004000100015 [Consulta: 2013, Diciembre 3].
- Armendáriz, A. y Medel, B. (2009). Identidad Profesional. *Desarrollo Científico Enfermería*, 17 (4), 166-169.
- Benedicto XVI. (2009). *Caritas in veritate*. Venezuela: San Pablo.
- Castrillón, C. (2008). Identidad profesional en enfermería: construyendo las bases para ser cuidador(a) profesional. *Revista Enfermería Universitaria, ENEO-UNAM*, 5 (4), 3-9.
- Ferrer, V., Medina, J. y Lloret, C. (2003). *La complejidad en enfermería. Profesión, gestión, formación*. España: Laertes.
- Gatell, M. (1994). Formación, responsabilidad e imagen de los profesionales de enfermería. *Revista Rol Enfermería*, 190, pp. 43-44.
- Friedmann, G. y Naville, P. (1997). *Tratado de sociología del trabajo I*. México: Fondo de cultura económica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (4a. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kelly, L. y Joel, L (1999). *Dimensions of professional nursing* (8th. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kozier, B., Erb, G. y Olivieri, R. (1993). *Enfermería fundamental. Conceptos, procesos y práctica*. (4a. ed.). España: McGraw-Hill Interamericana.
- Larson, N. (2000). The concepts of caring and story from three nursing paradigms. *International Journal of Human Caring*, 4 (2), 26-31.

- Lázaro, E. y Lavado, S. (2007). Construyendo la identidad profesional de las enfermeras a la luz de las representaciones sociales. [Documento en línea]. Ponencia presentada en la V Jornada Internacional y III Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales, Brasil. Disponible: <http://www.vjirs.com.br/>. [Consulta: 2014, Enero 22].
- Maya, M. (2003). Identidad profesional. *Investigación y Educación en Enfermería*, 21 (1), 98-104.
- Morales, I. (2003). La identidad como proceso biológico y social y su construcción en enfermería. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 11 (1), 49-54.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E. (2004). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Argentina: Nueva visión.
- Morin, E. (2011). La vía para el futuro de la humanidad. España: Paidós.
- Muñoz, L. (1998). Fundamentos de la enfermería transcultural. *Enfermería Investigación y Desarrollo*, 1 (1-2), 5-12.
- Plata, R. (2006). Evolución histórica de la Facultad de Enfermería. Desarrollo y proyección. *Revista Colombiana de Enfermería*, 1 (1), 9-17.
- Polit, D. y Hungler, B. (2000). Investigación científica en ciencias de la salud. (6a. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Rosental, M. y Iudin, P. (1999). Diccionario filosófico. Bogotá: Gráficas Modernas.
- Ten, Y., Jansen, G. y Roodbol, P. (2014). The nursing profession: public image, self-concept and professional identity. *Journal of Advanced Nursing*, 70 (2), 295-309.
- Torres, J. (2004). Reflexiones sobre funciones del personal de enfermería. *Revista Cubana Salud Pública* [Revista en línea], 30 (4). Disponible: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086434662004000400009&script=sci_arttext [Consulta: 2013, Octubre 14].

Vanegas, B., Barrera, G., Bautista, L., Gómez, N., Hernández, L., Ramírez, K. y otros. (2008). Construcción de la identidad profesional en estudiantes de enfermería de la Universidad El Bosque. *Revista Colombiana de Enfermería*, 3 (3), 33-43.

Zamorano, I. (2008). Identidad profesional en enfermería: un reto personal y profesional. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI (2), 167-171.

ACTITUD DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA HACIA EL TRABAJO CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA ESCOLAR MERIDEÑO

José Rafael Prado Pérez

Introducción

Avances científicos a lo largo del tiempo han intentado comprender y explicar el desarrollo humano, conceptuado en términos que lo identifican y lo evidencian; parte de esta vasta c

antidad de estudios recoge conocimientos sobre variados aspectos, entre ellos los relacionados con personas consideradas desiguales desde un punto de vista biofísico, es decir, con características diferentes, particularidad que lleva a abordar un tema con incidencia protagónica en la sociedad actual, como lo es la discapacidad.

Las personas con discapacidad son, ante todo, seres humanos que merecen vivir con oportunidades reales y más aún si se consideran los contextos de las nuevas concepciones y convenciones sobre la educación y la valoración de la dimensión humana. No obstante los requerimientos de estas personas, a menudo se les considera tan diferentes de sus semejantes que se les suministra algo más de lo que generalmente se les ofrece en el hogar, la escuela o la comunidad. Es por ello, que se abordan las perspectivas de atención y desarrollo de las mismas desde un enfoque ecológico y complejo, siendo aquel en el cual se concibe que los individuos se desarrollen en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que funcionan durante toda su vida. (Bronfenbrenner, 1979)

En este enfoque desde una perspectiva compleja y ecológica, todas las personas se conciben como dinámicas y en crecimiento, que se mueven en forma progresiva hacia los escenarios en que se encuentran. Como resultado de las experiencias personales y profesionales en la educación para la discapacidad se puede afirmar que el uso de este enfoque nos obliga, como profesionales y como seres humanos, a buscar más allá de las relaciones entre causas y estrategias de instrucción. Más bien la perspectiva ecológica insiste en reconocer la complejidad de los problemas relacionados con los individuos que tienen diversidad funcional

respecto a sus semejantes. Al considerar las transacciones entre la persona en el desarrollo y el entorno, es posible reconocer cuán inadecuados pueden ser los resultados de un diagnóstico inicial. Por ejemplo, si se determina que un niño, niña o adolescente, demuestra una discapacidad, los padres o los maestros en la escuela pueden reducir las expectativas sobre el sujeto, tanto en las actividades de su diario vivir como las que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Hoyos, Chavarro y Grillo, 2011)

Sin embargo, como lo señalan Arteaga y Prado (2011), el éxito no se da solamente con la comprensión de las nuevas concepciones, pues se requiere la convicción de la sociedad, de la comunidad educativa, de los directivos con su capacidad de trabajo y gestión, de los docentes en general, pues de estos se pretenden los conocimientos, habilidades, valores y cultura del trabajo colaborativo, de la familia quienes demuestran con su compromiso y dedicación a la formación de sus hijos aportando a la tarea de incluirlos en la vida diaria. Según lo indicado, todo se fundamenta en el enfoque de una educación para la diversidad, la equidad, el desarrollo humano y el pensamiento complejo, como modo alternativo para proporcionar la enseñanza a todos los estudiantes que puedan encontrarse en un grupo de clase o en una institución en general.

Según Granata (2001), el planteamiento actual acerca de la responsabilidad de formar en una educación en y para la diversidad y la equidad, requiere de una nueva concepción que considere la incorporación de competencias en cuanto a conocimientos socialmente significativos; a esto no escapan la diversidad y la equidad para la modalidad de educación especial, que responda a una realidad socio educativa con seres diversos por su propia naturaleza.

Por ello, según Cárdenas (2002), uno de los pilares teóricos de mayor peso está en los avances logrados por el proceso de inclusión, en el sentido de que la respuesta educativa a la diversidad y equidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales, si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

La fundamentación anterior, tiene un apoyo de primer orden en la necesidad de que la sociedad actual cuente con docentes formados mediante el paradigma de la

diversidad, la equidad, el desarrollo humano y la complejidad, además, de la concepción de modelos para la inclusión en la modalidad de educación especial que tenga plena congruencia y precisa adecuación en lo que plantea Morin (2000). El autor menciona, que la actual formación de educadores está desvinculada de la realidad al mantener una educación que no satisface las exigencias de hoy y del futuro. Para él, dentro de la condición de la formación de un educador, y más allá del perfil que la normativa señala, está la preparación que los mismos deben tener para enfrentar el reto planteado como elemento de complejidad.

Por ello, en lo expuesto por Martínez (2007), se sustenta la idea de que sin la comprensión del ser humano no sería posible la vida como medio y fin de la comunicación y base firme de una educación para la paz, con la cual debemos enfrentar los desajustes sociales y las incongruencias que a diario son observadas; es una acción útil y urgente la incorporación de uno de los saberes a los programas de estudio actuales como es la comprensión del ser humano.

Quizás para destacar el papel rector de una educación para hoy y el futuro, está el educar con base en la ética del género humano, imprescindible atención a la condición humana: individuo, sociedad y especie. Según se ha planteado en párrafos anteriores, esta es la vía más apropiada para garantizar una educación que se aleje cada vez más de la educación para la individualidad en función de contenidos estáticos, no relevantes, no conscientes, no cooperativos.

De este modo, en la educación para la discapacidad la condición humana debe constituir el fin de la misma y de todo aprendizaje social, pues es en esta modalidad de la educación venezolana en donde se debe añadir valor a la vida, a todo cuanto se hace por estos escolares y por los demás, es decir, el docente debe tener presente ese valor en sus procesos, en los productos y servicios; es servir al otro con alteridad y desprendimiento, contribuyendo con la satisfacción de sus necesidades como personas.

Por ello, la realización de investigaciones que identifican las actitudes de los docentes de Educación Física hacia el trabajo con niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad en Venezuela y, específicamente en el estado Mérida, pueden dinamizar en el interior de las instituciones educativas espacios de reflexión en torno a la inclusión, garantizando procesos de democratización, de derecho, de igualdad, de estas personas en todo la geografía regional.

Objetivos

Determinar la actitud de los docentes de Educación Física hacia el trabajo con niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad, con el propósito de que se caracterice a este educador en el sistema escolar del estado Mérida.

Identificar la incidencia de factores como la edad, el sexo y la formación en la actitud de los docentes de Educación Física hacia el trabajo con niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad en el sistema escolar del estado Mérida.

Justificación e importancia

Los grandes desafíos a los que debe enfrentar la gerencia en organizaciones de tipo escolar en tiempos de postmodernidad, debe centrarse en la perspectiva de la comprensión global de la nueva ética del ser humano para la construcción de una nueva sociedad, en tanto todo ello comparta una particular interpretación de lo que significa un ser humano; y a esto no escapan las personas con alguna discapacidad.

De allí, y según Prado (2011), la trascendencia de que la nueva gerencia organizacional en la educación debe ser desestructurada, humanizante y de naturaleza axiológica, pues esta educación para la modalidad especial debe repensarse en la teoría y en la práctica a los fines de que los docentes que laboren en ella dignifiquen el valor de trabajar y de servir a las personas con cualquier discapacidad. Debe ser una perspectiva gerencial educativa que haga de la interacción humana y profesional una experiencia de reflexión; comprometiendo a los actores en la prestación de un servicio que sea permeado con una racionalidad axiológica y compleja, lleno de un contenido humanitario que permita un proceso digno para las organizaciones escolares que atienden la discapacidad.

En consecuencia, el propósito central de este trabajo se dirige al análisis y presentación de lo que significa ser un docente actualizado y capacitado para atender las exigencias de la sociedad venezolana de hoy, y sobre todo del manejo que se hace de la Educación Física, no solo como un derecho, sino como manifestación del desarrollo humano constituyéndose en una necesidad para toda la vida. Esto fomentará de alguna u otra manera, el bienestar general y la calidad

de vida de los venezolanos, y sobre todo de los que tienen una condición de discapacidad.

Metodología

El estudio se inscribe en la modalidad de investigación de campo, ya que el problema establece de manera sistemática los elementos que buscan dar respuesta al presente estudio a fin de explicar su relación causa y efecto, su naturaleza y factores influyentes de los datos recolectados directamente de la realidad (UPEL, 2012).

La muestra seleccionada estuvo conformada por veintinueve (29) profesores de Educación Física de ambos sexos, que imparten docencia en la modalidad de educación especial en instituciones educativas ubicadas en los municipios: Libertador, Alberto Adriani, Campo Elías, Pinto Salinas, Sucre, Miranda, Tovar, Santos Marquina, Zea, Caracciolo Parra y Olmedo, Obispo Ramos de Lora, Julio César Salas, y Tulio Febres Cordero del estado Mérida, Venezuela. La participación fue voluntaria, por lo que se habla de un muestreo por conveniencia. (Hernández y Fernández, 1998).

Se empleó el cuestionario PEITID-III (Physical Educators Intention Toward Teaching Individuals with Disabilities), diseñado por el doctor Terry Rizzo de State University of California (2010), que evalúa las actitudes de los maestros a través de tres variables: sexo, edad, formación sobre discapacidad. Con respecto a la actitud se consideró: la disposición para enseñar; la actitud al deber ser; la confianza y seguridad para enseñar; la experiencia y preparación para enseñar; y el condicionamiento y subjetividad acerca de la enseñanza a escolares con discapacidad.

El procesamiento de los datos se realizó través de la técnica de conteo y estimación de porcentajes, así como de tabulaciones cruzadas. Esto permitió caracterizar a los docentes de Educación Física que ejercen docencia en la modalidad de educación especial y posteriormente, analizar cómo inciden las variables independientes (edad, sexo, y formación) sobre las creencias del maestro y su comportamiento, lo que piensan los directivos, maestros, padres y estudiantes sobre su trabajo, creencias sobre sus estrategias de enseñanza, y actitudes hacia su trabajo.

Resultados, análisis y discusión

En cuanto a la caracterización del docente de Educación Física que labora en las instituciones de educación especial en los municipios indicados previamente se tiene lo siguiente:

Caracterización del docente de educación especial.

Según el sexo, la muestra de docentes estuvo conformada por 39,3% de sexo femenino y 60,7% de sexo masculino. Se supone que tal distribución se deba a la naturaleza misma de la o las profesiones de estos docentes, por cuanto el 62,1% son licenciados en Educación, mención Educación Física, en cuya profesión ha tenido preponderancia el sexo masculino. Además, se señala que el 37,9% son de otras carreras universitarias de formación, entre las que se destacan, licenciados(as) en Educación Básica Integral y licenciados(as) en Dificultades del Aprendizaje.

La muestra de docentes encuestados estuvo conformada por 32,1% menores de 30 años, 57,1% entre 30 y 40 años y 10,7% mayores de 40 años. Tal distribución permite inferir que los docentes de Educación Física que se desempeñan en la modalidad de educación especial, se encuentran en plena vida laboral activa. Aunado a esto, sobre la formación profesional para esta modalidad, se aprecia que el 55,6% tiene 2 o menos cursos de formación, el 29,6% entre 3 y 5, y el 14,8% mayor de 5 cursos. Esto permite señalar que se deben crear y ofertar cursos y talleres de formación conducentes a una mayor y mejor especialización de los docentes para su ejercicio profesional.

En relación con la experiencia en la enseñanza de personas con discapacidad se pudo apreciar que el 40,7% tiene 3 o menos años de experiencia, el 33,3% entre 4 y 7 años, y 25,9% 7 o más años de experiencia. Cualitativamente, sobre la experiencia de los docentes enseñando a estudiantes en condición de discapacidad, se pudo observar que el 41,4% señaló que su experiencia ha sido muy buena, el 44,8% que ha sido satisfactoria y el 13,8 que no posee experiencia alguna. Vale señalar que en este último caso, se trata de docentes que recién ingresan al sistema laboral de la zona educativa del estado Mérida. De aquí se puede señalar, que si bien es cierto que los docentes encuestados poseen poca

experiencia en la modalidad, se considera sugerir un proceso de capacitación, lo cual permitiría un futuro con una mayor competencia docente.

Instituciones de educación especial y su entorno.

Al analizar el carácter del entorno de las instituciones en las cuales laboran los docentes encuestados, se puede mencionar que el 92,9% de las instituciones son de carácter público y el 7,1% privado. En relación con la estructura geográfica en la que se ubican las instituciones se pudo constatar que el 89,7% se ubican en zonas urbanas y el 10,3% en zonas rurales.

Desde el punto de vista del estrato social al que atiende la institución, se pudo apreciar que el 79,1% atiende a población que se ubica en los estratos 3 y 4, el 16,7% en el estrato 2, y el 4,2 el estrato 5. Esto podría sugerir lo siguiente: que las instituciones cuyos docentes fueron encuestados, en su mayoría se ubican en áreas geográficas con población, principalmente, en los estratos 3 y 4; que en estos estratos la población está en una mayor disposición de brindarles la educación y la atención integral a sus hijos con discapacidad.

Actitud de los docentes hacia la enseñanza de niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad.

De acuerdo con los objetivos planteados, y para facilitar el análisis e interpretación de los resultados con respecto a la actitud de los docentes hacia el trabajo con niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad, se dividió la muestra de la siguiente manera: 1) La disposición para enseñar; 2) La actitud hacia el deber ser; 3) La confianza y seguridad para enseñar; 4) La experiencia y preparación para enseñar; y 5) El condicionamiento y subjetividad acerca de la enseñanza a discapacitados.

Sobre la disposición para enseñar a niños(as) y jóvenes en condición de discapacidad, el 100% de los docentes indicaron que estarían totalmente de acuerdo en atenderlos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a valorar su trabajo de enseñanza, el 100% manifestó que es bueno, importante y satisfactorio enseñar a estudiantes con tales condiciones. Sin embargo, el 76,9% respondió que la falta de equipos pedagógicos especiales haría imposible enseñar a estudiantes con discapacidad; el 80,8% respondió que sin maestros asistentes sería imposible enseñar a personas con estas condiciones; el 79% manifestó que

los otros estudiantes si limitarían la enseñanza a dichos estudiantes con condiciones especiales. Sobre la habilidad de los docentes para enseñar, el 92,6% manifestó que la falta de equipos pedagógicos especiales le afectaría para enseñar a estudiantes con discapacidad. Al respecto deben considerarse estrategias alternativas de enseñanza, dadas las dificultades para la consecución de equipos especializados.

Sobre la actitud acerca del deber ser como docente, el 96,4% manifestó estar totalmente de acuerdo con la forma de pensar de las personas, siendo favorable sobre el deber de enseñar a estudiantes discapacitados.

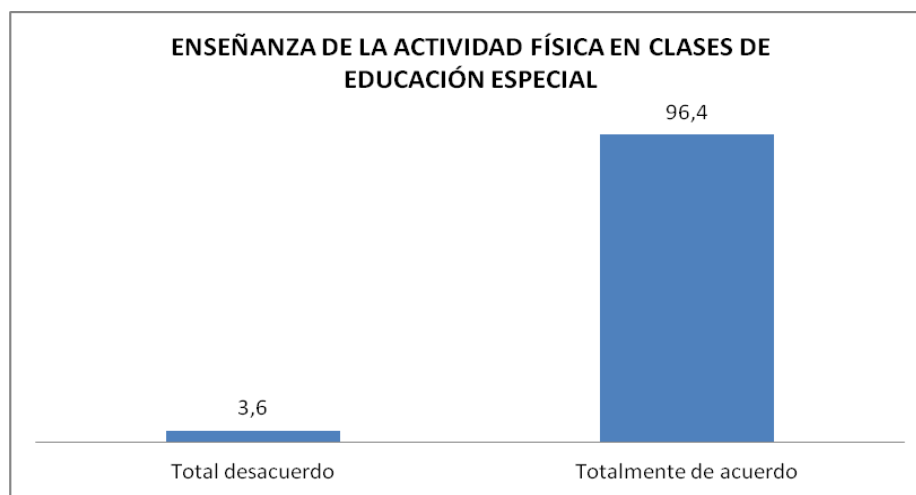


Gráfico 1: Enseñanza de la actividad física en clases de educación especial.

Sobre la confianza y seguridad para enseñar, el 100% manifestó tener la confianza de poder enseñar a un estudiante en condición de discapacidad. Asimismo, el 82,1% indicó que le resultaría fácil enseñar a una persona con discapacidad mientras que el 89,7% se mostró seguro de poder enseñar a un estudiante con discapacidad.

Sobre la experiencia y preparación para enseñar, el 78,6% manifestó no necesitar preparación adicional para poder enseñar a un estudiante con discapacidad; esto pudiera explicarse debido a dos aspectos, el primero relacionado con los programas de formación impartidos por parte de la Zona Educativa del estado Mérida, pues el 88,9% manifestaron haber recibido cursos de formación en educación especial; y el segundo relacionado con la experiencia y el interés de los docentes por capacitarse respecto a la enseñanza de personas con discapacidad,

pues aproximadamente el 60% manifestó tener la suficiente experiencia en la enseñanza especial.

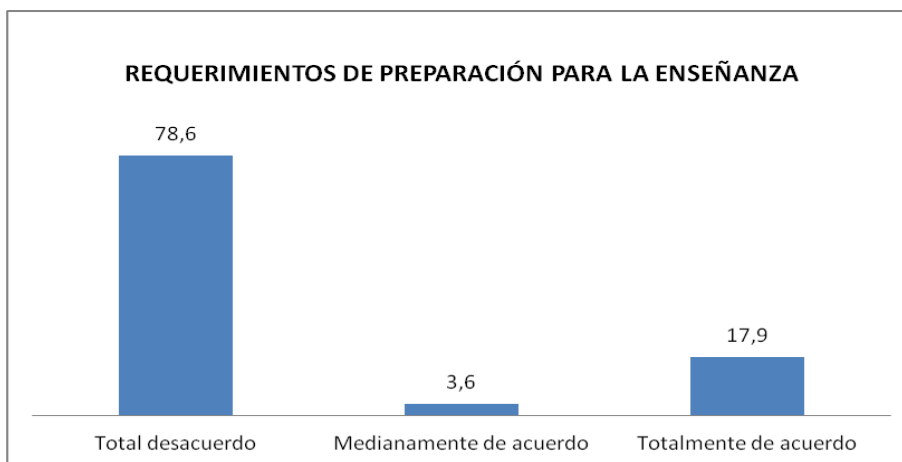


Gráfico 2: Requerimientos de preparación para la enseñanza.

Sobre el condicionamiento y subjetividad acerca de la enseñanza a discapacitados, los docentes consideran importante lo que piensan tanto el personal directivo, como los padres de los niños y los maestros de la escuela, pues más del 90% manifestó acuerdo en que los docentes deberían enseñar a los niños en condición de discapacidad, que además, constituye dentro del proceso de enseñanza aprendizaje el pilar fundamental para el desarrollo de esos niños.

Incidencia de algunos factores en la actitud de los docentes de educación física hacia el trabajo con escolares en condición de discapacidad.

La incidencia de los factores considerados en la actitud del docente se analizaron a partir de un análisis de tablas cruzadas, en las que se colocaron la edad, el sexo y la formación con las variables sobre la disposición para enseñar, la actitud hacia el deber ser, la confianza y seguridad para enseñar, la experiencia y preparación para enseñar, y el condicionamiento y subjetividad acerca de la enseñanza a discapacitados.

La edad: Esta variable no tiene incidencia alguna sobre la disposición para enseñar, la actitud al deber ser y la confianza y seguridad para enseñar, pues en el primer caso, el 100% mostró disposición; en el segundo, el 96,3% estuvo de acuerdo y más del 90% dijo sentirse seguro para enseñar a escolares con discapacidad independientemente de la edad. Similar situación se presenta con la

experiencia y preparación para enseñar, y el condicionamiento y subjetividad acerca de la enseñanza a discapacitados.

El sexo: Esta variable muestra un comportamiento similar a la edad, puesto que no tiene incidencia alguna sobre las variables de actitud. Excepto que los resultados pudieran estar afectados por la distribución por sexo de la muestra considerada.

La formación: A pesar de que el 65% no tiene estudios de postgrado, las respuestas de las variables que miden la actitud de los docentes a enseñar a personas con discapacidad no difieren con respecto al 35% que sí tiene estudios de cuarto nivel, por lo tanto, la formación no incide sobre la actitud de los docentes.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Según la caracterización de la muestra de docentes en cuestión, la misma se compuso de 39,3% del sexo femenino y 60,7% del sexo masculino. Se supone que tal distribución se deba a la naturaleza misma de la o las profesiones de estos docentes, por cuanto el 62,1% son licenciados en Educación, Mención Educación Física, esta profesión tuvo según los resultados, una preponderancia en individuos del sexo masculino. Por otro lado, el 37,9% son de otras carreras universitarias de formación.

Vale señalar por otro lado, que el presente estudio determinó que los docentes son de recién ingreso al sistema laboral de la zona educativa del estado Mérida. De aquí se puede indicar, que si bien es cierto que se podría señalar que los docentes encuestados poseen poca experiencia, tendrían de este modo el aprovechamiento de un futuro con una mayor competencia en esta modalidad del sistema educativo venezolano.

Sobre la disposición para enseñar a niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad, el 100% de los docentes están totalmente de acuerdo con lograr una mayor atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas personas. Con respecto a valorar su trabajo de enseñanza, el 100% manifestó que es bueno, importante y satisfactorio enseñar a estudiantes con discapacidad en las escuelas

merideñas. Sin embargo, el 76,9% respondió que la falta de equipos pedagógicos especiales haría imposible una objetiva enseñanza a estos estudiantes; por otro lado, el 80,8% respondió que sin maestros asistentes (auxiliares) sería imposible enseñar e integrar positivamente a las personas con estas diversidades.

Así mismo, el 90% manifestó estar de acuerdo en que los docentes deberían enseñar a los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad, y además, que esto pudiese constituirse dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el pilar fundamental para la inclusión social y escolar de niños, niñas y adolescentes.

En cuanto a la incidencia de los factores considerados en la actitud del docente como la edad, el sexo y la formación con las variables sobre la disposición para enseñar, la actitud hacia el deber ser, la confianza y seguridad para enseñar, la experiencia y preparación para enseñar, y el condicionamiento y subjetividad acerca de la enseñanza a personas con discapacidad, estas variables no tuvieron incidencia alguna sobre la disposición para enseñar, la actitud hacia el deber ser y la confianza y seguridad para enseñar, con la experiencia y preparación para enseñar, y el condicionamiento y subjetividad acerca del proceso de enseñanza aprendizaje a la diversidad, al igual que el sexo. En cuanto a la formación, esta no incide sobre la actitud de los docentes encuestados.

Recomendaciones

En función de los resultados que arrojó la investigación surge la necesidad de ofrecer algunas recomendaciones:

Debe considerarse el establecimiento de estrategias alternativas de enseñanza aprendizaje, dadas las dificultades para la consecución de equipos especializados en el proceso docente que se lleva cabo en esta modalidad del sistema educativo en territorio merideño, así mismo, se deben crear y ofertar cursos, talleres y postgrados de formación conducentes a una mayor y mejor especialización de los docentes para su ejercicio profesional, lo cual significaría la posibilidad de contar en un futuro con una mayor competencia académica en esta modalidad educativa.

Por último, se deben formular con la urgencia del caso, solicitudes a las autoridades educativas regionales y nacionales sobre la adquisición de material pedagógico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a estudiantes con diversas discapacidades.

Bibliografía

- Arteaga, F. y Prado, J. (2011). *La transdisciplinariedad, el holismo y el neohumanismo en la formación integral de nuevos profesionales*. Mérida, Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios Universidad de Los Andes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard.
- Cárdenas, C. (2002). Convivir en la diversidad. *El Nacional*, Caracas, Venezuela: 22 de junio, cuerpo internacional, p. A6.
- Granata, M. (2001). *Necesidades y desafíos para la escuela actual*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Mundial de Educación Especial. Santo Domingo República Dominicana.
- Hernández, R. y Fernández, C. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Editorial. McGraw-Hill.
- Hoyos, L., Chavarro, D. y Grillo, A. (2010). Retrospectiva y desarrollo de la investigación en actividad física y discapacidad. *Revista Polibea*. Bogotá, Colombia. 1 (94), 18-23.
- Martínez. M. (2007). *La psicología humanística. Un nuevo paradigma psicológico*. México: Editorial Trillas.
- Morin, E (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, Venezuela: Edición. UNESCO-IESALC.
- Prado, J. (2011). *Hacia un modelo teórico interpretativo fundamentado en los principios de la equidad y diversidad para una gestión docente de calidad en el área de la educación física para la modalidad de educación especial*. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012). *Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales*: Caracas, Venezuela. FEDUPEL.

ESTUDIO CLÍNICO TRANSVERSAL DE LESIONES ULCERATIVAS ENSAYO CLÍNICO EN FASE I CON APÓSITOS A BASE DE QUITOSANO

Gladys Velazco Vilorio

Introducción

La extensa pérdida de tejido blando en lesiones ulcerativas se ha convertido en un grave problema de salud pública, además de que la situación se ve agravada por el hecho de que muchos hospitales, con el fin de maximizar beneficios y reducir costos, no cuentan con unidades encargadas de la atención integral de estos pacientes; en vista de esta situación, las lesiones ulcerosas de larga data dejan pocas opciones de tratamiento en los centros asistenciales, debido a, la poca disponibilidad de productos en el mercado. Velazco, González y Ortiz (2012) reportan que los biomateriales utilizados como apósitos consecutivamente han ganado interés debido a que se comportan como andamios para crecimiento tisular, convirtiéndose en una opción terapéutica para estos pacientes, la aparición de los biomateriales usados como andamios para crecimiento de tejidos ha constituido una nueva esperanza en el ámbito médico, especialmente en el tratamiento de ulceraciones periféricas. A pesar de los muchos avances alcanzados, los investigadores de este campo aún se enfrentan a importantes retos en la reparación o la sustitución de los tejidos, entre estos figura la creación de unidades dedicadas a la atención integral de pacientes con estas patologías (Sage, Pinzur, Rodney y Coleen, 2006), (Velazco et ál.). Las técnicas de curación avanzada han pasado por muchas etapas desde la primitiva, dogmática hasta la científica, en general se dice que la curación es la técnica que favorece el tejido de cicatrización en cualquier herida hasta conseguir su remisión, pudiendo tener como objetivos principales; el cierre completo de la herida o la preparación de esta para cirugía como terapia adyuvante (Andrade, Sepúlveda y González, 2012). A pesar del vacío fisiopatológico, sí existen algunos elementos que conocemos en relación con la cicatrización patológica insuficiente. Las causas de este proceso han sido ampliamente estudiadas y consisten en una enorme lista de etiologías, siendo las más frecuentes las úlceras por presión, las vasculares (arteriales y venosas) y las metabólicas (diabetes) (Andrade et ál.), (Sage et ál.), (Velazco et ál.). Por otro lado, también son conocidos los factores locales y sistémicos que alteran

el proceso de cicatrización y que debemos tener muy presentes al momento de la evaluación inicial del paciente ya que alguno de ellos puede ser modificable. Ahora, está el otro problema atribuible a la presencia de cicatrizaciones insuficientes y úlceras, las muertes y casos de discapacidad como consecuencia de las amputaciones, producto de ulceraciones y fracturas, cuando existen claramente soluciones asequibles para evitarlo (Bergonse y Rivitti, 2006). "Una pequeña inversión en prevención, educación y tratamientos básicos pueden traducirse en menos amputaciones de piernas, una mayor calidad de vida" (Adachi, Osako, Tanaka, Hojo y Hollister, 2006). El manejo de las heridas complejas ha sido abandonado por los médicos y especialmente por los cirujanos y su cuidado ha quedado en manos de las enfermeras, representando siempre un reto para el médico y desesperanza para el paciente (y su impacto en el desarrollo humano), ya que son patologías que difícilmente se curan si no se les da el tratamiento adecuado, representan altos costos para los servicios de salud y generan un detrimento muy importante en la calidad de vida de los pacientes (Sage et ál.), (Velazco et ál.). En la práctica de los servicios de salud, se observa que el portador de úlceras es atendido, con frecuencia, en consultas médicas; tratándolo con nuevos métodos curativos, con sucesivos cambios de tratamiento tópico y a veces, sin llevar historia clínica (Adachi et ál.). El paciente puede convivir con esta situación que lo desgasta durante varios años, sin obtener la cicatrización de la úlcera. Actualmente se enfatiza la necesidad de que la práctica profesional tenga como base evidencias para producir resultados efectivos para el paciente y para los servicios. Sin embargo, los profesionales todavía encuentran dificultades para la utilización de la práctica basada en evidencias (Velazco et ál.). Esa referencia ampara la práctica y exige la disponibilidad de resultados de investigaciones con fuertes evidencias, siendo esta también una realidad en Venezuela. El tratamiento de cualquier herida debe ser personalizado, es decir, debemos considerar todos los factores individuales del paciente y los recursos materiales y humanos de que disponemos y que él mismo tenga condiciones de continuarlo después del alta. El objetivo de este estudio consistió en proponer, desde el propio escenario asistencial la necesidad de unidades dedicadas a la atención integral de los pacientes con úlceras y valorar la eficacia clínica de los productos a base de quitosano, disponibles para el tratamiento local de las úlceras presentadas en la práctica clínica. Es por ello que se hace necesaria la creación de una unidad de curaciones avanzadas dentro de los centros hospitalarios y la

posible implantación de estudios de cuarto nivel solo dedicados a la atención de este tipo de pacientes.

Metodología

Fase I: Se realizó un estudio clínico transversal de prevalencia con la finalidad de verificar los pacientes que asisten por patologías ulcerativas, mediante la revisión manual del registro impreso perteneciente a los archivos del Ambulatorio Venezuela, adjunto al Hospital Sor Juana Inés de la Cruz, Mérida Edo. Mérida, comprendiendo el período de enero del 2011 a enero 2012. El número de pacientes, así como, los datos socio demográficos (edad, género y tipo de lesión), fueron recolectados y analizados usando estadística descriptiva a través del uso de software SPSS para Windows de la IBM, versión 19. Los datos fueron expresados en porcentajes, medias \pm desviación estándar y rangos. Fase II: Elaboración de un ensayo clínico en fase I que pretendió demostrar la seguridad clínica de un biomaterial a base de quitosano diseñado en el Laboratorio Integrado de Biología Molecular celular de la Facultad de Odontología de La Universidad de Los Andes orientando la pauta de administración más adecuada para estudios posteriores en una muestra de 15 pacientes hospitalizados en la Unidad de Larga Estancia del Ambulatorio Venezuela con presencia de lesiones ulcerativas en miembros inferiores, utilizando para este fin un solo ambiente equipado con material necesario y siguiendo la misma terapéutica para todos los pacientes. Los criterios de inclusión fueron; pacientes recluidos en la Unidad de Larga Estancia (ULE), de género masculino, en edades comprendidas entre 40 y 80 años, con cultivo negativo, sistémicamente controlados y con úlceras en los miembros inferiores y que ya se habían sometido a tratamientos habituales sin éxito, sin otras opciones, reuniendo con esto las condiciones necesarias para participar en el ensayo. Se calculó la seguridad del protocolo de curaciones basado en los apósitos preparados a base de quitosano, sin crear efectos secundarios. La posible implementación de una sal de quitosano como membrana para regeneración podría cambiar la ejecución de tratamientos en Venezuela. Los ensayos de biocompatibilidad realizados en muchos de los estudios presentados indican que las células se adhieren y proliferan sobre las membranas (películas) de quitosano, lo que explica que esta proliferación posiblemente se deba al proceso de adaptación de las células a esta superficie (Bella, Surdi, Cenci y Rodríguez, 2008), (Velazco et ál., 2012). Durante el ensayo

se diseñó el protocolo adecuado para esta terapéutica, todo en un acuerdo a las reglas de la declaración Helsinki CIOMS (1993) de Ginebra y basados en las recomendaciones de la ASTM, la American Section of the International Association for Testing Materials (ASTM) que es una de las organizaciones de desarrollo de normas internacionales más grande del mundo, la ASTM está entre los mayores contribuyentes técnicos de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO) ASTM.F (2010). En ASTM se reúnen productores, usuarios, consumidores, entre otros, para crear normas, que se crean usando un procedimiento que adopta los principios del World Trade Organization Technical Barriers to Trade Agreement (Convenio de obstáculos técnicos al comercio de la Organización Mundial de Comercio), estas normas son utilizadas y aceptadas mundialmente. De estas normas la ASTM.F 2103-01, guía estándar para la caracterización, aprueba el uso y la elaboración de pruebas con las sales de quitosano como materia prima para uso en biomedicina, medicamentos y aplicaciones de la ingeniería tisular, guiando los parámetros claves, relevantes en la funcionalidad y caracterización del quitosano para el desarrollo de nuevas aplicaciones comerciales biomédicas y farmacéuticas Medical Device Standards and Implant Standards, Biomaterials and Biomolecules for TEMP's (2000). Típicamente, los pacientes en ensayos de fase I son divididos en cohortes de pequeños, usualmente alrededor de tres personas. La primera cohorte recibe una dosis pequeña del nuevo medicamento. A los pacientes tratados para este ensayo se les reportaban las curaciones en su historia clínica, realizando las curas cada 72 horas con lavado, y cambio del apósito si se ameritaba, se realizaron fotografías clínicas de las lesiones y se elaboró un sistema de medición circunferencial para determinar la evolución. La dosis fue aumentada con cada nueva cohorte, hasta que determinamos la dosis ideal. Se procedió a realizar tratamientos que requiriesen colocación de membranas para regeneración de tejidos. Los pacientes incluidos en este ensayo fueron notificados y firmaron un consentimiento informado sobre el tratamiento. Se trataron quince pacientes con diferentes afecciones y con necesidad de regeneración y reparación de tejidos dañados.

Resultados

Fase I: Se revisaron un total 1350 casos recibidos en la emergencia del Ambulatorio Venezuela de Enero del 2011 a Enero del 2012, de los cuales 464 fueron por presencia de úlceras pretendiendo asistencia de curación para estas

lesiones, representando una prevalencia del 34,37% del total de la consulta externa, este resultado coincide con reportes realizados por Maffei (2005), en Dinamarca, donde halló una prevalencia del 3,9% de úlceras venosas abiertas en miembros inferiores en la totalidad de las consultas externas de ese país, en otros países como Brasil, Yamada (2003), indica que se superan los índices de la población en general ingresada variando del 3,6% (el 2,3% en hombres y el 4% en mujeres). El origen de la ulceración fue reportada; siendo representada por un 47% úlceras venosas, 22% úlceras diabéticas, 20% úlceras por traumatismo y 11% úlceras por presión según se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución del origen de las lesiones ulcerosas

Tipo de úlcera	Cantidad	%
Venosa	218	47
Diabética	102	22
Traumaticas	93	20
Presión	51	11
Total	464	100

De las 464 historias revisadas por ingreso de ulceración, 355 de ellas (76,7%) reportaban discapacidad total para ejercer trabajos debido a la presencia de la úlcera y solicitaban permisos e informes para reposos en los mismos, coincidiendo con lo reportado por Aguiar, Pinto, Figueiredo y Savino (2005) y, Orosco y Martins (2006) y que afirman que las úlceras de los miembros inferiores corresponden a un porcentaje que varía, aproximadamente, entre el 80 y el 90% de las úlceras que aparecen y configuran, en todo el mundo, un problema grave, con considerable impacto socioeconómico como pérdida de días de trabajo, jubilación anticipada, gastos terapéuticos prolongados, además de restringir las actividades de la vida diaria. El rango de edad estuvo establecido entre 45 y 60 años. Del 100% de las historias por ulceración revisadas solo el 7% tuvo seguimiento 63% asistió nuevamente por cura y el 30% restante no volvió no pudiéndose realizar un seguimiento clínico, Guimarães y Nogueira (2010) afirman que el tratamiento de heridas depende de evaluaciones sistematizadas, prescripciones diferentes de frecuencia y tipo de cura o cobertura necesarias, que pueden ser variables de acuerdo con el momento evolutivo del proceso cicatricial. El tratamiento de cualquier herida debe ser personalizado, es decir,

debemos considerar todos los factores individuales y los recursos materiales y humanos de que disponemos, así como las condiciones socioeconómicas del paciente para la continuidad del tratamiento domiciliario o intrahospitalario, estudios realizados por Aguiar et ál., aseveran que la evaluación clínica por medio de la historia, antecedentes y examen físico son fundamentales para establecer el diagnóstico de la úlcera, a diferencia de los encontrados en este estudio donde los tratamientos aplicados no llevaban protocolos establecidos, el 25% de los pacientes llevaban sus propios tratamientos encabezados por apósitos recomendados por alguien más o por un médico que alguna vez los vio, 33% presentaban complicación con infección secundaria, a todos se les indicó Amikacina sin la realización de un cultivo, el 42% restante solo lavado y limpieza de la úlcera; eso es lo reportado en la historia como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución del tipo de tratamiento

Tipo de Tratamiento	Cantidad	%
Recomendado	116	25
Complicación	153	33
Lavado	195	42
Total	464	100

Fase II: De las 15 úlceras tratadas todas en miembros inferiores el 40% fueron venosas, 27% traumáticas, 20% diabéticas, 13% por presión, lo que imposibilitaba la vida normal de los pacientes coincidiendo con lo que reportan Bergonse y Rivitti (2006), que afirman que las úlceras de los miembros inferiores son muy frecuentes en todo el mundo y tienen gran impacto en la calidad de vida y productividad del individuo, además de un alto costo para la sanidad pública. La duración del tratamiento fue de seis semanas dividida en tres fases; fase I a las dos semanas, fase II a las cuatro semanas y fase III a las seis semanas catalogando la evolución como buena, regular o mala. En la fase I se observó una respuesta buena en todos los pacientes observándose unas zonas de granulación y sin complicaciones asociadas, en la fase II ya era evidente la presencia de disminución circunferencial de la lesión y en la fase III en el 80% de los casos tratados se observó una evolución. Coincidiendo con lo reportado por Bella et ál. (2008) y Velazco et ál. (2012) quienes reportan remisión de la lesión en un lapso de cuatro semanas Las úlceras venosas tuvieron una remisión del 80% a las seis

semanas buena, las traumáticas una remisión del 95% buena, las diabéticas 80% buena, por presión 40% regular (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la remisión de la lesión en la totalidad de los pacientes tratados

Remisión de la lesión	Cantidad	%
Venosas	174	80
Traumáticas	88	95
Diabéticas	82	80
Presión	20	40
Total	364	78.4

Significa que la media de pacientes mejorados con este tratamiento es del 78,4%, con un margen bueno de efectividad (Figura 1).



Figura 1.

Conclusión

El tratamiento de las úlceras es un desafío al que se tienen que enfrentar los profesionales de la salud que se dedican a esta área. La necesidad de la creación de unidades de curaciones dedicadas solamente a la atención de estos pacientes fortalecerá el aumento en la estadística de salud de pacientes recuperados en su totalidad. El ensayo clínico demostró que las características atribuidas al quitosano son ciertas demostrando la regeneración de los tejidos en un total de los pacientes sometidos a tratamientos. Cabe destacar la importancia de la

elaboración de más ensayos clínicos debido a que ello mejoraría la calidad de vida de muchos pacientes sin posibles soluciones a sus problemas de pérdidas de sustancias ocasionadas por diferentes factores. Las películas estudiadas demostraron todas las características para la producción de apósitos, lo que deja abierta una ventana a la producción de este compuesto debido a la versatilidad de sus propiedades y lo económico de su producción. Los apósitos para regeneración de tejidos usados en el mundo tienen un costo económico importante, el quitosano en ese aspecto también presenta ventajas debido a que el costo en la elaboración de los apósitos es muy bajo. La práctica basada en evidencia señala el aclaramiento de divergencias y dudas en lo que se refiere al tratamiento, lo que sugeriría nuevas conductas clínicas en pro de la salud de los afectados. Los resultados obtenidos en este estudio suscitan la necesidad de realización de cursos de especialización en el tratamiento de heridas como manera de alcanzar más conocimiento y habilidad para prestar asistencia a los portadores de úlceras.

Bibliografía

- Adachi, T., Osako, Y., Tanaka, M., Hojo, M. y Hollister, J. (2006). Framework for optimal design of porous scaffold microstructure by computational simulation of bone regeneration. *Biomaterials*. 2 (7), 3964-3972.
- Aguiar, T., Pinto, L., Figueiredo, M. y Savino, N. (2005). Úlcera de Insuficiência Venosa Crônica. Diretrizes sobre Diagnóstico, Prevenção e Tratamento da Sociedade Brasileira de Angiologia e Cirurgia Vasculare (SBACV). *J Vasc Br* 4(Supl.2), S195-200.
- Andrade, P., Sepúlveda, S. y González, J. (2012). Curación avanzada de heridas Centro de Heridas. *Rev. Chilena de Cirugía*. 2 (5), 35-48.
- ASTM.F 2103-01 (2010). Standard guide for characterization and testing of chitosan salts as starting materials intended for use in biomedical and tissue engineering medicals products applications, 2001 F 2103-01, Guide for Characterization and Testing of Chitosan Salts as Starting Materials Intended for Use in Biomedical and Tissue-Engineered Medical Product Applications F04 on Medical and Surgical Materials and Devices.
- Bella, A., Surdi, M., Cenci, M. y Rodríguez, C. (2008). Tetracycline Release from Chitosan Films. *Lat Am J Pharm*, 27 (3), 360-363.

- Bergonse, F. y Rivitti, E. (2006). Avaliação da circulação arterial pela medida do índice tornozelo/braço em doentes de úlcera venosocrônica. *Na. Bras. Dermatol.* 81 (2), 24-32.
- Guimaraes, B., y Nogueira, C. (2010). Diretrizes para o tratamento da úlcera venosa. *Enferm. glob.*, n. 20.
- Maffei, F. (2005). Insuficiência Venosa Crônica: conceito, prevalência, etiopatogenia e fisiopatologia. In: *Doenças Vasculares Periféricas*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Editorial Medsi.
- Medical Device Standards and Implant Standards, Biomaterials and Biomolecules for TEMP's Copyright © 1996-2010 ASTM. All Rights Reserved. ASTM International, 100 Barr Harbor Drive, PO Box C700, West Conshohocken, PA, 19428-2959 USA, ISO Documents ISO13408-1:1998: Aseptic Processing of Health Care Products--Part 1: General Requirements Ph. Eur. Monograph Chitosan Chloride, Nov. 2000)
- Orosco, S. y Martins, E. (2006). Avaliação de feridas: uma descrição para sistematização da assistência. *Enfermagem Brasil*, 5 (1), 50-63.
- Pautas Éticas Internacionais para la Investigación y Experimentación Biomédica en Seres Humanos*. ISBN 92 9036 056 9. Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS), 1993, Ginebra.
- Sage, R., Pinzur, M., Rodney, S. y Coleen, N. (2006). Amputation and Rehabilitation of Diabetic Foot. *The Diabetic Foot*. (2nd Ed.). New York: Humana Press.
- Velazco, G., González, A. y Ortiz, R. (2012). Apósitos de quitosano para el tratamiento de pie diabético (Chitosan films for the diabetic foot treatment). *Avances en Biomedicina*. Publicación Oficial del Instituto de Inmunología Clínica Mérida-Venezuela. 1 (1), 38-41.
- Yamada, B. (2003). Úlceras Venosas. Abordagem Multiprofissional do tratamento de Feridas. São Paulo: Atheneu; 4 (3): 247-59.

ODONTÓLOGOS VOLUNTARIOS. UNA FORMA SOLIDARIA DE CREAR SONRISAS

Eduvigis Solórzano Navarro

Introducción

La actitud más noble y generosa que puede tener un ser humano es aportar sus conocimientos, su tiempo y sus recursos a alguien que necesita ayuda o consuelo. El servicio voluntario es primordial en la construcción de una comunidad, promueve la confianza y la reciprocidad, fomenta el buen espíritu ciudadano y ofrece a las personas un entorno, en el cual pueden aprender el sentido de responsabilidad y de la participación cívica (Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas, 2011). En pocas palabras, es un impulso esencial para el desarrollo y crecimiento sostenible de la humanidad, solucionando las necesidades que tenemos en el presente, sin comprometer los recursos de las generaciones futuras.

En este mismo sentido Bernal (2002), expresa que solidaridad no es sólo el trabajo directo con grupos marginados, sino también todo el trabajo que se realiza para que dejen de existir estos grupos, para transformar y cambiar los valores, actitudes y estructuras dominantes de inequidad en la sociedad, que de alguna manera, son los que sustentan la situación de injusticia que se vive en el planeta. Es así como realizando acciones pequeñas continuadas y sostenidas en el tiempo, dando cabida a todas las ideas y asumiendo con responsabilidad los riesgos, se puede ayudar a cambiar; y es a esta retribución que estamos llamados todos y cada uno de los individuos de esta sociedad-mundo, en mayor o en menor medida.

Morin (2002) define a la antropeútica, como un rizo de tres términos, individuo/sociedad/especie, del cual emerge la conciencia y el espíritu propiamente humano. Esa triada cuyos principios fundamentales son: todo ser humano debe ser tratado humanamente y todos somos iguales en la medida que somos diferentes, exhorta a desarrollar la ética de la solidaridad y la cooperación humana como parte de la misión antropológica de este nuevo milenio, impulsando la necesidad y la fuerza del vínculo social, de la cooperación, de la solidaridad, de la comprensión mutua, del amor y hasta de la cortesía. Es así

como el mismo Morin en el 2006, expone: “Toda mirada sobre la ética debe reconocer el carácter vital del egocentrismo; así como la potencialidad fundamental del desarrollo del altruismo” (p. 22), lo que en sí mismo delinea la complejidad de la ética de forma dialógica, cada cual vive para sí y para el otro y esto no podrá ser alcanzado, sin consenso, pluralidad, inclusión, solidaridad y participación.

Participar es algo más que asistir o estar presente, aunque obviamente es una condición necesaria para que se produzca. Participar es intervenir e implicarse, supone por tanto una presencia activa y un compromiso social. La participación no puede ser, en consecuencia, un fin en sí mismo, sino un medio que une a las personas para trabajar colectivamente en la consecución de un objetivo determinado (Pérez, 2002); vale decir, para la conformación de una comunidad planetaria organizada. No obstante, tantos criterios epistemológicos pueden ser debatidos con argumentos sencillos tal y como lo señala Cortina (2001), cuando expresa en el diario El País de España, que el voluntariado se realiza “como, donde y cuando quieras”.

En todas las áreas del trabajo humano en general y en la prestación de servicios de salud en lo particular, la integridad de los principios éticos, morales, de justicia y de equidad juega un papel importante (Hernández, 2010). No todos los ciudadanos tienen acceso equitativo a los servicios de salud bucal, ya sean públicos o privados, y es allí donde el profesional que se sienta interesado y comprometido con el bienestar social, puede brindarle su tiempo, conocimientos y experiencia al que lo necesite.

La salud, como lo propone la Organización Mundial para la Salud (OMS), es el completo estado de bienestar o equilibrio entre factores físicos, mentales, sociales y medio ambientales (OMS, 2000). A partir de esto, los profesionales del área deben enfocar su conocimiento hacia la promoción de prácticas saludables, sin perder de vista que el individuo es parte de una familia, de un contexto social y de otros espacios donde adquiere conocimientos, trabaja y usa una red de servicios que deben estar diseñados y dirigidos al beneficio de quien los necesita y no de quien los ofrece (Morrison, Macpherson y Binnie, 2000).

Las necesidades de salud bucal en Venezuela son elevadas. Según el último estudio oficial publicado por la Fundación Centro de Estudios sobre el

Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (FUNDACREDESA), entre los años 1995-2001, se demostró que la condición de vida en el aspecto odontológico de los venezolanos es precaria (FUNDACREDESA/MSDS, 2001). De igual manera y más recientemente, se han publicado algunos trabajos que describen la situación de salud bucal en Venezuela, revelando la deficiencia e inoperancia de este sector, a pesar de los programas masivos de salud bucal que existen, observándose una odontología que destaca la condición de enfermedad, más que la propia condición de salud, sobretodo en la población infantil (Agreda Medina, Simancas, Salas y Ablan, 2010; Aristimuño, 2009; Romero Méndez, 2006). Por último, según intercambio informal con colegas, en los últimos tiempos se ha visto disminuido, de manera importante, el número de pacientes que asisten a las consultas odontológicas privadas, lo que no implica una masificación mayor en la consulta pública ni un mejor servicio público, pero sí un menoscabo de la salud bucal en el estado Mérida y, por ende, en el país.

Las patologías bucales más prevalentes en niños y adolescentes son la caries y la enfermedad periodontal, las cuales son enfermedades crónicas, de etiologías complejas o multifactoriales desde la perspectiva de la causalidad. Algunos factores de riesgo asociados a estas enfermedades son: higiene bucal, edad, alimentación y nivel socioeconómico, entre otros (García de Valente, 1998). Las actividades de la OMS en materia de salud bucodental a nivel internacional y del Ministerio del Poder Popular para la Salud (MPPS), mediante la División de Salud Bucal en Venezuela, promueven distintas acciones para la atención integral de los pacientes que requieran asistencia odontológica, especialmente para las poblaciones pobres y desfavorecidas; sin embargo, esto no es suficiente, y se hace imperativo materializar pequeños aportes que impliquen grandes diferencias. De allí que el objetivo del presente estudio fue gerenciar una red de odontólogos voluntarios que atendieran solidariamente en sus consultas privadas a una población infantil de escasos recursos, para ello se propusieron como objetivos específicos: 1.- Identificar el problema de salud bucal en un grupo infantil específico, y 2.- Distribuir los casos entre los odontólogos merideños voluntarios.

Metodología

La presente investigación se enmarcó dentro de la modalidad cualitativa, la cual adopta una perspectiva holística y humanística de los fenómenos, usando como

base el método de investigación-acción participativa. Asimismo, no se siguió un procedimiento rígido, por lo que las acciones fueron surgiendo a través de la práctica misma.

Sujetos que participaron en esta investigación

Se seleccionaron las 28 niñas y adolescentes en escolaridad Media General que viven en la Entidad de Atención «Casa de Misericordia» de la ciudad de Mérida, con el único criterio de inclusión de NO poder pagar un tratamiento odontológico; en este sentido, se concertó una reunión con la hermana-directora de la Entidad de Atención, en la cual se planteó la naturaleza, alcance y objetivos del proyecto y se solicitó por escrito su autorización para ejecutar la acción.

Dadas las características de flexibilidad de la investigación-acción en las estrategias metodológicas y de lo propuesto por Murcia Florián (1990), que en este tipo de investigación no existen principios metodológicos definidos, ni una epistemología que guíe las diversas acciones y prácticas investigativas, el presente trabajo se organizó siguiendo tres etapas: 1.- Recolección de la información, 2.- Categorización de la información y 3.- Diseño y ejecución de un plan de acción, que incluye la evaluación y sistematización de los resultados.

Primera etapa: Recolección de la información

Se realizó una reunión con odontólogos de diversas especialidades, a quienes se les explicaron los objetivos y alcances del proyecto, igualmente se les solicitó su participación solidaria y voluntaria consistente en la atención integral, oportuna, con el uso de materiales de calidad y de forma gratuita a los pacientes que les fueran asignados. Los profesionales que estuvieron de acuerdo firmaron un acta compromiso e indicaron la especialidad a la cual se dedican y cuántos pacientes estarían dispuestos atender en esta acción.

La evaluación clínica inicial fue realizada por estudiantes de 4° y 5° año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, que voluntariamente aceptaron participar como evaluadores en el proyecto. La evaluación se realizó en las instalaciones del comedor de la Casa de Atención bajo la luz natural del día, utilizando barreras de protección, tapaboca y baja-lengua. Se recabaron datos de las niñas y adolescentes, mediante la aplicación de cuestionarios de preguntas dicotómicas y de respuestas abiertas donde se indagaba sobre la percepción de su

condición bucal, situación familiar y bienes de consumo. Además, se empleó una ficha de evaluación clínica odontológica que incluye un índice de jerarquía de complejidad (IJC). Todos los instrumentos de recolección de datos han sido utilizados y validados previamente por el proyecto internacional “*dentistas do bem*”.

Segunda etapa: Categorización de la información

Considerando que la identificación acuciosa y esmerada del problema influye de manera directa en el éxito de un proyecto, en esta etapa se precisó la situación de salud bucal en la población estudiada, de esta forma se identificaron y categorizaron los problemas odontológicos de las 28 niñas y adolescentes, según dos criterios bien definidos: 1.- Necesidad de tratamiento odontológico, donde se consideraron las categorías: no necesita atención bucodental y necesita atención bucodental y 2.- Severidad de las patologías bucodentales, donde se consideraron las categorías: grave, moderada y leve.

Tercera etapa: Diseño y ejecución de un plan de acción

Un buen plan de acción constituye la parte más importante en la investigación-acción, en este trabajo, esta fase consistió en la distribución de los pacientes para cada profesional en relación con la necesidad de tratamiento y la especialidad del odontólogo. De esta manera, se solicitaron las citas correspondientes y se trasladaron en grupos hasta el sitio de consulta, cada profesional abrió historia clínica de su paciente, hizo diagnóstico, diseñó su plan de tratamiento y propuso cronograma de consultas. Finalmente, se evaluó el nivel del logro alcanzado.

Es importante resaltar que en muchos de los casos se requirió de radiografías extra orales, como la radiografía panorámica, para lo cual se contó con la colaboración de un centro de radiología de la ciudad de Mérida, que prestó su servicio de manera gratuita.

Aspectos bioéticos

Dado que la investigación se lleva a cabo con grupos humanos y que el mal uso de la información recabada puede ser lesivo para los mismos, se hace necesario cuidar tanto los modos por los cuales se tiene acceso a la información, como la interpretación y su uso público (Martínez, 2000). Esto justifica la defensa de los principios bioéticos establecidos en la declaración de Helsinki (2008), donde

prevalece la beneficencia y el interés de los participantes siempre por encima de cualquier interés del investigador. Es así como se solicitó el consentimiento por escrito de la hermana-directora de la Entidad de Atención como el representante inmediato de las niñas y adolescentes.

En el caso de los menores de edad, existe una maduración progresiva de forma que su capacidad de comprensión y de decisión autónoma va acreciendo. A partir de los 7 años, el niño se va haciendo capaz de entender lo que sucede, y en consecuencia hay que integrarlo y darle la información adecuada para que puedan comprender y obtener así su asentimiento (Balana, 2009). Es por ello que a cada una de las niñas y adolescentes también se les explicó los alcances del proyecto y se les solicitó autorización para su participación en la investigación.

Análisis de los resultados

La evaluación clínica inicial se realizó en las instalaciones del comedor de la Entidad de Atención «Casa de Misericordia», con diez estudiantes voluntarios de 4° y 5° año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes. De igual manera, otros tres estudiantes fueron vestidos de payasos y amenizaron a las niñas mientras se realizaban las evaluaciones odontológicas, con la finalidad de canalizar la tensión, el miedo y la ansiedad que implica una revisión odontológica; asimismo, se repartieron obsequios donados por una empresa privada.

El diagnóstico se ubica dentro de un proceso sistemático de trabajo organizativo y constituye la primera etapa del ciclo, permite comprender los problemas, de tal manera que genere los conocimientos necesarios para planificar y realizar las acciones correspondientes (Martínez, 2000). De las 28 niñas evaluadas y siguiendo lo establecido como primer criterio “Necesidad de Atención Bucodental”, el índice de jerarquía de complejidad evidenció que 3 niñas no necesitaban atención bucodental y 25 niñas necesitaban atención bucodental. Asimismo, con relación al segundo criterio “Severidad de las patologías bucodentales”, utilizando el mismo índice, se demostró que 0 paciente presentó patología grave, 17 presentaron patologías moderadas y 8 patologías leves. Por otra parte, la especialidad que mostró más demanda fue la operatoria dental, seguida de periodoncia y cirugía, esta última básicamente para la extracción de secuestros radiculares por pérdida total de la corona dentaria, debido a caries no tratadas a tiempo. Sobre la base de esta información se distribuyeron las pacientes

entre los ocho odontólogos especialistas voluntarios que aceptaron participar en el estudio.

Durante el desarrollo de la presente investigación surgieron una serie de expresiones, sentimientos y expectativas por parte de las niñas y adolescentes de la Entidad de Atención «Casa de Misericordia», que recibieron la atención odontológica. La mayoría de ellas se encuentran en la institución por estar en riesgo de vivir en la calle debido a violencia intrafamiliar, abandono, extrema pobreza u orfandad; otras, en menor número, por vivir en regiones geográficamente distantes, sus edades oscilan entre 6 y 17 años y reciben educación gratuita en la Unidad Educativa Colegio Sagrada Familia de las Hermanas Franciscanas del Sagrado Corazón de Jesús, a la cual pertenece la Entidad de Atención.

En relación con la percepción sobre la condición de su salud bucal, la respuesta mayoritaria a la pregunta: ¿Crees que tienes caries en tus dientes? Fue Sí, (en una escala de sí, no, no sabe); y a la pregunta ¿Sientes vergüenza de tus dientes? Fue Algunas veces, (en una escala de siempre, algunas veces, ocasionalmente, casi nunca, nunca). El desarrollo del componente salud bucal en la atención integral de salud del niño y adolescente constituye la búsqueda de una forma totalizadora de mejoramiento de su calidad de vida (Montenegro Martínez, 2011). En este sentido, ante las respuestas dadas por la mayoría de las niñas y adolescentes se puede intuir algún grado de conformismo ante una realidad que sienten que no pueden cambiar, ya que es difícil su acceso a una clínica privada e igualmente acudir a un servicio de salud público, porque sus representantes legales no prestan atención a la situación de salud de su representado o sencillamente no tienen tiempo para dedicárselo a esta situación. Es importante resaltar que, algunas niñas se trasladan a sus hogares los fines de semana, otras sólo en épocas de vacaciones y otras viven permanentemente en la Casa de Atención.

En cuanto a la condición socio-económica de la familia: el hogar de la mayoría está conformado por 5 personas en promedio, en casas alquiladas y el grado de escolaridad del responsable de la familia (generalmente la madre o la abuela) se encuentra entre sin estudio a secundaria incompleta; finalmente, en relación con bienes de consumo todas tienen más de un televisor, un DVD y un refrigerador, con un solo baño en casa, lo que según el método Graffar, adaptado a la realidad venezolana por el Dr. Hernán Méndez Castellano (Méndez y Méndez, 1994), la

mayoría de las familias están enmarcadas en un nivel socio-económico de pobreza relativa o estrato IV, que por definición tienen un ingreso inferior al 50% de la media de ingreso total, por lo que se puede manejar como un indicador de que no tienen la capacidad económica para costear tratamientos odontológicos en clínicas privadas.

Consideraciones finales

Esta experiencia permitió reconocer y aprovechar valores en los profesionales merideños de la odontología como son la solidaridad, la antropoética y la conciencia de la labor social en la construcción de planes y programas para un desarrollo humano sostenible, trabajar para exaltar estas cualidades es labor de un gerente y lograr alcanzar la excelencia su mayor reto, en este caso, lograr una atención odontológica óptima, integral y de forma gratuita a una población específica necesitada. Se trata de bendecir a otros dando lo mejor de sí mismos, porque la cosecha siempre será de acuerdo a la siembra.

La calidad humana no es algo que se adopte o que se pueda copiar de un sistema o de un programa, sino que nace en cada individuo, de una decisión personal, de la propia voluntad. Así, hablar de calidad humana es hablar de calidad de vida y, por ende, de satisfacción vital, definida como la valoración global que la persona hace sobre su propia vida, comparando lo que ha conseguido, sus logros, con lo que esperaba obtener, sus expectativas (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991); esto sin duda es posible, a través de los principios elementales de amor y caridad y por qué no, de la vocación de servicio al prójimo en cada uno de los seres humanos.

Para el momento de la redacción del presente artículo, se habían logrado 19 altas integrales y 6 de los 25 pacientes aún se encuentran en tratamiento, además se ha creado un vínculo de amistad y de corresponsabilidad entre odontólogo y paciente. Los profesionales odontólogos voluntarios están dispuestos a realizar seguimientos anuales a sus pacientes hasta la mayoría de edad y mantenerse en la red de odontólogos voluntarios propuesta en este estudio.

Una propuesta que puede replicarse y multiplicarse en grupos específicos necesitados de atención bucal, tanto en los diversos sectores del estado Mérida como en toda Venezuela, sólo se requiere de un gerente que coordine entre

“Quién necesita ayuda” y “Quién puede ayudar”, en este sentido y con el compromiso de todos, se puede resguardar el derecho a la salud que propone la OMS. Esta iniciativa, puede ser una estrategia que ilumine el camino hacia el mejoramiento de la calidad de vida y de las condiciones de salud de niños que no tienen fácil acceso a los servicios de salud, en este caso de salud bucal.

Agradecimiento

A la hermana Deysi Salazar, directora de la Entidad de Atención “Casa de Misericordia”.

Bibliografía

Agreda M., Medina Y., Simancas Y., Salas ME., Ablan L. (2010). Condiciones de salud periodontal en niños en edad escolar. *Acta Odontológica Venezolana*, 48 (3), 1-10.

Aristimuño, C. (2009). Diagnóstico socio-epidemiológico de la salud bucal en una población escolar del estado Nueva Esparta. *Acta Odontológica de Venezuela*, 47 (3), 46-52.

Balana, M. (2009). Autonomía de la voluntad del paciente menor de edad en Navarra. *Revista Jurídica de Navarra*, 48, 183-210.

Bernal, A. (2002). *El voluntariado. Educación para la participación social*. Barcelona, España: Ariel.

Cortina, A. (2001). La real gana: ética del voluntariado. *El País*. Madrid, España: 27 de febrero. Sección opinión. (recuperado el 19/02/2014 a las 4:00p.m.)
Disponibile en http://elpais.com/diario/2001/02/27/opinion/983228414_850215.html

Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos (59ª Asamblea General, Seúl, Corea, octubre 2008)*.
Disponibile en <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>

Fundación Centro de Estudios sobre Crecimiento y Desarrollo de la población venezolana (FUNDACREDESA) y Ministerio de Salud y Desarrollo Social

(MSDS). (2001). Indicadores de situación de vida. Movilidad social, Años 1995-2001. Caracas: Estudio Nacional. Caracas. Tomo I.

García de Valente, M. (1998). Adolescencia y salud bucal. *Adolescencia Latinoamericana*, 1 (3), 170-174.

Hernández, J. (2010). *La ética profesional, ¿un problema ético del contador público?* Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales (CICAG). 7 (1), 73-88.

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7 (1), 27-39.

Méndez, H y Méndez, MC. (1994). *Sociedad y Estratificación. Método Graffar-Méndez Castellano*. Caracas Venezuela. FUNDACREDESA. 206 págs.

Montenegro Martínez, G. (2011). Un nuevo enfoque de la salud oral: una mirada desde la salud pública. *Universitas Odontológicas*, 30 (64), 101-108.

Morin, E. (2002). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.

Morin, E. (2006). *El Método 6. Ética*. Madrid, España: Editorial Cátedra.

Morrison, J. Macpherson, L. y Binnie, V. (2000). A qualitative investigation of the perceived barriers to and inducements for the early registration of infants with general dental practitioners. *International Journal of Health Promotion and Education*, 38 (1), 4-9.

Murcia Florián, J. (1990). *Investigar para cambiar*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Organización Mundial de la Salud (OMS). *Quinta Conferencia Mundial de Promoción de la Salud México 2000*. (recuperado el 21/02/2014 a las 11:00 a.m.) Disponible en

http://www.paho.org/hiap/images/stories/PDFs/Decl_Mexico_2000_es.pdf

Pavot, W., Diener, E., Colvin C. R. y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.

Pérez Zaragoza, J. (2002). El voluntariado social desde la profesión del educador social. Experiencias y reflexiones de un educador social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria* 9, 67-90.

Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas. (2011). *V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo*. (recuperado el 19/02/2014 a las 4:00 p.m.) Disponible en <https://unp.un.org/>

Romero Méndez, Y. (2006). Impacto de un programa de promoción y educación de salud bucal en niños de preescolar Monseñor Luis Eduardo Henríquez”. Municipio San Diego, estado Carabobo. *Agenda Académica*. 7 (2), 27-42.

SENSIBILIZACIÓN: CULTIVO DEL ESPÍRITU A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS COMPLEJOS

Magui Labrador Vivas

Introducción

El mundo de hoy es una paradoja, por un lado la humanidad ha realizado grandes avances que asombran en lo atinente a la ciencia y la tecnología, notables en el campo de las comunicaciones; sin embargo, existen situaciones contrastantes, porque al mismo tiempo se presentan guerras, violencia de distinta índole, desigualdades sociales y económicas, reducción de la dignidad humana, entre otros hechos que afectan muchas culturas y sociedades. La sociedad actual está en crisis si se consideran los claros indicios de desensibilización humana. Hechos que llevan a la reflexión sobre el papel de la educación en el cultivo del espíritu humano y el rescate de valores fundamentales para la convivencia y la paz.

De allí que no se puedan establecer patrones de referencia entre unos individuos con respecto a otros, por cuanto el predominio de la violencia y el poco respeto a las creencias, opiniones y modo de ser de cada persona prevalecen en buena medida en la sociedad contemporánea. De igual manera, llama la atención la indiferencia del colectivo con respecto a la naturaleza, llegando en algunos casos a su destrucción o contribuyendo muy poco al cuidado de la misma.

Ante todos estos planteamientos es necesario llamar a la racionalidad, somos humanos, por lo tanto, seres racionales y esto debe prevalecer en nuestra vida, en nuestro diario quehacer, sin embargo, los hechos narrados anteriormente parecieran demostrar lo contrario, pues la conducta expresada conlleva lo que se denomina desensibilización humana; es decir, personas, individuos o seres humanos carentes o alejados de la racionalidad. Por esa razón, es necesario aprender a convivir armónicamente con nuestros semejantes y con la naturaleza, enalteciéndola y cuidándola; pues, de lo contrario nos convertiremos en personas insensibles, alejados totalmente de nuestro ambiente y de la convivencia humana. De tal manera que se puede decir: se nace humano, pero no es condición *sine qua non* serlo. Es la esencia humana comprendida en la racionalidad, el pensamiento, la sabiduría, la moralidad, el comportamiento ético, los estudios, la relación con su entorno y con los otros, lo que lo califica como tal.

Todo lo expuesto anteriormente, parte de un complejísimo proceso que ocurre en el interior de las personas, que tiene que ver con la razón, con la mente y con la esencia del individuo. Dicha relación es infinita y permite que pueda ser cultivada, tesis que fundamenta lo que se propone en este trabajo y que surgió de un proceso de reflexión y meditación, relativo a la necesidad de estimular el pensamiento para, a través de la educación, repensar sobre la razón de la humanidad y del ser humano como tal.

Algunos autores, entre ellos Gómez (2000), plantean que el espíritu humano no es algo definido, sin embargo, en este estudio se consideró que sí se puede cultivar desde la educación, pues al humano lo define el espíritu, tal como lo concebía en el pasado el filósofo Descartes (1997), en su *Discurso del método*: “No soy, pues, precisamente hablando, sino una cosa que piensa, es decir, un espíritu, es decir, entendimiento o una razón, luego soy una cosa verdadera” (p. 5). De esta cita se evidencia claramente que al ser humano lo determina su espiritualidad.

Una conceptualización generalizada en muchos contextos del planeta, sin importar raza, género, condición social o creencias, concibe al espíritu como algo ajeno a la persona y lo asocia a lo incorpóreo, lo mítico, lo sobrenatural, lo esotérico, al campo enigmático o de la especulación, a dioses y hechiceros e, incluso, a hechos que tienen que ver con la suerte, la mala racha y hasta con el mal de ojo. También, se le relaciona con ángeles, demonios, almas de los difuntos, creencias religiosas, tradiciones, alma o esencia. Visto el espíritu desde esta perspectiva no hay una definición exacta sino simplismo, especulaciones e imprecisiones, que confunden cuando se requiere enfocar desde el ámbito educativo. Es decir, darle norte con la finalidad de transformar a la persona, desde su espíritu.

Es por ello que urge retomar el verdadero significado de espíritu humano, en este sentido Gómez (2000, p. 9) expresa:

...es de lo más terrenal y nos mantiene unidos al mundo y a la vida, que tan espiritual es el odio como el amor, lo asqueroso y lo exquisito, la más terrible maldad y la más excelsa bondad, lo repugnante y lo grato, la gula y la continencia, el egoísmo y el altruismo, la soberbia, la humildad, los malos olores y el perfume más delicado.

Actuar con sentido humano es estar conectado con nuestro ser, es estar aislado de las presiones sociales, y de las conveniencias; es poder tomar decisiones libremente, no respondiendo a mínimos éticos sino actuando con altruismo, es comprender al otro en su alteridad, es estar poseído de un *ethos* de humano. Es estar conectado con lo interno del individuo en su máxima representación, la racionalidad y las emociones, para dar respuestas inteligentes; es definitivamente lo que es ser humano.

Tradicionalmente la enseñanza ha estado orientada hacia la acumulación de conocimientos teóricos, conceptos, información tecnocientífica; con una praxis intelectualizante, memorística y repetitiva, sustentada en el pragmatismo y formadora para el ejercicio profesional, pero con muy pocos aportes para la realización del Ser Humano desde su concepción espiritual. Wallon, (1981) expresaba al respecto, que la escuela tradicional se caracterizaba por ser autoritaria y dogmática, donde se estimula exclusivamente la memoria, los programas desvinculados de los contenidos, alumnos a los que no se les permitía desarrollar su iniciativa y un maestro que era la máxima autoridad.

En la actualidad, la educación transita la misma senda, pues continúa impartiendo conocimientos con apatía en cuanto al cultivo del espíritu, que aunado a la indiferencia de los padres, que sólo se interesan por el educar a sus hijos para ocupar posiciones de poder, complican la labor del docente quien muchas veces, no sólo tiene la responsabilidad de educar a los niños del modo correcto, sino que también debe complacer a los padres y a la sociedad; lo cual redundo en perjuicio del educando, al favorecerse el egocentrismo, la superficialidad, la preocupación por las calificaciones, el certificado, el estatus y la recompensa, entre otros. Por esa razón, se hace necesario que la educación se oriente no sólo para impartir conocimientos, sino también para fortalecer valores y desarrollar la espiritualidad en las personas.

El sistema educativo venezolano de hoy hace énfasis en la obtención de conocimientos, información tecnocientífica, generalidades de conceptos, resolución de problemas, etc., pero en el desarrollo del espíritu humano presenta carencias y debilidades. Se obvia la formación de seres tolerantes, que practiquen la convivencia y las relaciones con sus iguales, que conocedores de la ciencia también sean capaces de mantener una estrecha relación con la naturaleza. De tal manera, que existen razones suficientes para preocuparse, porque la educación

impartida en las escuelas no cumple con su función transformadora y no desarrolla el espíritu humano; es decir, no educa para el desarrollo del Ser, que no es otra cosa que educar para la vida, para la conexión del hombre con sus iguales, para el crecimiento espiritual, que le permita liderar y resolver situaciones adversas y para el fortalecimiento de los valores; sin ello, no habrá entonces los cambios esperados por la sociedad. La educación superior no escapa a esta situación y encontramos que en la mayoría de los casos, se limita a preparar profesionales que responden a las exigencias del mercado laboral, pero olvidando su desarrollo actitudinal, emocional y espiritual, y si acaso lo hiciera ésta estaría sujeta a simples enunciados en asignaturas aisladas y no relacionadas con la praxis.

Por consiguiente la educación debe servir para el desarrollo del Ser; aprender a Ser, a Hacer, a Convivir y a Conocer como lo planteo Delors (1996), premisas que fueron tomadas por la UNESCO como fines universales para el siglo XXI, es decir, cultivar la esencia de humano, elevarlo en la formación docente, siendo ésta proporcional a un alto nivel de sensibilización, claridad y concienciación. En este sentido, será un ser humano cultor de su libertad, autonomía, con liderazgo y enseñará propiciándola en sus alumnos. Será un ser humano que por las obras creadas trascenderá, estará mejor relacionado con la naturaleza y ayudará a conservarla, sus acciones tendrán una alta presencia de amor, pureza, en las relaciones con las personas y estarán caracterizadas de una buena interacción.

Así, pues, se necesita un profesional para la Venezuela de hoy y para el mundo globalizado actual, que está ausente de liderazgos muchas de las veces, convulsionado en el orden social y donde impera en muchos casos la anarquía. En este contexto, el estudiante actual una vez profesional se desenvolverá, como licenciado en educación, médico, economista, etc., y deberá poseer las herramientas suficientes como persona para abordarlas. La ultimidad será propiciar el desarrollo de una persona realizada como tal para la grandeza de la humanidad.

Aunado a todo lo anterior, en esta era de la contemporaneidad, las sociedades están entrelazadas regionalmente y mundialmente por medio de la comunicación, sin embargo, algo tan inmanente al hombre como es el de relacionarse, se encuentra paradójicamente distante. Esto se debe a la falta de comprensión. Ahondando en el tema Morin (2000), plantea que educar para comprender un

conocimiento o una disciplina es una cosa y educar para la comprensión humana es otra; es precisamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía intelectual y moral de la humanidad. Los tiempos postmodernos y la cultura contemporánea, son una fuerte influencia en la interacción de las personas y las relaciones con su entorno, pero la educación no puede postrarse ante estas influencias. De este modo, se plantea un cambio de paradigma y Morin expresa que la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Y agrega que las personas deben reconocerse en su humanidad común y al mismo tiempo reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.

Muy a propósito al desarrollo del presente trabajo, por cuanto lo que se busca es el crecimiento del individuo como persona en la condición que es ser humano, y está relacionada con la educación. Una educación para enseñar a vivir, para aprender a relacionarse con sus iguales y con su entorno, respetando la diversidad de pensamiento, sus culturas y, al mismo tiempo, en armonía con la naturaleza y para ello no bastan las conferencias de los gobiernos, ni los diagnósticos si no se internalizan y esto se logra con una educación más allá de la información, más allá de un individuo receptor; debe ser una educación para aprender cómo relacionarse, cómo generar valor a la vida, para convivir y mejorar su calidad sin alterar la naturaleza. Ahora bien, esta relación educación y ser humano no es mera declaración para cumplir objetivos o requisitos de promoción; y es el error hasta ahora cometido.

El ser humano debe situarse en ¿quiénes somos? y estar relacionado con un ¿dónde estamos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos?: todo ello para dar respuestas integrales y no por separadas. Este planteamiento que hace Morin (2000) va más allá de una simple repetición de conceptos, de exámenes, sino que coloca al individuo a pensar en su condición de humano y el papel a desempeñar en el planeta como individuo.

El docente que se forma deberá entender el rol a librar en una sociedad compleja como la actual y situarse en su condición humana en el mundo. Los conocimientos alcanzados en el siglo pasado y sobre todo en los últimos treinta años así lo requieren. Y aquí cabe la siguiente reflexión: el conocimiento se ha venido parcelando según disciplinas y especialidades y éste podría ser un grave

error por cuanto el individuo forma parte de un todo, de un sistema integrado y como tal debe verse, es decir, integrado en las partes, universo, sociedad y así deben buscarse las soluciones en lo sistémico, en lo holístico y de esa manera ser pertinentes. El planteamiento anterior tiene su validez cuando se revisan los problemas del mundo, y hasta ahora las respuestas no apuntan a soluciones.

La transformación de la escuela necesita abrir canales de dialogo entre los alumnos y los docentes para entender un mundo complejo e impredecible, y preparar la inteligencia del alumno para resolver problemas del mundo de hoy con miras al futuro. Y de esta manera involucrarlo con lo que acontece en la sociedad de hoy para cumplir objetivos pertinentes a la contemporaneidad, abrir la mente para el entendimiento de la conjunción de distintas disciplinas y entender lo que sucede, sobre todo para dar respuestas al acontecer.

Esto requiere la gestación de un docente para hoy, no encerrado en sus viejos paradigmas, propiciando la transformación hacia la calidad de la educación con el concurso del docente que sea protagonista de los cambios requeridos. De esa forma se podrá preparar a los alumnos para detener la destrucción de nuestras sociedades y de la gran casa que es el planeta. En este sentido Ikeda (1996), plantea que la vida creativa de la humanidad depende de la armonía entre el medio natural y el hombre; no son divisibles, son una unidad, son dependientes una y otra. Sin embargo, esa armonía está en peligro, por cuanto la carrera científica y tecnológica y las necesidades materiales que imponen, colocan en riesgo de acabar el género humano.

Todo lo anterior expuesto será una evolución y tiene que comenzar no sólo con teorías, que a la larga, demuestran ser inútiles, sino con una transformación radical de la mente misma. De ahí el siguiente objetivo general: Cultivar el espíritu en la formación del ser a través de la educación en la sociedad transcompleja de la contemporaneidad. Y a su vez los objetivos específicos: 1. Precisar la importancia del desarrollo de la sensibilización para el cultivo del desarrollo humano. 2. Establecer el grado de significación de la sensibilización como esencia para la formación del ser. 3. Considerar los elementos de la educación que orienten la formación del ser desde la sensibilización. 4. interrelacionar constructos: Sensibilización, Formación del ser, Cultivo de la esencia humana y Educación.

Metodología

El estudio se inserta en el paradigma cualitativo-comprensivo por cuanto se desentraña el espíritu humano como fenómeno y evidentemente la subjetividad de los participantes en la investigación juega un papel fundamental. De lo anterior se desprende que el método debe ser el cualitativo, ya que se trata de la experiencia humana y de sus significados, siendo el tipo de investigación abordado el fenomenológico, desde una orientación interpretativa y en el proceso de socialización para la educabilidad, y de esa manera desarrollar al ser humano proponiendo aportes, que desde la sensibilización y en la formación docente cultiven un individuo comprometido con la humanidad, la globalidad y la ciudadanía de la sociedad transcompleja contemporánea.

El universo estuvo comprendido de manera infinita por todos los docentes del subsistema de educación primaria en las diferentes escuelas del municipio Zea del estado Mérida, siendo de esta manera, homogénea, por cuanto de una u otra forma están influenciados por el tipo de educación prevaleciente. Así mismo la población desde el punto de vista estadístico, de acuerdo con Balestrini, (1999, p.122), puede estar referida a cualquier conjunto de elementos de los cuales se pretende indagar y conocer sus características, o una de ellas, y para la cual, serán válidas las conclusiones obtenidas en la investigación. Es el conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que representan características comunes.

Los sujetos participantes o la muestra, como también se conoce, estuvieron conformados por los docentes del Centro de Educación Inicial Félix Román Duque, de Zea, municipio Zea del estado Mérida. La misma se seleccionó de forma controlada en un número determinado de docentes, en un total de siete (7) participantes y para su selección fueron tomados en cuenta criterios tales como: el desempeño docente, sustentado en la necesidad de logro. Mac Clelland, (1961), expresa que estas personas las caracterizan, el alto cometido que le imprimen a lo que hacen, buscan el éxito, no le temen a trabajos difíciles y lo hacen con gusto tanto solos como en equipos.

La realización del estudio fue un proceso mediante el cual los medios para recabar la información consistieron en los siguientes instrumentos: la observación-participante, las entrevistas en profundidad, literatura fenomenológica comprendida en los dibujos libres y narraciones libres, grupos de

discusión o grupos focales, y por último un mapa mental. Las dos primeras técnicas fueron combinadas para enriquecerlas y lograr los objetivos planteados, la tercera y la cuarta se incorporaron para lograr mayor alcance a los fines pretendidos y la quinta se convirtió en un cierre para conocer el cambio obtenido luego de la intervención, logrando con ello los objetivos planteados desde el inicio. De esta manera se puede decir que los instrumentos fueron los adecuados por cuanto demostraron consistencia.

Para lograr los objetivos propuestos en el presente estudio se tomó el método de Spiegelberg (1972), como diseño operativo, por cuanto se ajustó al propósito del mismo. Los objetivos se refieren a los pasos a seguir para alcanzar la comprensión del fenómeno y su interpretación, siendo los siguientes:

1. Descripción del fenómeno: donde se describe el fenómeno observado sin emitir juicios de valores. Tal descripción se desarrolló con absoluta libertad a los sujetos de estudio para que describan su experiencia por medio de grupos de discusión; es decir, lo referente a lo que ellos estiman y piensan. En el presente caso el significado de espíritu, de la manera más libre y rica posible, pudiendo ser lo narrado por sus abuelos, padres, medios de comunicación o por la cultura del entorno social, sin categorizar, ni prejuiciar; de esa manera se pretende encontrar fielmente la expresión más exacta del tema por la gente común.
2. Búsqueda de la Esencia y la Estructura: Esta fase se realizó después de recolectada la información. Se buscaron, a través de un proceso reflexivo, las coincidencias y se establecieron las interrelaciones existentes dentro de las estructuras, para categorizarlas y realizar la matriz de información.
3. Búsqueda de las Múltiples Perspectivas: En esta fase se obtuvieron las diferentes visiones del fenómeno, desde las perspectivas de los informantes, la propia visión del fenómeno según el investigador y las existentes de filósofos y estudiosos del tema.
4. Constitución de la Significación: La Constitución de los Significados es la fase donde se realizó una reflexión más profunda sobre las estructuras, para poder obtener el significado que le dan los informantes al fenómeno de estudio. Tiene que ver con el significado que le dan los investigadores al fenómeno y el papel desempeñado en el proceso de socialización.

5. Suspensión de Enjuiciamiento: la Suspensión de los Juicios es puesta en práctica desde el inicio de la investigación, puesto que permite apreciar el fenómeno con libertad, sin crear prejuicios, es el epojé y éste consiste de lo expresado por los participantes sin ningún juicio a priori, por cuanto es lo manifestado por ellos desde su subjetividad.
6. Interpretación de los Significados: permite diseñar estrategias que favorecen la satisfacción para los aportes a la educación. Y se pueden interpretar los hechos y se profundiza el fenómeno estudiado, por cuanto hay suficientes elementos para dar el aporte necesario.

Análisis de los resultados

Ante la interrogativa planteada sobre el espíritu, los participantes respondieron que es algo relacionado con lo sobrenatural; sin embargo, está afín también con el ser en una manifestación de adentro hacia fuera, según el planteamiento de uno de los participantes; igualmente, es referido como algo etéreo del ser humano y presentan dudas acerca de si existe o no.

En otro orden de ideas y sobre el mismo tema, lo ubicaron como el yo interno pero representado como una interrogante, es decir, se duda de ello; de igual forma, se planteó como que el espíritu no muere, agregando el desconocimiento de la existencia de espíritu de alguna persona. Y además agregó no conocer espíritu alguno. También dijeron que es un ente y que para los católicos es el alma, relacionándolo con la fe y lo religioso. El espíritu es inmortal según los católicos; se muere pero se sigue viviendo en forma de espíritu.

Por otro lado, hicieron referencia a las distintas creencias seudo religiosas representadas por sectas, grupos que hablan del espíritu, para terminar con las fábulas y leyendas costumbristas del género literario.

En este sentido, se puede concluir según lo expresado por los sujetos de estudio del fenómeno, que no hay relación ninguna entre el espíritu y el ser como objeto educable o como parte integral en la formación de valores o virtudes. Todo lo contrario: el espíritu se reduce a lo intangible, mítico, a la banalidad de expresiones populares y a lo esotérico.

Así mismo, estamos ante la presencia de un proceso de socialización extremadamente marcado por creencias de tiempos pasados y que no tenían explicación, la influencia de las religiones era determinante, la falta de información alta y el acceso a ella difícil, la necesidad de ambientar la vida y darle respuestas a situaciones obligaba a utilizar distintas respuestas mágicas. Sin embargo, para estos participantes y con las características dadas anteriormente, no se justifica el anclaje paradigmático, ni tiene sentido la inamovilidad de conciencia y la ausencia de búsqueda de nuevos horizontes que permitan un cambio de visión ante el fenómeno.

Infiriendo de ello que aún hoy las estructuras sociales son determinantes para las creencias, para las actitudes y modos de vida y siguen prevaleciendo en tiempos post modernos, como diría alguien: de que vuelan, vuelan, por si acaso. La cultura es de alta predominancia en el pensamiento en los sujetos de estudio.

Ciertamente, las religiones con sus dogmas e influencias son parte importante para establecer en el individuo conductas de control, dominio, aceptadas socialmente y constituirán esencias de la vivencia. Luego tenemos las creencias seudo religiosas, fenómenos paranormales y en la búsqueda de dar sentido y explicación a situaciones de la vida que hacen vulnerable el pensamiento para penetrar y dejar huella en el individuo. Por otro lado, están las manifestaciones de arte, como el cine, de gran influencia en el tema, las literarias, como narraciones variadas en donde la temática de espíritu se ha tocado profusamente y, por supuesto, las no literarias, tales como revistas sobre el tema de espíritus y aparecidos. Luego está el aspecto comercial, que va desde la venta de objetos, hasta promocionar curaciones mágicas ante dolencias y enfermedades, introducen al individuo en un sub mundo que mueve diversos hilos de la trama de la vida.

Todo este andamiaje cultural, social, económico, forma parte de esa vida de buena parte de los pueblos de cualquier lugar del planeta, con algunas variaciones ciertamente. En el caso que nos atañe, está presente lo antes dicho y fiel reflejo de ello son las respuestas a la interrogante planteada en el inicio, luego en los dibujos y también en las narraciones; de ese modo se reafirma el fenómeno de que espíritu y espiritualidad están relacionados con seudo creencias alejadas de la realidad. Se intentó indagar la significancia del espíritu por parte de los participantes, entendiéndose como de valores, creencias y actitudes y objeto

educable. Quedando así demostrando lo distante en la formación de un individuo especial como debe ser un educador, por lo delicado de su misión.

Consideraciones finales

El presente estudio se orientó en lo que tiene que ver con los pilares fundamentales de la UNESCO para el siglo XXI y así lo expresa en la propuesta que se deriva. Por cuanto la urgencia del repensar la educación es la conclusión luego de la exploración de este trabajo, y se relaciona con el educador, pues éste debe reunir características especiales pasando por el currículo pertinente hasta el cómo debe aprender el sujeto educable, es decir el niño, adolescente o adulto. El repensar de la educación se hace todos los días dentro y fuera del aula, durante toda la vida.

En ese sentido es necesario un planteamiento hacia la educación permanente, actualizada y que estimule el pensamiento. La vida contemporánea saturada entre la modernidad por un lado y el post modernismo por el otro, apunta a una relación con el entorno: prolífica de información, conocimientos desechables y pragmática a su vez, con poco razonamiento. El pensamiento es exclusivo de los científicos, los humanistas y reducidos éstos algunas veces a claustros sacralizados.

Por otro lado; la presencia de sistemas automáticos, la nanotecnología, la cibernética, la robotización, el avance de la tecnología y la ciencia, colocan al hombre menos humano, un infrahumano y con tendencia a acrecentarse, siendo desplazado por el utilitarismo, el frenesí del consumo, por las ideas en masas, lo mediático, la vorágine del gigantismo, fachadas irreales y al final el valor de la persona signado por el poder de compra, la apariencia y el show.

Todo esto puede llevar al individuo a grandes frustraciones, a minimizar su papel protagónico como individualidad, al pasar a ser una referencia múltiple, un porcentaje de encuesta, una parcela del mundo globalizado entre norte o sur, ricos o pobres, desarrollados o en vías. Un producto de la religión, una muestra de su cultura o simplemente una solemnidad en la pobreza espiritual.

En el caso que concierne al presente trabajo, orienta al docente y su formación concretamente a la educación del espíritu. La educación humanista no puede

estar disociada al conocimiento científico, igual que el científico al humanista por cuanto es una negación del ser, ya que es una unidad indivisible. De este modo, el ser es una unidad, es cuerpo y es espíritu, todo en uno, tal como lo expresaba Descartes: “No soy, pues, precisamente hablando, sino una cosa que piensa, es decir, un espíritu, es decir, entendimiento y razón, luego soy una cosa verdadera”. Pensamiento hacia la urgencia del mundo contemporáneo.

De este manera, se está en presencia de la necesidad de un reencuadre del papel a jugar del docente como el individuo, caracterizado con la espiritualidad singular por cuanto él representa el conocimiento, la sabiduría, para la formación de otros, ésta sabiduría la cual es educable estará localizada en el espíritu y objeto de observación por sus actos, de un sujeto con alto espíritu humano. Igualmente, entonces su formación como docente debe estar dirigida hacia el encuentro con el humanismo, conjuntamente con los saberes tecnocientíficos para una persona formada para la integralidad del ser.

El presente estudio recomienda educar el espíritu humano para lograr humanos más humanos desde la sensibilización y la praxis: condiciones indispensables para el cambio del paradigma educativo acorde con el presente siglo, donde se busca magnificar el ser humano desde él mismo y para el universo y no convertirlo en una simple deidad del consumismo global, tampoco se pretende dejar de lado los avances de la humanidad sino en una concienciación; colocarlo en su justa dimensión, hechura de Dios o evolución de millones de años.

Se recomienda el cultivo del Ser en los estudiantes desde las necesidades de la educación para resolver los conflictos transcomplejos de la humanidad del presente siglo, pues de lo contrario los docentes finalizarán con un título hacia la búsqueda del empleo, más no para generar cambios y transformaciones para bien, ni dar respuestas a los conflictos de hoy.

Bibliografía

- Balestrini A, M (1999). *Cómo se elabora el proyecto de Investigación*. (6ta Ed.). Caracas Venezuela: Consultores asociados, Servicio editorial.
- Descartes (1997). *Discurso del método*. (1650) Madrid: ED. Óptima.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Guédez, J (2007). *Estrategias de desarrollo personal*. Estudiantes de Educación Superior Instituto Tecnología, Caracas.
- Gómez, E. (2000). *La libertad individual y la noción de Dios*. Caracas: Editorial Panapo.
- Habermas, J. (1997). *Teoría comunicativa: complementos y estudios previos*. España: Cátedra, S.A. Tercera Edición.
- Habermas, (2000). *La fenomenología del espíritu*. México: Ed. Alianza.
- Ikeda. (1996). *Escoge la vida*. Argentina: Editorial Emecé.
- Ikeda (2002). *La creación de valor*. Caracas: Editorial EBUC Universidad Central de Venezuela.
- Kant, I. (español, 1961). *Crítica a la razón práctica*. Traducción de Pedro Ribas. Madrid: Ed Alfa Guara.
- Makiguchi, T (2002). Principios básicos de la pedagogía para la creación de valor, en *La creación de valor en las ideas de Tsunesaburo Makiguchi, filósofo y educador japonés*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca Central.
- Martínez, M. (1996). *Investigación cualitativa en educación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mc Clelland (1961). *Teoría de las necesidades. Comunidad del aprendizaje en línea*.
www.mercadeo.com
- Morin, E. (1991). *Las ideas*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones Faces / UCV.
- Morin, E. (2006). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias meta-cognitivas*. Caracas. Venezuela: Fundación Polar.

- Savater, F. (2000). *El valor de educar*. Bogotá: Ed. Ariel.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Colombia: Editorial Ariel S.A.
- Spielgelberg (1972). *The phenomenological movement*. (3a. ed.). Nijhoff, La Haya.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial Sobre Educación Superior Siglo XXI Visión Acción*. París.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Wallon. E. (1981). *Psicología y educación*. Madrid, España: Editorial Pablo del Río.

EL CURRÍCULO, UNA POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO HUMANO

Lilian Nayibe Angulo

Introducción

Se presenta esta investigación fundamentada en una propuesta de diseño curricular dirigido a la formación de educadores del nivel de educación primaria, interpretado desde la teoría de la complejidad con un análisis externo centrado en el contexto, es decir, el ambiente social e histórico que repercute en la educación y un análisis interno que comprende los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos en el cruce de la teoría de la complejidad y la educación.

Objetivo general

Abordar, teórica y metodológicamente el currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja para la transformación y crecimiento de las organizaciones educativas.

Objetivos específicos

Interpretar las realidades derivadas del currículo prescrito del nivel de educación primaria y el currículo para la formación del docente.

Proyectar una construcción teórica del modelo curricular de la Escuela de Educación mención Básica Integral de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA), desde la perspectiva de la complejidad para el desarrollo humano.

Antecedentes

Entre algunas organizaciones educativas que han tomado como norte un modelo curricular basado en la complejidad, la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad figuran la Multiversidad Franciscana de América Latina, establecida al sur del continente, en Montevideo-Uruguay (1989) que diseñó una alternativa que integra la enseñanza teórica con la práctica, la investigación con la promoción sociocultural y la reflexión intelectual con la afectividad. Posteriormente en 1999,

nace la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin en Hermosillo, Sonora, México (Reynaga, Enríquez y Delgado, 2006) adoptando un enfoque curricular transdisciplinar y dimensionando la importancia de la filosofía, las ciencias, las artes, cultura y tecnologías y su incidencia en el desarrollo humano. La estructura curricular se diseñó con variedad de modalidades y opciones de formación a fin de propiciar la flexibilidad, movilidad, diversidad y optatividad de los estudiantes. Los planes y programas de estudio, se articulan en tres áreas rectoras: Formación para el Mundo Real (40% de la carga curricular), Desarrollo Profesional Específico (45% de la carga curricular), Aprendizajes Integradores con énfasis en torno a problemas clave para la comunidad, y la elaboración de proyectos con las posibles soluciones.

En Venezuela, específicamente la Universidad de Los Andes diseñó el Programa Académico Interdisciplinario (PAI) con Planes de Estudios Multidisciplinarios e Individualizados para Estudiantes, que fue aprobado por el Consejo Nacional de Universidades, en sesión ordinaria de fecha 18 de marzo de 2005. Es un programa completamente opcional y de libre selección (no es un requisito para el logro del grado de licenciado), que permite a los estudiantes participar en planes de estudios bajo la modalidad intradisciplinaria (cursos ofrecidos por el departamento y/o escuela de adscripción del estudiante), interdisciplinaria (cursar materias en departamentos o escuelas distintas al de adscripción del estudiante) y transdisciplinarios (cursos ofrecidos en otras Facultades distintas a la Facultad de adscripción).

Entre los autores que realizan planteamientos novedosos en materia curricular destaca la investigación de Vélchez (2005), quien indaga sobre algunos factores que limitan al currículo interdisciplinario en la Universidad del Zulia (LUZ). El autor expone la necesidad de vincular profesiones interdisciplinarias y preparar docentes para este desafío. Asimismo, refiere que la población directiva de LUZ reconoce que la organización universitaria limita la adopción de currículos interdisciplinarios por la resistencia al cambio e inercia institucional, siendo obstáculos difíciles de superar. El autor además formuló lineamientos para diseñar currículos interdisciplinarios en LUZ. Jorquera (2012) aborda la distancia entre el revuelo intelectual del presente y los espacios universitarios, que persisten en su abrumadora inamovilidad filosófica estructural continuando con la clásica concepción curricular rígida, disciplinaria y disgregadora del conocimiento que

desde tiempos inmemoriales se ha conocido. Son causantes de esta situación la formación científica en el escenario de una interculturalidad no reconocida, que niega las desigualdades étnicas raciales, la separación entre lo científico y lo social sensible, los incipientes espacios de comunicación entre los saberes, el pensamiento disgregatorio entre objetividad y subjetividad. Pérez Luna (2003) propone algunas opciones para pensar en la formación del docente venezolano del siglo XXI. El autor considera el proceso educativo como una relación de complejidad, con una acción escolar abierta a la ciencia y cultura, que rescate el saber popular como expresión del sujeto-pueblo. La transversalidad es la posibilidad de lograr el encuentro con las raíces ontológicas, la relación de las disciplinas del saber con la cultura pública, la integración del ser, saber, hacer y convivir, la confluencia de saberes y metodologías para que se produzca el aprendizaje, las realidades del presente y el desarrollo mundial que se prevé para el futuro, la idea de un modelo curricular basado en las necesidades, intereses e iniciativas de los educandos, y la necesidad que socio-investigue el conocimiento. Sánchez Carreño y Pérez Rodríguez (2011) interpelan el enfoque por competencias (una versión moderna de la pedagogía por objetivos), que se ha venido perpetuando en la universidad, modelo caracterizado por una orientación profesional dirigida hacia la formación de egresados capacitados para elaborar y aplicar técnicas vinculadas estrechamente a las nociones de eficiencia, eficacia, efectividad y competitividad. Los autores destacan que el principal cuestionamiento que se le hace al currículo por competencias es la adopción pragmática, reduccionista y técnica, en la que la competencia queda reducida al dominio de un saber hacer procedimental, que se aparta de toda subjetividad creativa y excluida del pensar crítico y reflexivo.

Justificación

Estas investigaciones y otras vinculadas al problema justifican la necesidad de mirar nuevos horizontes en la formación del docente, toda vez que el sujeto es capaz desde la educabilidad de actuar e incluir a otros en el conocimiento pasado, presente y futuro de la humanidad, suscitar la conciencia de la complejidad e inacabamiento del ser, dar a conocer nuevas formas de ver el mundo, todo ello y mucho más pudiera ser alcanzado en diseños curriculares fundamentados en el desarrollo humano. En el ámbito académico, la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes puede convertirse en una institución a partir de la cual

se irradie la filosofía y los principios en que se sustenta la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo hacia otros niveles educativos, y hacia la sociedad en general. Desde el ámbito administrativo se intuye la necesidad de administrar una Escuela de Educación con una concepción organizacional flexible, presencial, virtual, itinerante, interactiva que permita ofrecer una diversidad de campos inter/intra/trans/disciplinares, variedad de modalidades y opciones de formación, así como una riqueza de medios y materiales de estudio y auto aprendizaje.

Metodología

El problema derivó en una investigación de carácter fenomenológico documental crítico, el análisis teórico y la búsqueda de respuestas ocurren en sintonía con el escenario de vivencias compartidas con los actores sociales de este contexto: el conocimiento, el hecho educativo, el currículo, el estudiante, la escuela, la universidad y la experiencia subjetiva y objetiva como profesora universitaria.

Desarrollo

Inicialmente se presenta un estudio del contexto curricular venezolano y los documentos prescriptivos para ejecutar el proceso de enseñanza en la educación primaria, y el plan de estudio de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación (ULA), que rige para la formación de futuros educadores de este nivel. Posteriormente, se estructuran los fundamentos de la propuesta y el Modelo Curricular desde la perspectiva de la complejidad para el desarrollo humano.

1.- Análisis externo. En los últimos años en el sistema educativo venezolano se han presentado varias reformas educativas vinculadas a reordenaciones de carácter filosófico, económico, político y socio-cultural. Estas disposiciones, de una u otra manera, siempre terminan incidiendo en el proceso educativo con los conocimientos que se ordena que sean enseñados, las teorías psico-pedagógicas que se establecen, las metodologías de enseñanza, las competencias distintivas de cada nivel, los valores, habilidades, aptitudes, interrelaciones estudiante /docente/familia/comunidad. Entre los documentos curriculares que han orientado el hecho educativo destacan los programas de Educación Básica

(1980), el Currículo Básico Nacional (1996), el Currículo Bolivariano Nacional (2007) y las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2011). Indudablemente, sobre esta cambiante realidad la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes focaliza parte de su acción, entendiendo que sus egresados serán los futuros docentes que laborarán en instituciones escolares de todos los niveles educativos ubicados en diferentes contextos sociales: urbanos, rurales, fronterizos, públicos y privados. Son diversas las menciones que ofrece la Escuela de Educación y numerosos los profesionales egresados en este campo.

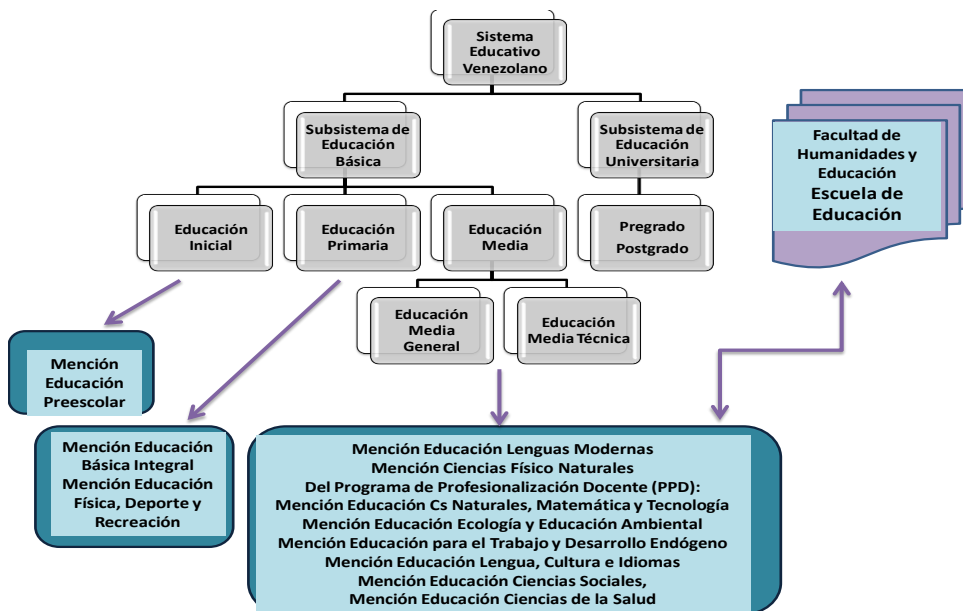


Figura 1: El Sistema Educativo Venezolano y las menciones de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes.

Las exigencias del Ministerio de Educación obligan a las Escuelas de Educación (encargadas de formar a los profesionales de la docencia) a conocer los fundamentos teóricos y componentes prácticos en materia curricular. Los profesores abordan las propuestas curriculares en algunas asignaturas que forman parte del plan de estudio de la carrera, sobre todo aquellas vinculadas con las Prácticas Docentes. Por consiguiente, se tiene una Escuela de Educación que tiene su propio currículo para formar docentes y un currículo que establece el Ministerio de Educación para el nivel de educación primaria. Son dos currículos, dos escenarios distintos para el futuro docente: la universidad que enseña las teorías y métodos para educar, y la escuela el espacio real, práctico en el que debe

enseñar, por los escasos puntos de convergencia ambas se convierten en camisa de fuerza para el estudiante de educación.

El diseño y elaboración del currículo en ambas realidades ha estado signado por una prevalencia de materias parceladas sin una interrelación o integración con otras áreas. Niños y docentes en cada entidad escolar llámese escuela o universidad, así han sido formados. A partir del año 2006 se observa un continuo pronunciamiento en materia de políticas educativas que inciden en la dinámica del sistema educativo y escolar. En el año 2007, con el Currículo Bolivariano se realiza un primer intento de establecer relaciones entre los campos del conocimiento, se estableció, al integrar a) Lenguaje, comunicación y cultura, b) Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad, c) Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad, d) Educación Física, Deportes y Recreación. Pareciera que se concibe la idea de un currículo interdisciplinario a través del discurso. Destacan las frases: desarrollo humano integral, metodología interdisciplinaria, currículo como proceso circular, integral, abierto, flexible, contextualizado, didáctica centrada en la investigación, creatividad e innovación, planificación interdisciplinaria, contenidos curriculares contruidos desde una perspectiva inter y transdisciplinaria. Se formaliza la idea de un currículo que pueda enriquecerse con las iniciativas de docentes, padres, representantes, responsables y estudiantes a fin de aportar insumos para enriquecer los contenidos.

La integración se ve solo en la prescripción porque las realidades han demostrado que los docentes encuentran grandes dificultades para asociar las áreas. Las razones que explican tal situación son diversas: por un lado cuando el docente de educación primaria comienza a entender y aplicar el currículo desde tantas diversidades contextuales, pero luego aparece una nueva propuesta, lo que termina generando una especie de confusión que lo lleva a mezclar, cambiar o substituir los lineamientos por otros elementos. Mora García (2004) ha señalado que:

La historia del currículo en Venezuela está caracterizada por los cambios constantes de métodos de enseñanza y sometido al cambio inflexible de políticas oficiales. Métodos y políticas no han tenido la oportunidad de madurar en la base magisterial, algunos ni siquiera logran impactar los sectores más alejados del subsistema escolar, los saltos discontinuos en cambiar proyectos curriculares no dan tiempo para madurar nuestros propios aportes cuando ya nos estamos embarcando en nuevas transformaciones (p. 70).

Otra gran dificultad para el docente de educación primaria es incluir en su planificación cantidad de componentes derivados de políticas educativas y documentos curriculares, tales como: educación energética, ambiente y salud integral, educación de la sexualidad, educación intercultural, valores y derechos humanos, formación ciudadana, gestión integral de riesgo, Canaima educativo, textos escolares de la Colección Bicentenario. La diversidad de exigencias al docente en materia curricular determina que la práctica se convierta en una mezcla de componentes teóricos, prácticos, rutinarios, simples, repetitivos. De una u otra manera, la cantidad de elementos terminan por confundir al docente en un remolino teórico. El siguiente recuadro muestra de manera gráfica tal amalgama curricular:

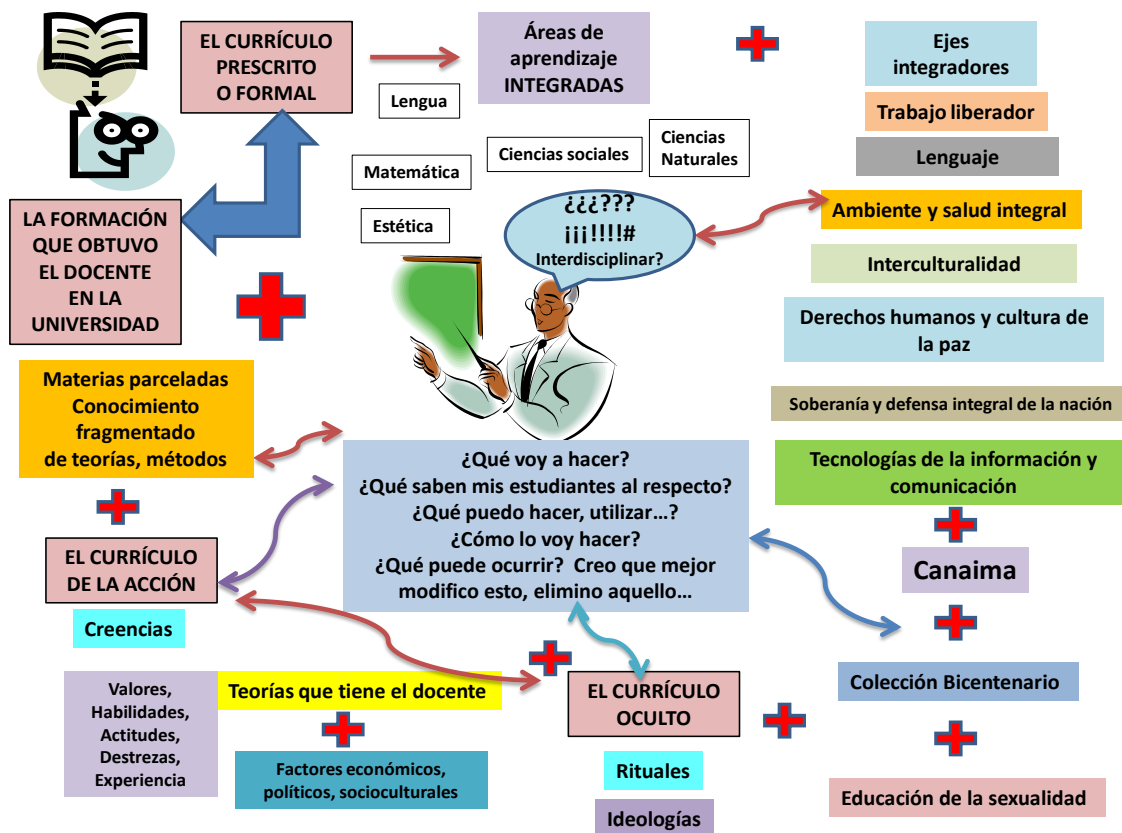


Figura 2: La diversidad de exigencias al docente en materia curricular.

Fuente: Angulo, 2014.

Las investigaciones de algunos autores (Angulo, 2009, Angulo y León, 2009, 2010) han demostrado que las prescripciones toman otras formas, producto de la interpretación y la acción del docente. El punto de origen de las transformaciones es la prescripción del currículo. Sobre la base de este texto el docente emprende

su trabajo interpretativo a través del cual elabora un nuevo texto curricular que conduce su acción. Es el currículo de la acción, inédito, original, alimentado por la prescripción, por la concepción del docente y las circunstancias de la escuela; por consiguiente el currículo es una combinación o resultado nuevo que va a estar contextualizado por la acción pedagógica. Cada docente tiene su propia forma de construir el currículo de la acción, cada escuela tiene maneras de validarlo y la comunidad lo aceptará como tal. De un documento prescriptivo pasa a ser una herramienta receptora de rituales, otras áreas, otros contenidos, perfiles distintos que nacen de un interés particular del docente para desarrollar su propia propuesta curricular hecha de creencias, prácticas, intereses, teorías implícitas, prescripción y acción. A pesar de que posee una serie de lineamientos, teorías, y principios, el docente termina realizando otras actividades que él mismo decide en el curso de la acción, pareciera una suerte de desobediencia, resistencia, en otro caso puede ser comodidad, falta de tiempo. Lo cierto es que el currículo de la acción en educación primaria está amarrado a la escolarización tradicional.

Todavía cabe considerar otros elementos: el docente que se forma en la universidad específicamente en la Escuela de Educación (ULA) se instruye sobre disciplinas clásicas, sin tomar en cuenta nuevos campos del conocimiento, los planes de estudios son estructuras cerradas, e incluso desfasadas de los fundamentos legales de la Constitución (1999) y de la Ley Orgánica de Educación (2009). La realidad de la formación de un docente es compleja, el hilo conductor de su formación es un Diseño Curricular caracterizado por tres componentes: uno común, otro diferenciado de concentración disciplinaria (ciencias sociales, ciencias naturales, lenguaje y arte), y el componente de prácticas profesionales docentes. Otras características de la realidad curricular de la Escuela de Educación se muestran en el siguiente gráfico:

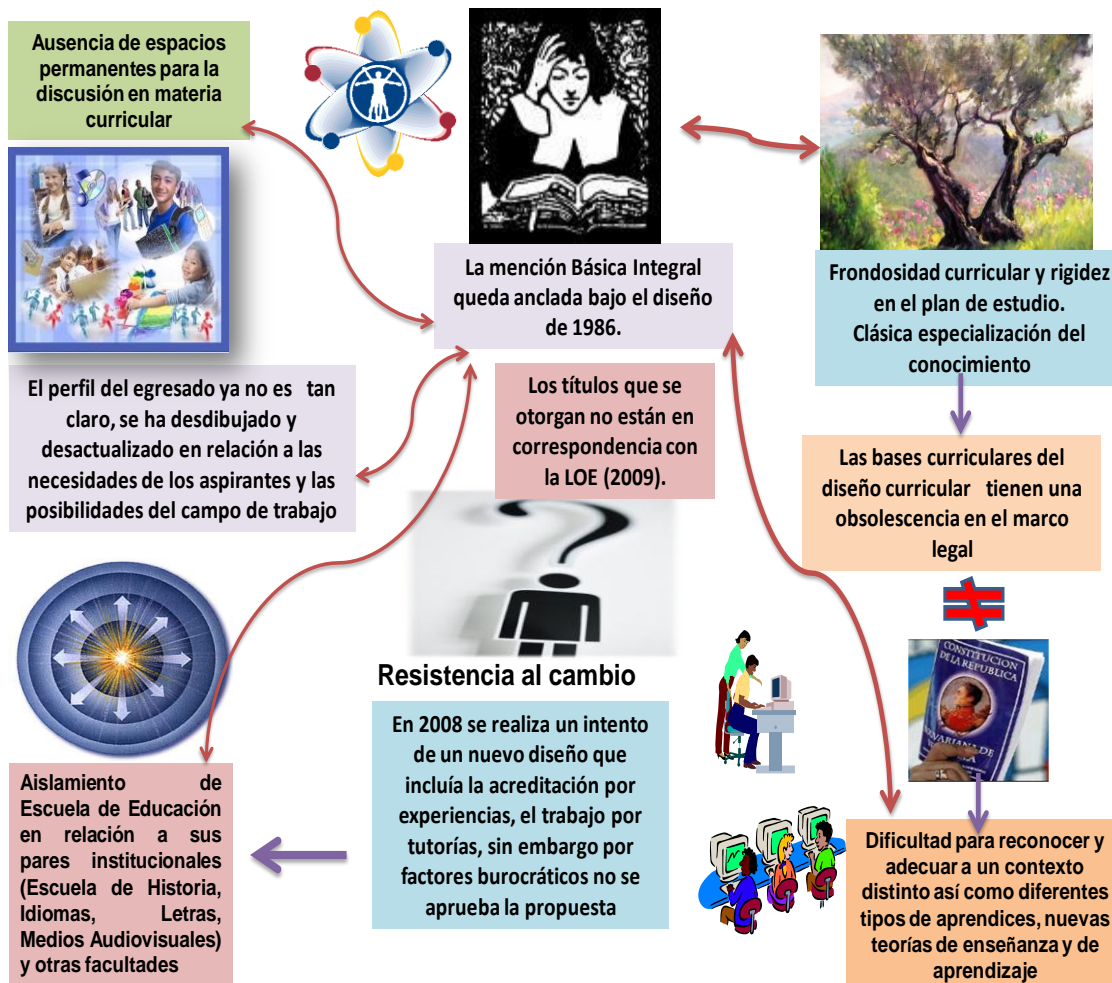


Figura N° 3: Realidad curricular de la Escuela de Educación (ULA, Mérida).

A grandes rasgos, las debilidades curriculares en la Escuela de Educación se circunscriben a los siguientes antecedentes: En el año 1995 se elabora un nuevo diseño curricular para la Escuela de Educación que incluía las menciones de Preescolar, Ciencias Físico Naturales, Lenguas Extranjeras y Educación Física. La mención Básica Integral no se adjuntó en este diseño, por consiguiente esta mención queda bajo el diseño de 1986. En el año 2008 se realiza un intento de un nuevo diseño que admitía la acreditación por experiencias y el trabajo por tutorías, sin embargo, por factores burocráticos no se aprueba la propuesta. En lo que respecta al marco legal las bases del diseño curricular (1995) no se fundamenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), ni en la Ley Orgánica de Educación (2009), ni entre otros documentos legales de data reciente. Los títulos que se otorgan no están en correspondencia con la LOE

(2009), se otorga el título de educación preescolar, educación básica integral cuando la normativa establece educación inicial y educación primaria. Una gran frondosidad curricular y rigidez en el plan de estudio (incluidas las modalidades de egreso) hacen que las materias que conforman el Plan de Estudio no se actualicen en teorías, estrategias, bibliografía.

Otros aspectos generales vinculados a la aplicación del currículo son: Falta de canales de comunicación efectiva y productiva, resistencia al cambio, desconocimiento de la teoría y aspectos técnicos curriculares, ausencia de espacios permanentes para la discusión, ausencia de procesos evaluativos en el ámbito curricular, profesoral e institucional, falta de interés y compromiso con el trabajo de investigación dirigido a la revisión curricular, escaso impulso desde las estructuras universitarias hacia el cambio curricular, dificultad para reconocer y adecuar a un contexto distinto así como diferentes tipos de aprendices, nuevas teorías de enseñanza y de aprendizaje, el perfil del egresado ya no es tan claro, se ha desdibujado y desactualizado en relación con las necesidades de los aspirantes y las posibilidades del campo de trabajo. Todo este conjunto muestra las realidades que inciden en la formación del profesional de la educación. Estas consideraciones apoyan el siguiente apartado.

2.- Análisis interno. Nos remitimos a la construcción de la propuesta de un currículo para el desarrollo humano con los correspondientes fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos en el cruce de la teoría de la complejidad, la educación y una práctica curricular de naturaleza interdisciplinar.

2.1.- Fundamentos filosóficos/epistemológicos. El núcleo central de esta discusión gira en torno a lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. Evidentemente, en cualquier alternativa que se asuma, independientemente del campo disciplinar que se contenga, siempre se mantendrá la certidumbre de que el ser humano nunca deja de conocer. Interesa encontrar la vinculación existente entre conocimiento, pensamiento, educación, acción y una reflexión sobre el inacabamiento del conocimiento.

Conocer se alterna con diversas situaciones particulares del ser humano, puede ser una actitud placentera para disfrutar y aprender del espacio, del tiempo o momento que se esté viviendo, se permite incluir aspectos precisos de la mente que incitan a poner en acción una cantidad de procesos cognitivos derivados de

la amplitud del proceso: entender, aprender, saber, pero también puede referirse a situaciones obligadas, forzadas que intentan que el sujeto “aprenda” un conocimiento. Destaca por un lado, la motivación intrínseca que induce al ser humano a indagar, curiosear sobre aspectos que llaman su atención, contiene también las representaciones mentales que se activan en el proceso de conocer y la incidencia de las intervenciones educativas en todos estos procesos. En el campo educativo se han impulsado las tres tendencias, unas con mayor fuerza que otras, no olvidemos que la educación se ha reconocido como la puerta al conocimiento y a la cultura. Precisamente, Bruner (2000), indica que la tarea de educar a una nueva generación para vivir en un mundo cambiante no solo expande la base del conocimiento, sino que también los cambios tecnológicos alteran la forma de producción y distribución del trabajo, incluso la propia trama humana. La tarea de la educación no solo se limita a enseñar matemáticas, ciencias, lengua, nuevas tecnologías, sino va mucho más allá, el principio es enseñar a los estudiantes a crear un mundo de significados en sus vidas, actos y relaciones, comprender la cultura en sus complejidades y contradicciones y tomar conciencia del mundo en el que van a vivir. Todo ello no se aprende repitiendo el mismo patrón de hace 100 años de un currículo escolástico, la realidad muestra y demuestra la mezcla del conocimiento con la cotidianidad, lo teórico, procedimental, actitudinal, histórico, local, cultural, global.

La dimensión conceptual a la que se enfrenta el conocimiento encuentra distintas bifurcaciones en el significado de palabra por sus variadas interpretaciones: al hablar de conocimiento ¿nos referimos a las generalidades o a las especificidades? ¿Cómo se produce el conocimiento? ¿De qué manera cambian los conocimientos? ¿Cómo se inicia y se perfecciona en un momento dado un conocimiento? ¿Dónde y cómo se almacena? ¿Cuáles son sus limitaciones y posibilidades? ¿Qué papel juega el contexto sociocultural en el proceso de construcción del conocimiento? Son cuantiosas las preguntas y tan variadas las respuestas como perspectivas epistemológicas, psicológicas y educativas existan.

En el campo de la educación se alternan el conocimiento cotidiano, el científico y el escolar. Será necesario mostrarlos de manera particular para luego ver las relaciones en el conjunto. El conocimiento cotidiano permite que las personas elaboren modelos implícitos que sirven para interpretar los fenómenos que acontecen en la realidad. El sistema cognitivo actúa de manera natural ante los

hechos diarios que se muestran a los sentidos y con la percepción se alcanza la interpretación de los hechos, de esta manera se origina la activación de una teoría implícita y un modelo mental que explica los conceptos aprendidos de manera informal en la interacción social. Este tipo de conocimiento genera las creencias, valores y actitudes que forman parte de nuestro diario quehacer y en el que se mueven en número y en importancia cuantiosos procesos cognitivos. En cada persona se establece un status ontológico distinto, que le permite actuar de acuerdo a sus convicciones, conocimientos y experiencias.

El conocimiento científico trata de transmitir principalmente los modelos y teorías científicas con predominio de una posición metodológica que se distingue por los fundamentos teóricos, métodos, y el entendimiento de una realidad exterior dada, en muchos casos se definen por su interacción con otros conceptos (Morin, 1998). El conocimiento científico busca la certeza, implica la realización de predicciones sin ambigüedad, con un alto grado de precisión, sigue las reglas de inferencia, de lógica deductiva, comprueba la validez mediante la experimentación y el empleo de pruebas formales para establecer cadenas de inferencias con precisión, por ello la práctica de la ciencia requiere de un pensamiento riguroso y cuantitativo. El enfoque científico estuvo ceñido por largo tiempo a la separación de una perspectiva gnoseológica, espiritual, subjetiva, se consideraba que todo aquello que estaba fuera de una realidad medible y cuantificable no podía ser aceptado como alternativa. Hoy se reconoce que la diversidad de campos disciplinares no puede ajustarse a posturas reduccionistas, emergen ciencias interdisciplinares y metadisciplinares, hay una amplia gama de tecnologías, (tradicionales, de información, de gestión del medio), existen saberes teóricos prácticos organizados de manera disciplinar, de manera institucional, ligados a doctrinas o movimientos sociopolíticos, vinculados a la actuación profesional, por esta razón las disciplinas científicas no comparten una misma epistemología.

El conocimiento escolar adapta y prescribe el conocimiento científico, técnico, filosófico, artístico, cotidiano, mágico religioso en el llamado currículo escolar. Allí se difunde la esencia disciplinar en las consabidas áreas de aprendizaje, en los contenidos, con el fin de que los profesores promuevan y favorezcan su aprendizaje —es decir, que los enseñen— y los estudiantes los asimilen. Existe una tradición de las materias clave que debe aprender un estudiante con los

consabidos conocimientos científicos, artísticos, sociales, ambientales, pero también entra en esta discusión la realidad de los nuevos escenarios sociales, económicos, políticos y culturales, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada en el conocimiento que empujan a incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación primaria y secundaria. Esto genera una sobreabundancia de contenidos, de competencias, y consecuencias inevitables para el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje. El conocimiento escolar también tiene sus propias realidades. Desde las concepciones particulares que tiene cada docente sobre la disciplina que imparte, lo que se conoce, lo que no se enseña y se termina desconociendo, las posibilidades y limitaciones al que es sometido el conocimiento escolar y que termina incidiendo en la construcción de la cosmovisión individual pero también colectiva. Lo que se aprende en la escuela incide en la forma de entender el mundo.

Aclarada la terminología en relación con el conocimiento, es preciso señalar los elementos que terminan disgregando uno del otro. La corriente impuesta de la hiperespecialización, la unidimensionalidad, las visiones reduccionistas que buscan dividir todos los elementos de la globalidad de la vida, crean una disyunción del saber. Pareciera una competencia en instituir verdades a costa de lo que sea, a la larga se generan encuadres cognitivos o lo que Morin (2006b) ha denominado *imprinting* cultural para dar la fuerza reproductora a los movimientos que quieren detentar, apropiarse y adjudicarse los saberes. Posiblemente ante la tendencia del conocimiento científico de erigirse como “el todopoderoso”, se ve al conocimiento cotidiano como una fuente contaminadora en diferentes dominios de aprendizaje, recibe un trato peyorativo que se trabaja con problemas simples, mal definidos, se maneja la idea de que es un saber previo a la instrucción, es primitivo y poco racional. Pareciera entonces que a pesar de ser el conocimiento originario del ser humano pretende ser anulado por la acción del conocimiento académico.

Los tiempos que vivimos muestran la necesidad de unir, de asociar, no de dividir. Los aportes, reflexiones y revoluciones científicas han demostrado que a) no existen conocimientos puros, existen formas de conocimiento intermedias, continuidades y discontinuidades, b) la obligada escolarización es insuficiente y hasta exigua porque no genera todo el conocimiento ni todos los instrumentos

para entender y enfrentar el mundo que nos rodea, c) se pasan muchos años en la escuela aprendiendo conocimientos que prontamente resultan ser obsoletos, d) se ha visto el montaje y el disfraz oculto detrás de una cultura científica manejada con los hilos invisibles de poderes políticos y económicos, que tienen muy claros sus fines y medios e) existe una independencia y coexistencia entre el conocimiento cotidiano, científico y escolar, no podemos vivir como seres que desconectan su mente de lo habitual y lo comprobado, f) el espacio intermedio del conocimiento que permita hacerlo compatible, ajustarlo, adaptarlo o simplificarlo es lo que genera nuevas semillas para el conocimiento. Los procesos de construcción y reelaboración del conocimiento cotidiano, científico y escolar pueden ser dinámicas, equiparables, compatibles, trasladables, adaptativas, unos conocimientos activan a los otros, el sentido que se le otorgue en cada contexto concreto, llámese la vida cotidiana, la academia o la escuela supondrá la limitación o infinitud del mismo.

Morin (2006a) lucha contra las trabazones del pensamiento que son amarradas en la escuela con la enseñanza elemental y luego en la universidad con la formación profesional, para ello propone hacer dialogar los conocimientos entre sí, a través del conocimiento y la acción, un mejor conocimiento de la vida, un mejor conocimiento de las condiciones del conocimiento y el conocimiento complejo. Todos estos aspectos pudieran fundamentar las nuevas propuestas curriculares desde una configuración propia, ya encontraremos respuesta si esta estructura será ¿en espiral?, ¿una estructura rizomática?, ¿un bucle recursivo?, ¿un holograma?

2.2.- *Fundamentos socio-pedagógicos.* Pensar un plan de estudio para la mención de Educación Básica Integral es asumir que allí está la simiente de los futuros profesores de educación primaria, que se dispersarán en cada una de las escuelas de nuestro estado y más allá, por ello es necesario propiciar la reforma del pensamiento y de la educación para ensayar nuevas formas para redescubrir.

Los avances en el campo profesional demuestran que la tarea del educador ha cambiado con el tiempo, el hecho educativo distingue la formación de seres históricos, biológicos, psicológicos, seres que tienen una vida propia, identidad, experiencia, para ello es necesario que el docente promueva la creatividad, sensibilidad, afectividad de los niños, enseñar nuevas maneras de relacionarse con el mundo, con el conocimiento, con lo novedoso. La educación articula el

desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, en el caso específico, la educación primaria se posiciona como un nivel que incluye los seis primeros grados, llamada escuela obligatoria, en tanto es capaz de difundir la tradición cultural, los contenidos y habilidades, los procesos de alfabetización, la formación del intelecto y reflexión, la escritura como posibilidad de hacer partícipes a otros de la experiencia propia, la inteligencia, la creatividad, la expansión de posibilidades, el crecimiento individual. La educación primaria cumple con los significados que tiene en la vida de las personas, en la sociedad y en la cultura. Los nuevos escenarios sociales, económicos, tecnológicos, toman cuerpo en los contenidos que se enseñan y se aprenden, pero debemos tener cuidado de que no se produzca una acumulación de contenidos curriculares, que hagan imposible la tarea de educar, posiblemente esa es una de las grandes dificultades a la que se somete al docente de educación primaria, se exige mucho y luego terminan enseñando muy poco. Para la construcción de esta propuesta reconocemos las diversas interpretaciones que con el tiempo se le han dado al currículo, nos inclinamos por una postura de construcción cultural y desarrollamos nuestra interpretación en la siguiente sección.

2.3.- Interpretación asumida de currículo. Un proyecto cualquiera toma cuerpo en la obra, su diseño será el trazado de lo que se quiere alcanzar, con los elementos básicos se comienza a fundar las bases del diseño y en la medida de que se edifica la obra, se decide qué nuevos elementos quiere agregar. Algo similar ocurre con el currículo, existen fundamentos, fines, principios, teorías esenciales para proyectar el tipo de hombre y mujer que se quiere formar, pero nuevas opciones emergerán de las ideas y acciones de cada docente. Las mil caras del currículo muestran facetas de orden y desorden, teoría y práctica, palabra y acción, permanencia y novedad, idealismo y realidad. Cuando se asume la ingeniería del currículo casi siempre se está pensando sobre ideales teóricos que deben llevarse tal cual a la realidad escolar, pero las cosas no funcionan como se piensan, la práctica es el catalizador para otros diseños, el currículo difícilmente será lo que se ha diseñado. Cualquiera pudiera estar pensando que la diferencia marcada entre prescripción y acción tenga efectos negativos sobre el estudiante, pero allí posiblemente radica la riqueza del campo curricular. En la práctica se encuentra una mezcla de contrariedades: exigencias-condescendencias, abundancia-pobreza teórica, intención educativa-indecisión, acumulación-reducción de contenidos, acciones novedosas-acciones repetitivas, se enseña mucho-se aprende poco, se

aprende mucho-se enseña poco. Muchos han sido los intentos para “amarrar” el currículo con ideologías, enfoques, procedimientos, tiempos, espacios. Las realidades que nos circunscriben ponen al ser humano a “volver a” reelaborar, reconstruir, el conocimiento, pensamiento, la vida y el aprendizaje, todos son inseparables.

La dinámica del conocimiento, debe alojarse en un espacio vivo de construcción, ya sea la escuela, la facultad, la comunidad, debe respetar las experiencias de los sujetos y promover interacciones de naturaleza biológica y socio-cultural. Los conocimientos se cruzan con otros conocimientos, se renuevan, reforman, fluyen, un currículo que trasciende las fronteras y rompe las barreras programáticas de todo lo que limita el pensamiento, por esta razón el currículo prescrito no tendrá tiempo para sedimentarse, porque esa sería una señal de estancamiento. Un currículo para el desarrollo humano desde una perspectiva compleja, no debe mirar el currículo de la acción desde el otro lado de la prescripción, se asume como la posibilidad de movimiento y renovación. El conocimiento que se enseñe debe ser abierto a la vida, debe reconocer los conflictos, las contradicciones, las emergencias, las ambigüedades, pero siempre que sea posible, superarlos a través de procesos auto-eco-organizadores que garanticen la dinámica de la vida.

Un currículo debe ser expresión de la vida, abierto a lo que ocurre en el mundo, en el medio ambiente, en el entorno social, cultural, emocional, vuelto para la solución crítica y creativa de los problemas; pero también para mirar la interioridad del ser humano, un currículo que se va auto-ecoproduciendo en el propio proceso educativo, que se va transformando desde las relaciones y de las interacciones que se producen. Si se quiere mejorar la educación, será necesario mirar al docente y al estudiante como hacedores de realidades, sujetos pensantes, multidimensionales, que integran cuerpo, mente y espíritu, cognición y vida, razón y emoción, donde todo está entrelazado en profunda comunión.

El cambio resultará desde la concepción de la idea de un currículo pensado como un proyecto para un desarrollo humano integral, y el trabajo propio se forjará desde la práctica del salón de clase, de la visita al museo, a la comunidad. Para entrar en un currículo complejo será necesario tener en cuenta grandes contextos en los que se demanda la actuación pedagógica: educativo, social, ambiental,

cultural, comunitario, de investigación y de producción, nuevos referentes de acción que se encaminen al trabajo en redes, la inclusión de ejes vertebradores que permitan estudiar y actuar sobre problemáticas inherentes al vínculo escuela-comunidad, estructuras curriculares que posibiliten el intercambio de ideas educativas con profesionales de áreas diversas: historiadores, médicos, nutricionistas, abogados, cineastas, economistas, poetas, religiosos, artistas, e incluso el tránsito del estudiante por otras facultades.

Para ello, se requiere una nueva organización y un diseño diferente que ajuste los créditos totales asignados, períodos establecidos, ubicación académica-temporal de cada uno de los tramos, estructuración metodológica y modalidades pero no sobre la base constreñida de un plan de estudio cercado, sino tomando en cuenta la idea del currículo como un proceso en espiral, hologramático (porque si lo pensamos en forma circular volvemos al mismo punto de inicio), para potenciar el desarrollo y formación de la personalidad humana, a partir de la unión de lo cognitivo, afectivo y social, la integración de lo teórico y práctico para la superación y atomización del saber, el desarrollo de la complejidad como una nueva metodología en el campo curricular, hacia allá se dirige nuestra propuesta. No es fácil desamarrarse de la estructura técnica del currículo, estamos claros que bajo sus ataduras hemos vivido, sentido y reproducido el quehacer educativo, por eso cada una de las fases será casi un proceso de alumbramiento: el diseño, la puesta en práctica, la apropiación de significados, la construcción de nuevas formas curriculares. Creemos que es un inicio para profundizar en el examen de la estructura compleja del currículo, distanciarnos para contemplarla en libertad, sin las constricciones teóricas que algunas veces deforman la obra.

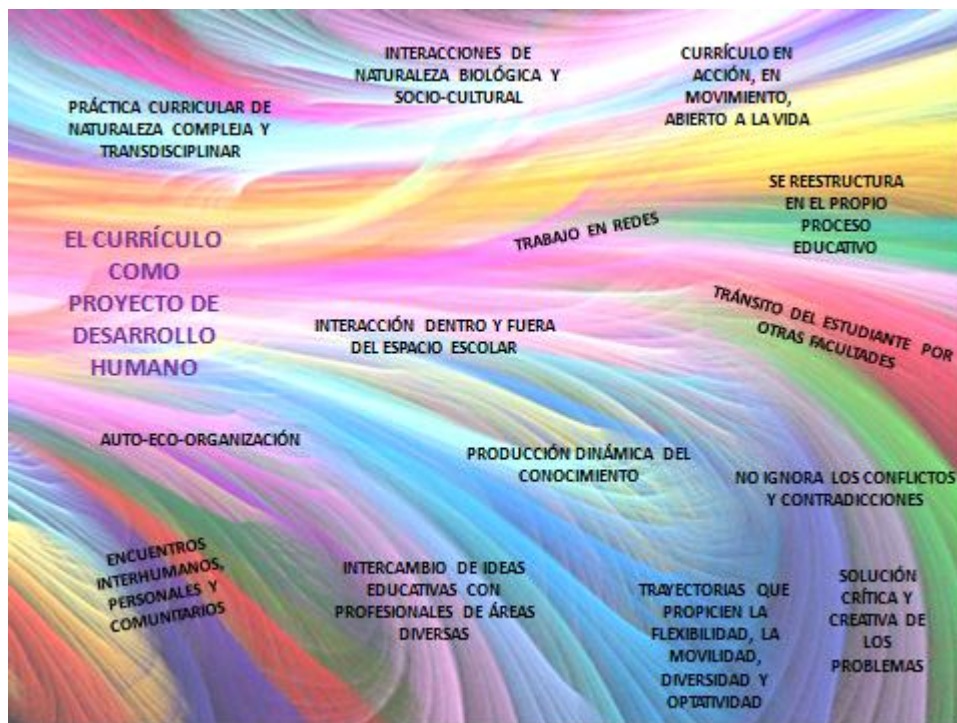


Figura 4: Construcción teórica del modelo curricular de la Escuela de Educación Básica Integral desde la perspectiva de la complejidad para el desarrollo humano.

2.4.- *Ejes estratégicos o directrices para sustanciar el currículo complejo.* Se sugieren los siguientes ejes como partida para seleccionar e incluir las áreas interdisciplinarias.

Eje directriz. Problematicar y repensar el desarrollo humano: por cuanto educar se eleva sobre una tarea de carácter espiritual, es el triunfo de las emociones del alma humana en todo su esplendor, para ello se requiere transmitir amor por el conocimiento, la alegría y confianza en el estudiante, el valor y la emoción de lo que enseña, el rescate de la esencia ética de la profesión docente, el respeto a las diferencias de los educandos (diferencias de género, raza, religión, condición social), cultivo a la humildad, la tolerancia, el respeto, autonomía individual, libertad, paz interior, armonía, respeto, responsabilidad, cortesía, respeto al patrimonio humano (femeninos, juveniles, seniles, multiétnicos, multiculturales), encontrar la relación de la mente y el cuerpo, lo que las personas hacen y lo que son. Se juntan los saberes “enseñar la condición humana, enseñar para la comprensión, enseñar la ética del género humano”.

Directriz conservar/progresar. Su motivo o circunstancia es conservar el conocimiento adquirido a través del tiempo, el respeto por las culturas, la preservación de las diversidades culturales y naturales, el estudio de la historia tiende a convertirse en una ciencia multidimensional, que integra en su seno las dimensiones económicas, geográficas, antropológicas, y vuelve a integrar el acontecimiento. El currículo se maneja en un esquema de antagonismos y complementariedades, la idea de conservar se apega con la de progresar, es educar para reformar el pensamiento, reconocer que el conocimiento es inacabado, inconcluso, a la par se liga a la esperanza de formar a la generación de relevo, pensar global/actuar local/ pensar local/actuar global. Se articulan los saberes: “enseñar la comprensión, enseñar la identidad terrenal y un octavo saber la historia, el tiempo” (Morin, s/f).

Eje directriz tejidos sociales. Por cuanto el estudiante y futuro docente tiene su doble identidad, pertenece a una familia y tiene participación comunitaria, se requiere preparar para el mundo del trabajo en las escuelas a las comunidades como ámbitos de construcción de mundo.

Eje directriz la integración de lo teórico y práctico, la acción.

Propiciar el despliegue de las potencialidades humanas para que el estudiante actúe con sentido de pertinencia en el mundo real, obtenga un sólido desarrollo profesional específico en un proceso de permanente integración del conocimiento, capacidades básicas-genéricas para la vida y aptitudes específicas propias de la profesión docente.

Eje directriz la incertidumbre. La corriente de lo inacabado, la apertura, la reorganización permanente: por cuanto el currículo por ser una construcción humana, no tiene una estructura perdurable, ni todo lo que lo conforma actúa de manera perfecta y sistemática, todos sus componentes interactuantes crean combinaciones, alianzas, y acontecimientos al azar que no se pueden prever. Los cambios en políticas educativas, leyes, reglamentos, situaciones del contexto, realidades de las escuelas, de los docentes, estudiantes obligan a realizar continuos ajustes. La multiplicidad de posibilidades ante cualquier

realidad concreta hace que continuamente evolucione el conocimiento a consecuencia de sus relaciones con el entorno, y a su vez es posible que se mueva en contrariedades, porque no hay conocimiento que no esté amenazado por el error y la ilusión.

Conclusiones

La propuesta para la mención de Educación Básica Integral ha sido estructurada tomando en cuenta aspectos de carácter histórico-curricular en el nivel de educación primaria en los últimos veinte años, demostrando que las reformas educativas, y sus reordenaciones de carácter filosófico, económico, político y socio-cultural impactan la formación de los educadores en las universidades y viceversa. Se revelan las características del Plan de Estudio de la mención de Básica Integral especializado en las disciplinas clásicas del conocimiento, con dificultad para reconocer y adecuar a un contexto distinto así como diferentes tipos de aprendices, nuevas teorías de enseñanza y de aprendizaje, el perfil del egresado ya no es tan claro, se ha desdibujado y desactualizado en relación con las necesidades de los aspirantes y las posibilidades del campo de trabajo. En tal sentido, la propuesta asume un modelo curricular con énfasis en los argumentos filosóficos, epistemológicos y profesionales para discernir sobre la universidad sistémica, institución compleja, capaz de vincular creativamente sus componentes internos procedentes de distintas facultades y escuelas, a los fines de construir currículos innovadores, que promuevan no solo la investigación o la formación de profesionales en áreas novedosas, sino entender que educar a cada niño, joven, adulto da la posibilidad de dignificarse en el plano individual, colectivo, material y espiritual.

Bibliografía

- Angulo, L. (2009). *De la prescripción a la acción. De la teoría a la práctica*. Tesis Doctoral. Mérida: Universidad de los Andes.
- Angulo, L. (2014). *El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesora asociada. Universidad de Los Andes.

- Angulo, L. y León, A. (2009). Teoría educativa desde la cotidianidad de la práctica. En *Filosofía* 17. pp. 209-229.
- Angulo, L. y León, A. (2010). Los rituales en la escuela, una cultura que sujeta al currículo. En *Educere* 49. pp. 305-317.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta a la cultura*. España: Aprendizaje Visor.
- Jorquera Fernández, A. (2012). *La formación del espíritu científico en Latinoamérica: Encuentros entre la modernidad eurocéntrica y la estética de la transculturalidad originaria*. Tesis doctoral Universidad de Oriente.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano*. Caracas: Autor
- Mora García P. (2004). El currículo como historia social. Aproximación al currículo como historia social. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. 9, 49-74.
- Morin, E. (s/f). *En búsqueda de un octavo saber necesario*. Diplomado de Pedagogía Compleja. <http://www.youtube.com/watch?v=UhwY4MZiFC0>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, Venezuela: Unidad de Publicaciones, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela,
- Morin, E. (2006a). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2006b). *El método 4. Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Multiversidad Franciscana de América Latina. Disponible en página web: <http://www.revistatrabajosocial.com/multiversidad.htm>
- Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Disponible en página web: <http://www.multiversidadreal.org/concepto.asp?mnu=2>
- Pérez Luna, E. (2003). Para pensar en la formación del docente venezolano del siglo XXI. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. 8, 189-208.

- Reynaga, R., Enríquez J. y Delgado, C. (2006). *Hacia un nuevo horizonte en la educación*. Hermosillo, Sonora, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín.
- Rivas, P. (1995). *Innovación curricular de los planes de estudios de la licenciatura de Educación*. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación.
- Rodríguez, N. (1988). *Criterios para el análisis del diseño curricular*. Caracas: Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Sánchez Carreño, J. y Pérez Rodríguez C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 17, 143-164.
- Vílchez, N. (2005). *Factores que limitan al currículo interdisciplinario en la Universidad del Zulia (LUZ)*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Universidad de Los Andes. *Programa Académico Interdisciplinario (PAI)*.

GERENCIA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DE NIÑOS INVESTIGADORES: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO HUMANO

Migdalys Daboín Pizzani

Introducción

La gerencia debe garantizar la calidad, eficiencia y equidad que aspiran los cambios profundos en el sistema educativo innovador y que se centra en la investigación como elementos de transformación de la sociedad. Sobre este particular juega un papel fundamental la Educación Primaria en la formación de niños investigadores, aspectos que conducen la manera de actuar, participar, convivir y desenvolverse dependiendo de una serie de factores del entorno y las diferentes situaciones que se dan en momentos determinados; de allí la importancia de formar desde las instituciones educativas, ciudadanos responsables, con valores de paz, solidaridad, cooperación, tolerancia y respeto hacia el otro para convivir, porque se interactúa de manera pertinente con la comunidad hacia el logro de los objetivos y de la misión institucional con marcada excelencia educativa.

Lo expuesto anteriormente evidencia que las innovaciones y transformaciones en el ámbito educativo, se deben promover desde la gerencia educativa, considerándose un fenómeno real, social, excepcional, necesario, dinámico y de acción permanente en la vida del hombre, que debe orientar progresivamente la formación de niños investigadores como parte del progreso de América Latina, que se asocia con el aumento gradual del bienestar pautado desde el Tercer Plan de la Ciencia y Tecnología formulado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado, COPRE (2004). En tal sentido, se entiende por progreso “El conjunto de elementos que determinan incremento en el bienestar social, la dignidad humana y la equidad en el disfrute de bienes y servicios y desarrollo de la economía en beneficio del hombre.” (COPRE, 2004, s/n). Esto expresa que el empleo y mejoramiento de la ciencia y la tecnología se ligan directamente con el desarrollo de ciudadanos responsables, con valores de paz, solidaridad, cooperación, tolerancia y respeto hacia el otro para el convivir.

La presente investigación tiene como principal antecedente a Covey (2009), quien desarrolló en Estados Unidos una investigación que recoge en su obra *El líder interior*, en la que compiló experiencias de padres que se destacan como líderes empresariales de todo el mundo, que tienen sus hijos en extraordinarios colegios (la escuela A. B. Combs), que están preparando a la próxima generación para que pueda afrontar los retos y las increíbles oportunidades que presenta el siglo XXI. Describe el autor un proceso de *coaching* creado especialmente para ser aplicado a los jóvenes estudiantes, facilitándoles el desarrollo de sus cualidades de liderazgo en el ámbito escolar y en todos los campos de la vida privada.

Según lo planteado por Covey (quien logró una excelente performance de los estudiantes y la mejora de la vida escolar de todos los integrantes de la comunidad educativa), el método puede ser utilizado en cualquier ámbito escolar y la experiencia puede ser vivida en toda comunidad educativa, independientemente del rincón del mundo de que se trate, y ello gracias a la universalidad que cada niño tiene. Dejándose en claro que las circunstancias culturales por las que pase un individuo no cambian esta universalidad potencial que permite la aplicación del método.

Para el efectivo desarrollo de la investigación, la autora se planteó como objetivo general comprender desde el paradigma fenomenológico lo que se conoce y aplica en la gerencia educativa en pro de la formación de niños investigadores en la Escuela Básica “Vicente Dávila” del estado Mérida, que permita la sustentación de una aproximación teórica al respecto. Formar niños investigadores, implica una efectiva gerencia educativa innovadora, que estimula y orienta aspectos que conducen a la integración, así como a la participación de los miembros que conforman la comunidad educativa comprometidos en la construcción de una civilización centrada en la confianza y disposición para la adquisición del conocimiento científico desde edades tempranas del educando, para que se sienta capaz de observar y explicar fenómenos de la realidad con potencialidad constructiva del conocimiento, así como la divulgación de forma consciente de lo aprendido.

Estas actividades lógicamente, deben ser planificadas y ejecutadas dentro de una gestión participativa de la comunidad escolar, que promueva el logro de las metas institucionales y comunitarias en correspondencia con el cambio social que apoya la teoría del Constructivismo Social de Vygotsky (1979), el pensamiento complejo de Morin, Roger y Motta (2002), la teoría transformacional de Heller (2008) y la

pedagogía de la esperanza de Freire (2003), que fundamentan el currículo del Proyecto Educativo Nacional (PEN) expuesto por Bonilla (2005), en relación con el cambio epistemológico en la manera de concebir los planes de estudios con innovadora concepción de las prácticas educativas.

Asimismo, se justifica la investigación cualitativa que se apoya en el paradigma fenomenológico, por la visión ontológica que representa conocimiento-disciplina, es decir, el escenario en conjunto del conocimiento de la realidad que pone al hombre en contacto con el mundo para tener una visión de la realidad investigada; así como, los aportes epistemológicos que implican un saber firme, sólido, seguro, confiable, puesto que constituye todas aquellas formas a partir de las cuales el hombre trata de aprehender y explicar la realidad social en la cual está inmerso y que le va a brindar las herramientas necesarias para poder describirlas e interpretarlas.

Se evidencia, de esta manera el aporte práctico, el cual emergió de la información obtenida que contribuyó a estructurar desde el paradigma fenomenológico, los elementos significantes que conforman el basamento teórico sobre la gerencia educativa efectiva en la formación de niños investigadores de la Escuela Básica “Vicente Dávila” del estado Mérida, lo cual representa potencial consecución de metas importantes como la promoción de la ciencia y la investigación en beneficio directo de la comunidad y, por ende, del país.

Metodología

La investigación se desarrolló de campo descriptiva, dentro del enfoque cualitativo, apoyada en el paradigma fenomenológico; tal como define Sandin (2003): “Como una actividad sistémica orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado del conocimiento” (p. 123).

A tal efecto, se apoyó en el método fenomenológico porque se ajustó al objeto que se persiguió, tomando en consideración a Martínez (2004), cuando indica: “las realidades, cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos.” (p. 136). Por ello, se partió del mundo conocido, con base en las experiencias compartidas, para estudiar por

medio de la reducción y la descripción de la realidad de la gerencia educativa, la formación de niños investigadores en la Educación Primaria Bolivariana.

Esta investigación se ubicó dentro de la perspectiva fenomenológica, según Martínez (2004). Estos estudios cumplen con una serie de pasos que corresponden a cuatro etapas, las cuales se mencionan seguidamente:

Etapa previa: clarificación de los presupuestos. b) Etapa descriptiva: por medio de la cual se logra describir el fenómeno sin prejuicios y con el más cercano reflejo de la realidad. c) Etapa estructural: durante esta etapa se estudian detalladamente las descripciones previamente realizadas con fines didácticos. d) Etapa discusión de los resultados: va directamente al significado del fenómeno que explora de manera sistemática y directa, sin pasar por la medida. (p. 141)

El diseño, con base en el método fenomenológico, según el citado autor, puede resultar particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados, para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades sociales. A tal efecto, se precisaron las necesidades en un momento dado, para estudiar los fenómenos desde el marco interno de los sujetos en estudio, contrastándose con la de los informantes clave. Se cumplieron las cuatro etapas, según se especifica a continuación:

1.- Etapa previa: Clarificación de los presupuestos

En esta investigación, la etapa previa se desarrolló con la delimitación del estudio en presupuestos centrados en intereses educativos de la gerencia educativa para la formación de niños investigadores en la E. B. “Vicente Dávila”. Para ello, se plantearon las interrogantes y objetivos de la investigación.

2.- Etapa descriptiva

Esta etapa consta de los siguientes pasos:

- *Primer paso:* según Martínez (2004) se elige el procedimiento adecuado para la recopilación de la información. En esta investigación, se entrevistaron a tres docentes, dos investigadores formados y tres niños de cuarto, quinto y sexto grado.

- *Segundo paso:* Se aplican los procedimientos seleccionados para recabar la información, para lo cual, se entrevistaron los docentes, explicándoles previamente el objetivo y propósito de la investigación. Se diseñaron instrumentos semi-estructurados partiendo de la opinión de ellos acerca de las formas posibles de formación de niños investigadores. A los niños se les pidió que describieran las actividades que se desarrollaban en el aula y cuáles estaban relacionadas con investigación, y cómo recibían apoyo de la gerencia educativa. Asimismo, se observaron cuatro (4) clases y se realizaron los registros respectivos.
- *Tercer paso:* Se contrastó el punto de vista de los docentes, estudiantes e informantes clave, los aportes que desde la gerencia educativa promueven la formación de niños investigadores en la E.B. “Vicente Dávila”.

3.- Etapa estructural

Consiste en estudiar, con detenimiento, en detalle, las descripciones previamente realizadas. Con fines didácticos, Martínez (2006) señala siete pasos, los cuales se siguieron para lograr una adecuada interpretación de la información y que a continuación se explican brevemente:

- *Primer paso:* Se tomó en cuenta cada elemento o constructo teórico que indicó la efectiva gerencia educativa en la formación de niños investigadores en la Escuela Bolivariana; según se reportó en las bases teóricas que sustentaron la unidad temática objeto de investigación.
- *Segundo paso:* se delimitaron las unidades temáticas naturales. Sobre este particular paso se presentó la categorización de la información. Los criterios utilizados para identificación y clasificación de los elementos de investigación, fueron de acuerdo a la similitud y contradicciones de las opiniones recogidas.
- *Tercer paso:* se determinó el tema central que predominó en cada unidad temática. Esto se realizó casi simultáneamente con el paso anterior.
- *Cuarto paso:* Se expresó el tema central en lenguaje científico, es decir, se puso de manifiesto la importancia de la investigadora para describir cada tema en razón de la información obtenida, que partió de la categorización inicial tomada de las

unidades de análisis en contraste con los informantes clave y las observaciones de la investigadora a fin de estructurar el desarrollo.

- *Quinto paso*: Se integraron los temas centrales en una organización descriptiva. Este paso constituyó el corazón de la investigación, ya que esta distribución es la que permitió identificar el fenómeno estudiado: gerencia educativa en la formación de niños investigadores de la educación primaria; distinguiéndolo de los demás.

- *Sexto paso*: Se integraron todas las estructuras particulares en una general.

- *Séptimo paso*: Se hicieron las correcciones necesarias y se perfeccionaron los resultados del estudio realizado para presentar la aproximación teórica.

4.- Etapa de discusión de los resultados

Se inicia la categorización de la información emitida de las unidades de análisis: tres (3) docentes: Docente D1: A. R. N. C.; Docente D2: G. de D. O. M. y Docente D3: M. G. N.; contrastándose con las respuestas emitidas por los estudiantes E1: C.P.; Estudiante E2 D. O. y Estudiante E3: N. A. seguidamente se triangulan las respuestas con las observaciones de la investigadora y se contrastan con el aporte de los informantes clave: dos (2) expertos investigadores; para finalmente relacionarla con las teorías que sustentan la investigación.

En virtud de develar la naturaleza, características y condiciones de apoyo de la gerencia educativa para la formación de niños investigadores, según las observaciones y consultas realizadas en la escuela en investigación, la pauta que orientó fue la gerencia educativa, apoyándose en las categorías iniciales: visión educativa compartida, desarrollo de capacidades y transformar las realidades comunitarias.

En este orden de ideas, coinciden las unidades de análisis: Docentes D1: A. R. N. C.; D2: G. de D. O. M. y D3: M. G. N., al caracterizar la Gerencia Educativa como guía que orienta, apoya y acompaña el proceso de aprendizaje como un modelo a seguir. No obstante, en referencia a la naturaleza, características y condiciones de apoyo de la gerencia educativa para la formación de niños investigadores, los estudiantes E1; E2 y E3 coinciden en la

presencia pasiva, solo los lunes cívicos cuentan lo que se viene haciendo en la escuela para mejorar el aprendizaje y promover el cuidado en general de la institución y de las computadoras que sirven para investigar.

Estas respuestas refuerzan lo expuesto por las docentes D1; D2 y D3, cuando aducen que se mantienen esquemas arraigados al sistema tradicional y que el gerente educativo debe estar consciente de los cambios; situación que emergió de los informantes clave Ic1 y Ic2, como expertos investigadores formados, quienes expresaron que la Gerencia Educativa castra intelectualmente a los estudiantes, porque se maneja a su antojo el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde no se corrige la mala praxis docente, siendo que la vida escolar tiene mucho que ver con la disciplina desde la dirección para apuntar a la excelencia educativa que implica la investigación y el desarrollo de la vocación.

Estas respuestas obtenidas coinciden con las observaciones de la investigadora en los trabajos de campo que desarrolló en la institución, que impiden la formación de niños investigadores, a su vez, limitan su potencial creativo, tal como refiere Tejada (1998) sobre la resistencia al propio proceso de cambio que se exige dentro de las instituciones educativas, porque se debe contar con ciertas condiciones organizativas para su desarrollo, que asuman diversos planteamientos y posturas capaces de cuestionar el funcionamiento organizativo a la hora de tomar decisiones y de actuar en determinadas direcciones.

Advierte este citado autor, del riesgo derivado de la resistencia al cambio dentro de la gestión en dirección escolar, pues no debe quedarse como única acaparadora del proceso; sí se parte de la asunción del protagonismo de los directivos en los procesos de cambio, pero no como los únicos gestores en exclusiva del mismo. Hay que superar este falso reduccionismo, apoyarse en la autonomía, la colaboración y la colegialidad como condiciones básicas en los procesos de cambio. Esto hace que se supere rápidamente el liderazgo formal de los directivos compatibilizándolo con otro de carácter emergente, de manera que otros agentes de cambio igualmente se conviertan en los mejores facilitadores del proceso de formación de niños investigadores.

Asimismo, coinciden las unidades de análisis D1; D2 y D3, al hacer referencia a la visión educativa compartida, que debería propiciarse del compartir con toda la

comunidad educativa, interesándose en innovar e integrarse con la comunidad formando redes y foros en función de la web; pero, no es la más adecuada a los cambios productos de la transformación de realidades, erradicar la praxis tradicional; estas respuestas fueron ratificadas en las observaciones de las actividades desarrolladas desde la gerencia en la escuela Bolivariana Primaria “Vicente Dávila” para apoyar a los docentes y a los educandos en la formación como niños investigadores a través de un aprendizaje colaborativo, contándose con innovaciones tecnológicas para interactuar; así lo ratifican los Estudiantes E1, E2 y E3 cuando hacen referencia a que sí son empleadas en el aula y que se dividen en grupo.

No obstante los informantes clave Ic1 y Ic2 refieren que entre el profesor y el estudiante se levanta una inmensa barrera que impide la verdadera interrelación y el crecimiento personal, siendo que este debe ser un proceso que debe estar signado por la flexibilidad y de forma disciplinada, investigando, leyendo y comprendiendo la realidad con especial sensibilidad por lo social; barrera contradictoria a la propuesta de Gil Otaiza (2007) sobre la *Teoría de los modelos organizativos transcomplejos*, que busca “romper la cuadratura inscrita en el papel, en el proyecto, en el plan de acción gerencial, para ir hacia la búsqueda sincera de todo aquello que armonice los ámbitos internos y externos.” (p. 67).

Es decir, que se establezca la multilateralidad, la pluridimensionalidad de los procesos comunicacionales, la apertura hacia los factores externos, a fin de dar cumplimiento a los objetivos educativos con base en el equilibrio que haga de los procesos dinámicas sostenibles y sustentables; de esta forma se estaría formando niños investigadores con base en un aprendizaje colaborativo, contándose con innovaciones tecnológicas.

En el mismo orden de ideas, las unidades de análisis convienen que para el desarrollo de capacidades, se deben inculcar conocimientos, valores y destrezas que permitan transformar realidades desde un aprendizaje significativo. No obstante, la dirección se limita a supervisar, lo cual impide innovar y con ello desmotivan la investigación dentro y fuera del aula, impidiendo a la vez transformar las realidades comunitarias, tal como lo manifestaron los Informantes clave Ic1 y Ic2, conscientes de la urgente necesidad de “reinventar”, de ponerse a tono con los avances científicos y tecnológicos. Es decir, urge el cambio de paradigmas docentes que traiga consigo la transformación que se

enmarque en la formación escolar disciplinada hacia la búsqueda de la verdad, asociado al desarrollo infantil.

Al contrastar las respuestas de las unidades de análisis con las emitidas por los informantes clave Ic1 y Ic2 y triangulando con las observaciones de la investigadora en el trabajo desarrollado por los educandos, se evidenciaron debilidades en la gerencia educativa para la formación de niños investigadores en la escuela en estudio, puesto que se le ha dado poco valor a las estrategias metodológicas que trae consigo el avance de la ciencia y tecnología, situación que desvaloriza el potencial formativo de niños investigadores, puesto que contradicen los aportes de Gil (2007): “se plantean cambios fundamentales de actitudes académicas y humanas por parte del docente y del estudiante frente al hecho educativo en sí, y frente a sus propias circunstancias personales, familiares, sociales y ecológicas” (p. 218).

Es decir, que la gerencia educativa para la formación de niños investigadores en el marco del paradigma complejo, deberá abrirse en lo intelectual y humano para que haya una nueva concepción acerca del cambio y la transformación de la realidad social; tomándose como referencia a Morin et ál. (2002), cuando afirman: “la ciencia es el sector de la vida humana en el que todo se encuentra revolucionado, también es el sector que puede revolucionar toda la vida humana.” (p. 48). En consecuencia, la gerencia educativa para la formación de niños investigadores, debe apoyarse en estrategias y actividades científicas aprovechándose de las innovaciones tecnológicas, para desarrollar capacidades en los niños con base en un aprendizaje significativo.

Sin embargo, las unidades de análisis D1; D2 y D3, refieren que se deben inculcar conocimientos, valores, destrezas para transformar realidades desde un aprendizaje significativo; pero la dirección se limita a supervisar, lo cual impide innovar porque desmotiva el estimular la investigación dentro y fuera del aula. Así mismo, observó la investigadora en las diferentes actividades que se desarrollan y con las expresiones de los estudiantes E1; E2 y E3, cuando hacen referencia con cierta desmotivación que “no les gusta mucho eso”, consideran que es preferible leer o hacer cualquier otra cosa creativa.

Estas respuestas fueron reforzadas por los informantes clave Ic1 y Ic2 cuando refieren que conscientes de la urgente necesidad de “reinventar”, ponerse a

tono con los avances científicos y tecnológicos. Es decir, el cambio de paradigmas docentes que traiga consigo la transformación a través de una formación escolar disciplinada, en la búsqueda de la verdad, asociado al desarrollo infantil, tal como lo refiere la Teoría Sociocultural del Desarrollo y el Aprendizaje de Vygotsky (1984), quien sostiene que desarrollo y aprendizaje interactúan entre sí considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Además, la adquisición de aprendizajes se explica como formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Aproximación teórica desde una estructura fenomenológica que fundamenta la efectiva gerencia educativa, para la formación de niños investigadores desde la perspectiva del desarrollo humano.

(Caso: Escuela Básica “Vicente Dávila” del estado Mérida)

Fundamentación

Desde la concepción epistémica la efectiva gerencia educativa para la formación de niños investigadores está centrada en la participación de todos los actores en esta actividad como un ejemplo de convivencia social, en principio con los interesados en opinar respecto a la orientación y control del sistema educativo, condicionado por factores de variada naturaleza: antecedentes históricos, fundamentos culturales, corrientes filosóficas, diferentes concepciones de la vida, del mundo y del universo, en permanente progreso científico y tecnológico, así como las situaciones sociales y políticas, entre otros que favorezcan la participación protagónica de todos los miembros de la comunidad hacia el logro de objetivos comunes en pro del bienestar social.

Es allí en donde la efectiva gerencia educativa para la formación de niños investigadores parte de una gestión comunitaria horizontal, que se hace más viable y efectiva en la medida que sea intervenida por elementos que conduzcan al cambio en pro de establecer el capital social, tal como afirman Morin et ál. (2002), porque abre la brecha entre la marcha de los acontecimientos, la generación de los cambios y la percepción que se tiene de estos acontecimientos, con desenlaces que dependen de la acción humana, es decir, de la sabiduría, para poder afrontar estos cambios que se están dando, ya que se necesita que las

organizaciones educativas reformen sus mecanismos de interpretación de la realidad y sus capacidades de ajuste adaptativo a la misma.

Los elementos significantes sobre la gerencia educativa efectiva en la formación de niños investigadores hacen perentoria una visión educativa compartida desde la naturaleza: características y condiciones de apoyo desde la gerencia educativa, como una guía que orienta, apoya y acompaña, para que el proceso de aprendizaje se establezca como un modelo a seguir, porque refuerza los conocimientos teórico-prácticos para la formación de niños investigadores como un proceso de transformación, que permite vincular el aprendizaje colaborativo con las innovaciones tecnológicas. De esta manera, se organizan actividades educativas con acciones concretas que inciden en la transformación socio-comunitaria, generando capital social como norma ética y ciudadana.

En tal sentido, la efectiva gerencia educativa con base en el aprendizaje colaborativo, apoyada en las innovaciones tecnológicas para la formación de niños investigadores, se fundamenta en el desarrollo de capacidades para innovar y transformar las realidades, estimulando conocimientos prácticos en el abordaje de problemas reales, apuntando a la excelencia educativa que implica la investigación y el desarrollo social. De este modo, se generan los cambios necesarios como lo afirma Freire (2003), a través de un “proceso de construcción transformadora en la cual sujetos cognoscentes y objetos de conocimientos están juntos y se inter influyen durante el movimiento transformador.” (p. 46). Desde esta óptica, innovar e integrarse con la comunidad es formar redes de apoyo a través de foros, utilizando la web con base en el aprendizaje colaborativo y las innovaciones tecnológicas.

La naturaleza, características y condiciones de apoyo en la gerencia educativa, para promover el desarrollo de capacidades de los niños investigadores en pro de transformar las realidades comunitarias, tiene que ver con los cambios curriculares hacia el aula abierta, como un proceso dinámico en la formación del educando, centrado en la pertinencia, colaboración y solidaridad como elementos estratégicos para orientar el desarrollo social y productivo del país, tomando como base el avance científico y tecnológico.

Estas acciones emprendidas desde la gerencia educativa según Gil Otaiza (2007), requieren de cambios fundamentales en las actitudes académicas y humanas por

parte del docente y del educando, las cuales pueden partir con apoyo en estrategias didácticas-pedagógicas de forma eficaz y útil para la formación de niños investigadores; es decir, proporcionando los recursos necesarios para lograr la participación y el desarrollo a fin de que el educando pueda desenvolverse dentro de la comunidad, estimulando solidaridad, sentido de pertenencia e identidad comunitaria, porque los aprendices tienden a adoptar sus aprendizajes congruentes con los modelos que han recibido.

Por ello, es elemental la toma de decisiones con base en la visión educativa compartida desde la gerencia educativa para la formación de niños investigadores, que se fundamente en alcanzar y transmitir el cumplimiento de las metas y los objetivos comunes con el menor esfuerzo, y el uso adecuado de los recursos con que cuenta la institución en este mundo cambiante, producto del avance de la información y la tecnología.

En correspondencia con ello, el uso de estrategias para el desarrollo de capacidades desde la gerencia educativa para la formación de niños investigadores, promueve la participación de todos los actores, para alcanzar aprendizajes coherentes con los momentos del proceso mayor de conocer. Es así que incluyen la permanente búsqueda, el despertar la viva curiosidad del educando en la mejora de la calidad de la educación, que implica la responsabilidad del personal formador, como es llevar a la práctica la teoría percibida y asumida con responsabilidad compartida.

Esta posición asumida desde la gerencia educativa con relación a la formación de niños investigadores requiere poseer una visión clara y realista del educador, con acciones coherentes para el cumplimiento de las metas y los objetivos comunes. Se basa en la búsqueda y mantenimiento de su deber formativo y la participación comunitaria educativo-progresiva, coherente con la cultura organizacional y los efectos de la comunicación, entre otros elementos presentes en la organización educativa.

De igual forma, la concepción epistémica de la gerencia educativa para la formación de niños investigadores, partiendo de los aportes de Morin (2004), en la epistemología de la complejidad del saber y de los constantes cambios de la realidad, brinda una solución de las circunstancias con la comprensión de la complejidad humana y del devenir del mundo, que requiere de pensadores que

trasciendan el orden de los saberes constituidos y la trivialidad del discurso académico.

Es decir, que desde la gerencia participativa se pueden plantear situaciones que permitan al educando una actitud crítica, abierta y receptiva en la elaboración y ejecución de proyectos con aspectos positivos, con base en la participación activa, en la adquisición de nuevos conocimientos, porque están motivados a investigar y resolver problemas de su entorno comunitario. Como expresa Anzola (2009), su experiencia en la vida escolar tuvo mucho que ver con la disciplina desde la dirección para apuntar a la excelencia educativa, lo que implicó la investigación y el desarrollo social, consciente de la urgente necesidad de “reinventar”, de ponerse a tono con los avances científicos y tecnológicos. Estas situaciones van en pro de la valorización del potencial formativo de niños investigadores.

Reflexiones finales

Realizada la investigación para comprender desde el paradigma fenomenológico lo que se conoce y aplica desde una gerencia educativa en pro de la formación de niños investigadores en la Escuela Básica “Vicente Dávila” del estado Mérida, y presentada la aproximación teórica, se consideran los hallazgos acerca de la experiencia vivida, reportándose las conclusiones en respuesta a las interrogantes y objetivos de la investigación.

Con relación al primer, segundo y tercer objetivo del proceso investigativo se develó la naturaleza, características y condiciones de apoyo de la gerencia educativa para la formación de niños investigadores, así como, caracterizar la gerencia educativa y presentar la aproximación teórica. Estas fueron tomadas de las observaciones y consultas realizadas.

Bibliografía

Anzola, M. (2009). *Taller de Investigación Educativa-TIE*. Grupo de Innovaciones Socioeducativas-GISE. Departamento de Lingüística: Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.

- Bonilla, L. (2005). *Revolución bolivariana y debates educativos para el cambio. Culturas escolares, proyecto pedagógico nacional y reforma curricular*. Caracas, Venezuela: Ediciones Gato Negro.
- Centro de Estudios para América Latina (CEPAL). (2004). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Covey, S. (2009). *El líder interior*. Argentina: Paidós.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la esperanza*. (14ª edición), México: Siglo XXI.
- Gil Otaiza, R. (2007). Teoría andragógico-integradora para la transformación universitaria. *FERMENTUM*. ULA. Mérida - Venezuela - N° 48 - ISSN 0798-3069.
- Heller (2008). *Ciencia y arte de educar*. Cuadernos Educativos: Ministerio de Educación. Caracas.
- Martínez, M. (2002). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. Caracas: Litexsa Venezolana.
- Morin, E. Roger, E y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona-España: Editorial Gedisa, S.A.
- Morin, E. (2004). *Introducción a una política del hombre*. Traducido por Tomás Fernández Auz y Beatriz Eguibar. Año 2004. España: Genisa.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga. España: Ediciones Aljibe.
- Tercer Plan de la Ciencia y Tecnología formulado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado*, COPRE (2004).
- Vygotsky, L. (1984). *Aprendizaje significativo y cognición*. Colombia: Norma.

GERENCIA PARA EL DESARROLLO Y CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ. UNA GESTIÓN INSTITUCIONAL PARA LA NO VIOLENCIA

Maira Mora Dugarte

Introducción

La sociedad venezolana transita por contradicciones y conflictos que llevan a la violencia como forma de expresión de ideas, pensamientos y motivaciones, impidiendo el desarrollo humano a través de una gerencia efectiva que involucre valores de tolerancia, respeto, reconocimiento del otro, paz, solidaridad y amor cristiano.

Esta violencia exacerbada en los últimos años y radicalizada en regiones estratégicas de Venezuela no podemos entenderla sin la reflexión sobre la geopolítica nacional e internacional y la episteme que caracterizó la modernidad. Es fundamental igualmente, la reflexión a través de ciencias como la criminología para profundizar en los elementos subyacentes en la violencia, la justicia penal y el tratamiento dado por el Estado a la misma. Es esencial el planteamiento de ideas que contribuyan a una gestión gubernamental eficiente para el desarrollo humano planetario.

Objetivo general

Realizar un análisis del conflicto social presente en Venezuela hacia la reflexión en la construcción de la paz.

Objetivos específicos

Revisar los fundamentos de la criminología crítica.

Analizar coyunturalmente el conflicto venezolano.

Explicar las modalidades delictivas presentes en el conflicto político venezolano.

Proponer ideas para la construcción de una gerencia institucional para la paz.

Antecedentes

La criminología crítica y sus supuestos esenciales vistos desde la realidad venezolana.

Al asumir el fundamento epistémico de la criminología crítica, que entiende el delito como consecuencia de la desigualdad, la exclusión, los valores predominantes en las sociedades y los intereses hegemónicos de los grupos de poder tanto nacionales como transnacionales e institucionales, la reflexión debe dirigirse hacia el delito no como un ente jurídico abstracto como lo define Jiménez (1979, p. 43): una “acción u omisión típica, antijurídica, culpable y sancionada por una pena”; sino sustituyéndola por la noción criminológica que fundamentalmente hace las siguientes reflexiones: ¿Qué tipo de sociedad es la que define el delito? ¿Quién define lo punible en una sociedad o un Estado? ¿Qué intereses se encuentran detrás de las normas penales y sociales establecidas? ¿Cómo se caracteriza la gerencia institucional, se dirige al desarrollo humano o hacia lo inhumano?

Baratta (1989) plantea que la reflexión criminológica crítica encuentra como regularidad la noción de “clase” de todo sistema penal; es decir, es quien o quienes lideran el poder institucional en las sociedades, quienes legislan en función de intereses particulares o colectivos.

En el caso de la sociedad venezolana tenemos como lo plantea Gramsci (1981) un momento de transición al pretenderse instaurar un modelo que responde a una lógica muy claramente definida en sus epistemes, en su enfoque, pero no lograda en su totalidad o en su praxis, y otro modelo que se niega a morir, defendido por una gran parte de la sociedad venezolana. No obstante, necesario es el reconocimiento de lo que somos, ninguno de los dos modelos: capitalismo y socialismo son autónomos en su totalidad, Venezuela ha sido, al decir del maestro Briceño Guerrero (2007):

El producto de tres grandes discursos: el discurso europeo segundo, importado desde fines del siglo dieciocho, estructurado mediante el uso de la razón segunda y sus resultados de ciencia y técnica, animado por el cambio social deliberado y planificado hacia la vigencia de los derechos humanos,... Potenciado verbalmente con el auge teórico de los diversos positivismo, tecnocracias y socialismos con su alboroto doctrinario en movimientos civiles o militares.... El discurso cristiano-

hispano heredado de la España imperial, que en lo material está ligado a un sistema social de nobleza heredada, jerarquía y privilegio que en América justificó teóricamente como paideia y en la práctica solo dejó ascenso socioeconómico... y el discurso salvaje, albacea de las heridas producidas en las culturas precolombinas de América por la derrota a manos de los conquistadores... (pp. 2-5).

Esta diversidad de discursos crea en el venezolano una división de clase, una división de pensamiento: unos se identifican con el dominador y otros se sienten dominados; los últimos encontraron una convergencia entre su pensar y el del proyecto encarnado por el presidente Chávez. No obstante, se intentó homogeneizar a una sociedad heterogénea, allí comienzan los orígenes de la violencia desentrañada, porque vale decir, que siempre fue violenta la gestión institucional, al excluir, al marginar, al silenciar y no reconocer a una gran masa de la población venezolana, que se levanta el 27 de febrero contra un sistema que no los reconoció, que no compartían.

Justificación e importancia

En estos tiempos en que la violencia exacerbada rompe los esquemas tradicionales en la sociedad venezolana y merideña, dejando a su paso víctimas ubicadas entre los más vulnerables de la sociedad: jóvenes, mujeres, ancianos, animales y la colectividad en general a través del miedo y el terror psicológico, es necesario tomar las herramientas de ciencias como la criminología auxiliada de la gerencia, la política, la economía, la historia, la sociología, la psicología, para realizar análisis complejos que lleven a intervenir desde la ciencia en la conflictividad social, llevando a la reflexión crítica y a la toma de conciencia para lograr una justicia sin impunidad, donde reine la paz, lo colectivo sobre lo individual y lo humano sobre lo mercantil.

Metodología

Este es un estudio cualitativo, ejecutado según los procedimientos del modelo dialéctico de investigación social, la cual se configura a partir de la idea de totalidad que debe entenderse como el conjunto de elementos que se hallan entre ellos en una relación recíproca, pero a diferencia del uso que hace del mismo concepto tanto el modelo funcionalista, como el estructuralista, lo estudiaremos según lo planteado por Damiani (2014):

el estudio de una realidad a partir de la idea de totalidad que debe entenderse como el conjunto de elementos que se hallan entre ellos en una relación recíproca de una forma diacrónica, o sea, entendida como un proceso en continua transformación y cuyo movimiento es una consecuencia de las contradicciones objetivas, concretas, que se engendran en la realidad social” (p. 9).

El autor plantea la elaboración de una matriz que describa los hechos fundamentales relacionados con el conflicto a estudiar, considerándolo desde los ámbitos internacional, nacional, local en relación con lo interdisciplinar, esto es desde lo económico, jurídico- político, social, ideológico, considerando siempre los criterios de análisis de acuerdo al interés del investigador.

Para ello el desarrollo teórico metodológico se sirve de autores como Santos en su *Epistemologías del sur, hacia una concepción multicultural de los derechos humanos y Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Morin con su texto *La Vía para el futuro de la humanidad*, el maestro Briceño Guerrero con *El laberinto de los tres minotauros* y autores propios de la criminología como Alessandro Baratta, Rosa del Olmo y Molina Carlos.

Desarrollo y análisis

La violencia como hecho sociológico no se deslinda del problema estructural y de clase de la sociedad, es decir, la lucha por la sobrevivencia, la existencia de diferencias económicas, políticas, culturales, ideológicas producto de nuestra propia historia de luchas y conflictos. Como lo plantea Damiani (2014): la característica fundamental de la sociedad venezolana es el conflicto.

Al respecto Santos (2009) plantea:

En primer lugar, una cosa que llama la atención del contexto sociopolítico de nuestro tiempo es que no es fácil definirlo, porque depende mucho de la posición que uno tenga dentro del sistema mundial: vivir en Europa o en Norteamérica no es lo mismo que vivir en la India o en Bangladesh, son realidades totalmente distintas, con diferentes perspectivas; además, también existen diferencias entre las posiciones políticas de los individuos, porque algunos pueden estar más cerca de las clases y grupos dominantes y otros, por el contrario, de los grupos y clases de los oprimidos. Y en el análisis de la situación, desde un punto de vista sociopolítico, la diferencia es total. Si quisiéramos tener una prueba de esto,

podríamos simplemente usar como ejemplo la última edición del informe sobre los riesgos mundiales del Foro Económico Mundial de Davos, y confrontarlo con los ejes temáticos del Foro Social Mundial (FSM): nos daríamos cuenta de que no hablan del mismo mundo, tratan de cosas distintas. (p. 11).

En este punto vale resaltar el tema hermenéutico y el papel de las intersubjetividades, van en dependencia del contexto en el que se desenvuelve el individuo. Partiendo de ello, se puede entender que los pueblos dominados siempre tendrán una posición adversa a los dominadores; en este caso existe el fenómeno de la alienación que según Marx y Engel (1968):

Cuando un sujeto no se posee a sí mismo, cuando la actividad que realiza le anula, le hace salir de sí mismo y convertirse en otra cosa distinta a la que él mismo propiamente es, decimos que dicho sujeto está alienado; la alienación describe la existencia de una escisión dentro de un sujeto, de un no poseerse totalmente y, como consecuencia de ello, comportarse de un modo contrario a su propio ser... lo mismo ocurre en el sistema de producción capitalista: aquí el hombre se hace cosa, mercancía, usada por el propietario de los medios de producción sólo como un instrumento más en la cadena de producción de bienes. La propiedad privada convierte los medios y materiales de producción en fines en sí mismos a los que subordina al mismo hombre. La propiedad privada aliena al hombre porque no lo trata como fin en sí mismo, sino como mero medio o instrumento para la producción. (p. 258)

Así el dominado se convierte en dominador de otros y defiende a quien le oprime, no distingue entre uno y otro. Este proceso es resultado de la “colonialidad de los saberes” como lo plantea De Sousa (2010):

Vivimos en tiempos de preguntas fuertes y de respuestas débiles. Las preguntas fuertes son las que se dirigen a nuestras raíces, a los fundamentos que crean el horizonte de posibilidades entre los cuales es posible elegir... las respuestas débiles son las que no consiguen reducir esa complejidad, sino por el contrario la pueden aumentar... Una de las preguntas fuertes puede formularse ¿por qué el pensamiento crítico emancipatorio, de larga tradición en la cultura occidental, en la práctica, no ha emancipado la sociedad? Dominan dos respuestas: La emancipación social y política posible ha sido realizada, pero el potencial emancipatorio de este pensamiento está intacto (p. 7).

Así pues, la episteme occidental, imbuida de saberes coloniales, que responde a una geopolítica de dominación ha permanecido en nuestra América y en Venezuela por más de 500 años de colonialismo euro-norteamericano, caracterizado por dependencia económica, política y social. Corrupción generalizada en las esferas del alto Gobierno, políticos que dirigían el país según su conveniencia e intereses particulares que llevó a grandes masas a la miseria y a la exclusión. Hechos trascendentales como los ocurridos el 27 de febrero de 1989, el 4 de febrero de 1992, demostraron que el país necesitaba cambios trascendentales y en el año 1998 gana las elecciones el presidente Chávez quien encarnó un proyecto transformador, dirigido a refundar el Estado-Nación.

Todo Estado-Nación está en su derecho de crear su propio sistema jurídico, como lo apunta Baratta (1989):

... el sistema jurídico-social va en dependencia de los intereses a los que responden quienes lideran el poder tanto institucional a través de sus órganos de control, como otros liderazgos que movilizan la reacción social nacional e internacional para que se constituyan o legitimen hechos en la sociedad como posibles de sanción. (p. 35).

No obstante, dicho sistema jurídico debe tener legitimidad social, esto se traduce en su aceptación por parte de las mayorías, en el caso venezolano, al ser la característica particular del sistema en construcción la “participación y el protagonismo directo en los asuntos públicos” la legitimidad pasó de ser formal, mediante el sufragio, a una legitimidad de hecho mediante lo denominado “empoderamiento popular”. (Harnecker, 2007).

No obstante, no se logró la homogenización de la sociedad y al encontrarse con intereses nacionales y transnacionales que se oponían a tal lógica, aunado a las pretensiones gubernamentales de soslayar las posiciones en contradicción, se tornó en violento y su característica principal fue el conflicto social; el cual según Marx (ibídem) es producto de las contradicciones objetivas propias de la lucha de clases y puede llevar al avance de las sociedades.

No obstante, esta conflictividad social no debe romper con el “pacto social” esto es, el conjunto de las normativas legales que regulan el Estado, que buscan en todo caso el bien común, el orden y el sostenimiento de la paz social.

Este rompimiento de las normativas sociales activa el control social formal e informal, sin embargo, dichas normativas deben ser legitimadas socialmente; cuando no son legitimadas ocurre lo que Durkheim (1956) denominó “estado anómico de la sociedad” que implica la ausencia del cumplimiento de normas que lleva a la violencia y al caos social por la ruptura del consenso.

Resultados

De acuerdo a lo planteado y al análisis de coyuntura de la realidad concreta, tenemos los siguientes resultados.

Resultado 1. Características de la institucionalidad venezolana

- 1.- Una institucionalidad judicial penal menos represiva que direcciona una política gestionada a través de numerosas instituciones, dirigidas a la prevención en el caso de lo denominado delincuencia común.
- 2.- Direccionamiento de la gestión al resguardo de la consolidación del sistema social en construcción.
- 3.- Una institucionalidad judicial que presenta grietas debido a la permanencia de la posición clasista (visión mercantilista de la justicia), cierta impunidad y corrupción que promueven la injusticia.
- 4.- La participación popular en la gestión institucional penal como característica fundamental del sistema en construcción.

Resultado 2: Contradicciones encontradas

La lucha por el liderazgo institucional y el regreso a una forma de hacer política que obedece al propio modelo en sustitución.

Gerencia institucional caracterizada por planes y proyectos improvisados sin supervisión, control debido.

Denuncias de corrupción en algunas altas y bajas esferas del Gobierno.

Institucionalidad de justicia penal poco eficiente que permite la impunidad.

Discurso político-ideológico que desentrañó el problema de clase y la existencia de dos modelos enfrentados que implicó el no reconocimiento tanto de uno como del otro.

Implementación de políticas propias del modelo planteado que coliden con intereses trasnacionales históricos que agudizan el conflicto.

La preeminencia de una cultura generalizada de la viveza criolla, la usura, la corrupción y una ética individualista, mercantilista, intolerante.

Gestión institucional caracterizada por la politización de la institucionalidad civil y militar, así como de toda la sociedad.

Intervención histórica de actores internacionales que configuran una política exterior para la guerra y la intervención con intereses ocultos.

Resultado 3: Actores principales presentes en el conflicto

De acuerdo al análisis de coyuntura realizado se presentan en el conflicto los siguientes actores intervinientes, que responden a su vez a tres tipos de modalidades delictivas, a saber:

- Actores principales en representación del Estado que violaron los derechos humanos establecidos en la Constitución: los hechos reportados revelan la actuación de algunos funcionarios de los cuerpos de seguridad del Estado que se excedieron en el uso de la fuerza, que fueron detectados, individualizados y privados de libertad.
- Actores intelectuales externos o internacionales: los hechos reportados en los diferentes medios de comunicación e información y las denuncias gubernamentales producto de investigaciones, revelan la participación en el conflicto de actores internacionales mediante su intervención en los asuntos internos de Venezuela.
- Actores políticos nacionales: la participación de actores políticos considerados líderes por parte de la oposición en la asunción de una postura inconstitucional y en contra de la normativa nacional.
- Actores materiales externos que participan directamente en la planificación y ejecución de la violencia: Presencia paramilitar, presencia de sujetos detectados

solicitados por la justicia venezolana por delitos como narcotráfico y otros relacionados con la delincuencia organizada.

- Actores internos que participan directamente en la violencia a sueldo (caso de sicarios): Los actores más vulnerables de la sociedad, consumidores de drogas y sin más motivaciones que las de un salario para su sobrevivencia y cobertura de vicios como la drogadicción y el alcoholismo, los denominados por Marx (1968) el “lumpen” de la sociedad. Quienes se constituyeron en los actores materiales principales de la violencia y de los homicidios ocurridos.

- Actores internos que participan directamente en la violencia por razones políticas: jóvenes estudiantes que manifiestan su desacuerdo con implementación de la denominada “Guarimba”, cuya motivación es la búsqueda de un cambio radical en la política venezolana. Algunos de ellos, responsables de la tala de árboles, cierre de avenidas principales cercenando el derecho al libre tránsito, quema de animales, postura de guayas y otros materiales.

- Actores de la oposición que participan en la tranca de calles: sociedad civil en general que se sienten indignados por la situación del país y que no comulgan con la política del gobierno nacional, manifestando su indignación en la forma de protesta pacífica. (No se configura una conducta delictiva ni desviada).

- Actores radicales que respaldan al gobierno nacional organizados para enfrentar y contrarrestar las protestas de manera violenta: Grupos radicales que comulgan con el proceso revolucionario, que están dispuestos a contrarrestar todo tipo de acción contra el gobierno por la fuerza y fuera de la ley.

- Actores que respaldan el gobierno nacional organizados para combatir ideológicamente y con praxis revolucionaria las acciones en contra del gobierno: los denominados “poder popular”, en ellos, se encuentran los diversos colectivos de motorizados, jóvenes del Partido Socialista Unido de Venezuela, estudiantes revolucionarios, consejos comunales, comunas, movimientos sociales, consejo de trabajadores, movimientos de mujeres, movimientos a favor del ambiente, medios de comunicación alternativa, que actúan dentro de la ley y consolidan una plataforma ideológica mediante la escritura y la organización popular para la articulación de acciones pro-gobierno.

Resultado 4: Principales modalidades delictivas

-Violación de derechos humanos por parte del Estado venezolano: la doctrina establece que son los Estados nacionales los que violan los derechos humanos de los ciudadanos mediante actuaciones de sus funcionarios públicos. En el conflicto presentado, algunos funcionarios del orden público cometieron abusos en contra de ciudadanos; la información recabada, deja ver que el Estado detectó e individualizó cuatro (4) casos conocidos los cuales fueron procesados.

-Delincuencia trasnacional: definida por López (1983) “una expresión acentuada del poder de ciertos Estados, asociaciones, organizaciones o grupos que gozan de protección gubernamental en sus países (abierta o encubiertamente), o de grandes empresas”. En este caso se puede enmarcar el comportamiento de los actores internacionales tales como Álvaro Uribe, Sharp Gene, las grandes trasnacionales de la información que intervinieron indirectamente en el conflicto venezolano, pretendiendo una intervención extranjera con la finalidad de “preservar la democracia”, violando el principio constitucional de autodeterminación de los pueblos y no intervencionismo. (Chomsky, 2003)

Esta delincuencia trasnacional se encuentra directamente relacionada con la delincuencia tradicional o convencional tanto internacional como nacional actuante en el conflicto.

-Delincuencia no convencional: Actores políticos que violaron la constitución y la ley generando una situación de desobediencia civil y violencia generalizada, mediante la instigación al delito a través del llamado a permanecer en la calle, hasta la renuncia del presidente, desconociendo la voluntad de quienes lo eligieron en un proceso electoral auditado y legitimado.

-Delincuencia tradicional: Delincuencia cometida por personas naturales, generalmente de un estatus social bajo, cuyas causas generalmente son por problemas de socialización y sus motivaciones son generalmente económicas. En esta modalidad podemos incluir, los paramilitares, los delincuentes excluidos o vulnerables, ya descritos, contratados para “cuidar” las guarimbas, los grupos armados que siendo afectos al gobierno a pesar de tener una motivación ideológica utilizan la violencia como medio de alcanzar sus fines. Los actores radicalizados de oposición, que de manera violenta participaron cerrando calles,

colocando guayas, cerrando escuelas, centros asistenciales, quemando transporte público, incendiando la propiedad pública y privada.

Cabe señalar, resumidamente la tipificación de tales delitos:

-Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: artículos 7, 19, 25, 55, 127, 130, 132, 174 y 178 324: (la Constitución como norma suprema, garantía del Estado del respeto a los derechos humanos, responsabilidad individual de los funcionarios públicos, protección y seguridad por parte del estado, deber de cumplimiento de los ciudadanos con la paz social, atribuciones del gobierno municipal, monopolio de las armas por parte del Estado).

-Código Penal: artículos 283, 285, 286, 357, 358, 513, 537 (instigación a delinquir, instigación a la desobediencia de las leyes o al odio entre los habitantes, asociación para delinquir, obstáculos en la vía de circulación para preparar peligro siniestro, daños a las vías férreas, vehículos u otros instrumentos del servicio público, descarga de armas de fuego o aparatos explosivos en lugares habitados o de vecindad, crueldad animal, daños al medio ambiente).

-Ley contra la delincuencia organizada y financiamiento del terrorismo: artículos 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 44: (definición de delitos contra la delincuencia organizada, circunstancias agravantes en la pena para los delitos cometidos por la delincuencia organizada, no prescripción de los delitos, sanciones a personas jurídicas, participación de funcionarios públicos, tráfico y posesión de armas de guerra, sicariato).

Resultado 5: Ideas para la construcción de la paz y el desarrollo humano

La construcción de la paz en Venezuela pasa por el logro definitivo del reconocimiento y el respeto de todos y todas en sus posiciones ideo-políticas, consolidando acuerdos que permitan el desarrollo de una sociedad más justa y más humana. Es fundamental la comprensión no fragmentada de la realidad venezolana, entendiendo que somos parte de una nueva forma de hacer política, en donde lo fundamental sea la participación del poder popular, los autogobiernos comunales, la búsqueda del desarrollo endógeno sustentable, el respeto a la soberanía y autodeterminación de los pueblos, la instauración de un modelo alternativo al capitalista que responda a los intereses de las mayorías,

especialmente las excluidas, la lucha contra la desigualdad y la injusticia social. La Ley Plan de la Patria es un buen comienzo para tal construcción.

Reflexiones finales

El conflicto presentado y aún presente, pero soterrado en Venezuela, deja ver la urgente necesidad de que factores del Gobierno y de la oposición reflexionen sobre la imperiosa necesidad del reconocimiento del otro y la escucha atenta para lograr un entendimiento siempre en el marco constitucional, considerando el modelo de país que la mayoría de los venezolanos decidieron darse, pero reflexionando profundamente en las acciones erradas que han llevado a una crisis política que requiere de urgente solución. No existe paz sin justicia, debemos trascender las fronteras del odio y el rencor reconociendo que somos hermanos, rescatando los valores de movimientos como la Teología de la Liberación que propugna el amor al prójimo y un nuevo *ethos* de solidaridad y convivencia hermanada.

Parafraseando a Morin (2013) se requiere de una solidaridad concreta y vivida, de persona a persona, y entre grupos y personas... un abandono de la idea de crecimiento indefinido..., la consolidación de uniones económicas suramericanas, el desarrollo de economías de proximidad, el desarrollo de una económica ecológica, una política de descontaminación.

Finalizamos con lo planteado por el presidente Chávez en El Plan de la Patria:

se requiere la necesaria promoción de una nueva hegemonía ética, moral y espiritual que nos permita superar los vicios éticos de corrupción... un nuevo modelo de seguridad pública para la protección de la vida humana y direccionar una definitiva revolución en el sistema de administración de justicia, para acabar con la impunidad, lograr la igualdad en el acceso y erradicar el carácter clasista y racista en su aplicación. (p. 3)

Bibliografía

Albornoz B. (2011). *La prevención del delito en tiempos de cambios*. En revista *CENIPE* 44, Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Aniyar de Castro, L. (1992). *Democracia y justicia penal*. Zulia, Venezuela: Ed. Centro de Investigaciones de la Universidad del Zulia.

- Baratta, A. (1989). *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. (2da Ed.). México: Siglo XXI.
- Beccaria. (1996). *Boletín de la Asociación de estudiantes de Criminología de Valencia*. Año 1 (0), dic. 1996.
- Bolaños, M. (2001). La naturaleza jurídica de las sanciones en el sistema penal de responsabilidad del adolescente. En revista *CENIPEP*. N° 20.
- Briceño, J. M. (2007). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores latinoamericana.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. Caracas, Venezuela.
- Chomsky, N. (2003). *El terror como política exterior de Estados Unidos*. Caracas, Venezuela: Alfadil Ediciones.
- Damiani, L. (2014). *El modelo dialéctico de la investigación social*. Caracas, Venezuela: Editorial Trinchera.
- Dammert, L. (2008). *Políticas públicas y prevención del delito*. Caracas, Venezuela: Ed. Siglo XXI.
- De Sousa (2010). *Descolonizar el saber*. Montevideo, Uruguay: Editorial Trilce.
- Del Olmo, R. (1999). *América Latina y su criminología*. México: Ed. Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1965) *De la division du travail social*. Paris: PUF.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Edición Crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. México: Ediciones Era.
- Harnecker M. (2007). *Delegando el poder a la gente*. Biblioteca Popular para los Consejos Comunales. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- López, M. (1983). *Criminalidad y abuso de poder*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Marx, K. y Engel, F. (1968). *La ideología alemana*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Molina, C. (2001). *Introducción a la criminología*. (2da Edición). Bogotá: Editorial Leyer.
- Morin, E. (2013). *La Vía para el Futuro de la Humanidad*. Ediciones Paidós. Barcelona. Buenos Aires. México.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.

<http://www.radiomundial.com.ve/article/guarimbas-violan-al-menos-14-art%C3%ADculos-constitucionales-y-7-penales-audiofotosgr%C3%A1ficos> .05/03/ 2014.

<http://www.correodelorinoco.gob.ve/politica/salas-romer-financia-a-grupo-extrema-derecha-javu/02/05/2014>

<http://books.google.co.ve/books?id=dNBXbrv76s4C&pg=PA87&dq=nuevas+legitimidades+sociales+yves+pedrazzini&source=bl&ots=4gVlnjmhcU&sig=ceLcGaKzi-cXEUCe62FjaBt-2S8&hl=es-419&sa=X&ei=np1aU WRMPG sQScm4CQBw&ved=0CFMQ6AE>.18/03/2014

<http://periodicoellibertario.blogspot.com/2014/03/opinion-la-crisis-politica-venezolana-y.html>. 04 Abril 2014

<http://periodicoellibertario.blogspot.com/2014/02/opinion-venezuela-de-por-ahora-en-por.html>. 15 abril 2014

<http://misionverdad.com/?p=4824>.12/05/2014.

<http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/14/03/2014/familias-de-asesinados-dicen-que-colectivos-dispararon>.

<http://www.aporrea.org/ddhh/n246987.html>/14/03/2014

<http://www.correodelorinoco.gob.ve/regiones/vandalismo-avenida-americas-ataco-locales-terminal-merida/11/04/2014>

<http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/14/03/2014/comando-sur-observa-que-la-situacion-se-cae-a-pedazos>

<http://www.telesurtv.net/articulos/2014/03/07/la-oea-voto-se-solidariza-con-venezuela-en-una-decision-historica-la-region-5578.html>

<http://www.telesurtv.net/articulos/2014/03/06/maduro-a-la-derecha-definan-si-estan-contravenezuela-o-la-defienden-877.html>

<http://www.correodelorinoco.gob.ve/politica/embajada-venezuela-espana-expresa-preocupacion-por-apoyo-mediatico-a-violencia-nota-aclaratoria/31/03/2014>

DIFUSIÓN Y VALIDACIÓN DEL MODELO ANDRAGÓGICO BASADO EN ACTITUDES, CREENCIAS Y VALORES PARA LA ACTUACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

María Helena Picón Briceño

Introducción

En la actualidad, las instituciones universitarias, como instituciones sociales están involucradas activamente en el desarrollo intelectual, cultural, político y económico, orientadas hacia el progreso del país y el desarrollo humano. Morin (2003) plantea con insistencia el desarrollo humano, no sólo económico, sino institucional, político o sociocultural, puesto que es necesario promover en todas las personas, la reforma de vida, la humanización y la fraternidad universal. Morin (2011) define al ser humano desde una perspectiva compleja, *homo complexus*, bipolar como: racional/delirante, trabajador/lúcido, empírico/imaginador, económico/dilapidador y prosaico/poético, y sostiene que el hombre del siglo XXI, debería cambiar la concepción por una visión multilateral y regeneración con políticas de la humanidad. El concepto de desarrollo humano lo introdujo el papa Pablo VI en su Encíclica *Populorum Progressio* (1967), y expresa: “Con el fin de ser auténtico, debe ser completo: integral, es decir, tiene que promover el bien de cada hombre y de todos los hombres” (en *Caritas in veritate*, 2009, p. 15), y está condicionado por la demanda social. La sociedad de hoy y del futuro (lo recuerda Morin, 1999), demanda en la actuación docente enseñar la condición humana, la comprensión y la entidad terrenal, enfrentar incertidumbres, educar con base en un conocimiento pertinente, quitar las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión. Morin, Ciurana y Motta (2006) plantean la necesidad de un modelo educativo, político y económico de cooperación planetaria con amor, deseo y placer por los estudiantes en sus procesos de adquisición del conocimiento y que permita forjar nuevos diseños, ideas y teorías que accedan a entendernos como una única civilización humana. En tal sentido, concebimos el modelo andragógico, como una aproximación a la representación teórica de la realidad comprometida en la acción educativa universitaria. En este orden de ideas, Picón (2012) señala que el modelo andragógico basado en actitudes, creencias y valores para la actuación del docente universitario, presenta las siguientes características: prototipo inacabado, inconcluso, selectivo, herramienta didáctica, dinámica, conceptual, simbólica, parcial, esquemática, de apertura, emergente de la realidad

educativa universitaria. Es una imagen mental, que se materializó en un diseño mixto, circular-espiral, que va del plano al espacio con retorno para retroalimentarse. El mismo pretendió complementar el modelo de actuación docente y coadyuvar en la autodirección del aprendizaje, fundamentándose ontológicamente en el desarrollo integral de los actores involucrados en el hecho educativo andragógico (facilitador-participante-grupo), con hincapié en la dimensión socioemocional-afectiva, métodos, estrategias, técnicas y procedimientos del proceso de orientación-aprendizaje, similares a los empleados por la Universidad Experimental Simón Rodríguez (1999). Además, considera madurez, experiencia e intereses, indispensables para el desarrollo humano. De ahí que hubo que descender a la práctica para su comprobación, difusión y validación. Se insertó en la andragogía: etimológicamente, proviene de dos raíces griegas “*andros*” que significa hombre y la segunda “*ago*”, un verbo griego que significa guiar o conducir al hombre y al adulto, se define por percepción de diversas características “... a través de un proceso complejo de integración de condiciones biológicas, psicológicas, mentales, sociales, jurídicas” (Alcalá, 1999, p. 10). El mismo autor trata los principios andragógicos: refiriéndose a otros autores (Adam, Knowles y Savicevic) y define: horizontalidad como una relación entre iguales y participación como interacción entre actitudes, creencias, valores y compromisos hacia el logro de objetivos, metas y resultados exitosos. Gil Otaiza (2007), aportó una visión y la *Teoría Andragógica-Integradora para la transformación universitaria* (TAI), como forma de comprensión de problemas globales y otras teorías que plantean el salto paradigmático respecto al enfoque reduccionista. En conexión con las actitudes, creencias y valores, Rokeach (1998) sostiene que las actitudes, son disposiciones para actuar. Argumenta que las creencias son la base de las actitudes y convicciones duraderas de conducta o valor instrumental y los valores, entendidos como estados deseables o no de las personas. “Los valores son creencias duraderas por las que el ser humano prefiere unas conductas y no otras” (Anónimo). Morin (2006) se refirió a la complejidad como una definición abierta e ineludible, planteando en su seno confusión, orden, desorden, incompletitud e incertidumbre, y a la vez una metodología de acción y desafío en el arte de comprender el ser, hacer, tener, haber, convivir y resalta el término *complexos*, referido a la trama de heterogéneos inseparables, plantea principios como el *unitas multiplex*, el holismo, el reduccionismo, el hologramático y mantiene que somos individuo-especie-sociedad. Además, sugiere la autoética con recursión ética, para superar egoísmos, inconformidades, malestares con

autocrítica, autoexamen, apertura y perdón, entre otros aspectos, desde la no-complejidad-complejidad (2006). El modelo inserta una educación con base en principios éticos (Perdomo 2006). Dentro del construccionismo social o relacional De Vivas (1994), que refiere el desarrollo de los fenómenos relativos a los contextos sociales, plantea que las realidades son múltiples y existe una interacción entre ellas, son construidas por el (investigado-investigador), entre seres humanos. Al mismo tiempo reconoce la unidad en la multidiversidad, bajo el enfoque de formación integral en atención a la complejidad, los cambios políticos, sociales, económicos, culturales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación Social (TIC) y otros elementos (Valladares, 2000).

Bases legales: en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV de 1999), en el Preámbulo, se insertan principios, valores y actitudes deseables, en el Título III (artículos 19 al 135), derechos humanos, garantías y deberes (Artículos 102 al 105) inherentes a la educación e inclusión. Ley Orgánica de Educación (2009), Ley Orgánica de Educación Superior (no vigente, 2009), artículos del 157 al 211, Disposiciones Generales y Transitorias. Su importancia se justificó ante la ausencia de aplicación y del modelo andragógico en algunas instituciones del subsistema universitario. Otra razón, el rol del educador y su responsabilidad como facilitador en la selección de la información para el proceso de orientación-aprendizaje. Y la motivación por compartir la experiencia docente con los pares y la generación de relevo. El trabajo tuvo como objetivo difundir y validar el modelo andragógico basado en actitudes, creencias y valores para la actuación del docente universitario.

Metodología y desarrollo

El tipo de investigación fue de campo, se centró en paradigma postmoderno, perspectiva cualitativa con complemento cuantitativo, y aplicó los pasos para la categorización sugeridos por Martínez (2006) y Buendía, Colás y Hernández (1998). Se consideraron: propósito, objetivos, reglas, teorías, procedimientos, conceptos de introspección, empatía y la perspectiva ontoepistémica, señaló la vía de enlace entre la realidad y el conocimiento para la validación del modelo andragógico en el contexto educativo universitario. Ontológicamente: constructiva, sistémica, con base en principios: holográficos y de complementariedad, conocimiento personal y otros (Martínez, 2006). Medios y técnicas empleados para la recolección de información: se establecieron redes de

contacto personal y movimiento de mensajes de individuo a individuo y de sistema a sistema, de liderazgo, opinión e integración social para la obtención de la información de primera fuente, básica para la validación del modelo. Por su naturaleza, dinámica, divergente, múltiple y construida, con fundamento interpretativo, el estudio se realizó a partir de los significados de los propios actores, “al modo que vendrá después de hoy” (Martínez, 2006: 211). Niveles: subjetivo e intersubjetivo. Categorización de la información: se procedió al reconocimiento del contexto, formas de interacción, unidad temática para la elaboración del cuadro de variables y confección de dos instrumentos para explorar expectativas y para validar el modelo. Técnicas empleadas: de planificación, observación, análisis, ordenamiento, clasificación, asesoramiento de expertos y comunicación mediante instrumentos con fundamento en literatura pertinente para develar apreciaciones, opiniones, según respuestas a los ítems. Población y muestra: se constituyó por el conjunto de ocho docentes universitarios de la ULA, y el tipo de muestra sobre la cual se realizó la investigación fue intencional u opinático, con base en criterios de selección: activo, en aula con experiencia docente universitaria mínima, tres años y consentimiento informado. Estrategias: captación de versión antes, exploración de expectativas, presentación interactiva del modelo andragógico en Power Point para conocimiento, toma de conciencia en su actuación y validación del modelo andragógico. Selección de unidades de análisis: se configuró la muestra con profesores universitarios, adscritos a las Escuelas de Enfermería y Técnica Superior Universitaria Forestal (ETSUFOR) de la ULA (Cuadro 1). Instrumentos: se emplearon dos, un cuestionario y una entrevista en profundidad. El cuestionario constó de catorce (14) preguntas abiertas para indagar en los profesores, gustos, deseos hacia ellos, hacia otras personas y hacia el modelo educativo, el cual permitió la determinación cualitativa de las expectativas hacia el modelo educativo por parte de los informantes. La entrevista en profundidad se aplicó para la validación de precitado modelo, después de la presentación del mismo en Power Point. Estuvo estructurada en tres fracciones, la primera informativa para la selección de las unidades de análisis, para un total de ocho (8) versionantes, (cuatro por cada Escuela). La segunda parte apreciativa, constó de diez (10) ítems relacionados con aspectos esenciales al modelo planteado, que se especifican en los resultados. Y la tercera parte, correspondió a la ponderación cuantitativa, en una escala de uno (1) a diez (10) puntos, constó de quince (15) ítems, cuyos datos corresponden a criterios

como medida aceptable de los elementos estudiados y expuestos en el modelo, cuyos criterios se expresan en los resultados.

La investigación se encauzó desde dos vertientes, una cualitativa y la otra cuantitativa. En la vertiente cualitativa se empleó un estudio exploratorio-descriptivo, método hermenéutico-dialéctico, se buscó captar la experiencia y conocimiento, lo cual permitió la reflexión y el acceso directo a los pensamientos, gustos, deseos, sentimientos y otros aspectos para enriquecer el precitado modelo. En la vertiente cuantitativa para la validación del modelo se empleó la exposición interactiva con la entrevista en profundidad. Fiabilidad: se comprobó fiabilidad y validez de los datos, porque representaron lo que se quiso representar y fueron asociados a la representatividad de los logros de la investigación, en términos de los aspectos: constancia, precisión de resultados y armonía de criterios (Gómez, 2002). La realidad se reprodujo en los datos y el accionar de los verbos, sus manifestaciones, interpretaciones y conocimiento colectivo en un mundo de intersubjetividad compartida, tal como fue planteado por el construccionismo social o relacional en los referentes teóricos (De Vivas, 1994). El desarrollo se consumó a partir de la metodología indicada de acuerdo al plan del proyecto de investigación y según el cronograma, en espacios y lapsos previstos desde el Programa Postdoctoral en Gerencia para el Desarrollo Humano de la ULA (2013-2014). Se procedió a la búsqueda más adecuada para dar respuesta a la inquietud observada, ausencia de modelo andragógico complementario para la actuación del docente universitario, y de acuerdo al propósito, se difundió y validó el modelo andragógico, el cual se ejecutó en cinco fases (Brandt, 1998:48): Primera fase: elección de la institución y negociación espaciotemporal para la difusión, validación y levantamiento de la información acerca de las expectativas de los docentes hacia el modelo educativo en su actuación. Segunda fase: presentación del material de trabajo y validación. Tercera fase: recolección de datos. Cuarta fase: análisis e interpretación de la información. Quinta fase: elaboración del informe y redacción del artículo.

Resultados

Las expectativas se constituyeron en insumos cualitativos para enriquecer el modelo andragógico, y se exponen detalladamente en la discusión de resultados. Cualitativamente los versionantes manifestaron que “se ajusta a los nuevos tiempos y permitirá desarrollar mejores currículos educativos” y una docena de

expectativas. Y cuantitativamente, alcanzó porcentualmente 75% en planteamiento del problema y contribución de autores, el 87,50% en metodología y el 100% en contenido básico. Los criterios: claridad, coherencia, precisión, organización, calidad, aceptación, recursos didácticos, actitudes, creencias, adecuación, actuación docente, valores, aprobación, pertinencia y vigencia fueron ponderados en una escala de 1 a 10 puntos, alcanzaron la validez en un rango de variación mínimo de 9,125 puntos y una máxima valoración de 10 puntos. Lo cual significa que para ese grupo de docentes, los resultados desvelan la validación o determinación cuantitativa del prenombrado modelo andragógico.

Discusión de los resultados

Tal como se ha venido planteando, en el recorrido por contextos universitarios complejos, se nos permitió alcanzar la difusión y la validación del modelo andragógico para el proceso de orientación-aprendizaje, desde dos vertientes, una cualitativa y la otra cuantitativa. La validación cualitativa hizo visible la complejidad en el desarrollo humano integral, se obtuvo con las expectativas manifestadas por un grupo de docentes universitarios, las cuales se analizan a continuación: ‘que el método de transferencia del conocimiento involucre más al estudiante’, se podría presumir que para ese grupo en estudio, la interacción permitió la toma de conciencia (Barroso, 2011), la necesidad de cambio de rumbo, ritmo y sentido en lo atinente a participación activa del estudiante en su proceso de autodirección de sus aprendizajes (Morin y Kern, 2006 y Alcalá 1999). Con respecto a la expectativa que expresa que ‘permita la transformación de pensamientos’, se orientaría dicha transformación desde la incertidumbre, la unidad-multidimensional de hoy y del futuro según sus competencias, objetivos, intereses, necesidades de los actores del hecho educativo andragógico, es decir, hacia el salto añorado de la reforma de vida (Morin, 2011). En atención a la expectativa docente ‘que cada día fuera mejor para garantizar el desarrollo estudiantil y aumentar la calidad profesional’, constituye un reto y un desafío para los gerentes, docentes y estudiantes, en procura de más evolución, en atención a la complejidad, los cambios socioculturales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación Social (TIC), y otros elementos que encajan en el desarrollo integral (Papa Pablo VI, 1967, y Valladares, 2000). Respecto a la expectativa: ‘que exista un buen perfil profesional de cada carrera o profesión’, se presume preocupación por la ausencia de investigaciones y conexiones interinstitucionales

en el área laboral (empresas-universidades), inseparables de la oferta y la demanda de perfiles profesionales para lo cual, se incentivaría la toma de conciencia, decisiones para el cambio o la mejora en humanismo, valores, formas de ser, pensar, actuar, ideales y costumbres, interconectados con la economía, política, cultura, religión, recreación y otros (Morin, 2011), pero con evaluación continua. En atención a la expectativa ‘que se sincere la ética y los valores profesionales que van a tener los futuros egresados,’ para la transformación universitaria, que articula y desarticula eventualidades de la cotidianidad humana en el pensamiento-acción-aprendizaje-conocimiento con el doble carácter no pensamiento-inercia-desaprendizaje-desconocimiento, de allí que es pertinente volver a las fuentes cósmicas de la ética y la religión con el prójimo para la autotransformación del ser humano (Morin, 2004). Es decir, vislumbrar la moral inacabada, imperfecta, incompleta que se impone desde la interioridad de cada persona, con respecto a ser uno mismo. Morin (2006) sugiere la autoética con recursión ética. La expectativa, demanda atención y comprensión al cambio de valores como por ejemplo: de la honestidad, caridad, verdad y pudor, pareciera que se pasó a la rapacidad, velocidad, sagacidad, cinismo. En lo que respecta a la expectativa: “que la adecuación sea real al mundo de hoy”, se interpretaría como una necesidad sentida para ese grupo en estudio y se presume que requiere comprender que estamos sumergidos en la Internet como brújula de información que mezcla lo verdadero y lo falso, lo trivial con lo necesario, lo importante con lo caprichoso, lo relevante con lo irrelevante (Savater, 2012), lo cual implicaría aprender-desaprender, pensar y repensar por nosotros mismos, a ser/no ser y hacer/no hacer para aprehender la nueva organización y jerarquización de la información y comunicación concatenada para rentabilizar los medios a favor de la educación y del ciudadano (Morin, 2006). Adecuación, ameritaría acomodarse a las circunstancias frente a la realidad cambiante, la incertidumbre y el desafío de la complejidad, lo cual demanda apertura y conjunción de actitudes, creencias, saberes, haceres, del desarrollo de los valores sociales, de la cultura y el agregado sociocognoscitivo, desde la sabiduría y la interioridad del ser con visión transdisciplinaria (Balza, 2010). La expectativa: ‘que permita el cumplimiento de objetivos planteados por el modelo’ está en conexión con el cumplimiento de objetivos y estarían en función del empeño que le pongan los facilitadores al proceso de orientación-aprendizaje, de las asignaturas, actividades, recursos y habilidades de los involucrados en el hecho educativo andragógico. Cuyo logro admitiría: la apertura al cambio, y sobre todo al integrar/recuperar el centro de

atención del participante ante la información (dispersión intemperante vs. celular, tabla, ordenador, prensa), las megatendencias ante el desarrollo integral para aprender a navegar en un mar con archipiélagos de incertidumbres (Morin, 2006).

El modelo andragógico centrado en las personas está imbricado en el desarrollo humano, como cooperación y deber compartido de todos y hacia todas las personas del mundo (papa Juan Pablo II, Encíclica *Sollicitudo Rei Sociales*, en *Caritas in veritate*, 2009). En lo atinente a la expectativa: “el dominio conceptual y su aplicación respectiva en la práctica, no sólo teoría”, se presume la preocupación docente por un aprendizaje teórico-práctico, aplicable a la realidad que demanda del país y el planeta, lo conducente a la unidad/diversidad en el modo de conocer, operar, proceder o construir conocimientos para el desarrollo integral. Cada persona posee inteligencia y suficientes recursos para influir sobre otras personas de mente flexible (Savater, 2012), de allí la relevancia de los principios andragógicos de participación y horizontalidad en el proceso de orientación-aprendizaje. La expectativa: “y, buscar la eficiencia en el proceso (enseñanza) orientación-aprendizaje”, implicaría profundizar una formación profesional y un desarrollo completo, continuo y para toda la vida (Adam, 1979). Savater (2000), plantea un replanteamiento ontológico con nuevas formas de construcción y producción del conocimiento que trascienden lo analítico, simple y descriptivo del paradigma positivista. El carácter interpretativo guió, orientó y facilitó un horizonte de reflexión, enriqueció el modelo con los hallazgos, y exigió otra comprensión para una nueva reflexión en la cual se detectaron nuevas direcciones, reflexiones, conclusiones y horizontes de comprensión más amplios, que tienden a infinito para nuevas investigaciones (Picón, 2012). Y la validación cuantitativa: se expresó en los resultados siguientes: el 100% (cien por ciento) de afirmaciones del contenido básico, porque se ajusta a los nuevos tiempos y permitirá el desarrollo de nuevos currículos. La metodología, obtuvo el 87,5% (ochenta y siete coma cinco por ciento) de validación afirmativo, sustentado en los precitados criterios. El 75% (setenta y cinco por ciento), de respuestas afirmativas relacionadas con la importancia, contribución de autores y a nuevas investigaciones. Y con base en los ya nombrados criterios, en escala de uno (1) a diez (10) puntos, alcanzó un puntaje mínimo de <9,125> en claridad y un valor máximo en vigencia de diez (10) puntos. La realidad se reprodujo en lo informado, en el accionar de los verbos, en los datos, sus manifestaciones, interpretaciones de un conocimiento colectivo en un mundo de intersubjetividad

compartida, tal como fue planteado por el construccionismo social o relacional en los referentes teóricos (De Vivas, 1994). Sirvieron de fundamento académico, social y reflexivo al modelo, la andragogía Alcalá, (1999), y el aporte de Gil Otaiza (2007), con su visión y *Teoría Andragógica-Integradora para la transformación universitaria* (TAI), para conquistar permanentemente la forma, ritmo, naturaleza y modo de aprendizaje en este mundo cambiante, incierto, de desafíos tecnológicos y fenómenos complejos.

Conclusiones

Se difundió y validó el modelo andragógico en el medio académico, entre ocho docentes de dos escuelas de la ULA, quienes permitieron la promoción y el desarrollo científico investigativo, que hizo visible un nuevo conocimiento y la complejidad en el proceso de desarrollo humano. Los resultados desvelaron la validación o determinación cualitativa y cuantitativa del prenombrado modelo andragógico, sólo son válidos para los grupos de docentes versionantes, pero constituyen un aporte en la transformación universitaria para futuros investigadores interesados en indagar o aplicar, lo cual posibilitaría un punto de partida para nuevas investigaciones.

Bibliografía

- Adam, F. (1979). *Andragogía. Ciencia de la educación de adultos*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela: Publicaciones de la Presidencia.
- Alcalá, A. (1999). *¿Es la andragogía una ciencia?* Ponencia. Caracas, Venezuela: Postgrado UNA.
- Asamblea Nacional (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)*. Edición ilustrada. N° 36.860. Caracas, Venezuela: Distribuidora de Papelería para la Industria.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Ley Nacional de Educación Superior. *Gaceta Oficial* N° 37.326. Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, N° 124 (2008). Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Vigente a partir de la

fecha: 13 de marzo de 2008 según consta en *Gaceta Oficial* N° 38.890. Caracas, Venezuela.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2007). *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2007-2013)*. República Bolivariana de Venezuela. (2007). Caracas, Venezuela.

Balza, A. (2010). *Educación, investigación y aprendizaje. Una hermenéutica desde el pensamiento complejo y transdisciplinario*. 2da. edición. Asociación de Profesores Universidad Experimental Simón Rodríguez (APUESR). Venezuela: Fondo Editorial Gremial.

Barroso, M. (2011). *Meditaciones gerenciales*. Cuarta reimpresión. Venezuela: Galac.

Benedicto XVI (2009). *Caritas in Veritate*. (Caridad en la verdad). *Documentos eclesiales*, pp. 17-37, Caracas, Venezuela: San Pablo.

Brandt, J. C. (1998). *Andragogía. Propuesta de autoeducación*. Los Teques-Venezuela: Tercer Milenium.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

De Vivas, M. (1994). *Investigación cualitativa. Manual para la recolección y análisis de la información*. Caracas: Ciencia.

Gil Otaiza, R. (2007). Teoría Andragógica-Integradora para la transformación universitaria. *Revista Fermentum*, 17, (48). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

Gómez, P. (2002). *Guía para la redacción y presentación de trabajos científicos, informes técnicos y tesis*. Barcelona, España: OIKOS-TAU.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.

Martínez, M. (2006). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*: Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar en la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Morin, E. (2003). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (2004). *El método 4. Las ideas, su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Trad. Marcelo Pakman. Novena reimpresión. Barcelona-España: Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Trd. Núria Petit Fontseré. Madrid, España: Paidós.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2006). *Educación en la era planetaria*. Cap. II. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. y Kern, A. (2006). *Tierra-Patria*. Trad. Ricardo Figueira. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Perdomo, R. (2006). *Cómo enseñar con base en principios éticos*. Mérida, Venezuela: Casa Blanca.
- Picón, M. (2012). *Modelo andragógico basado en actitudes, creencias y valores para la actuación del docente universitario*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada: Centro de Investigación y Postgrado. UNEFA- CIP. Núcleo Mérida-Venezuela.
- Rokeach, M.(1998). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco, U.S.A: Jossey-Bass.
- Savater, F. (2000). *El valor de educar*. Décima primera reimpresión. Bogotá-Colombia: Ariel.
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Décima primera reimpresión. Venezuela: Planeta.
- Universidad Experimental Simón Rodríguez (1999). (Documento en línea). Disponible en <http://www://.172.18.2.76/abienv.htm>
- Valladares, R. (2000). *La gerencia universitaria*. México: Universidad de Guadalajara.

Anexos

Anexo 1

Profesores	Sexo	Categoría Dedicación	Años de Experiencia	Vinculación		Asignatura que dicta	Asesoramiento que presta
				Directa	Indirecta		
S1	F	Instructor	09	D		Enfermería Básica	-
S2	F	Instructor ½ tiempo	12	D		Enfermería Básica	-
S3	F	Asistente ½ tiempo	13	D		Enfermería Básica Médico Quirúrgico	Tesis postgrado
S4	F	Enfermería Básica	06	D		Clínica de Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría	Docencia universitaria
S5	M	Instructor	03	D		Administración	Diversos. En atención a la demanda
S6	M	Asociado Exclusiva	18	D		Legislación Forestal Ambiental	Legal
S7	M	Instructor Convencional	03	D		Informática	Informática
S8	M	Asistente Exclusiva	13	D		Topografía Aplicada y Dibujo topográfico	Topográfico

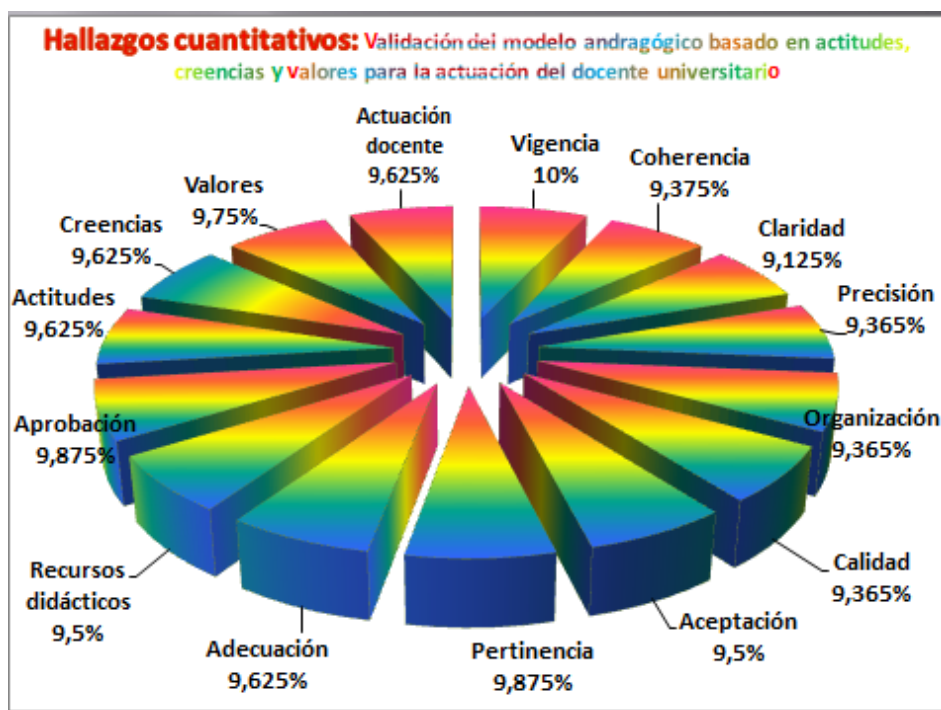
Cuadro 1: Selección de las unidades de análisis de la investigación.

Fuente: Picón, M. (2013-2014)

Anexo 2



Anexo 3



LA GERENCIA Y LA CALIDAD DE VIDA COMPLEJA: DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

Frank Eduardo Rivas Torres

Introducción

La gerencia y la calidad de vida están intrínsecamente relacionadas. La concepción del mundo de hoy día que ha marcado el siglo XXI, definitivamente da la oportunidad de generar una cosmovisión diferente o, quizá, dibujar un esbozo de lo que puede ser la vida del hombre como un ser que está en comunión con un sistema inteligible, y que cada vez demanda interpretaciones que superan las posturas etnocentristas del mundo occidental y que permiten adentrarse a interpretaciones, que si bien están impregnadas de subjetivismo, pueden marcar el camino para un modo de coexistencia en armonía con el universo.

Este trabajo tiene por finalidad hacer un análisis descriptivo de la calidad de vida del hombre a finales del siglo XX y la impostergable búsqueda de ella a través del paradigma de la complejidad. En este sentido, se plantea como objetivo general analizar algunos de los postulados desarrollados en la obra moriniana y su relación con la gerencia y la calidad de vida. Para el logro de su premisa principal se seguirá la metodología documental bibliográfica de corte descriptivo, utilizando diversas variables como los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, medio ambiente y globalización.

Una vez analizados estos hechos, en una segunda parte del artículo se abordan, a través de una deconstrucción del concepto de calidad de vida, los elementos constitutivos de un concepto de calidad de vida complejo que permita allanar la “La Vía” para superar las plagas y degeneraciones bizarras creadas como ley natural en el mundo moderno.

Antecedentes

En este segmento se propone destacar algunos aspectos fundamentales de la organización social moderna a la luz de los razonamientos expuestos por Enrique Del Percio (2000). Sin dejar de lado la idea de sobre-modernidad que trata la

reinención de la modernidad, manteniendo sus parámetros, adecuarlos a los cambios y nuevos requerimientos.

Para Rivas (2013), los antecedentes históricos de la organización moderna están estrechamente vinculados a una estratificación de tipo clasista, en razón de la acumulación y en la forma de legitimación denominada racionalidad instrumental, apoyada por las teorías de legitimación de autoridad expuestas por Max Weber, que son autoridad carismática, autoridad legal racional y autoridad tradicional. En este sentido –agrega el autor– la organización moderna es definida, como lo plantea Robert Merton (1975) como la estructura social formal, racionalmente organizada, con normas de actividad claramente definidas, en las que cada serie de acciones está funcionalmente relacionada con los propósitos de la organización.

Por su parte, Del Percio (2000) citado por Rivas (2013), destaca que el período que va de la crisis del petróleo de 1973 y la expansión masiva de la informática y las telecomunicaciones de la década de los ochenta, marca el inicio de un cambio significativo en la organización burocrática. En todas las latitudes se plantean profundas transformaciones en las burocracias políticas y privadas. Surgen conceptos como reingeniería empresarial, calidad de vida, sustentabilidad, calidad total y otros, destinados a brindar una relativa certeza frente a un horizonte signado por la incertidumbre. En efecto, la organización moderna no escapa a la crisis general de la modernidad. En este punto, el autor destaca una crisis en los parámetros sociológicos, en los cuales se erige el pensamiento moderno, dando lugar a alternativas distintas en concepciones teóricas, asegurando que:

Nos encontramos en un período de transición en el que aún no se ha encontrado un paradigma que tenga la suficiente cobertura explicativa, como lo sigue teniendo el modelo weberiano de análisis de la organización burocrática. Probablemente, la señal más evidente de la obsolescencia del esquema clásico es el paso de una concepción piramidal de organización a un esquema de redes integradas (las *nets*) en las que la cooperación y el trabajo en equipo tienden a reemplazar a la jerarquía como principio ordenador de la organización (2000, p. 231).

Estas afirmaciones pudieran señalar una crisis en la estructura de la organización burocrática que ha caracterizado la era moderna. Se está de acuerdo en un primer momento con estas aseveraciones, pero la crisis del paradigma moderno en todos sus escenarios ha conducido erróneamente a algunos pensadores sociales a la creencia del fin de una era, teniéndose como si se estuviese enfrentando el fin de la modernidad desde la óptica de un nuevo paradigma: la postmodernidad. Esto sin duda es interesante, pero estas crisis y la suma de factores económicos, tecnológicos, sociales, políticos, culturales y geopolíticos, apenas constituyen la génesis que pudiera fomentar un cambio de paradigma. Quizá pudiese ser una transición, pero ¿ese nuevo estadio que le sigue a la modernidad es ciertamente la postmodernidad?

Surgen en este espacio las denominadas organizaciones complejas, una hibridación holística de entender el sistema social. El cambio ha existido siempre, y las organizaciones, en cuanto sistemas abiertos y, por tanto, permeables al ambiente, han necesitado, también siempre, estar en permanente adaptación. La novedad la encontraremos en la velocidad, lo enrevesado, la imprevisibilidad, la potencia del impacto, la discontinuidad y la generalización del cambio.

Edgar Morin desarrolla este paradigma que permite interpretar la realidad del mundo moderno. La prolija obra moriniana marca los hitos de una alternativa, de una vía holística que muestran al ser humano en interacción hombre-universo. Ahora bien, Morin (1986) en su obra *El método III* explica que el universo solo puede ser conocido por el hombre a través de la lógica y las matemáticas, productos de su espíritu, pero solo puede comprender cómo ha construido las matemáticas y la lógica estudiándose a sí mismo psicológica y biológicamente, es decir, en función del universo por entero. La ciencia es el espejo del hombre en el espejo de la naturaleza dice Piaget citado por Morin en esta misma obra.

Fundamentalmente lo que quiere expresar el prólogo del libro citado es que la certidumbre, lo absoluto, la conformidad son el camino opuesto a una revolución de nuevos paradigmas. Agrega Morin (1986). Pero la vuelta reflexiva del sujeto científico sobre sí mismo es científicamente imposible, porque el método científico se ha fundado en la disyunción del sujeto y del objeto. La pregunta: “¿qué es la ciencia?” no puede tener una respuesta científica. Es un conocimiento inacabado.

Por tanto, la vida puede ser tan simple como limitarnos a respirar o tan complicada como sobrevivir en un barrio de una capital latinoamericana. Las posiciones maniqueas y bizantinas no bastan; la postura debe ser compleja.

La complejidad, según la Real Academia Española, es definida como cualidad de lo complejo, como aquello que se compone de elementos diversos; algo enmarañado, difícil o el conjunto o unión de dos o más cosas; también el conjunto de ideas, emociones y tendencias generalmente reprimidas y asociadas a experiencias del sujeto, que perturban su comportamiento. Algunos centros de investigación y estudiosos del pensamiento complejo, afirman que en el siglo pasado casi ninguna concepción estaba definida con tanta profundidad como “complejo”. De ser usado en vocablos comunes o en sentidos científicos relacionados con lo complicado, lo enmarañado y lo difícil de entender, como se acaba de mencionar, y su significancia etimológica, regresa a su sentido primigenio y pasa a representar una nueva perspectiva para designar al ser humano, a la naturaleza, y a los vínculos con ella. Así, el término “complejo” designa hoy una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos, en fin, *complexus*: lo que está tejido junto.

En este sentido, algunas de las bases del pensamiento complejo de Morin, se muestran en el libro *Introducción al pensamiento complejo*, en donde se esbozan de una manera “simple” algunos de los postulados de este paradigma (1994, p. 22):

Legítimamente, se le pide al pensamiento que disipe las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad en lo real, que revele las leyes que lo gobiernan. El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas. Al mismo tiempo, el conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen.

Pero si los modos simplificadores del conocimiento mutilan, más de lo que expresan, aquellas realidades o fenómenos de los que intentan dar cuenta, si se hace evidente que producen más ceguera que elucidación, surge entonces un problema: ¿cómo encarar a la complejidad de un modo no-simplificador? De

todos modos este problema no puede imponerse de inmediato. Debe probar su legitimidad, porque la palabra complejidad no tiene tras de sí una herencia noble, ya sea filosófica, científica o epistemológica.

Este extracto moriniano recuerda a las cavernas de Platón: en su alegoría en un espacio cavernoso se observa cómo el prisionero sólo puede observar proyecciones del mundo, que son meras apariencias de las esencias. Somos prisioneros del mundo de la razón: pienso, luego existo, diría Descartes. ¿Qué hay del otro lado de la razón? El misterio permanece en la penumbra.

En síntesis, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido, el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional.

Por tanto, una organización compleja eficaz no puede considerarse como una solución estable que es posible alcanzar, sino como un proceso de desarrollo continuo que le permite seguir funcionando. El cambio permanente exige flexibilidad, innovación y capacidad de respuesta, lo que obliga a las organizaciones a flexibilizar su estructura, así como los elementos que la componen.

Desarrollo de las ideas principales

El objetivo fundamental de este artículo es moldear a través del pensamiento complejo la gerencia de la calidad de vida del mundo actual, para ello es necesario deslindar dos conceptos: gerencia y calidad de vida.

Según la Organización Mundial de la salud (OMS) la calidad de vida se define así:

Es el estado de complemento y bienestar físico, mental y social de una persona, y no sólo la ausencia de síntomas o de una afección determinada. Desde esta perspectiva, todo profesional de la salud debe entender a la enfermedad y procurar su tratamiento con base en los siguientes tres aspectos o factores: físico, mental y social. (Oblitas, 2006, p. 250).

Para desarrollar el concepto calidad de vida, se tomaron algunas aseveraciones de Pablo Romero Ibáñez (<http://calidaddevidapablroromero.blogspot.com/>) de enero de 2009, explica:

... que este concepto posee diversos enfoques, matices, significaciones y formas de comprenderlo, justificarlo y aplicarlo, e incluso, contiene un componente objetivo y uno subjetivo. Lo objetivo se refiere a las convenciones mundiales que existen sobre el concepto calidad de vida, a los resultados de investigación que ha adelantado la bioética y otras disciplinas como la sociología, la medicina, la antropología, la filosofía, la ingeniería ambiental, la psicología, la pedagogía, el derecho, las ciencias políticas y la teología, entre otras. Lo subjetivo, se relaciona con las múltiples formas de comprensión y manifestación personal del concepto, con la valoración de las actitudes, con aquello que es inherente en cada ser humano, con el ser y el sentir y con los imaginarios personales y colectivos que inciden sustancialmente en la comprensión del concepto. Esta red de tejidos, sin duda, hacen complejo cualquier estudio que se desee emprender en pro de la comprensión y concientización de la importancia de trabajar cotidianamente por la calidad de vida.

Estos constructos teóricos son recurrentes y varían desde el punto de vista del área que los aborde ya que es un tema multidisciplinar, pero es necesario dejar claro que al efecto del objetivo del presente trabajo se pretende reconstruir el concepto de calidad de vida. En principio, se puede tomar como clave la definición dependiendo del contexto de su cultura y del sistema de valores en el que se vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones. A partir de aquí es posible proponer un concepto de calidad de vida compleja.

En este sentido, una de las bases de la complejidad para Morin, es la unidad humana, la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Lo fundamental es comprender que aquello a lo que llamamos "naturaleza humana" no es nada sustancial: se trata de una misma matriz organizacional generadora de unidad y diversidad. Esta realidad unidad-diversidad no es ajena al ámbito social y comunicacional. Existe dialogicidad entre la necesidad de información mediante idiomas particulares (nacionales), y la necesidad del entendimiento general a través de una lengua planetaria; a la vez, por encima y a través de las lenguas nacionales. Es en este punto cuando puede destacarse que esa lengua planetaria

es inmanente a la naturaleza propia del ser humano: dividida y complejizada por el ser social. Esto es: Ser natural/Ser social.

La *Unitas Multiplex* del pensamiento complejo puede resumirse en la unificación de la humanidad en la diversidad, en este caso, a través de una lengua común con respeto no sólo de las diferencias culturales, sino también las de raza, religión, sexo, lengua y los aspectos sociales, políticos y económicos. Morin plantea que vivimos en una dualidad en la noción de sujeto, porque por un lado sostenemos el alma, el espíritu, la sensibilidad, la filosofía, la literatura y, por el otro, las ciencias, las técnicas, la matemática, y no encontramos el menor sostén para la noción de sujeto en la ciencia clásica.

La necesidad del ser humano por abarcar y entenderlo todo dio lugar a la hiper especialización de las ciencias y a la tendencia por segmentar la realidad social, pero esto no quiere decir que por más autonomía que tenga un objeto de estudio o la profundización de los etnocentrismos culturales, estén descontextualizados de una realidad, del *Unitas*. Las tendencias holísticas se han hecho más complejas y son propias de las organizaciones de hoy en día, que como se mencionó su hibridación holística (*Unitas Multiplex*) constituye su inexorable destino.

La calidad de vida sustentada en el precepto *Unitas Multiplex* debe considerar la necesidad de una política planetaria, y se refiere a cambiar nuestra manera de pensar para abarcar la complejidad entre la humanidad y la naturaleza, dejar de pensar que estamos separados del cosmos, de la tierra, de los otros seres vivos y de nosotros mismos.

Es decir, el concepto de Calidad de vida compleja debe considerar la variable cosmológica y, por ende, del medio ambiente. Al respecto, Morin (2011), explica que la toma de conciencia ecológica no se ha inscrito en un gran pensamiento político y aún no se suscita la aparición de una fuerza planetaria, que sería la única capaz de iniciar los cambios necesarios. El planeta, la Pacha Mama perdida es nuestra casa, es nuestra Tierra Patria.

En este punto es bueno resaltar, que todos los seres de la naturaleza tienen el mismo origen natural y que sus entrañas todavía son tema de discusión científica. Hasta para los expertos de la NASA hemos evolucionado de una célula elemental hasta convertirnos en células complejas e inteligentes, en cuyas circunstancias se

aglutinan fenómenos del Ser como el poder y el liderazgo, células inteligentes que evolucionaron en grupos y están hechas para vivir colectivamente y aún más complejas por tener la consciencia del Ser.

Ahora bien, afirma Teresita de Jesús (2006), citada por Rivas(2013), que llegado el momento de tomar decisiones trascendentes, es común que el colectivo sienta miedo. Miedo a enfrentar las consecuencias de decisiones inesperadas, que no estaban dentro de los paradigmas clásicos; miedo a hacer algo diferente a los hábitos de trabajo, y aun a los hábitos personales en la manera de conducción de una organización; miedo a enfrentar los grandes retos de los mercados globales, dejando a un lado soluciones convencionales, arriesgando decisiones transformadoras.

Es en este punto donde encaja el próximo elemento, y tiene que ver con la gerencia pública y subsecuentes políticas públicas; para Morin (2011) sería una política en la cual la restricción es sinónimo de temperancia y calidad, no de privación y de carencia: una acción perseverante contra las intoxicaciones de la civilización y sus grandes males como por ejemplo la pobreza.

Ahora bien, un elemento dentro del contexto de las políticas públicas es el poder. Este, puede ser constructivo o destructivo, según cómo se emplee y para los fines que se use; por eso el uso del poder conlleva una gran responsabilidad. El poder puede ser usado con sensibilidad y respeto por los demás, como un instrumento para la contribución, el servicio y el logro de fines compartidos, o para fines ególatras y utilitarios. En esto radica el ejercicio ético del poder.

Se requiere de un ejercicio de poder basado en un liderazgo más participativo, que propicie la búsqueda del consenso, la creación de alianzas y las negociaciones creativas. Un ejercicio de poder que incluya la comunicación y el dialogo como vía para la concertación y la solución de conflictos. Un poder ejercido desde el liderazgo como instrumento de influencia orientada al logro de los objetivos comunes. (<http://www.degerencia.com/articulo/el-poder-puesto-al-servicio-del-liderazgo>)

Pero estos elementos se encuentran en un contexto global, característico de las relaciones internacionales a partir de los años ochenta del siglo veinte. La tendencia del impacto multi-regional de los acontecimientos naturales, políticos y

económicos genera un impacto a nivel de sociedad global, sobre todo en occidente, que realza la preminencia del poder económico de las grandes potencias. La globalización, que es el dinamismo de la civilización occidental, que comporta los desarrollos *non stop* de la ciencia, la técnica, la industria, la producción y el consumo que carece de regulaciones. La idea de acumulación de riqueza se transforma en sinónimo de felicidad y, por ende, de calidad de vida.

A manera de cierre

Se planteó como aporte de este artículo, la idea de partir de una deconstrucción del concepto de calidad de vida. Esto no quiere decir que la deconstrucción significa las proyecciones del mundo que son meras apariencias de las esencias del otro lado del pensamiento, el que no conocemos pero que no necesariamente es inexistente. Por lo contrario, se hace la pretensión de referirse a entender la multi dimensionalidad del concepto inteligible para la vida moderna, signada ya por los trazos del paradigma complejo.

Esto quiere decir que los constructos teóricos alineados con paradigmas que encuentran significación dependiendo del contexto regional, cultural, político y económico, son las bases de lo que puede ser un concepto de calidad de vida complejo. Entender que la calidad de vida compleja se resume en la felicidad del SER, en conjunción con todos los seres de la naturaleza, es decir, una relación SER-SER que conduce a una unidad: todos somos uno, un colectivo, nuestro trabajo debe resumirse a coadyuvar a la felicidad del colectivo.

Cuando se menciona la palabra felicidad no se hace mención al concepto tradicional de éxito, riqueza, poder, sino a la trascendencia del SER, esto es trabajo colectivo para garantizar salud, igualdad, educación, libertad, alimentación, amor, trabajo y respeto: propiedades todas del Ser humano y que han sido tergiversadas por la preponderancia de las necesidades individuales y sectarias en distintos contextos: continentes, regiones, países, estados, provincias, grupos políticos, grupos económicos e individuos.

No se pretende desconocer que la pobreza, exclusión, discriminación, desarraigo, contaminación ambiental, violencia, guerras, entre otras, son parte también de la creación del hombre en sociedad, y es allí que el aporte moriniano toma relevancia en reconocer las miserias del hombre y levantarse sobre las virtudes y

la belleza (como decían los antiguos griegos): reconocernos como parte de un todo como seres iguales; solo así coadyuvaremos a una felicidad que nos dé calidad de vida y que permita que el transitar sobre el mundo sea luz y no oscuridad, sea paz y no violencia. Que la dialéctica entre la vida y la muerte sea la oportunidad de replantearnos como sociedad local y planetaria.

Bibliografía

- Barroso, M. (2005). *Meditaciones gerenciales*. Caracas, Venezuela: Editorial Galac, S.A.
- Bauman, Zygmunt (2005). *La globalización. Consecuencias humanas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Del Percio, Enrique. (2000). *Tiempos modernos*. Buenos Aires: GEA.
- Gil Otaiza, R. (2013). *La negación de lo humano*. El Universal. Caracas, Venezuela. 04/10/2013. <http://www.eluniversal.com/opinion/131004/la-negacion-de-lo-humano>, recuperado en fecha 04/10/2013.
- (<http://www.degerencia.com/articulo/el-poder-puesto-al-servicio-del-liderazgo>: Fecha de consulta 21/02/2014).
- Lanz, R. (2000). *El discurso posmoderno: crítica de la razón escéptica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Merton, R. (1975). *Teoría y estructuras sociales*. New York: McGraw-Hill.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Cap. 1: *La revolución electrónica*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Morín, E. (1986). *El método*. III. *El conocimiento del conocimiento*. Libro Primero: *Antropología del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. España. Madrid: Ed. Gedisa. 1ª edición en castellano. Traducción de Marcelo Pakman.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas. FACES-UCV. Edc. FACES-UCV. UNESCO. CIPOST Tierra-Patria. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.
- Morin, E., Kern, A. (2006). *Tierra-Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Oblitas, Luis (2006). *Psicología de la salud y calidad de vida*. (2ª. Ed.). Buenos Aires: Thomson.
- Rivas T., Frank E. (2013). El fantasma de la postmodernidad en el mundo moderno. *Actualidad Contable. FACES* 16 (26), 100-118. Enero - Junio 2013. Mérida. Venezuela.
- Romero Ibáñez, P. (2009). *Calidad de vida*. <http://calidaddevidapablromero.blogspot.com/> (Fecha de consulta 13-03-2014).

ESTRATEGIAS DE DESARROLLO HUMANO INTEGRAL Y SUSTENTABLE EN ZONAS RURALES DEL MUNICIPIO BARINAS, ESTADO BARINAS, VENEZUELA

Luis Alfonso Sandia Rondón

Introducción

De acuerdo a lo establecido en el artículo 3 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela “el Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en la Constitución” (CRBV, 2000). Ese fin del Estado describe las premisas de un desarrollo humano integral y sustentable que todos los actores sociales y los ciudadanos tienen el deber y el derecho de viabilizar. De allí que los proyectos de desarrollo a ser adelantados por el Estado deben estar en consonancia con esos principios de bienestar y sustentabilidad. Tal es el caso del Proyecto de Refinería Batalla de Santa Inés (RBSI) impulsado por el gobierno nacional en el estado Barinas, Venezuela, a través de PDVSA. La refinería procesará unos 100 mil barriles diarios de crudo para ampliar el suministro de combustible a gran parte del occidente de Venezuela, especialmente a los estados Barinas, Portuguesa, Apure, Táchira y Mérida. Asociado a la refinería se está construyendo también el Complejo Industrial Santa Inés (COMINSI) a fin de apoyar la agroindustria como mecanismo de desarrollo socioeconómico y cultural para los habitantes de las comunidades cercanas y de la región en general. El COMINSI, entre otros proyectos, albergará una planta de distribución de combustibles, dos plantas de generación eléctrica, un taller de mantenimiento de taladros para la industria petrolera, un complejo bovino y porcino, una planta de concreto premezclado, una planta de asfalto y emulsiones asfálticas, una fábrica de materiales de construcción, una sede para la Guardia Nacional, un centro de formación industrial, una clínica industrial, y las ya instaladas ensambladoras de camiones y de tractores.

El proyecto se inserta en el paisaje llanero, representado por un área con tradicional vocación agropecuaria, enmarcada en un incipiente sistema urbano micro-regional que está integrado por los pueblos La Caramuca, Torunos, San

Silvestre, Santa Inés y Santa Lucía y sus parroquias. Este contexto espacial y su sistema de relaciones funcionales serán impactados en sus dimensiones ecológicas, socio-culturales y territoriales por el proyecto RBSI y COMINSI. Por ello, este trabajo, que cuenta con el auspicio del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONACIT), en el marco del Programa de Proyectos PEII-ONCTI, se orienta a identificar y formular, mediante un proceso de interactiva consulta y participación de saberes comunitarios, legales y técnico-científicos, los lineamientos estratégicos que, con base en los efectos positivos del proyecto, tiendan a un desarrollo humano integral y sustentable en el área de influencia del proyecto y especialmente en los referidos centros poblados.

Materiales y métodos

Marco de referencia: noción de desarrollo

El trabajo se sustenta en una renovada y comprometida visión de Desarrollo Humano Integral y Sustentable (DHIS) en el ámbito local, a partir de lo cual se puede avanzar hacia un DHIS de dimensión planetaria. Tal enfoque se fundamenta y enriquece en las discusiones sobre los límites del crecimiento económico planteadas por el Club de Roma (Meadows, Meadows, Randers y Behrens, 1972), en la necesidad de un desarrollo auténtico, digno y comprometido con el ser humano formuladas en las encíclicas *Populorum progressio* y *Caritas in veritate* de Pablo VI (1967) y Benedicto XVI (2009), respectivamente, y defendida por el *Desarrollo a Escala Humana* de Max-Neef, Elizande y Hopenhayn (1986), así como en los postulados del Ecodesarrollo del PNUMA, del Desarrollo Sustentable propuesto por las Naciones Unidas (Brundlandt, 1987) y en la propuesta del Desarrollo Humano y Sostenible planteada por Méndez (2011). Además, esta visión del DHIS se nutre mediante la lectura de la realidad compleja, planetaria, diversa y unitaria a la vez, holística, integral y transdisciplinaria que propone el Pensamiento Complejo (Morin, 2003). Se procura una aproximación a la realidad identificando, con renovado bagaje técnico científico y con clara y desmitificada participación del saber popular, las bases para llevar a cabo acciones que inicien el mejoramiento de la calidad de vida, el resguardo del patrimonio ecológico y la generación de oportunidades de bienestar integral del hombre y las comunidades, respetando la vida humana, la dignidad, la independencia, la justicia, la paz, la autonomía personal y la soberanía planetaria, en el contexto de la realidad política, económica, legal, institucional, tecno-científica y

apoyado en la organización y empoderamiento comunitario. Se exige pues, el gerenciamiento de actuaciones que viabilicen el DHIS bajo una óptica transcompleja de gerencia de la interconexión entre todos los constituyentes de la vida (Gil y Toba, 2009) y de las distintas dimensiones de la realidad y del desarrollo indicadas en la figura 1, teniendo como sustentación la gerencia y la educación.

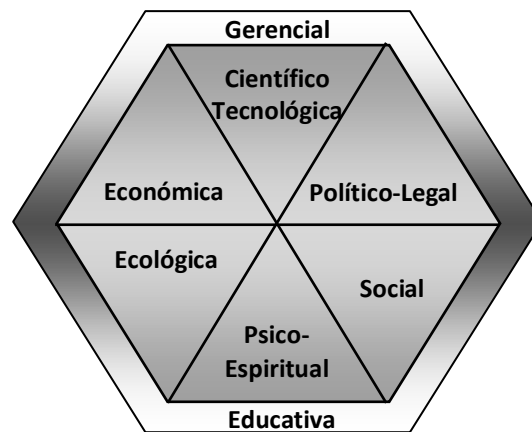


Figura 1: Dimensiones del desarrollo humano integral y sustentable.

Fuente: Sandia (2004).

Metodología

Con un fuerte basamento teórico y conceptual, enmarcado en una comprensión holística, integral y transdisciplinaria de la complejidad presente en la realidad analizada, el proceso metodológico seguido para el desarrollo de este trabajo se ajusta a un tipo de investigación aplicada, descriptiva y explicativa. Además, mediante la recolección, comprobación y validación de información a nivel comunitario, este trabajo pone énfasis en el apuntalamiento de las necesarias transformaciones de la realidad objeto de estudio, lo que metodológicamente lo ubica dentro de la propuesta de investigación acción. La figura 2 muestra el esquema metodológico del trabajo.



Figura 2. Esquema metodológico general.

Fuente: Sandía (2009).

Resultados

Área de estudio

El área de estudio, ubicada en los altos llanos occidentales, está constituida por unos 2.800 km² y está delimitada al noroeste por el río Santo Domingo, al suroeste por el río Pagüey y al noreste por la troncal 5, vía que comunica Barinas con San Cristóbal. El área pertenece en su totalidad al municipio Barinas, del mismo estado. Dentro de esta zona se tiene como área específica de análisis los centros poblados La Caramuca, Torunos, San Silvestre, Santa Inés y Santa Lucía, que conforman un incipiente sistema micro-regional cercano al proyecto RBSI y COMINSI. En general, el paisaje representa una zona de transición entre el piedemonte del flanco oriental de la cordillera andina y el bajo llano, formando

parte de la cuenca media del río Apure, que drena finalmente sus aguas en el río Orinoco. Ver figura 3.

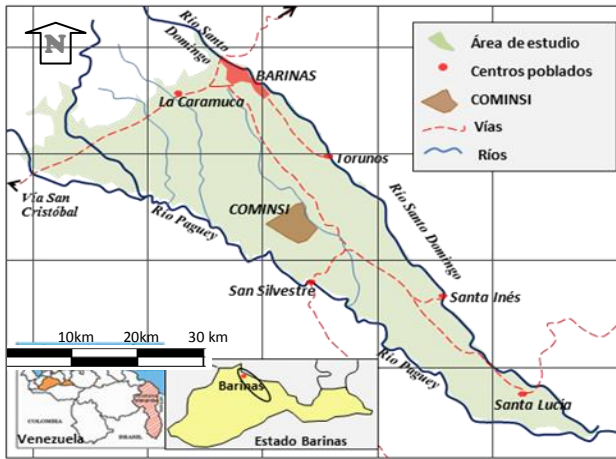


Figura 3. Ubicación general de área de estudio.

Las condiciones fisiográficas de este paisaje llanero están dominadas por un relieve plano, con pendientes menores de 5% y caracterizado por una gran variedad de posiciones geomorfológicas que definen su micro-relieve, el cual varía de acuerdo a la dinámica establecida por la red hidrográfica. Dentro de estas formas deposicionales se distinguen las zonas más altas de

bancos, constituidos por diques, ubicados al borde de los cauces de los ríos; las napas de depósitos en zonas intermedias; los bajíos, emplazados en zonas más bajas, sometidos eventualmente a inundaciones en los períodos de lluvia; y los esteros o cubetas, que permanecen inundados la mayor parte del año, aun en la época seca. El suelo posee características variables. Predominan los de alta y moderada capacidad agroecológica, aunque también hay los de fuertes limitaciones por drenaje o poco desarrollo.

El clima del llano es determinante en el comportamiento ecosistémico y fisiográfico, en tanto que establece el régimen de lluvia y sequía, que influye a su vez en la vida vegetal y animal, acuática y terrestre, así como en el propio desarrollo de las actividades socio-productivas y culturales. En efecto, el período de lluvias, que va de marzo a noviembre, con un pico de máximas precipitaciones entre julio y junio, y el de sequía, que va de diciembre a marzo, inciden especialmente en la producción agrícola y pecuaria, la pesca y las comunicaciones. La precipitación media anual varía entre 1.400 y 1.750 mm, mientras que la temperatura promedio anual es de aproximadamente 28°C, siendo marzo el mes más cálido. La hidrografía se caracteriza por marcados períodos de crecidas e inundaciones de los ríos, especialmente en las zonas más bajas, que alternan con períodos de estiaje, cuando el caudal se reduce. Aunque las crecidas han sido controladas con represas y diques, ofreciendo a su vez agua suficiente para riego

y consumo humano, representan una amenaza natural de inundación de zonas cultivadas y poblados, especialmente debido a la falta de mantenimiento de la infraestructura de regulación y control, tales como los diques construidos en las inmediaciones de los centros poblados.

La vegetación natural de la zona es una combinación de sabanas y bosques de galería, que corresponden a la zona de vida del bosque seco tropical (BST), el cual ha sido fuertemente deforestado, quedando en la actualidad solo manchas de bosques dentro de la sabana y fundamentalmente los bosques de galería que siguen el curso de agua de los ríos, así como la vegetación propia de los ricos ecosistemas formados por esteros y morichales que ocupan las cubetas inundadas de las zonas más bajas del relieve llanero. La sabana está cubierta en su mayoría por gramíneas representadas por pastos naturales y cultivados dedicados a la cría de ganado vacuno. La cobertura vegetal se completa en la zona con los cultivos de la agricultura comercial y de subsistencia. Estas características fisiográficas y ecológicas definen condiciones paisajísticas de gran valor escénico, lo que representa una de las grandes potencialidades de la zona. Ver figura 4.

Desde el punto de vista socioeconómico y cultural el área representa una unidad típicamente llanera, definida por las características de las actividades agropecuarias del alto llano, por la configuración y fisonomía de sus centros poblados, por la idiosincrasia de su gente y por las costumbres y manifestaciones culturales que allí se presentan. Ver figura 5.



Figura 4. Paisaje de sabana en Santa Inés.



Figura 5. Plaza Bolívar, Santa Lucía.

El censo de 2011 registró 30.838 habitantes en el área (INE, 2013). Con un crecimiento medio anual de 2,7%, los habitantes para 2014 serían 33.404, lo que representa 8,7% de la población del municipio Barinas (383.294 habitantes); que son a su vez 43,4% de los 884.183 habitantes del estado.

Las actividades económicas en la zona están orientadas fundamentalmente a la agricultura, destacando la ganadería extensiva con doble propósito y en menor proporción cultivos como maíz, sorgo, arroz, caña de azúcar y frutales, así como la pesca comercial de pequeña escala y de subsistencia. Unido a la economía familiar se llevan a cabo actividades de autoconsumo mediante conucos, donde se cultiva plátano, yuca y frutas y se crían cerdos o aves de corral. También se presentan actividades turísticas y recreativas de menor escala, especialmente de fin de semana en balnearios de los ríos Pagüey y Santo Domingo, fundamentalmente. Por otro lado, en los poblados existe una incipiente actividad comercial de bodegas, carnicerías, licorerías, ferreterías, ventas de insumos agrícolas y servicios menores. La tabla 1 resume las características socioeconómicas de funcionalidad e infraestructura urbana de cada uno de los centros poblados.

Tabla 1. Aspectos socioeconómicos de los centros poblados

	Características	Problemática	Potencialidades
<i>La Caramuca</i>	Es el más poblado, extenso y cercano a Barinas (6 km). Funciona como un sector urbano periférico, con trama, equipamiento y fisonomía propias de barrio de ciudad. Su crecimiento reciente está unido a Barinas, siendo una opción más económica de vivienda para familias que trabajan en esa ciudad. Aún con carencias, tiene el mejor equipamiento público y privado del área estudiada, especialmente alrededor de la plaza Bolívar.	Sus habitantes carecen de consolidada identidad y arraigo, en especial los más recientes, que lo perciben solo como lugar dormitorio. Esto se nota en su débil organización comunitaria. Hay deficiente asfaltado, aceras, brocales, cloacas y acueducto, agudizado en áreas de más reciente ocupación. Hay desempleo e inseguridad y carece de áreas de esparcimiento y recreo. Urge de un plan de desarrollo urbano de gestión local.	Poblado residencial asociado a la dinámica de Barinas. Fortalecimiento de su infraestructura y diseño de zonas residenciales humanizadas como expansión de Barinas. Hay gran cantidad de mano de obra calificada técnica y profesional para actividades diversas. Centros educativos básicos, técnicos y superiores que deben mejorarse. Cercano y con rápido acceso al COMINSI y RBSI a través de la troncal 5 y la vialidad proyectada.

<p><i>Torinos</i></p>	<p>Está a 12 km de Barinas. Posee identidad como poblado histórico (fundado en 1749). Progresivamente se ha integrado funcionalmente a Barinas, como opción residencial. Tiene trama urbana en damero en el sector más viejo, e irregular en el de reciente uso. Posee ambulatorio equipado y servicio educativo básico y técnico. El río Santo Domingo no se percibe como elemento urbano, sino como amenaza de inundación, dado el mal estado de los diques.</p>	<p>La zona periférica carece de cloacas, instalaciones eléctricas y asfalto. La vialidad hacia Barinas es deficiente en cuanto a canales, ancho y capa asfáltica. Carece de proyectos de viviendas que incentiven su condición de centro periférico para Barinas y los trabajadores del COMINSI. Requiere renovación urbana, revalorización de su condición histórica y afianzamiento de organización comunal, así como acondicionamiento de servicios médicos y educativos.</p>	<p>Carácter de poblado residencial de Barinas, con importancia histórica que afianza su identidad cultural. Incipiente organización comunal a partir de la cual se podría impulsar el empoderamiento de problemas y soluciones. Necesita acondicionamiento de servicios básicos y remozamiento de su fisonomía urbana, incorporando al río como atractivo para el turismo local. Hay que afianzar la actividad pecuaria y la agricultura orgánica intensiva y semiintensiva.</p>
-----------------------	--	--	--

<p><i>San Sibestre</i></p>	<p>De valor histórico (data de 1798) y paisajístico, dado por el río Pagüey y su bosque riveroño. La fisonomía urbana es típica de pueblo llanero: casas sencillas de bloque sin valor histórico, en predios grandes para jardín o garaje. La trama urbana es irregular y la infraestructura de servicios es básica; consolidada cerca de la plaza Bolívar. Está cercano al viejo complejo petrolero El Toreño y es el más próximo a la RBSI y COMINSI.</p>	<p>El acueducto, cloacas, aceras y asfaltado son deficientes fuera del casco central. Allí está el centro de salud, la escuela, liceo e iglesia. Sectores periféricos adolecen de cloacas, asfaltado y alumbrado; éste se hace ilegalmente. Los centros educativos no son suficientes para la demanda. Hay carencia de actividades formativas para el empleo que fomenten el emprendimiento familiar. No hay atención al turismo local asociado al río.</p>	<p>La escenografía paisajística ofrece grandes opciones para el fomento del turismo y la recreación asociada al río y las costumbres llaneras. Hay opción de desarrollo artesanal a través de la totuma o tapara típica. Posee una importante organización comunal, base para apalancar acciones de mejora-miento. Grandes posibilidades de desarrollo agrícola y pecuario. Buena accesibilidad a los centros de consumo a RBSI y COMINSI.</p>
----------------------------	---	---	--

<i>Santa Inés</i>	<p>Pueblo tradicional llanero, referente histórico por la batalla de Santa Inés. En los últimos años el estado mejoró su fisonomía, remozó calles, plazas, aceras y cloacas, y lo dotó de servicio de banco y Mercal. Destaca la gran dimensión del inconcluso monumento a la Batalla Santa Inés, aún no integrado como valor local. Hay un buen desarrollo agrícola y organización comunitaria.</p>	<p>Pese a las mejoras realizadas, aún presenta deficientes servicios de agua potable y electricidad, así como de las vías de acceso al poblado y hacia zonas de cultivo amenazadas por inundaciones. El ambulatorio carece de equipos, de instalaciones de agua, de servicios sanitarios y de ambulancias. Las cloacas deben ampliarse hacia todos los sectores. Debe reforzarse la valoración estratégica del monumento a la batalla de Santa Inés.</p>	<p>Consolidar su carácter simbólico e histórico, la organización comunitaria y su identidad para el empoderamiento de las potencialidades de desarrollo sustentable en lo económico, agrícola, ecológico y el mejoramiento de la infraestructura de servicios, pero también, en el aprovechamiento del monumento como elemento dinamizador de turismo histórico, cultural y recreativo y el valioso paisaje de sus alrededores.</p>
<i>Santa Lucía</i>	<p>Como los otros poblados es de tradición histórica, pero no tiene elementos de valor en ese sentido. Es el más alejado de Barinas y el COMINSI. Tiene mayor desarrollo e independencia en cuanto a actividades comerciales y talleres mecánicos, destacando su condición de centro de servicios agropecuarios en su área de influencia. Los servicios públicos son deficientes, en especial en salud. Destacan expresiones culturales, pero hay poca organización comunal.</p>	<p>Deficiente fisonomía urbana e infraestructura: asfaltado, aceras, brocales, electricidad, alumbrado, cloacas, canchas y parques. La educación es hasta bachillerato y no cubre la demanda por falta de infraestructura y personal. Hay instructores culturales pero sin el equipo adecuado. Hay gran inseguridad, desempleo y pocas opciones de trabajo y estudio juvenil. Los barrios recientes tienen gran precariedad habitacional mostrando condiciones fuertes de pobreza.</p>	<p>Destaca su función de centro de abastecimiento y desarrollo agro-productivo, inmerso en el área de mayor arraigo agropecuario de la zona estudiada, dada sus condiciones e idiosincrasia. Urge revitalizar el valor histórico, la organización comunal y su expresión artística para afianzar personalidad y reconocimiento regional. Se requiere recuperar y acondicionar la infraestructura y servicios, el saneamiento básico y la salud, y también reducir la pobreza local.</p>

Análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA)

Pese a las debilidades y amenazas identificables, el área de estudio tiene grandes fortalezas y oportunidades locales que pueden apuntalar distintas opciones convergentes y complementarias de desarrollo humano integral y sustentable. Esto se fundamenta en sus características intrínsecas de orden ecológico, fisiográfico, social, económico, cultural, infraestructural, institucional, idiosincrático y de organización comunitaria. En este sentido, al reconocer desde un punto de vista integral, holístico y transdisciplinario las condiciones presentes en la realidad analizada, bajo el aporte de visiones diversas entre el conocimiento técnico, científico y de saberes comunitarios, se puede identificar no solo la problemática de pobreza y debilidades en cuanto al avance social, económico y cultural del área, sino también las alternativas para iniciar con estrategias sencillas y realizables en el corto y mediano plazo, actuaciones que cimenten las bases de mejoras fundamentales de esa problemática social y económica, que marquen el inicio de caminos hacia el DHIS a nivel local.

Análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA)

Pese a las debilidades y amenazas identificables, el área de estudio tiene grandes fortalezas y oportunidades locales que pueden apuntalar distintas opciones convergentes y complementarias de desarrollo humano integral y sustentable. Esto se fundamenta en sus características intrínsecas de orden ecológico, fisiográfico, social, económico, cultural, infraestructural, institucional, idiosincrático y de organización comunitaria. En este sentido, al reconocer desde un punto de vista integral, holístico y transdisciplinario las condiciones presentes en la realidad analizada, bajo el aporte de visiones diversas entre el conocimiento técnico, científico y de saberes comunitarios, se puede identificar no solo la problemática de pobreza y debilidades en cuanto al avance social, económico y cultural del área, sino también las alternativas para iniciar con estrategias sencillas y realizables en el corto y mediano plazo, actuaciones que cimenten las bases de mejoras fundamentales de esa problemática social y económica, que marquen el inicio de caminos hacia el DHIS a nivel local. Para aproximarse a ese reconocimiento compartido de la realidad compleja dominante en el área, su pasado y su futuro, se presenta en la tabla 2 el análisis sucinto de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, realizado de manera conjunta con actores comunitarios e institucionales.

Tabla 2. Análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA)

<i>La Caramuca</i>	<i>Fortalezas</i>	Cercano a la ciudad de Barinas. Dotación básica de infraestructura pública y privada. Comercios privados. Centros educativos básicos, medio y superior. Áreas de expansión. Tierras aptas para agricultura y cría. Mano de obra calificada.	<i>Debilidades</i>	Vía hacia Barinas insuficiente. Área periférica carente de servicios. Bajo nivel de identidad. Carencia de un plan de desarrollo para la gestión urbana. Débil organización comunitaria. Débil presencia institucional. Alto índice de delincuencia.
	<i>Oportunidades</i>	Proyectos habitacionales públicos y privados. Proyecto de ampliación de la vialidad propuesto por PDVSA. Oferta de empleo por RBSI y COMINSI. Apoyo desde la Alcaldía de un plan de desarrollo urbano local.	<i>Amenazas</i>	Riesgos naturales a partir de amenazas de crecida y desborde de cauces naturales. No atención y respuesta institucional para el apoyo a los emprendimientos de gestión local. Desinterés colectivo por la organización comunitaria.
<i>Torunos</i>	<i>Fortalezas</i>	Cercano a la ciudad de Barinas y unido a su dinámica funcional. Centros educativos básicos, medio y técnico. Mano de obra calificada. Idiosincrasia, tradición y potencial para agricultura comercial y las granjas. Río Santo Domingo.	<i>Debilidades</i>	Insuficiente vía a Barinas. Precarios servicios básicos de agua, cloacas, asfaltado. Débil organización comunitaria. Débil presencia institucional. No concepción del río Santo Domingo como valor urbano. Mal estado de dique de protección.
	<i>Oportunidades</i>	Posibilidades de proyectos residenciales y de mejoramiento de la vía Barinas-Torunos. Oferta de empleo por RBSI y COMINSI. Interés oficial por revalorizar su legado histórico. Programas oficiales en materia educativa y de servicios.	<i>Amenazas</i>	Riesgos naturales a partir de amenazas de crecida y desborde de cauces naturales y del río Santo Domingo. No atención y respuesta institucional para el apoyo a los emprendimientos de gestión local. Dependencia laboral del RBSI-COMINSI.

<i>San Silvestre</i>	<i>Fortalezas</i>	Cercano a la RBSI-COMINSI y a Barinas. Presencia del río Pagüey, valor escénico y turístico. Dotación básica de servicios. Buena organización comunal. Idiosincrasia, tradición y potencial para la agricultura comercial y las granjas.	<i>Debilidades</i>	Deficientes servicios básicos de agua potable, cloacas, asfaltado, sobre todo en zonas nuevas. Déficit de infraestructura educativa, salud y recreación. Poco valor escénico en estructura urbana. Falta de opciones de estudio técnico/superior.
	<i>Oportunidades</i>	Oferta de empleo por RBSI y COMINSI. Tradición regional de turismo recreativo en ríos y amplio potencial para este sector asociado al proyecto RBSI-COMINSI. Programas oficiales de apoyo al desarrollo agropecuario.	<i>Amenazas</i>	Riesgo por inundación del río Pagüey. Generación de dependencia de la industria petrolera como única opción de trabajo. No apoyo del estado en el desarrollo de estrategias de fortalecimiento económico y social de desarrollo.
<i>Santa Inés</i>	<i>Fortalezas</i>	Valor histórico. Monumento a la Batalla de Santa Inés. Buena organización comunitaria. Cercano a RBSI-COMINSI. Dotación y mejoras de servicios y fisonomía. Tradición y potencial agropecuario intensivo, granjas e invernaderos.	<i>Debilidades</i>	Vías deterioradas y en riesgo por estado de puentes. Áreas periféricas sin servicios básicos y deficitario servicio de salud. Bajo nivel de apropiación comunal del Monumento Batalla de Santa Inés y sus obras conexas.
	<i>Oportunidades</i>	Interés oficial de turismo recreativo histórico asociado al monumento BSI. Oferta de empleo de RBSI-COMINSI. Programas de apoyo agropecuario. Ubicación intermedia entre San Silvestre y Santa Lucía.	<i>Amenazas</i>	Riesgos de inundación a partir de amenazas de crecida y desborde de ríos y daños a cultivos y vías. Falta de apoyo oficial a las iniciativas de desarrollo local en infraestructura, mejoramiento de servicios, educación o iniciativas agrícolas.

<i>Santa Lucía</i>	<i>Fortalezas</i>	Centro dominante en una zona de desarrollo agro productivo de gran potencial y marcada autonomía funcional. Expresiones artísticas y culturales. Tradición, idiosincrasia y potencial agropecuario intensivo, granjas e invernaderos.	<i>Debilidades</i>	Vialidad deficiente. Deteriorada fisonomía, infraestructura y servicios urbanos: agua, cloacas, electricidad, salud y educación. Poca organización comunal. Sectores urbanos de gran pobreza. Débil presencia institucional. Alta delincuencia.
	<i>Oportunidades</i>	Desarrollo por el estado de proyectos de apoyo a la producción agropecuaria para la seguridad agroalimentaria. Programas y opciones de organización comunal. Oferta de empleo por RBSI y COMINSI.	<i>Amenazas</i>	Amenazas de inundación. Poca respuesta institucional de apoyo a los proyectos de gestión local o empresas individuales. Poca respuesta comunitaria a la gestión de aspectos socio-productivos de interés general.

Propuestas estratégicas de desarrollo

El diagnóstico compartido permite concebir el área de estudio como un “eje llanero de formación e integración rural-urbana” en el que, por una parte, se refuerza el carácter rural del área, dado el tipo y condiciones de las actividades económicas del sector primario allí realizadas, y por otro, se apuntala el carácter urbano de sus centros poblados para garantizar niveles óptimos en la dotación de su infraestructura, servicios, calidad de vida y oportunidades ciertas de movilidad social de sus habitantes. Esa concepción complementaria “campo-ciudad” (Méndez, 2011), comprende un desarrollo armónico territorial entre el bienestar de los habitantes de los centros poblados y las actividades agro-productivas rurales con rentabilidad social, económica, cultural y ecológica, lo que se materializa en respeto, conservación y recuperación del ambiente y en convivencia complementaria y no dependiente del proyecto de la RBSI-COMINSI. La tabla 3 contiene los lineamientos estratégicos consensuados y presentados por ámbitos del DHIS.

Tabla 3. Lineamientos y acciones estratégicas para el DHIS

	Lineamientos y acciones
<i>Social</i>	Dotar y ampliar servicio de agua potable, dada la oferta suficiente de agua subterránea. Construcción y acondicionamiento de sistemas de potabilidad y distribución. Dotación de cloacas en todos los poblados y las obras de depuración de aguas servidas (mejora y mantenimiento). Dotación de sistemas de recolección y tratamiento (urbano y rural) de residuos y desechos sólidos. Ampliación de oferta y dotación de electricidad, tv-cable e Internet. Capacitación para el trabajo y la productividad. Reforzamiento de la seguridad, disminución de la criminalidad, generando oportunidades laborales y de valoración y dignificación social para todos.
<i>Económica</i>	Afianzamiento de la producción agrícola y de programas de apoyo técnico-financieros, tanto a pequeña como a gran escala, con base en las amplias posibilidades físico-naturales, de infraestructura e idiosincrasia de la zona. Ampliar opciones de desarrollo económico en sectores complementarios como el turismo recreativo, agropecuario o ecológico, para lo cual la zona tiene grandes potencialidades paisajísticas y de infraestructura, lo que genera opciones de pequeñas empresas como restaurantes, hotelería o artesanía. Capacitación para la productividad en materia agropecuaria, turística, artesanal, reciclaje, expresiones culturales (música-baile), etc.

<i>Cultural</i>	<p>Revalorización de la llaneranía, la idiosincrasia, costumbres y tradiciones del área en cuanto a sus manifestaciones artísticas, música, bailes, arte culinario, artesanía, producción y comercialización de los elementos asociados a la misma: instrumentos, calzado, sombreros, alimentos y platos tradicionales. Revalorar y regular la tradición de toros coleados y juegos de gallos con respeto por la vida animal y cumpliendo la legislación. Revalorar y afianzar expresiones religiosas tradicionales y afianzamiento de principios de familia y ética.</p>
<i>Político-Legal</i>	<p>Fortalecer la política como expresión del pensamiento de las personas en un marco de reconocimiento de la diversidad de pensamiento y bajo principios de ética, respeto, tolerancia y diálogo sincero. Para ello la formación y la educación liberadora de las personas a través del poder comunal tiene un papel fundamental. Fortalecer y despolitizar la institucionalidad y vigilar, fomentar y estimular el cumplimiento de las leyes.</p>
<i>Pico-espiritual</i>	<p>Generación de los espacios y las condiciones necesarias para el cultivo de la mente y el espíritu, comprendiendo la multidimensionalidad del individuo y de su desarrollo. Así la educación, la legalidad, la economía, la gerencia y la política deben desplegar mecanismos que propendan a la valoración y dignificación de la persona humana, la familia y los pueblos, en reconocimiento del hombre en su esencia física, mental y espiritual.</p>
<i>Ecológica</i>	<p>Afianzamiento de mecanismos de control ambiental ecológico a nivel de las actividades productivas a fin de que se desarrollen usando tecnologías limpias en la agricultura, cría, pesca o turismo. Uso selectivo y sustitución progresiva de agroquímicos mediante el manejo integrado de plagas, agricultura orgánica y resguardo de la salud humana, animal, vegetal, del aire, suelos y agua. Fomento de la reutilización de residuos y la disminución de generación de desechos. La educación ambiental-integral juega así un papel fundamental.</p>

<i>Educativo</i>	<p>Fortalecimiento de mecanismos de educación, formación y capacitación para la creación y empoderamiento de habilidades y herramientas éticamente liberadoras para la vida en independencia, paz y bienestar de los individuos. Se debe trabajar en el sector formal y no formal atendiendo adecuadamente los grupos de edad y sectores (niños, jóvenes, obreros, amas de casa, profesionales). Estas acciones permitirán formar una sociedad de bien, libre intelectual, política y económicamente, lo que fortalecería la convivencia, la creatividad, la solidaridad, el respeto y el compromiso ciudadano, humano y la sustentabilidad de la vida en el planeta.</p>
<i>Gerencial</i>	<p>El reconocimiento de la dimensión gerencial es clave como estrategia para la disposición y organización coherente y eficiente de los actores, sectores y recursos (humanos, técnicos, legales, económicos y logísticos) necesarios para el despliegue de las acciones que propicien el recorrido del camino hacia el desarrollo humano integral y sustentable. En ese sentido, las autoridades locales del municipio Barinas, junto con el estamento institucional regional y nacional y los actores sociales locales (asociaciones civiles, partidos políticos, consejos comunales) deben concebir la estructura básica de ese transparente y eficiente gerenciamiento colectivo.</p>

Discusión

El avance y el mejoramiento de las condiciones de la vida del hombre han signado el devenir histórico de la humanidad. En efecto, en muchos sentidos ese desarrollo se ha practicado, tal y como lo revela la evolución humana desde sociedades primitivas hasta los niveles de confort que ofrece el mundo de hoy. Pero tal evolución no parece, hasta ahora, haber estado teñida completamente de justicia, equidad, solidaridad y compromiso para garantizar las oportunidades de bienestar para todos, a juzgar por las alarmantes condiciones de pobreza en que vive un importante porcentaje de la población mundial y los efectos de deterioro ambiental del planeta. De allí la necesidad de establecer estrategias que, reconociendo los problemas globales, entiendan y valoren la actuación en los niveles locales, como estrategia de mejora global. En ese sentido, los problemas de pobreza y de atraso presentes en el área aquí estudiada pueden ser superados a

partir del inicio de un programa de actuaciones coordinadas y gerenciadas por comprometidos actores sociales, que comprendan y se empoderen de los principios fundamentales de ética, bien común, convivencia, honestidad, respeto, solidaridad, tolerancia, eficiencia y transparencia.

Bajo estas visiones de globalidad, integralidad y de comprensión de la diversidad en la unidad y la unidad en la diversidad, el trabajo llevado a cabo en zonas del municipio Barinas, aledañas a la RBSI y COMINSI y que contó con el apoyo de las comunidades locales, permitió alcanzar un diagnóstico integral de la realidad compleja presente en el área. El mismo, mediante una visión conjunta entre técnicos y comunidad y desde la ciencia, las vivencias y los saberes populares, muestra una aproximación a la realidad social, económica, cultural, política y legal del área. A partir de esa visión compartida se identificaron, por una parte, problemas, debilidades, obstáculos y amenazas, y por otra, las potencialidades, oportunidades, bondades y virtudes usadas como referentes básicos para el establecimiento de estrategias de acción. Éstas, sobre todo enmarcadas en la sencillez de lo viable técnica, económica, política y socialmente, pudieran en el corto plazo iniciar caminos hacia la resolución de acuciantes problemas, y en el mediano y largo plazo consolidar una sociedad local empoderada de las riendas de su desarrollo integral humano y sustentable. El proceso de gerenciamiento de esas acciones y la puesta en práctica de las mismas son aspectos que aún quedan por realizarse, partiendo del compromiso que asuman las instituciones responsables legales del bienestar de las personas y particularmente, del compromiso y responsabilidad de las comunidades mediante el uso de la amplia normativa actual del poder comunal. En tal sentido, San Silvestre y Santa Inés ofrecen gran disponibilidad para ese compromiso, dada sus bien cimentadas estructuras organizativas, lo cual a su vez puede servir de efecto multiplicador en el resto del área para la asunción de esas responsabilidades de acción.

Reflexión final

Aunque parezca que los objetivos del DHIS son inalcanzables en la realidad actual, donde a simple vista domina la división, los extremismos, la corrupción y el egoísmo, un abordaje diáfano, sencillo y sincero con renovados enfoques en la ciencia, la técnica, la política o la misma acción comunitaria, puede permitir el acercamiento a la realidad de comunidades y entablar mecanismos de

comunicación para escudriñar y redescubrir los principios fundamentales de convivencia humana, los cuales se practican cotidianamente en los pueblos a través de las relaciones afectivas, familiares y de trabajo. He allí la gran conexión entre un enfoque de pensamiento complejo y transdisciplinario con las vivencias, necesidades, problemas, virtudes y bondades de la gente, lo que se convierte en el elemento potencial y dinamizante para establecer, bajo la solidaridad y el respeto por los semejantes y por los elementos del entorno ecológico y físico-natural, la identificación de acciones estratégicas iniciadoras del tránsito comunitario hacia la sustentabilidad e integralidad del desarrollo humano local, tal y como se intenta en este trabajo.

Bibliografía

- Benedicto XVI (2009). *Caritas in veritate*. Caracas: Editrice Vaticana. San Pablo. 167 pp.
- Brundtland, G. (1987). *Nuestro futuro común*. Oxford: Oxford University Press.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453*. Caracas, 24 de marzo de 2000.
- Gil Otaiza, R. y Toba, C. (2009). Hacia una teoría de los modelos organizativos transcomplejos como aspiración socio-eco-planetaria. *Visión Gerencial*, 8 (1), 63-73.
- INE (2013). *XIV Censo nacional de población y vivienda*. Estado Barinas. Caracas. 55 pp.
- Max-Neef, M., Elizande, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro..* Santiago de Chile, Chile: Cepaur-Fundación Dag Hammarskjold. 94 pp.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. y Behrens, W. (1972). *The limits of growth*. New York: Universe Books. 205 pp.
- Méndez, E. (2011). *Ordenación y desarrollo del territorio de la ciudad y el campo (Armonía de la tierra)*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios. Universidad de Los Andes. 262 pp.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa. 167 pp.

Pablo VI (1967). *Populorum Progressio*. http://justiciaypaz.dominicos.org/_kit_upload/PDF/jyp/Documentos%20eclesiales/populorum_progressio.pdf. (recuperado el 29.02.2014. 10:00a.m.).

Sandia, L. (2009). *Sustainable environmental planning in Venezuelan rural areas. Concept and methodology*. Doctoral Dissertation. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin. 189 pp.

Sandia, L. (2014). Desarrollo humano integral, desafío de la sociedad actual. *Boletín Arquidiocesano de Mérida*. No. 110, Octubre-Noviembre 2013. (En edición).

HACIA UNA GERENCIA DE LA IRENOLOGÍA. CRÍTICA A LA MODERNIDAD. CONSTRUCCIÓN DE UTOPIÁS

Alberto Villarroel Rosas

Introducción

En el marco de los estudios postdoctorales en Gerencia para el Desarrollo Humano se realizaron investigaciones que gradualmente permitieron conocer sobre el tema Ecogerencia: Mercado y reproducción de la vida humana. Lo cual facilitó de manera diacrónica el análisis del hecho gerencial, además de abordar sus rasgos dominantes y las condiciones socio-históricas que han hecho posible una gerencia que hace culto a la muerte, es misantrópica y ha invisibilizado a la vida humana, la naturaleza y la convivencia. Son estas características las que configuran y dan textura a las organizaciones de hoy. Sin embargo, durante el desarrollo del estudio encontré elementos que me permitieron recrear la propuesta primera en el postdoctorado. Entre los hallazgos centrales reconocí que toda expresión gerencial que pretenda incidir en la vida de las organizaciones y de las empresas debe estar acompañada de una cultura de paz. La paz aparece como un ethos necesario y urgente, pues debe acariciar los distintos procesos de transformación en la sociedad de hoy. Es así, como emerge un nuevo horizonte, que dirige su azimut Hacia una gerencia de la irenología, esta simbiosis considera que la sociedad es un sistema abierto, que ensaya y descubre, que toda acción gerencial es superación de la misantropía y del pólemos.

Antecedentes

Por su parte, Gómez (2005), en su tesis doctoral *Iniciativa social como estrategia competitiva*, presentada en la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia, su objetivo general fue “Identificar mecanismos para alinear la iniciativa social a la estrategia de negocio empresarial”; describe que las compañías en su mayoría emprenden una iniciativa social con el propósito de mejorar su imagen, sea para atraer consumidores, inversionistas o capital humano. Otras la llevan a cabo para acercarse a sus interlocutores (gobierno, agencias de publicidad, proveedores, contratistas y otros), que consideran clave para el mejor desempeño de su negocio. También determinó que la iniciativa social permite a la organización una vía para relacionarse directamente con el consumidor e, incluso, atarlo,

propiciando su lealtad. Asimismo, el deterioro del entorno ha llevado a que cada vez más empresas se propongan reinventar y proteger su patrimonio.

Diez (2007), en su tesis doctoral *La cultura y la responsabilidad social: binomio estratégico en las organizaciones*, presentada en la Universidad de Carabobo, Venezuela, su objetivo general consistió en el “Análisis de la cultura organizacional y la responsabilidad social empresarial como factores estratégicos dentro de las organizaciones”. Considera a la responsabilidad social empresarial como un elemento fundamental que debe difundirse a través de la cultura, pues esta herramienta no se construye de manera unidireccional, sino que es un producto social tanto de los integrantes de la organización como de la comunidad que trabaja en función de sus necesidades, que procura una relación de mutuo beneficio para los actores involucrados. Estas vinculaciones y relaciones son de especial interés para la presente investigación, debido a la simbiosis que se establece en la responsabilidad social empresarial y que a su vez, se integra a la cultura organizacional para adquirir una dimensión socio-cultural holística, de posturas que permiten predecir que la dicha responsabilidad no es coyuntura, sino más bien, una mediación que vincula al mundo empresarial con las realidades sociales y ambientales, llegó para convertirse en una manera de hacer negocios en el siglo XXI, pero con conciencia ecosocial. Esta visión se aproxima a una praxis ecoorganizacional, asunto especial para una gerencia de la irenología.

Objetivo

Proponer una teoría crítica hacia una gerencia de la irenología

Objetivos específicos

Estudiar los elementos fundantes de la gerencia occidental.

Interpretar las tendencias epistemológicas y ontológicas de la gerencia occidental.

Explicar el neoliberalismo como estrategia de transformación de la vida en capital humano y capital natural.

Proponer una teoría crítica para una ética para el bien común, centrado en una gerencia de la irenología.

Justificación e importancia

Se trata de una investigación en la cual se pretende hacer posible la vida a partir del goce pleno de las condiciones materiales del sujeto necesitado, pero para ello tenemos que interpelar al sistema dominante a través de una gerencia para la vida, esto es hacia una gerencia de la irenología. La cual puede constituirse en un método que aborda la vida real en función de su materialidad, como sujeto concreto y corporal. Esto último es un criterio que comprende por entero a la sociedad y debe dirigirse hacia el discernimiento de una ética de la resistencia, de la interpelación, de la intervención y de la transformación, pues es un imperativo en el mundo de hoy, desde la cual se construye una gerencia de paz.

Metodología

Este es un estudio cualitativo, ejecutado según los procedimientos de la teoría fenomenológica y la teoría fundamentada, sustentado en el paradigma del pensamiento crítico y en el cual se asume un método dialéctico, a partir del cual, la información que aportan los cinco (5) expertos, entre ellos: Dr. Edgar Moros Ruano. Área de especialidad: Ética, filosofía y política, Dr. Ricardo Gil Otaiza. Área de especialidad: Salud, Educación y Gerencia, Dr. Franklin Rivas. Área de especialidad: Derecho, Gerencia y política, Dr. Juan Carlos Fernández. Área de especialidad: Derecho Agrario, Derecho Constitucional, Prof. Domingo Alberto Rangel. Área de especialidad: Gerencia, Finanzas y Administración y los autores como Dussel, Hinkelammert, Morin, Echeverría, Drucker, Hayek, los cuales son considerados porque han contribuido con sus estudios a mostrar las tendencias dominantes y liberadoras en el ámbito de las ciencias gerenciales. Otros autores han sido considerados en este estudio, que se han reflejado en el aparato crítico de la investigación por sus contribuciones similares o afines a las ciencias gerenciales, esto permitió tematizar para generar una matriz condicionada. Estos temas se contrastan con los referentes teóricos, los constructos establecidos, para luego construir una reflexión en la investigación correspondiente.

Desarrollo y análisis

Recordemos que la gerencia surge como una manera de articular los medios de producción, la satisfacción de necesidades y el mercado. Pero debemos admitir, que la gerencia no es instrumento tecnocrático, sino que admite las interrelaciones con otros saberes y conocimientos, dando paso vinculante a los temas y ejes sociales, los cuales son de vital interés en la gerencia de hoy y en los estudios irenológicos. La mayoría de los autores en el ámbito de la gerencia, abordan sus temáticas empresariales y organizacionales bajo caleidoscopio del neoliberalismo, esto es, bajo el prisma de la utilidad y de la rentabilidad mercantil, quedando fuera, las condiciones finitas de la vida humana y de la naturaleza y poniendo en riesgo la convivencia entre los pueblos. Esta visión se tornó un eje transversal en las ciencias modernas, hasta tejer el paroxismo del progreso. La cultura de la modernidad forjó el saber aislado, no solo en su epistemología sino también en su acción ontológica y axiológica, lo cual se expresa en la vida de las organizaciones, de las empresas y de la sociedad entera. Las organizaciones y las empresas están fragmentadas, también la ciencia, y el modo de intervenir en el mundo. La gerencia se comporta como un conjunto de herramientas que solo pretenden ser eficientes, productivas y rentables a las organizaciones y empresas (Alles, 2006). El espíritu de esta lógica lo expresa Max Weber (2008) en su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, se trata de una gerencia que está imbuida de una actitud crematística, que centra su máxima en el capital, y niega la fuente primera de toda riqueza: vida humana y naturaleza, y alimenta la lógica del conflicto entre los pueblos.

Los gerentes se manifiestan como administradores de técnicas, solo mueven la acción gerencial hacia la eficiencia, hacia la producción, hacia la rentabilidad y transfieren este lenguaje al aparato público y privado a fin invadir los entes empresariales e institucionales. Valoran la técnica de manera suficiente en sí misma, para generar las transformaciones organizacionales y empresariales. La sociedad en el discurso gerencial dominante no aparece como una organización, sino como idea abstracta, pues las organizaciones y las empresas están destinadas a producir bienes y servicios. Lo cual adhiere que los bienes y servicios están destinados por la competencia a “satisfacer necesidades”. Este rasgo es notorio en la cultura de la modernidad, al pretender que la racionalidad medio-fin, es suficiente en sí misma. Este uno de los rasgos más destacados en la cultura

Occidental, al resaltar que la gerencia está en función de los fines. En este sentido Hinkelammert esboza lo siguiente:

... No obstante, una teoría de la acción racional, tal como lo formulara Max Weber y la ha retomado el pensamiento económico neoclásico, se reduce a una teoría de la relación medio-fin, en la cual subyace un criterio de racionalidad instrumental propio del cálculo hedonista de utilidad (utilitarismo) y de las relaciones mercantiles (eficiencia formal). El problema con este enfoque es que la reducción de toda reflexión teórica y de toda praxis humana a esta racionalidad instrumental medio-fin, ha conducido a la humanidad a una crisis de sustentabilidad que amenaza inclusive su sobrevivencia y la de la propia naturaleza. (2006, p. 36).

Esta praxis gerencial ha invisibilizado a la humanidad y a la naturaleza, hasta instrumentalizarlas, tal como lo expresa Dussell, cuando afirma “Siendo la naturaleza para la Modernidad solo un medio de producción, corre su destino de ser consumida, destruida, y además acumulando geométricamente sobre la tierra sus desechos, hasta poner en peligro la reproducción o desarrollo de la vida misma.” (2002, p. 64). Lo descrito demuestra que el modo como se ha desarrollado la gerencia mediante la racionalidad medio-fin, niega el criterio de factibilidad material; esta lógica al no tener presente las fuentes originarias de toda riqueza: la vida y la tierra, socaba a la naturaleza misma, anida la rapiña y la extracción de la naturaleza, promoviendo relaciones tensionales y obnubilando toda forma de solidaridad. La urgente necesidad de recrear las ciencias gerenciales invita a reconsiderar y a recuperar a las ciencias sociales y humanas, a la ecología y a la economía en el tejido de sus definiciones esenciales.

Una gerencia que actúe de espaldas al *oikos*, es una gerencia de la muerte. Pues la gerencia tiene la tarea de preservar las condiciones materiales de la existencia material, y asegurar las relaciones para que la convivencia sea posible. El prefijo *oikos*, es común para la ecología y para la economía. El *oikos*, traduce casa, en la cual habitamos todos. sin cielo y sin tierra, nada tiene sentido. Continuar la lógica de la dominación y de la exclusión que Occidente sembró, es mantener la cultura organizacional y empresarial del suicidio colectivo. El desafío es recuperar la condición primera, al referirse al hecho de que la gerencia debe apuntar hacia la creación de los medios de vida, y a la superación del criterio de racionalidad medio-fin. Esta superación supone la recuperación de una conciencia ecológica,

de una economía para la vida y de una educación liberadora, para así, poder aproximarse a una definición de la irenología, esto es, una manera diferente de pensar y vivir la gerencia, es decir una gerencia de paz, la cual requiere una educación liberadora, y apuntar a una ética crítica que haga posible visualizar el bien común.

Resultados

La pretensión hacia una gerencia de la irenología es buscar ocupar las condiciones que hacen posible la vida a partir de la afirmación de que el ser humano es un ser necesitado, es sujeto de su realidad, aborda las condiciones materiales que la hacen sostenible: la vida, en el goce pleno de las satisfacción de sus necesidades materiales, junto a la convivencia y al disfrute pleno de las diferencias culturales reconocidas. El criterio último de una gerencia de la irenología, sería la producción y la reproducción de la vida concreta, material, y su expresión normativa es el derecho a vivir, y vivir en paz. Vale resaltar que la vida real incluye el intercambio de materias y de energías con la naturaleza y con los otros seres vivos. La génesis de ser humano se define a partir de su relación con la naturaleza externa, relación consigo mismo y del circuito bio-psico-social.

Este desafío es ético y es singular al interpelar la lógica de la dominación, que se diluye en un sistema socio-económico que privilegia el capital, la utilidad y la rentabilidad. Es en este marco que la gerencia tiene la tarea de recuperar sus condiciones fundantes, esto es una gerencia irenológica, capaz de reconocer, que tal como están concebidas las organizaciones y sus relaciones de producción con la persona humana y la naturaleza, la someten a un riesgo de extinción. El fin último y primero de las organizaciones, es preservar la vida, pero esta condición está vulnerada al quedar invisibilizada la vida concreta y la naturaleza, apareciendo un sentido de instrumentalización organizacional. Esta instrumentalización es lineal y colabora con el sentido único de rentabilidad y maximización del capital. El dilema central de esta afirmación es que las condiciones materiales de la vida, y de la reproducción de la vida humana y las fuentes del planeta, no están aseguradas por ningún mecanicismo socio-natural, tal como se expresa en la idea del progreso, máxima de la Modernidad, y el modo como se comportan las ciencias humanas y las ciencias sociales hacen que se reproduzca un sistema que aniquila las fuentes naturales de la existencia: la vida

humana y el planeta, además de estimular la *hibrys* como rasgo de dominación y de exclusión.

Con el nacimiento de la Modernidad, emergió un antropocentrismo que propició una escisión entre la naturaleza y lo humano, esta escisión separa al ser humano de la naturaleza, entendiéndose como entidades ontológicas excluyentes. De este modo, la naturaleza aparece como no humano, como no social, tal vez al clasificar las ciencias en sociales y ciencias naturales, se admite esta afirmación presente en el inconsciente colectivo. Esta visión es un epígono de las ciencias de la educación, de la ciencia política y presume que una ciencia social no es ciencia humana.

El otro rasgo predominante es que a través de ese proceder, se suele simplificar la relación de lo humano y lo natural, por lo cual se considera a lo humano como fuera de la naturaleza. Más aun, se muestra en esta apreciación, la relación de dominio, que lo humano existe fuera de la naturaleza, y no es parte constitutiva de ella, a esto se suma la negación de las relaciones de alteridad. Siendo la modernidad el paroxismo del mundo Occidental, reconoce su incapacidad como sistema, en este sentido sostiene Dussell “El problema que se descubre es el agotamiento de un sistema civilizatorio que llega a su fin” (2002, p. 64), que es helenocéntrico, eurocéntrico, pues consiste en una universalidad abstracta humana en general, momento de la particularidad europea, la primera particularidad de hecho mundial. Continúa Dussell (ob. cit.), diciendo: “La cultura, la civilización, la filosofía, la subjetividad, etc., moderno-europeas fueron tomadas como la cultura, la civilización, la filosofía, la subjetividad” (2002, p. 68), pero éstas, están mutiladas por el progreso ciego, no tuvieron presente la finitud de la vida y de la naturaleza, apareciendo serias amenazas globales sobre la existencia misma del planeta, la sobrevivencia de los seres humanos, la destrucción del medio ambiente, la exclusión y la intensificación de la pobreza.

Sobre esta piedra angular se configuró la arquitectura de la gerencia occidental, uno de los teóricos resaltantes de esta forma de pensamiento lo encontramos en Peter Drucker, dos de sus últimas obras explayan la singularidad de la modernidad en el seno de las organizaciones y de las empresas, al referirse en su obra *La gerencia en la sociedad futura* (2002) y a su libro *La sociedad postcapitalista* (2004), en los cuales muestra que en el espíritu de las empresas y de las organizaciones están en la capacidad de adaptación a los nuevos mercados

mundiales. Su lógica es de carácter neoliberal, y su discurso es una apología a la sociedad del desarrollismo, es decir, a las “sociedades desarrolladas”. Constituyéndose en una apología de las empresas transnacionales, y caracterizando a esa apología de la subordinación del Estado-nación a la economía global y además de la intensificación de los mercados, es gerencia de la crematística, por lo cual el derecho internacional y las organizaciones supranacionales, deben formular y hacer cumplir las reglas para la economía global. Señala Drucker (2002): El reto del próximo milenio o más bien del próximo siglo (no tendremos mil años) es preservar la autonomía de nuestras instituciones y en algunos casos (los negocios internacionales) la autonomía sobre las soberanías nacionales. Este es el enorme reto que el segundo milenio en los países desarrollados le va a legar al tercer milenio.

Estos enfoques tienen como centro la gerencia y la economía de la extracción, configuran un escenario histórico, mediante las comunicaciones y el uso de las tecnologías para la globalización y solo perciben a la naturaleza como medio de producción hasta cosificarla, al igual que la vida humana, tejiendo y divulgando sendas definiciones sobre recursos naturales y recursos humanos. Pero también pretenden construir una relación de dominación, una lógica del discurso educativo, en la cual los “desarrollados” deben administrar la educación de los dominados, además de promover el conflicto bélico, como instrumento de poder, en este sentido sostiene Hinkelammert: “Esta transformación neoliberal de la teoría económica liberal (y la neo-clásica), es una teoría que no habla más de la realidad. Habla únicamente de la institución del mercado, sin referirla en lo más mínimo a la realidad concreta alguna en la cual los mercados se desenvuelven” (1986, p. 238).

La globalización surge como una estrategia que asume el poder en nombre de las democracias y de los derechos humanos, alimenta las alianzas con los estados nacionales, a fin de ejecutar los ajustes estructurales que imponen las empresas bajo el manto de la gobernanza global, pero dejan sin efectos derechos fundamentales. Solo insisten en el derecho privado y en los contratos, e incentivan a los poderes públicos nacionales al promover e imponer a las empresas y su lógica del consumo. Esta globalización no es un resultado necesario de la globalidad de las comunicaciones y del uso de las tecnologías y de los medios de transporte, es aprovechamiento unilateral de la misma en función

de una estrategia de totalización de los mercados y de la producción a escala mundial.

Conclusiones

La globalización que Occidente conoce está imbuida del mito del progreso, el cual es presupuesto necesario para el “desarrollo”, pero este desarrollo está anclado al artefacto del mercado; sin mercado en esta lógica no hay desarrollo posible. Desarrollo y mercado son gemelos, poseen el rostro de Juno, pero solo muestran una sola cara, la cara de la sociedad feliz, negando los costos eco-ambientales y humanos. Estos gemelos expresan la economía del crecimiento expuesta por Hayek (1941), en su obra *Teoría del capital*, pero que se ha traducido en la economía del absurdo, en el sentido que lo aborda Mires: “Que la revolución industrial requiere de costos sociales, es algo que todos los ‘economistas del crecimiento’ tienen claro, para eso han elaborado la teoría del cálculo económico, que no es sino una versión modernizante de la ideología medieval del sacrificio (1990, p. 75).

Es la tesis que admite que el progreso y el mercado requieren de los costos sociales, de los costos ambientales para justificar el “crecimiento económico”: es la gerencia de la socavación, que pretende a través de la muerte garantizar la vida. Es el discurso que utiliza a la educación como una mediación para el control, la subordinación y la dependencia, es una educación que prepara a la víctima para la muerte, al admitir que para lograr el progreso hay que sacrificar la vida humana y la vida de la naturaleza, quedando así irradiado el espíritu de la gerencia y sus acciones materiales.

Estas caracterizaciones, invitan a repensar el qué hacer de la gerencia, y a considerar su necesaria redefinición sobre la vida, la naturaleza y la convivencia, las cuales no son conceptos abstractos, ni un horizonte infinito. Ellos constituyen un modo concreto de realidad, por lo cual hay que superar los escollos de una gerencia, que solo codifica en función de la tecnociencia, es decir, solo mira por el ojo de la utilidad. La tecnociencia está interceptada por el interés financiero y por la mediación del Estado. Según Echeverría:

La tecnociencia se inserta en el núcleo duro del poder político, como antes lo había hecho con el poder militar y económico, porque es uno de los principales factores

de transformación y control de las sociedades, sin prejuicio de su dominio sobre la naturaleza, que sigue ejerciendo. Dicho de otra manera: su avance es un bien político y forma parte de los intereses del Estado. (2009, p. 265)

Este repensar de la gerencia invita a incorporar la conciencia ecológica, conciencia histórica y conciencia de una economía, que garanticen los víveres necesarios, es decir, medios necesarios para la vida, y la paz como mediación al lado de una pedagogía y de una andragogía capaz de construir conciencia liberadora, es decir una gerencia irenológica, la cual es gerencia para la vida. Una gerencia irenológica que asegure la vida como condición primera y subordine la actividad productiva en términos de una ética del bien común, en cuanto que asegura la posibilidad de la reproducción de la vida humana, en armonía con la naturaleza.

Esta posibilidad administra la justicia social y laboral, preservando y asegurando al trabajo como medio para vivir. Vivir en responsabilidad y con responsabilidad. Garantizando la plenitud de la vida y de la naturaleza, amparando los derechos esenciales y fundamentales de los seres humanos y resguardando nuestra Tierra. Esta afirmación nos conduce a la necesidad de admitir una ética del bien común, esto es, una ética de la liberación, una ética que apunte al bienestar y a la recuperación del sujeto y del derecho propio del planeta. Esto es, una ética de la convivencia, no solo entre personas sino también convivencia con el ambiente y sus ecosistemas. Esta ética apunta a un criterio de factibilidad histórica, pues admite la responsabilidad como condición para su ejecución, frente a la cual no hay neutralidad; menciona lo siguiente Hinkelammert:

Somos responsables aunque no lo queramos. Si rechazamos esta responsabilidad, no nos la quitamos de encima. Somos entonces irresponsables. Podemos escoger entre responsabilidad e irresponsabilidad, pero no podemos salirnos de la disyuntiva. O nos hacemos responsables del globo globalizado, o estamos involucrados en su destrucción (1998, p. 265).

Esta ética de la responsabilidad y del bien común, no es opcional, es una ética necesaria, al ser una ética de la resistencia, de la interpelación y de la intervención. Esto nos dice que el sistema debe ser recreado, pues no es una ética de la exterioridad, ni menos aún una ética metafísica, sino que es una ética que surge de la necesidad concreta, para su aplicación. Se trata de la recuperación de la vida

y de la naturaleza, como criterio esencial. En la cual el sujeto práctico reaparece, como una superación del sujeto solipsista y abstracto. Una ética de la responsabilidad y del bien común debe expresarse en una cultura de la responsabilidad, en una política de la responsabilidad y de la convivencia.

Bibliografía

- Alles, M. (2006). *Desarrollo del talento humano basado en la competencia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- Diez, E. (2007). *La cultura y la responsabilidad social: binomio estratégico en las organizaciones*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Dussel, Enrique (2002). *Ética de la liberación en la edad de exclusión*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Drucker, Peter. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Drucker, Peter. (2002). *La gerencia de la sociedad futura*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Echeverría, Javier. (2009). *La revolución tecnocientífica*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, H. (2005). *Iniciativa social como estrategia competitiva*. Tesis doctoral. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Hayek, F. (1941). *Teoría pura del capital*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Hinkelammert, F. (1998). *El grito del sujeto*. San José, Costa Rica: Editorial DEI.
- Mires, F. (1990). *El discurso de la naturaleza*. San José, Costa Rica: Editorial DEI.
- Weber, Max (2008) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Puebla, México: Premia Editora.

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RESIGNIFICACIÓN CON EL APOYO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Carlos Peña Dávila

Introducción

El proceso de cambio y transformación social y paradigmática, es la columna vertebral para que el sistema educativo, y por consiguiente la supervisión educativa, asuman una nueva visión que contribuya en la búsqueda de escenarios emergentes, enfoques y modelos educativos. En este sentido, se propone el acompañamiento pedagógico, como esta nueva concepción y estrategia central que consiste en brindar soporte técnico y afectivo, para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los principales actores de la comunidad educativa. Interesa explicitar que para efectos de esta investigación se ha asumido el término “Acompañamiento pedagógico” como una nueva visión de la “Supervisión educativa”, denotando una concepción novedosa de este proceso, desde una postura humana, dialógica, consensual y participativa, que además debe contar con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación como herramientas para optimizar la interactividad comunicacional entre los actores educativos.

En este orden de ideas, el acompañamiento pedagógico se asume como un proceso sistemático, interactivo, integrador, permanente y dialógico, para la construcción de espacios de reflexión y autorreflexión sobre la base del diálogo y del consenso, aunado al uso de las tecnologías de información y comunicación como herramientas de apoyo al acto comunicacional entre los actores educativos. En esta misma línea conceptual Briggs citado por Evans (2010, p. 5) expresa que “la supervisión es el acompañamiento pedagógico que a diario utiliza el director y cuyo objetivo es orientar mediante procesos técnicos, desarrollar destrezas y mantener la sensibilidad a través de las relaciones humanas”.

Aunado a lo precedente y tomando en consideración que para efectos de este estudio, se considera de vital importancia el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la resignificación de la supervisión educativa como acompañamiento pedagógico, cabe destacar que las mismas son aquellas

herramientas computacionales e informáticas que procesan, sintetizan, recuperan y presentan información de la más variada forma. El uso de dichas herramientas ha sido clave en el desarrollo de la educación al modificar los métodos de enseñanza, las formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante y, los materiales y recursos, en fin, ha transformado el modelo educativo en su totalidad.

En este sentido, las tecnologías producen un modelo nuevo de formación caracterizado por el paso de una comunicación unidireccional a un modelo más abierto que posibilita la interacción, la diversificación de los soportes de la información y el autoaprendizaje. En función de lo expuesto, se asume que en las instituciones educativas se deben impulsar acciones orientadas a fortalecer el uso de las tecnologías de información y comunicación, como apoyo al proceso de supervisión educativa, a los fines de resignificarla como acompañamiento pedagógico en el marco de un proceso comunicacional, de interacción, participación, consenso y reflexión colectiva que debe orientarse a optimizar el proceso educativo.

Sin embargo, en la praxis de la supervisión educativa que se realiza en las instituciones escolares, se vivencia por una parte el predominio del modelo de control institucional sustentado en la vigilancia, la coerción y la evaluación punitiva, que obvia los factores ligados al ser humano tales como la motivación, los valores y el liderazgo; y por la otra, la ejecución de acciones no planificadas, desarticuladas e improvisadas sujetas a la discrecionalidad del directivo, que no se ajustan a la realidad y que, por ende, no se corresponden con una visión estratégica del quehacer educativo.

Además de lo expuesto, la supervisión educativa no ha sido asumida como un proceso que debe responder a una concepción humanista de la educación, del aprendizaje, de la escuela y de la sociedad, es decir, no ha evolucionado ontoepistemológicamente de la concepción tradicional hacia una visión humanista, comunicacional y dialógica del acompañamiento pedagógico. Por el contrario, ha respondido a situaciones coyunturales, desarticuladas e improvisadas que no se corresponden con una visión estratégica del quehacer educativo.

Complementa lo señalado Evans (2010), quien considera que a pesar de que la Ley Orgánica de Educación venezolana promulgada en el año 2009, contempla la realización de un proceso supervisorio más cercano a la noción de acompañamiento que a la de una actitud fiscalizadora y amenazante, en la realidad se producen serias deficiencias en dicha materia. Así mismo, para Bazán (2008

... se puede observar la apatía por parte de muchos supervisores y docentes hacia la optimización de su desempeño, sumado a esto, el supervisor muestra una actitud autoritaria, autocrática, exigente, dogmática e imponente que afecta las relaciones interpersonales aislando totalmente el acompañamiento pedagógico que integre al docente hacia un desarrollo eficaz, óptimo y de calidad.

En relación con las Tecnologías de Información y Comunicación, Parra (2010, p. 4), amplía lo expuesto al señalar que:

Los docentes no utilizan las herramientas tecnológicas como estrategia para mejorar su actuación pedagógica, pues no cuentan con equipos ni con suficiente información sobre su uso; desconocen la existencia de repositorios virtuales, objetos de aprendizaje, laboratorios virtuales y simulaciones, limitándose a utilizar estrategias tradicionales lo cual no propicia la actitud reflexiva ante los eventos ni la discusión grupal de conclusiones.

Siendo las cosas así, se aprecian debilidades asociadas al uso de las TIC, lo cual debilita la posibilidad de cambio y transformación del modelo educativo, que demanda la consolidación de innovaciones educativas que impulsen los cambios y transformaciones sociales.

Proyectando lo expuesto al estado Mérida y de manera particular al municipio Sucre, cabe reportar como producto de la experiencia laboral del investigador, el predominio de un modelo de supervisión centrado en la dimensión administrativa, es decir, focalizada en la revisión de documentos, pero que no se orienta a su verdadera función como lo es la asesoría pedagógica y a la reflexión colectiva de la dinámica educativa. Por otra parte, se observa que no se utilizan las bondades de las tecnologías de información y comunicación como vehículo coadyuvante para la interacción y la comunicación permanente entre los actores educativos. Sobre la base de lo expuesto, el interés de la investigación se centró en el propósito de impactar el contexto educativo, promoviendo la transición

paradigmática de la supervisión educativa centrada en la fiscalización y coerción punitiva, hacia una visión de acompañamiento pedagógico, focalizada en el consenso, el diálogo y la orientación del docente, con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación.

A tales fines, la investigación se orientó al logro de los siguientes objetivos: Describir la praxis de la Supervisión Educativa en Educación Primaria; Comprender el significado que le atribuyen los actores educativos a la Supervisión Educativa en Educación Primaria; Interpretar el posicionamiento ontoepistémico de la visión del acompañamiento pedagógico en Educación Primaria y sus imbricaciones con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación; Resignificar las categorías emergentes de la supervisión educativa, para impulsar su transición hacia la visión del acompañamiento pedagógico en Educación Primaria y Generar aportes teóricos para la resignificación de la supervisión educativa como acompañamiento pedagógico en Educación Primaria, con el apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación.

Ahora bien, repensar la supervisión educativa como acompañamiento pedagógico de aula en el marco de un proceso tecno-comunicacional de relaciones críticas y reflexivas, la convierte en un espacio de mediación dialéctica que contribuye a una praxis educativa reflexiva y crítica. Siendo así, los aportes teóricos y prácticos del estudio permiten asumir por una parte al acompañamiento pedagógico como una nueva y pertinente visión de la supervisión educativa y en consecuencia, como la vía más expedita para generar cambios y transformaciones en el interior de las instituciones educativas y, por la otra, destacar las bondades que tiene el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, a los fines de favorecer la interactividad comunicacional entre los actores educativos.

Interesa subrayar como aporte innovador, la utilización de las TIC como apoyo al proceso de acompañamiento pedagógico, al propiciar la comunicación multidireccional en red; brindando asesoría continua y el acceso inmediato y confiable sin barreras de espacio o tiempo a la información; además posibilitaría la concreción de un sistema de información actualizado para la toma de decisiones en materia educativa.

El contexto temático de la supervisión educativa, constituye un área que ha sido objeto de múltiples investigaciones, dada su importancia y relevancia para la estructuración de políticas y programas educativos. Al respecto se reportan los estudios de Solís (2009), Evans (2010), Mosqueda (2012) y Quintero (2012), quienes coinciden en denotar que la supervisión educativa se debe reconfigurar como un proceso de acompañamiento pedagógico orientado a apoyar y orientar al docente en su praxis pedagógica, sobre la base de efectivos procesos comunicacionales, trabajo colaborativo que implica la participación comprometida de todos los actores educativos, la sinergia creativa como el esfuerzo conjunto para innovar, la motivación como la fuerza interior para la acción y la empatía como condición indispensable para acompañar al docente en su acción educativa, en el marco de relaciones armónicas y consensuadas. De esta manera, el acompañamiento pedagógico supone retos y compromisos, pasa a constituirse en un proceso, no en una acción de un momento y tiene como propósito fundamental acompañar al docente en su labor educativa, para lo cual el acompañante pedagógico debe construir, orientar y generar junto al docente la reflexión sobre su práctica pedagógica y la coherencia de la misma con el ser humano que se pretende formar. Por otra parte, y a los fines de optimizar el proceso comunicacional entre supervisores y docentes, se debe hacer uso de las tecnologías de información y comunicación, y de esta manera potenciar el intercambio de ideas, opiniones y conocimientos, orientados a optimizar la calidad educativa.

Metodología

Desde el punto de vista epistemológico, se asumió el paradigma cualitativo, el cual de acuerdo con Sandin (2003), implica una preocupación directa por la experiencia, tal como es vivida, sentida o experimentada por los propios seres humanos, es decir, una comprensión interpretativa de las acciones humanas a partir de intercambios subjetivos y lingüísticos, sin aislarse del contexto natural.

Considerando lo precedente y a los efectos de este estudio, fue necesario interactuar con los actores educativos, es decir, tanto con los supervisores como con los docentes supervisados, a los fines de conocer sus testimonios acerca de la realidad vivida y experimentada con relación a la supervisión educativa. En este sentido, se asumió el método hermenéutico el cual permitió interpretar la realidad en estudio

siendo ésta la supervisión educativa y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en el proceso supervisorio. Es conveniente acotar también, la utilización del método de la comparación constante de Corbin y Strauss (2002).

El contexto objeto de estudio fue el municipio Sucre del estado Mérida. Interesa reportar que los informantes clave fueron un (1) director con funciones supervisorias, tres (3) docentes y una (1) docente con funciones de directora de línea en la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio del Poder Popular para la Educación, a nivel central. El director y docentes están adscritos a las siguientes instituciones: Escuela Básica Estado Portuguesa; Escuela de Mocoyón y Escuela Básica Francisco de Miranda, situadas en el municipio Sucre del estado Mérida. La técnica de recolección de información fue la entrevista a profundidad (diálogos con los informantes).

Posterior al trabajo “en el campo” se procedió a realizar el control cruzado o triangulación entre las fuentes de información. Así mismo se realizó la categorización, entendida como la emergencia de conceptos significativamente relacionados con las realidades de la interacción. Seguidamente se integraron las categorías mediante un proceso de comparación constante que refleja patrones de interacción y que permitió el surgimiento de la teoría emergente, concebida para efectos de este estudio como aportes teóricos para la resignificación de la supervisión educativa como acompañamiento pedagógico en educación primaria, con el apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación.

Resultados

Entre los resultados interesa denotar que los actores educativos (supervisores y docentes) le atribuyen a la supervisión educativa un significado teórico de acompañamiento permanente, flexible, armónico, orientador, colectivo y participativo dirigido a mejorar la praxis pedagógica del docente. No obstante, en la realidad de las instituciones educativas se develan obstáculos y debilidades para trascender a la visión de acompañamiento pedagógico, al predominar una visión restringida, burocrática y administrativa; una acción fiscalizadora y autoritaria; con escasa preparación académica de los supervisores y en el marco de un proceso comunicacional cerrado, unidireccional, desvinculador, que no toma en cuenta las necesidades de comprensión, empatía y retroalimentación de los docentes, ni se apoya en las bondades de las TIC.

Las instituciones educativas se mantienen al margen de los avances e innovaciones que movilizan las capacidades para la generación de conocimiento, ya que no se utilizan dichas TIC como herramientas que posibilitarían nuevos canales comunicacionales, mayor interactividad, asesoramiento permanente, acceso a material informativo, resignificando el acompañamiento pedagógico, haciendo de cada institución educativa comunidades en permanente intercambio de saberes.

En un intento por resignificar a la supervisión educativa
como acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico constituye un proceso vital orientado a fortalecer el desempeño profesional del docente, basado en el intercambio de experiencias entre el acompañamiento y el acompañado, vale decir, entre el supervisor y supervisado, sin distinción de niveles de superioridad ni jerarquía, para lo cual se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de interaprendizaje pedagógico, pertinente al entorno de la institución.

Este proceso de relaciones recíprocas, debe producirse a través del diálogo y a partir de la observación y el análisis del trabajo en el aula, implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos. Así mismo, está destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido para la mejora de la calidad del desempeño docente y de la gestión de la institución educativa. En este orden de consideraciones, la visión de acompañamiento pedagógico, debe estar centrada en revalorar la práctica pedagógica del docente y que este proceso sea estimulante al posibilitar experiencias de éxitos cotidianos que los animen y sostengan en su proceso de mejoramiento continuo.

Articulado con lo precedente, el acompañamiento pedagógico debe ser formativo, motivador, abierto, participativo, permanente, integral, sistémico y flexible; que deje de lado la búsqueda de errores para juzgar y sancionar, para convertirse en una acción enriquecedora y formativa, de ideas y acciones que impulsen y hagan efectiva la superación, realimentando y proporcionando información confiable para la toma de decisiones y ofreciendo orientación y

asesoría para fortalecer su práctica pedagógica, superando limitaciones, dificultades y distorsiones del proceso pedagógico.

En sintonía conceptual con este discurso, Marquiegui (2004), define el acompañamiento como un proceso de cooperación, iniciativa, de crecimiento personal, que se realiza mediante relaciones interpersonales. Es decir, lo visualiza como un estímulo para mejorar la calidad educativa, considerando todos los factores que integran el proceso educativo. Asimismo, acota que en el proceso de acompañamiento participan actores de diferentes instancias socio-educativas, estimulando las relaciones interpersonales que emergen de estas realidades.

Desde este contexto, es pertinente destacar el acompañamiento pedagógico, como un proceso sistémico, interactivo, integrador, permanente de acción pedagógica, para garantizar una educación de calidad para todos y todas, en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009). En este orden de ideas, Mogollón (2004) expresa que la acción de acompañamiento tiene como propósito, ayudar a optimizar los procesos dinamizadores que se desarrollan en las escuelas, a mejorar la calidad de la educación considerando los contextos donde se lleva a cabo la supervisión.

Desde esta perspectiva, cobra importancia la función del acompañamiento pedagógico, la cual debe incentivar la participación activa de todos los involucrados para alcanzar los cambios educativos que se van generando de las transformaciones paradigmáticas, es decir, el supervisor es el encargado de fomentar esta acción participativa de los actores. El acompañamiento pedagógico se entiende como una acción de liderazgo, donde el supervisor al considerar la educación como una actividad social, asume un compromiso personal y profesional, mediante el conocimiento crítico, reflexivo y productivo, el cual le permite visualizar las opciones de cambio que necesita la escuela para su verdadera transformación. Al respecto Montoya, Obando y Poleo (2003) opinan que “el supervisor, no puede limitar su acción a la inspección, al chequeo, a las visitas al salón, sino ver y percibir a sus docentes como personas con propósitos, inteligentes, con recursos y dignidad capaces de sustentar una educación significativa” (p. 45).

Lo expuesto, permite profundizar sobre la necesidad que tiene la formación del supervisor en todos los aspectos de la vida, es decir, en lo personal se requiere que este docente tenga una educación con base en los valores intersubjetivos del ser humano, considerando que los procesos de acompañamiento los realiza en contextos donde dinamizan personas, que tienen necesidades propias del ser humano y que como tal se deben estimular para lograr la sinergia necesaria a fin de desarrollar relaciones interpersonales sanas y provechosas para alcanzar el éxito esperado.

Desde este contexto de ideas, se percibe el acompañamiento pedagógico, como la acción que se desarrolla mediante la relación dialógica del supervisor, el docente y demás actores educativos, es decir, el supervisor, considerado como un agente de cambios y transformaciones, debe mantener una constante comunicación con la comunidad escolar, dialogando, indagando, consensuando, dinamizando espacios de reflexión y autorreflexión, procurando construir redes intersubjetivas que generen actos comunicativos y, por ende, que logren la sinergia necesaria para la construcción del conocimiento requerido para enfrentar las incertidumbres que caracterizan los espacios educativos.

Es así como el supervisor a través del acompañamiento pedagógico ejerce su liderazgo, el cual debe ser sustentado por la trayectoria demostrada desde el aula, de manera que debe ser un liderazgo construido desde el grupo y para el colectivo, contextualizando en cada momento sus acciones. En sintonía con lo precedente, el acompañamiento pedagógico es una estrategia central que consiste en brindar soporte técnico y afectivo para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los principales actores de la comunidad educativa.

Reflexiones finales

El acompañamiento está centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica y de gestión de la escuela. Por otra parte, se asume que para mejorar e impulsar una educación de calidad en la era del conocimiento en que viven las sociedades modernas, es importante considerar los desafíos y avances tecnológicos que causan profundo impacto en la educación. De manera particular, se considera de vital importancia para potenciar las bondades comunicacionales y formativas del acompañante

pedagógico, el uso de las tecnologías de información y comunicación. En este sentido, la incorporación de las mismas al proceso supervisor propiciarán una comunicación multidireccional y en red que posibilitará la interacción, la diversificación de los soportes de la información, el autoaprendizaje y el intercambio de saberes.

Es el caso que nos ocupa y a través de las TIC, el acompañante pedagógico podrá ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, ofreciendo información oportuna y confiable en aras de mejorar la praxis pedagógica de los docentes y, por ende, la calidad educativa. Por otra parte, permitirá contar con un sistema de información sobre sus ámbitos de intervención con estadísticas educativas, indicadores o datos, distancias, características geográficas e institucionales, que permitirán elaborar planes de supervisión sustentados en diagnósticos actualizados sobre ámbitos más vulnerables, cantidad de personal docente para atender adecuadamente, recursos para cubrir la necesidad de acompañamiento, entre otros aspectos.

En síntesis, se postula que el uso de las tecnologías de información y comunicación, innovará creativamente el proceso de acompañamiento pedagógico, permitiendo el desarrollo de competencias en los docentes, haciendo más significativa la acción de asesoría, orientación y ayuda que les brinda el acompañamiento pedagógico. Cabe subrayar que las Tecnologías de la Información y Comunicación, no sustituyen el intercambio humano personal que debe establecerse entre acompañante y acompañado, solo se plantea como herramienta, complemento y apoyo, tanto dentro como fuera de la escuela.

Bibliografía

- Bazán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de III Etapa de Básica*. Maracaibo. Universidad Rafael Urdaneta. Disponible en <http://remembranza.wordpress.com>. [Recuperado el 12 junio 2012 a las 3:00pm]
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Teorías y fundamentos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999). *Gaceta Oficial Bolivariana de Venezuela* N° 5453.

Evans, J. (2010). *El acompañamiento pedagógico en contextos de educación primaria*. Trabajo final de investigación presentada como requisito para optar al grado de magister en Educación, mención planificación. Universidad Bicentennial de Aragua.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5929, Extraordinario 15 de Agosto de 2009.

Marquiegui, A. (2004). *Evaluación del desempeño docente*. Asociación Venezolana de Educación Católica. Caracas, Venezuela.

Mogollón, A. (2004). *Modelo para la supervisión educativa en Venezuela*. Universidad de Carabobo, Valencia. Disponible en <http://www.servicio.cod.uc.educacion/revista>. [Recuperado el 4 de Octubre de 2010 a las 5:00 pm]

Montoya, E., Obando, J. Y Poleo, J. (2003). *Programas de capacitación de docente, directivos y supervisores de Educación Básica*. Autores.

Mosqueda, G. (2012). *Diseño de Manual de Estrategias para el mejoramiento del desempeño del acompañante pedagógico en el Centro de Educación Inicial "Bicentenario" de Valle de la Pascua, Guárico*. Universidad Latinoamericana del Caribe-ULAC. Maestría en Educación Inicial.

Parra, M. (2010). Tecnologías de la información y las comunicaciones para la enseñanza de las ciencias naturales. En *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*. Vol.6. N° 1. 2010.

Quintero, O. (2012). *Hacia una teoría que fundamente la educación flexible y el aprendizaje mixto en entornos virtuales en el contexto de la educación universitaria*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional

Sandín, M (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Barcelona, España: Mc Graw Hill.

Solís, F. (2009). Plan estratégico de supervisión educativa para mejorar la praxis pedagógica de los docentes. Disponible en www.monografias.com. [Recuperado el 28 de Septiembre 2012 a las 8:00 pm].

QUEILOSCOPIA: HERRAMIENTA FORENSE AL SERVICIO DE LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA

Nancy Díaz de Villabona

Introducción

Los seres humanos que actúan al margen de la ley han sido capaces de modificar su apariencia física para cometer delitos o simplemente escapar de las normas que conforman el ordenamiento jurídico (Sánchez, 2010), lo que exige establecer métodos de identificación humana que contribuyan a fortalecer con justicia estas actuaciones. Ahora bien, establecer la identidad de una persona es algo complejo (Fonseca, Salgado y Cantín, 2011), por ser un proceso científico que va de la mano con la teoría de la singularidad para demostrar la veracidad ante los tribunales (Tyagi, Sircar, Singh y Rastogi, 2011; Vijay, Pravir y Naveen, 2013), jugando un papel vital en cualquier delito. No obstante, la mayor parte de los procedimientos que se emplean para identificar a una persona se basan en normas y protocolos establecidos mundialmente, que comportan indiscutibles desafíos al momento de interpretar los resultados, fortaleciendo de esta manera los objetivos de las ciencias forenses encaminados a la aplicación de prácticas científicas dentro del proceso legal y dirigidas a investigadores altamente especializados o criminalistas, que localizan evidencias que sólo proporcionan pruebas concluyentes al ser sometidas a verificación científica (Briem, 2012; Fonseca et ál., 2011). Por ello, el hombre como ser bio-psico-social, según Caballero (2010), fortalece la filosofía moral al sistematizar junto a la ética los valores y principios, enriqueciendo la conducción del comportamiento humano en todo lo relacionado con las ciencias forenses, y en particular con la identificación, sobre todo en aquellos casos donde la pérdida total o parcial de los rasgos anatómicos, impiden determinar la identidad de un individuo.

La globalización en las ciencias forenses ha acelerado la necesidad de que estas se conviertan en ciencias multidisciplinarias, toda vez que entre sus objetivos también se encuentra la identificación humana, lo cual conlleva que este proceso se realice conjuntamente con diversas especialidades como la odontología forense, la antropología forense, la medicina forense, la biología molecular implícita en ella, la genética forense, el derecho y la bioética, asociadas todas a una diversidad de métodos y recursos para lograr el fin estimado desde el punto

de vista de la investigación médico-legal, ya sea en un plano individual (daño sobre la víctima) o social (daño en su hábitat inmediato), dándole así un sentido de justicia (como constructo social) al proceso de identificación, haciendo valer los derechos de las personas para vivir con dignidad y sancionando las actuaciones que perjudican a los individuos y a la sociedad, vigilando que se cumpla la sanción que deben aplicar las autoridades judiciales a los responsables de un hecho opuesto al ordenamiento jurídico y, además, condenable desde el punto de vista ético. La diversidad de patrones de conducta del ser humano hace imprescindible la aplicación de la ética para restablecer los valores morales de los profesionales, y con ello tratar al ser humano bajo un marco de respetuosa autonomía e intimidad, logrando su bienestar integral.

Es por ello que el respeto al ser humano es una de las consideraciones éticas que debe privar en los distintos roles que cumplen los profesionales de las ciencias forenses (Ciocca, 2006; Gonçalves, Saliba, Isper y Saliba, 2008), representando el criterio fundamental que regula esta disciplina, y con él sus derechos intransferibles y su bien verdadero e integral, protegiendo de esta manera la dignidad de la persona. De allí se genera el término bioética, que desde el punto de vista etimológico deriva de las palabras *bios* (vida) y *ethos* (principios) y se refiere a la relación estrecha entre vida y ética (Martín 2001, citado por Pascucci y Travieso, 2008). Entre los principios fundamentales de la bioética, se encuentra la justicia, lo cual no es otra cosa que dar a cada individuo aquello que le corresponde, sobre la base de la razón y la equidad, utilizando los valores y principios éticos para apoyar un juicio o una verdad en orden al esclarecimiento de un caso no siempre criminalístico (Gonçalves et ál., 2008).

Disciplinas como la antropología forense, cuyo objetivo se encamina tanto a la identificación del individuo como a la determinación de la causa y circunstancia de la muerte (Cattaneo, 2007), han logrado un empuje junto a la genética forense, revolucionado a la investigación policial así como a los procesos de sentencias jurídicas (Goodwin, Linacre y Hadi, 2007; Krimsky y Simoncelli, 2011; Mestres y Vives-Rego, 2012). Toda ciencia conviene desenvolverse bajo principios organizacionales y hologramáticos de manera que pueda ser reflexiva y que logre interconectar distintas dimensiones de lo real (Morin, 2009), y la ciencia forense no escapa de ello, pues como ciencia plantea una relación de conocimientos como un todo (organizacional), en el que no sólo la parte está en el todo, sino

que el todo está en la parte (hologramático). Todo esto permite generar sinergias e intercambios críticos que ayudan a romper marcos epistemológicos, evidenciando la necesidad de seguir en esa búsqueda constante del saber y de la verdad.

Esto, en fusión con la antropología que estudia la condición humana como un todo (Kottak, 2002), construyen el paradigma necesario que lleva a analizar al hombre en el marco de la sociedad a la que pertenece y comporta conocimientos extensos y complejos, basando sus objetivos en tres dimensiones filosóficas del saber. Por ello, cumple con el sentido axiológico que se percibe al considerar su labor bajo un marco legal; por lo tanto, las leyes determinan las acciones. Por otro lado, el sentido teleológico queda implícito al construirse el sentido de la búsqueda de indicios o pruebas atendiendo un fin determinado como lo es actuar en razón de la justicia. Por lo tanto, estos conceptos hacen referencia a la aplicabilidad de todo un conjunto de principios y reglas éticas aplicables a esta profesión, mostrando así, su deontología. Por lo tanto, y como lo afirman Malgosa et ál. (2010), el avance de la ciencia en general hacia la interdisciplinariedad, abre caminos hacia una colaboración estrecha entre todos los ámbitos del saber.

En las últimas décadas el odontólogo forense ha brindado entre otras ayudas, aquella relacionada con los diversos sistemas de identificación tan necesarios para la administración de justicia (Briem, 2010). Esto se debe, según Rothwell (2001) y Fonseca et ál. (2011), a que estos especialistas reconocen, analizan y presentan la evidencia dental en diferentes situaciones en las que la identificación de víctimas de desastres asume un papel preponderante (Ampudia, 2012; Lain et ál., 2011). La odontología forense es una ciencia facultada para facilitar datos que contribuyan a identificar cuerpos (Gómez y Maldonado, 2013), para así acreditar responsabilidades o culpabilidades. No obstante, en nuestro país es una disciplina subutilizada a la hora del esclarecimiento del hecho criminal (Román, 2011). Estos especialistas tienen un preciso conocimiento de la región cráneo-cervico-facial, que incluye al sistema estomatognático (*estoma*, bocas; *gnatos*, maxilares), todo lo cual le confiere destreza para manejar y evaluar de forma adecuada las evidencias no sólo dentales (Fonseca et ál., 2013), sino también de estructuras de tejido blando tales como las rugas palatinas o huellas labiales, las cuales sirven

como elementos de bioidentificación que se aplican en procedimientos solicitados por la autoridad judicial o policial.

Esta disciplina científica ha tenido una creciente aplicación en la exhumación de cadáveres e identificación de desaparecidos, cuyos restos se han esqueletizado por la acción del tiempo y del medio ambiente (Pretty, 2007), siendo necesario en muchos casos apoyarse en la tecnociencia a fin de precisar, de una manera más objetiva, la identificación de un cuerpo. Vale destacar el papel que juega hoy en día la tecnología en todos estos procesos de índole judicial, tecnología que debe ser utilizada de un modo prudente y racional, ya que como señala Pascucci (2011), la misma genera cambios sociales de tal magnitud con serias consecuencias jurídicas, pues la esfera de lo privado se trastoca y la libertad del ciudadano se ve menguada. Incluso Sánchez, Silveira y Navarro (2003), asumen esta misma posición al exponer que “la irrupción de las nuevas tecnologías de la información en la esfera personal está erosionando el ámbito de la privacidad, trastocando los límites entre lo público y lo privado” (p. 15.1). La tecnociencia bien direccionada facilita la interrelación de distintos métodos de identificación humana, dirigida a contribuir con el esclarecimiento de situaciones a veces irresolubles y de gran repercusión social. Así, la tecnología forense avanza y toma su mayor auge en el siglo XX con la finalidad de mejorar la exactitud en la identificación de la verdad.

De manera desafiante las nuevas investigaciones continúan, lo cual se demuestra a través de los estudios de ADN en el ámbito forense, (bioinformática genómica y biosensores de ADN), así como con el uso de equipos e implementación de software para desarrollar técnicas como la virtopsia (Aso et ál., 2005), queilosoft (Patiño, Patiño y Casas, 2005). Empresas como Microsoft® cuentan con programas de lucha contra la delincuencia cibernética, incluyendo tecnologías desarrolladas tales como *SitePrint*, para crear mapas de redes de crimen organizado y *PhotoDNA* para combatir la pornografía infantil. <http://economista.com.mx/tecnociencia/2013/11/17/microsoft-eleva-su-lucha-contra-ciberdelincuencia>. Todo esto demuestra que el avance tecnológico requiere de una gerencia que coordine el trabajo laborioso en todas las disciplinas, incluida la ciencia forense, con métodos y recursos que brinden el aporte necesario para alcanzar los objetivos perseguidos.

En el campo de la odontología forense el método de queiloscopia (del griego *cheilos*: labios y *skopein*: observar), representa un potencial para la identificación humana (Cadavid et ál., 2007; Karki, 2012; Negre, 2004) y para el reconocimiento del género con fines forenses (Arif, Chaudhary y Maqsood, 2013; Caldas, Magalhaes y Afonso, 2007; Carrillo y Rosales, 2013; Harpreet, Pankaj y Ritusingroha, 2011; Sánchez, 2010; Vahanwala, Nayak y Pagare, 2005). Se trata del estudio de los rasgos anatómicamente labiales (disposición de comisuras, grosor y huellas labiales) ya que los labios, presentan en la mucosa externa, elevaciones y depresiones que forman surcos dispuestos en sentido vertical, más o menos profundos, bifurcados o entrecruzados que forman un patrón característico (Tyagi, Sircar, Singh y Rastogi, 2011). Las huellas labiales, a lo largo de toda la vida, son únicas, invariables, clasificables, permanentes (Barragán, 2011; Sheikh y Londhe, 2012), e inmutables (Sivapathasundharam, Prakash y Sivakumar, 2001), e incluso como lo afirman autores como Van y Jones (1997), existe la posibilidad de obtener ADN de las células epiteliales que quedan en ellas siendo esto de gran ayuda para la odontología forense (Puneet, Dupare, Prince y Vineet, 2013), especialmente para la identificación humana, sea cual fuere el hecho que se esté investigando (desastres masivos, hechos delictivos). La queiloscopia se ha comparado con la dactiloscópica debido a que sus características, como registro identificativo, son similares (Barragán, 2011), siendo aplicable sobre todo para la identificación en vivos, ya que estas huellas generalmente permanecen en la escenas del crimen (impresiones labiales dubitadas), pudiendo representar un enlace directo con el sospechoso (Randhawa, Narang y Arora, 2011; Briem A., 2010). Para analizar las huellas labiales existen clasificaciones referenciales: Afchar-Bayat (1979); Santos (1967); Renaud (1973), y Suzuki y Tsuchihashi (1970), entre las más importantes. El gran número de clasificaciones representa el mayor problema de la queiloscopia, es decir, la ausencia de un sistema de clasificación único y simple como sucede con la dactiloscopia, por ejemplo, constituye una seria dificultad y la gran diferencia entre ellas es la existencia de bases de datos de huellas dactilares (Castelló, Francès y Verdú, 2011).

Por ello, la propuesta del presente estudio es caracterizar las huellas labiales desde el punto de vista morfológico en estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, proponiendo como objetivos específicos, identificar los morfotipos de huellas labiales en estos estudiantes y

establecer el morfotipo de mayor frecuencia por género, y de esta manera aportar nuevos conocimientos aplicables en la odontología forense, a fin de disminuir el sesgo de sospecha tanto de víctimas como de victimarios, o en casos donde la adversidad no permita el reconocimientos de cuerpos como por ejemplo, en desastres masivos (Hinchliffe, 2011; Interpol, 2009).

La carencia de estudios queiloscópicos en Venezuela parece ser la razón por la cual se considera como factor de exclusión en los procedimientos médico-legales. De las investigaciones revisadas puede desprenderse que autores como Arif et ál., 2013; Harpreet, Pankaj y Ritusingroha, 2011; Sharma, Saxena y Rathod, 2009; Caldas et ál., 2007; Vahanwala et ál., 2005, han comprobado que las huellas labiales representan un potencial para el reconocimiento del género, coincidiendo con estudios realizados en el ámbito latinoamericano por autores como Cantín, Trujillo, Zavando y Suazo, 2011 (Chile), Chalapud, Mosquera, Pulgarin, Cruz y Moreno, 2011 (Colombia) y Sánchez, 2010 y Carrillo y Rosales, 2013 (Venezuela). Por otra parte, El Domiaty, Al-Gaidi, Eleyat, Safwat y Galaly (2010) y Sánchez (2010), obtuvieron, a través de sus investigaciones, resultados que reportaron que las huellas labiales son únicas para cada individuo, incluso en gemelos y familiares.

En Venezuela, específicamente en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, se han realizado tres estudios que guardan relación con el método de queiloscopia: Sánchez (2010) evaluó las características individualizantes de las huellas labiales en estudiantes de casa de estudios superiores, en edades entre 17 a 36 años, encontrándose que el morfotipo labial predominante fue el tipo A de Renaud (correspondiente al tipo I de Suzuki y Tsuchihashi). Por otra parte, Gómez y Simonovis (2011) combinaron un análisis queiloscóptico y rugoscópico en 30 trabajadores activos de la Dirección de Transporte de la Universidad de Los Andes, núcleo Mérida (18 individuos para la aplicación de la rugoscopia y 17 para la queiloscopia), concluyendo que el morfotipo labial predominante fue el tipo B de Renaud (correspondiente al tipo I' de Suzuki y Tsuchihashi). Así mismo, Carrillo y Rosales (2013) realizaron un estudio cuyo objetivo fue determinar la frecuencia de morfotipos de huellas labiales en hombres y mujeres, estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, apoyando su investigación en la clasificación de Suzuki y Tsuchihashi (1970). Los morfotipos labiales más frecuentes en la población femenina correspondieron al

morfotipo II (líneas bifurcadas), mientras que para la población masculina presentó mayores frecuencias en los morfotipos labiales I (líneas verticales completas) y II (líneas bifurcadas).

Metodología

Se diseñó un estudio cuantitativo-descriptivo, observacional de campo, que contribuyó a determinar el morfotipo de mayor frecuencia por género. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de Odontología de la Universidad de Los Andes, con edades comprendidas entre 18 y 29 años, a los cuales se les pidió el consentimiento informado (Declaración de Helsinki, 2008), aplicándose los criterios de inclusión (ser estudiantes activos de dicha casa) y de exclusión (hipersensibilidad a pigmentos labiales, presencia de malformaciones genéticas o adquiridas o alguna patología labial). Luego se procedió a complementar la ficha queiloscópica, diseñada por Carrillo y Rosales (2013), y modificada por la autora de esta investigación (ver anexo 1), con los datos personales del examinado. Usando barreras de bioseguridad (guantes, tapaboca y bata) y previa asepsia de la región labial con ayuda de una gasa impregnada con agua destilada, se procedió a la toma de la impresión labial, aplicando el lápiz labial sobre la superficie de ambos labios con un hisopo de algodón, pidiéndole al paciente que frotrara sus labios suavemente a fin de esparcir mejor el labial y que dejara sus labios en estado de reposo. Paso siguiente, el operador llevó el segmento de papel bond (9,0 cm de largo x 5,0 cm de ancho), esterilizado previamente hacia los labios, ejerciendo una leve presión sobre ellos a fin de que la huella labial quedara correctamente copiada. Obtenida la huella, se llevó a la ficha queiloscópica, quedando protegida con un segmento de papel adhesivo transparente. Posteriormente se procedió a desglosar las fichas queiloscópicas para ser analizadas por el investigador, sin que visualizara la información recopilada en relación al género.

Para el análisis, la impresión labial obtenida, se dividió en seis áreas topográficas (tres tercios por labio), seleccionándose los tercios medios superior e inferior (aproximadamente 10 mm. de ancho), debido a que numéricamente estos segmentos, sobre todo el inferior, se presenta como una zona muy informativa en cuanto a las líneas o surcos labiales se refiere, según autores como Sivapathasundharam et ál. (2001). La clasificación de Suzuki y Tsuchihashi (1970)

se empleó para determinar el morfotipo labial predominante, la cual agrupa 5 morfotipos labiales (con una sub-división de uno de ellos): Tipo I: líneas verticales completas, Tipo I': líneas verticales incompletas, Tipo II: líneas ramificadas o bifurcadas, Tipo III: líneas entrecruzadas, Tipo IV: líneas reticuladas, Tipo V: líneas en otras formas.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos reflejan que para la población femenina, los morfotipos labiales más frecuentes corresponden al morfotipo II (líneas bifurcadas), observados en el 57% de la muestras. Sin embargo, en 13 casos se observó la combinación con el morfotipo I (líneas verticales) representando el 43% (ver gráfico 1), mientras que para la población masculina, se establecieron también 2 morfotipos labiales combinados (tipo I y II) en mayor frecuencia con un porcentaje de 83,3%. No obstante, en 3 casos, que representan el 10%, se observó sólo la presencia del morfotipo II y en 2 individuos (6,6%), se observó la presencia del morfotipo IV y (Ver gráfico2).

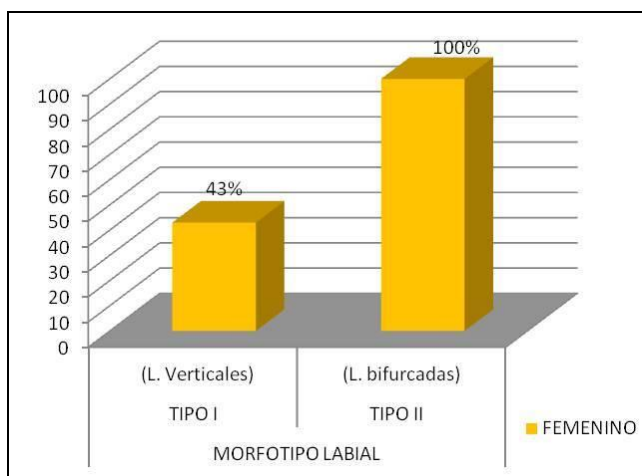


Gráfico 1: Frecuencia general de morfotipos género femenino.

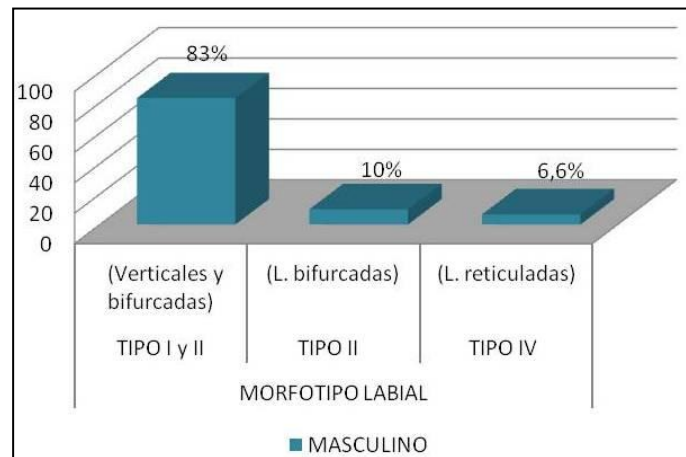


Gráfico 2: Frecuencia general de morfotipos género masculino.

En referencia a la distribución de frecuencia de los morfotipos labiales encontrados en la presente investigación, se puede decir que coinciden con los obtenidos por Simarpreet, Himanta, Poonam y Rajat, 2012. Los resultados obtenidos también son compatibles con los de Chalapud et ál., 2011, a pesar de que estos autores emplearon un análisis de los cuatro cuadrantes y la clasificación de Renaud (morfotipo A o de líneas verticales completas para el género masculino y morfotipo C o líneas bifurcadas para el género femenino), y con lo de Carrillo y Rosales (2013), quienes obtuvieron los mismos resultados, pero empleando la clasificación de Suzuki y Tsuchihashi (1970). Cabe destacar que en el presente estudio no se encontraron dos patrones de impresión de labio semejantes, quedando demostrado a través de los hallazgos de cada individuo examinado, en cuanto al número y formas de los surcos labiales, los cuales ayudaron a determinar diferentes patrones, lo que permite establecer la individualidad y darle carácter único a las huellas labiales.

Se puede decir que la queiloscopia puede ser empleada como un método alternativo de bioidentificación y útil para el reconocimiento de género a través de la huella labial, coincidiendo con autores como Arif et ál., 2013; Harpreet et ál., 2011; Gondivkar, Indurkar, Degwekar y Bhowate, 2009; Vahanwala et ál., 2005, contribuyendo con la labor científica para la búsqueda de la verdad y la justicia tal como lo expresan Dineshshankar, Ganapathi, Yoithapprabhunath, Maheswaran, Kumar y Aravindhhan, 2013; Venkatesh y David 2011. Como área de análisis se seleccionó la parte media del labio inferior (10 mm de ancho),

debido a la superioridad numérica de las propiedades de las líneas y por ser un fragmento muy visible en cualquier escena, tal como lo afirman otros autores como Kinra, Ramalingam, Sethuraman, Rehman, Lalawat y Pandey, 2012; Sharma, Saxena y Rathod, 2009; Vahanwala et ál., 2005; Sivapathasundharam et ál., 2001.

La clasificación de Suzuki y Tsuchihashi (1970) fue seleccionada para determinar el morfotipo labial por considerarla una clasificación completa en cuanto a detalles anatómicos de los morfotipos labiales, coincidiendo con otros autores tales como Carrillo y Rosales, 2013; Karki, 2012; Sharma et ál., 2009; Sivapathasundaram et ál., 2001.

Consideraciones finales

Si bien el resultado obtenido en el presente estudio no significa que la queiloscopía sea un método infalible, sí contribuye con la administración de justicia, bien sea disminuyendo el sesgo de sospecha, haciendo énfasis en el género o esclareciendo un caso de base judicial al combinarse con otros métodos bioidentificatorios. Por lo tanto, este estudio demostró una vez más que la huella labial, por ser única e invariable, establece un patrón individual, lo que demuestra la necesidad de agregar estas reseñas a las historias clínicas odontológicas e ir creando una base de datos como referente forense, siendo un potencial de información *ante mortem* y *post mortem*, que garantice con basamento ético, una estricta actuación pericial, y que de la mano de una buena gerencia, promueva justicia, evite errores o acciones que desvíen los patrones de eficacia que exigen las ciencias forenses. De este modo, se favorece una de las dimensiones importantes del desarrollo humano como lo es la seguridad, la cual brinda un mayor nivel de bienestar y una mejor calidad de vida, siendo esta una aproximación conceptual entre ciencias forenses y desarrollo humano, estableciéndose un nuevo paradigma en pro de la justicia.

Bibliografía

Afchar-Bayar. (1978). Determination de l'identité par les empreintes des lèvres chez les femmes de Iran. *Société de Médecine Legale*, pp. 589-592.

- Ampudia Omar. (2012). Metodología identificativa en los desastres de masas. *Revista de Investigación en Psicología*, 15 (2).
- Arif, M, Chaudhary, M. y Maqsood, M. (2013). Cheiloscropy as an Aid to Personal Identification and its Variation According to Gender. *J F J M C*, 7(2) Apr-Jun
- Aso, J., Martínez, J., Aso, J., Pons, R. Arregui y Baena S. (2005). Virtopsia. Aplicaciones de un nuevo método de inspección corporal no invasiva en ciencias forenses. *Cuad Med Forense*, 11(40): 95-106.
- Briem, A. (2010). *Identificación queiloscópica: ¿nuevas técnicas de análisis?* <http://www.criminalistica.net/forense/general/acustica-forense/122-criminalistica>.
- Briem, A. (2012). Estudio descriptivo del nivel de conocimiento en argentina sobre la queiloscopia como sistema de identificación. *Gac. Int. Cienc. Forense*. N° 5. Octubre-Diciembre, 2012
- Caballero H. (2010). Odontología legal y forense: elementos de criminalística. En *Forense estomatología*. Lima, Perú: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Jr. Paruro 119, 2010. Pp. 499.
- Cadavid, A., Arango, D., Márquez, R., Lopera, L., Pérez, P., Molano, M. y Cuesta, D. (2007). Comparación de la topografía labial en grupos familiares aplicando el método de queiloscopia. *Rev Nal Odo*, 3(4-5): 23-27.
- Caldas, I, Magalhaes, T. y Afonso, A. (2007). Establishing identity using Cheiloscropy and Palatoscopy. *Forensic Sci Int*, 165: 1-9.
- Cantín, M., Trujillo, G., Zavando, D. y Suazo, I. (2011). Morfotipos de huellas labiales en una población chilena. *The Forensic Oral Pathology Journal*, 2(3): 21-25.
- Carrillo, E. y Rosales, J. (2013). *Determinación de la frecuencia de morfotipos de huellas labiales con énfasis en las diferencias por género*. (Tesis pregrado). Mérida.
- Castelló, A., Francès, F. y Verdú, F. (2011). Huellas labiales: pasado, presente y futuro. *Gac. Int. Cienc. Forense*, N° 1. Octubre-diciembre.
- Cattaneo, C. (2007). Forensic anthropology: developments of a classical discipline in the new millennium. *Forensic Science International*, 165: 185-193.

- Chalapud, D., Mosquera, M., Pulgarin, M., Cruz, C. y Moreno, F. (2011). Análisis queiloscópico en estudiantes de Odontología de la ciudad de Cali. *Revista Estomatología*, 19(1).
- Ciocca, L. (2006). Bioética, ética y odontoestomatología legal. *Acta Bioeth.* [Online], vol. 12.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. (Octubre de 2008).
- [Dineshshankar J.](#), [Ganapathi N.](#), [Yoithaprabhunath TR.](#), [Maheswaran T.](#), [Kumar MS.](#), [Aravindhan R.](#) (2013). Lip prints: Role in forensic odontology. *J Pharm Bioallied Sci*, Jun; 5 (Suppl 1), S95-7.
- El Domiaty, M., Al-Gaidi, S., Eleyat, A., Safwat, E. y Galaly, A. (2010). Morphological patterns of lip prints in Saudi Arabia at Almadinah Almonawarah province. *Forensic Science International*.
- Fonseca, G, Cantín, M. y Lucena, J. (2013). Odontología Forense La Identificación inequívoca. *Int. J. Odontostomat.*, 7(2): 327-334.
- Fonseca, G., Salgado, G. y Cantín, M. (2011). Lenguaje odontológico forense e identificación: obstáculos por falta de estándares. *Rev Esp Med Legal*, 37(4): 162-168.
- Gómez C. y Maldonado M. (2013). Odontología Legal: su importancia y evolución. *RAAO*, 51 (1).
- Gómez, Y. y Simonovis, V. (2011). *Registro odontológico forense para los trabajadores de la Dirección de Transporte ULA* (Tesis pre-grado). Mérida.
- Gonçalves, P., Saliba, C. L., Ispert, A. y Saliba, N. (2008). La enseñanza de la Ética Profesional en la Odontología Forense en Facultades Brasileñas. *Rev Hum Med*, vol. 8, N°. 2-3.
- Gondivkar, S., Indurkar, A., Degwekar, S y Bhowate, R. (Julio-Diciembre de 2009). Cheiloscopy for sex determination. *Journal of Forensic Dental Sciences*, 1 (2).
- Goodwin, W., Linacre, A. y Hadi, S. (2007). *An introduction to Forensic Genetics*. Chichester, England: John Wiley and Sons Ltd.
- Guía para la identificación de víctimas de catástrofes. INTERPOL 2009.

- Harpreet, S., Pankaj, C. H. y Ritusingroha (2011). Lip prints as evidence. *J Punjab Acad Forensic Med Toxicol*, 11(1).
- Hinchliffe, J. (2011). Forensic odontology, part 2. Major disasters . *Dental Journal*, 210.
- Karki, R. Lip Prints An Identification Aid. *Kathmandu Univ Med Journal*, 10 (2).
- Kinra M, Ramalingam K, Sethuraman S, Rehman F, Lalawat G, Pandey A. (2014). Cheiloscropy for Sex Determination: A Study. *Univ Res J Dent*, 4: 48-51.
- Kottak, P. (2002). *Antropología cultural*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Krimsky, S. y Simoncelli, T. (2011). *Genetic Justice*. N.Y.: Columbia University Press.
- Lain, R., Taylor, J., Croker, S., Craig, P. y Graham, J. (2011). Comparative dental anatomy in Disaster Victim Identification. *Forensic Science International*, 205: 36-39.
- Malgosa, A., Armentano, N., Galtés, I., Jordana, X., Subirana, M., Gassiot, E., Luna, L, Lalueza, C., Solé, Q. (2010). La antropología forense al servicio de la justicia y la historia: las fosas de la Guerra Civil. *Cuad. Med. Forense* [online]. 2010, 16 (1-2): 65-79.
- Mestres F., Vives-Rego J. (2012). Resolución de casos abiertos, exoneraciones y análisis familiares por Genética avanzada. *Rev Elect de Ciencia Penal y Criminología*, No. 14-04.
- Negre, M. (2004). *Nuevas aportaciones al procesado de huellas labiales* (Tesis doctoral). Valencia, España: Servicio de Publicaciones - Universitat de Valencia.
- Parks, P. (2010). *DNA evidence and investigation*. ReferencePoint Press, Inc. San Diego,
- Pascucci, P. y Travieso, G. (2008). *La ética en el ejercicio de la odontología*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana, C.A.
- Pascucci, P. (2011). Globalización, liderazgo emergente y ética. *Revista Derecho y Reforma Agraria*. N° 37. Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela.
- Patiño, J., Patiño, I. y Casas, A. (2005). *Queilosoft - huellas labiales*. Línea de Investigación en Informática Médica UDES.

- Pretty I. (2007). Forensic dentistry: Identification of human remains. *Dent Update*, Dec; 34(10).
- Puneet, K., Dupare, R., Prince, K. y Vineet, G. (2013). Lip prints as a novel tool in personal identification. *SRM Journal of Research in Dental Sciences*, Vol. 4.
- Randhawa K, Narang R. S., Arora, P. C. (2011). Study of the effect of age changes on lip print pattern and its reliability in sex determination. *J Forensic Odontostomatol*, 29, 45–51.
- Renaud (1973). L'identification chéiloscopique en médecine legal. *Le chirurgien dentiste de France*, October, pp. 65-69.
- Román, J. (2011). *La odontología forense, una ciencia al servicio de la justicia*. Anuario N°. 34.
- Rothwell, B. (2001). Principles of dental identification. *Dent Clin North Am*, 45(2): 253-270.
- Sánchez, I. (2010). *Características individualizantes de las huellas labiales* (Tesis pregrado). Mérida, Venezuela.
- Sánchez, A., Silveira, H. y Navarro, M. (2003). *Tecnología, intimidad y sociedad democrática*. Barcelona, España: Editorial Icaria.
- Santos, M. (1967). Queiloscopia: A supplementary stomatological means of identification. *Int. Microform J. Leg. Med.*, 2: 66.
- Sharma, P., Saxena, S. y Rathod, V. (2009). Cheiloscopia: The study of lip prints in sex identification. *Journal of Forensic Dental Sciences*, 1(1).
- Sheikh, N. y Londhe, S. (2012). Cheiloscopia: A Tool for Solving Crime and Identification. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 6: 133-135.
- Simarpreet, V., Himanta, B., Poonam, M. y Rajat, B. (2012). Study of lip print pattern in a Punjabi population. *Journal of Forensic Dental Sciences*, 4: 24-28.
- Sivapathasundharam, B., Prakash, P y Sivakumar, G. (2001). Lip prints (Cheiloscopia). *Indian Journal Dent Research*, 12(4): 234-237.
- Suzuki, K. y Tsuchihashi, Y. (1970). Personal identification by means of lip prints. *J Forens Med*, 17: 52-57.

- Tyagi, A., Sircar, K., Singh, S. y Rastogi, V. (2011). An Evaluation of Inter-Observer variability in sex determination using cheiloscopy. *JOHS*, 2(1): 7-11.
- Vahanwala, S., Nayak C. y Pagare, S. (2005). Study of Lip-Prints as Aid for sex Determination. *Medico-Legal Update*, 5(3).
- Van Ooschot, R. A. H y Jones, M. K. (1997). DNA fingerprints from fingerprints. *Nature*, 1997; 387: 767.
- Venkatesh y David. (2011). Cheiloscopy: An aid for personal. Identification. *Journal of Forensic Dental Sciences*, Vol 3 / Issue 2.
- Vijay, D., Pravir, B. y Naveen, R. (2013). Efficacy of Cheiloscopy in Determination of Sex Among South Indians. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 7(10).

CALIDAD DE VIDA EN LA EDUCACIÓN. INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO HUMANO

Marcela Flórez Romero

Introducción

La medición de la calidad de vida se ha realizado de manera perceptual subjetiva por diversos autores (satisfacción en áreas como interacción social, confianza, proyección personal). Universalmente la escala más conocida es el Informe sobre Desarrollo Humano (IDH), que estudia aspectos como renta, salud y educación. Este último tiene mucha relevancia, puesto que una sociedad debe estar preparada y formada para los diversos cambios a los que se enfrenta. El eje educativo, como propiciador del mejoramiento en la calidad de vida, ha demostrado tener repercusiones positivas en metodologías investigativas basadas en la experiencia, como lo son los semilleros de investigación, sin embargo, no ha sido valorado en profundidad por anteriores autores, quienes se detienen a hacer determinaciones superficiales en su mayoría histórica o estructural, mas no desde el punto de vista funcional o del desarrollo de las capacidades (Nussbaum y Sen, 2004) sobre el tema.

Para hacer dicho análisis debe entonces entenderse la importancia que representa la investigación formativa como mecanismo de anteproceto a la investigación científica formal. Sin embargo, existe en Colombia una brecha enorme entre la investigación a niveles de postgrado y la promoción de la investigación en sus etapas iniciales: el nivel de pregrado. Esta situación provoca no sólo la pérdida de oportunidades valiosas para capacitar a los futuros investigadores del país, sino también un desgaste a nivel presupuestal, estructural y administrativo. Se destaca en este tema la investigación y recopilación histórica dada por Molineros (2009) con una actitud crítica respecto a las falencias evaluadas en el sistema colombiano de investigación, y más específicamente la investigación formativa y la repercusión del trabajo en redes de semilleros. Este ejemplo que ha subsanado con éxito la falencia existente en la estrategia curricular, carece de un análisis más profundo que identifique los factores diferenciales de este tipo de investigación formativa. A partir de ello hemos decidido identificar las razones exactas por las cuales dicho proceso formativo tiene éxito.

Este fenómeno de los semilleros, se constituye en laboratorios sociales que nos permiten determinar a priori variables que mejoran claramente las expectativas económicas y sociales de los individuos, una de éstas, y tema de estudio de la presente investigación, son los semilleros de investigación, como plataforma de movimiento del conocimiento, donde la enseñanza y el aprendizaje se comportan de una forma dialéctica (bucle de apropiación del conocimiento mediante la experiencia) Morin (2011b), basado en la experiencia de la investigación formativa; además de un conjunto de factores anexos e influyentes en la calidad de vida, que están implícitos dentro de la estructura de trabajo de los semilleros.

Con la investigación se pretende entender las variables específicas que determinan la influencia de la investigación formativa realizada en los semilleros de investigación en el desarrollo humano entre sus integrantes. A través de i) Identificar las diferentes conceptualizaciones y escalas de medición de calidad de vida, ii) Indicar los aspectos subjetivos para medir la Calidad de Vida CV educación y iii) Determinar cómo se lleva a cabo la investigación en el interior de los semilleros.

Patiño y Santos (2009) evalúan de manera descriptiva la forma como las universidades colombianas abordan la temática de los semilleros, pero careciendo los autores de los factores internos en la estructura de los semilleros. Encontrar las variables como cohesión social, libertad horaria, motivación o estructuras de apoyo, que determinen la incidencia y relación entre participar en un semillero de investigación y posteriormente poseer mayores niveles de desarrollo humano, calidad de vida, ingresos, etc., permitiría estructurar una estrategia curricular concreta, para articular la investigación a niveles de pregrado y obtener así un cambio estructural en la adquisición de conocimiento, como proceso fundamental tanto de la educación como del desarrollo regional sostenible.

Calidad de vida

Conceptualización de la calidad de vida. Desde un enfoque subjetivo

Al momento de medir y conceptualizar la calidad de vida en diferentes campos como la política, sociología, economía, educación y, en especial, la salud (EuroQol, Quality of Well Being Scale, la Matriz de Rosser y Kind, el Health

Utility Index y el 15-D) se han utilizado diversas escalas, sin existir un consenso con respecto a su conceptualización ni a su medición.

Y es que definir calidad de vida no es un tema sencillo. Si se realiza la pregunta acerca de ¿qué es calidad de vida? algunos pueden responder que se refiere a ganar mucho dinero, comer bien todos los días, tener buena ropa, ser de buena familia, lograr libertad financiera y vivir sin problemas, tener salud, tener un buen físico, entre otras muchas.

El estudio de este concepto y su medición es un tema social y académicamente relevante (Brenes y Gutiérrez-Espeleta, 2007). Visto desde la parte social, la calidad de vida tiene que ver con la satisfacción de las necesidades de las personas y de la manera como se siente como ser humano con lo que tiene. Una mirada desde lo académico es importante porque ayudará a construir nuevas investigaciones y a conocer las características del entorno, realizando evaluaciones más precisas de la sociedad.

Medición de la calidad de vida

Desde mediados del siglo XX se ha buscado medir la calidad de vida, teniendo en cuenta sobre todo el aspecto material, para lo que se utilizó el Producto Nacional Bruto (PNB) y medidas relacionadas, como lo es actualmente el Producto Interno Bruto (PIB) por habitante (Veenhoven, 1999). La utilización del PIB como medida de la calidad de vida recibió críticas por ser un enfoque cuantitativo y materialista, por subestimar la verdadera actividad económica y por no tener en cuenta aspectos sociales ni al medio ambiente en la medida de desarrollo.

Como respuesta a su desacuerdo con la utilización del PIB como criterio para medir el desarrollo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuya función es contribuir a la mejora de la calidad de vida de las naciones, inició en 1990 la publicación del Informe sobre Desarrollo Humano (IDH).

El IDH es un indicador social estadístico sencillo, donde se da una media de los avances logrados por tres parámetros: el área de salud, de la educación y los ingresos. El mensaje que ofrece es que el desarrollo es mucho más que el solo crecimiento económico. A pesar de su amplia aceptación no ha estado exento de críticas por parte de algunos que lo tachaban de demasiado simplista y con otros

que, aun aceptando sus limitaciones autoimpuestas, ponían en duda la elección de los indicadores y la metodología utilizados para calcularlo (Klugman et ál, 2011).

Las escalas de medición de calidad de vida han dejado de medir la calidad de vida solo desde un enfoque cuantitativo, que tienen más en cuenta aspectos globales, como el cálculo de la cantidad de bienes y servicios que puede adquirir una persona, y que comúnmente se confunde con el nivel o calidad de vida, y se han centrado en una perspectiva individual que no refleja el sentimiento de la persona acerca de su desarrollo humano (anexo 1).

Nussbaum y Sen (2004) realizaron una compilación de los documentos de la conferencia del instituto WIDER (1988) en la Universidad de las Naciones Unidas (Helsinki), siendo uno de los estudios más relevantes sobre calidad de vida. De aquí surgen dos preguntas fundamentales: ¿puede medirse la utilidad? Y ¿es correcto medir la utilidad cuando lo que nos interesa es evaluar la calidad de las vidas humanas?

Estos planteamientos allí tratados nos hacen considerar que los indicadores comúnmente usados para medir el éxito económico, por ejemplo, el ingreso per cápita, no dan sino una imagen imprecisa de la calidad de vida. Razón por la cual resulta importante tener en cuenta esta medición desde lo cualitativo.

La calidad de vida no puede ser adecuadamente descrita si se utiliza tan sólo información de tipo objetiva sobre las condiciones y recursos, ya sean colectivos o individuales. La evaluación por parte del individuo de esas condiciones y recursos ofrece una información valiosa a la hora de dar una visión completa del concepto de calidad de vida en todas sus dimensiones (Somarriba, 2009).

La calidad de vida y la educación

La calidad de vida en la educación no hace referencia a aspectos técnicos como tener mayores recursos tecnológicos, buenas instalaciones, resultados en pruebas académicas. Se trata es de qué tipo de profesionales se están formando en el interior de las aulas. Mejor aún, que las instituciones preparen “seres humanos” con una profesión.

La rápida evolución de los conocimientos hace necesarios unos reciclajes pos-escolares o pos-universitarios, no sólo para los saberes especializados, sino

también para los grandes problemas como los de la globalización, la ecología, la economía, etc. (Morin, 2011a, p. 155). Las tecnologías incluso pueden ser un problema para los docentes, pues resulta más difícil mantener vivo el espíritu de la investigación, por lo que la educación no puede centrarse en informar, sino que tiene un trabajo de orientación. (Sabater, 2012).

Las universidades no pueden ser ajenas a estas problemáticas, por lo que deben proyectarse con fuerza y así propiciar los cambios transformadores de la vida del ser humano para que éstos, a su vez, cambien positivamente el entorno (Gil Otaiza, 2007). La misión de la educación es fortalecer las condiciones de posibilidad de emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria (Morin, Ciruana y Motta, 2003).

En las profesiones se hace alusión a diversos problemas que enfrenta la formación profesional, especialmente a aquellos relacionados con los enfoques instrumentales, reflejados en planes de estudio y ciertas prácticas pedagógicas orientadas hacia una formación que responde a las necesidades del mercado con amplias estructuras técnicas, antes que con una perspectiva centrada en promover la problematización centrada en el desarrollo humano (Sierra, Rojas y López, 2009), corriente reflejada en el pensamiento complejo definido como un método de pensamiento nuevo, válido para comprender la naturaleza, la sociedad, reorganizar la vida humana y para buscar soluciones a las crisis de la humanidad contemporánea (Morin, 2004).

Investigación formativa

En la sociedad del conocimiento la calidad de la educación superior está íntimamente asociada con la práctica de la investigación, la cual se manifiesta de dos maneras: enseñar a investigar y hacer investigación (Restrepo, 2003b). Y es que la calidad de la educación superior, lo que es ampliamente aceptado hoy día, está íntimamente asociada con la práctica de la investigación (Restrepo, 2003a).

La investigación formativa es la aprehensión, apropiación y aplicación de herramientas y estrategias básicas para la práctica real de los procesos de investigación en los que la elaboración de escritura científica, el desarrollo de ciertas actividades (Molineros, 2009), es decir, que la investigación formativa

busca formar en la investigación a través de actividades propias de la investigación, pero no necesariamente entrelazadas en proyectos que pretendan lograr resultados científicos.

Las diferentes conceptualizaciones que se han otorgado a la investigación formativa, pueden verse reflejadas en el Cuadro 1.

Cuadro 1. INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Autor (Año)	¿Qué es la investigación formativa?
Patiño Jacinto y Santos (2009)	La identificación de los espacios formales que las universidades dedican a la investigación y de la participación que ésta tiene en la estructura de los planes de estudio. Además, establecer qué otras estrategias, distintas a las asignaturas, utilizan dichos programas para incentivar la investigación formativa y la formación investigativa del futuro profesional contable.
Ramírez Casallas y Morales Valderrama (2011)	La formulación de esta disciplina como realidad social compleja. Tal formulación se considera un avance que tiene importantes consecuencias en su consolidación como objeto de estudio. Además, se pretende presentar algunas reflexiones y comentar algunas experiencias que ha generado la caracterización de las actividades de esta propuesta de organización para la actividad de ciencia (semillero institucional) y alrededor del proyecto como propuesta formativa.
González Agudelo (2006)	En el concepto de investigación formativa se encuentra una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia, en tanto permite fundamentar el diseño de un modelo didáctico que, al incorporar los principales procedimientos de la investigación, desarrolla las competencias científicas que un egresado necesita para laborar en las organizaciones inteligentes que integran las nuevas sociedades del conocimiento.
Hernández (2003)	Este artículo hace una distinción entre investigación e investigación formativa. También señala los peligros de confundir estas dos formas de trabajo académico e insiste en la necesidad de desarrollarlas simultáneamente para enfrentar los nuevos retos de la educación superior. Igualmente habla de la importancia de intensificar los vínculos entre investigación y docencia y hace la diferencia entre investigación pedagógica e investigación formativa. Finalmente cuestiona la posibilidad de una formación profesional de calidad sin investigación, señala la investigación como condición que define la identidad de la universidad
Gorina Sánchez y Alonso Berenguer	A partir de las insuficiencias que con mayor frecuencia se observan en el procesamiento de la información que se lleva a cabo en las investigaciones sociales, y mediante el análisis de numerosas fuentes teóricas de investigación, fue modelada la dinámica formativa del procesamiento de la información social. El modelo obtenido se distingue por estar sustentado en una lógica integradora entre la comprensión de la validez y confiabilidad de la información social y la sistematización de la síntesis y concreción de dicha información, consecuente con un procesamiento cualitativo y cuantitativo de la misma. La implementación de este modelo permitirá perfeccionar la mencionada dinámica formativa, con lo que se fortalecerá la calidad de las investigaciones sociales.

Molineros Gallón, Luis Fernando (2009)	El libro de autoría de investigadores que vieron nacer los semilleros y han marchado en actitud crítica, es una muestra representativa para sistematizar la experiencia. Hace más de doce años que se inició en Colombia el movimiento de los semilleros colectivos de investigación. La experiencia está madura para avanzar en su evaluación.
Restrepo Gómez, Bernardo (2003a)	Según Restrepo (2003a) existen dos tipos de Investigación formativa, la expositiva y el aprendizaje por descubrimiento y construcción. En la expositiva, el alumno se limita a recibir todos los conocimientos que el profesor le transmite y solo hace una pequeña parte en investigar. En el aprendizaje por descubrimiento, el alumno hace toda la parte de la investigación, el profesor solo plantea un problema, el alumno lo debe terminar de plantear y debe realizar la investigación para solucionar el problema.
Restrepo Gómez, Bernardo (2003b)	Este artículo discute sobre dos objetivos que tiene la universidad frente a la investigación, a saber: enseñar a investigar y hacer investigación. Presenta diferentes acepciones del constructo Investigación Formativa, así como formas de implementación de ésta. Finalmente, distingue entre investigación formativa e investigación en sentido estricto.
Torres Soler, Luis Carlos (2005)	El Estado establece que sólo podrán reconocerse como universidad, a las instituciones que dentro de un proceso de acreditación, demuestren tener experiencia en investigación científica de alto nivel. Las universidades deben promover los semilleros de investigación como un espacio para ejercer la libertad y la crítica académica, la creatividad, la innovación. Los semilleros de investigación permiten la participación de los alumnos en la gestión de proyectos de investigación de diferente índole en la que el estudiante comprende que investigar es un proceso unido a la formación.

Fuente: Elaboración propia

Formación en competencias investigativas, modelo de las capacidades

Es reconocido el papel que desempeña la investigación en el desarrollo social, tecnológico y científico como propulsor de los procesos de adquisición de nuevo conocimiento. Pero la investigación en sí misma no es un hecho aislado o autónomo, sino que requiere el esfuerzo constante de quienes a ella se dedican para poder generar resultados: los investigadores; es por ello que para poder desempeñar esta labor se requiere de capacidades especiales, diferenciales, si se quiere, que permitan el desarrollo tanto desde el proceso de planeación como en la subsiguiente ejecución, recolección, análisis y asimilación de datos.

Estas características que bien pueden surgir de manera empírica, requieren en general (al igual que cualquier otra capacidad humana) del aprendizaje y la formación para que puedan exteriorizarse. Por ello la importancia rotunda de la investigación formativa como una manera práctica de formar competencias especiales en la investigación a partir de ésta y, del ensayo y error. Es de abordar

entonces más adelante la brecha que existe entre la actividad investigativa científica y la actividad investigativa formativa, que plantea desde ya una paradoja por cuanto se invierten las acepciones lógicas de su funcionamiento, siendo la segunda bastante precaria.

Algunas universidades investigativas, como la Universidad de Michigan, plantean el ideal de agregar valor a la educación de pregrado llevando la investigación y la actividad creativa a este nivel de enseñanza. Lo hacen vinculando estudiantes a proyectos de investigación de los docentes, utilizando para ello fondos de investigación donados por fundaciones o empresas. Universidades colombianas, a través de los semilleros de investigación, han puesto en marcha esta estrategia. (Restrepo, 2003b).

Semilleros de investigación

En Colombia, el reconocimiento institucional de la ausencia de una formación investigativa en la educación superior –del pregrado al posgrado–, se hizo explícita en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo conformada en 1994 con el fin de proponer las bases para una transformación de carácter educativo. Su informe, que mostró el aislamiento y rezago de Colombia frente al desarrollo de ciencia y tecnología en el mundo, generó un inusitado interés en el país por los asuntos de la investigación científica (Sierra, Rojas y López, 2009).

Se reveló la necesidad de formar más científicos, la urgencia de recuperar la pregunta y la curiosidad en la cotidianidad universitaria, desmitificar y democratizar la investigación; así mismo, buscar la renovación de las estructuras académicas tradicionales para crear una organización más flexible y pluralista con un verdadero ambiente para el cambio. Es aquí cuando se propone para nuestro país la investigación como eje de la vida universitaria (Sierra et ál., 2009).

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), comenzó a hablar de investigación formativa en la segunda mitad de la década del 90 como una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación en las instituciones de educación superior. Definiendo la investigación formativa como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el

aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes (Restrepo, 2003a).

La investigación formativa se ve aplicada sobre todo en los semilleros de investigación, que es un grupo de dos o más personas, vinculadas a una Institución de Educación básica, media o superior, o a un organismo de investigación público o privado del país o fuera de él y que pretenden desarrollar proyectos de investigación con la orientación de un docente. No se trata de repetir las clases, se trata de profundizar los temas que sean de interés, discutirlos e, incluso, llegar a concursos con las disertaciones en el interior de los grupos.

En el país, el movimiento de Semilleros de investigación se origina en la Universidad de Antioquia en el año de 1996, como una estrategia extracurricular de fomento de la investigación y como una reacción a las formas de impulso a esta función básica de la educación superior, institucionalizadas por la propia Universidad e impulsadas por Colciencias (Molineros, 2009). Y es que conocer la intersubjetividad de la vida institucional termina convirtiéndose en una de las grandes soluciones para conocer la investigación formativa como realidad social (Ramírez y Morales, 2011)

Los semilleros de investigación se presentan como una alternativa para la formación investigativa, creando un espacio diferente a los instituidos en los planes de estudio de los programas, donde el estudiante asiste libre y espontáneamente sin la presión de una nota, encontrando en este ambiente la posibilidad de exponer sus dudas y conocimientos, con la libertad de controvertir, opinar y proponer dinámicas flexibles y acordes con su ritmo de aprendizaje y sus íntimos intereses (Molineros, 2009).

Estos semilleros de investigación permiten la participación de los alumnos en la gestión de proyectos de investigación de diferente índole, en la que el estudiante comprende que investigar es un proceso unido a la formación. Son grupos que adquieren instrumentos para el desarrollo de investigaciones, en un ambiente de tertulia y diálogo donde se aprende a aprender y se descubren nuevo conocimiento y métodos de aprendizaje (Torres Soler, 2005).

Metodología

El enfoque de investigación aplicado es cualitativo, pues no se llega a los hallazgos por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, sino se quiere llegar a los resultados por medio del análisis de los comportamientos de los estudiantes pertenecientes a los semilleros de investigación, a partir de la observación y la entrevista a sujetos determinadores del proceso y expertos.

El tipo de investigación es descriptiva, pues se busca establecer y caracterizar la situación, proceso, variables, actores, condicionantes, estímulos y demás conformantes del proceso de investigación formativa, para poder analizarse desde la óptica de la calidad de vida y el desarrollo humano.

Para la recolección de datos se utilizó el método Delphi, con grupo de ocho expertos: directores y monitores de semilleros acreditados por su historial académico en la universidad Libre Seccional de Cúcuta. Con este método, se pudo identificar las variables que se utilizarían para crear el instrumento de medida.

La muestra se seleccionó de la siguiente manera: en una población de 200 proyectos presentados en la ciudad Montería en el XVI Encuentro Nacional y X Encuentro Internacional de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (RED COLSI), los cuales cuentan con un proceso completo de formación en competencias investigativas, dada la naturaleza de sus proyectos. Tomando un margen de error del 5% y una heterogeneidad del 50%, lo cual arroja una población fiable de 132 personas, con el fin de identificar cuáles de las variables ellos consideraban que tenían relación con el desarrollo humano.

La validez de contenido, hecha a partir de un análisis cualitativo de autores, arroja ya luz respecto a temas como la flexibilidad horaria de los semilleros como una de sus características más notorias, mas no como uno de los ejes fundamentales en el proceso de formación en competencias disciplinares e investigativas. Además de las técnicas complementarias de observación directa e historial de vida. Y las secundarias: documental, archivos históricos de los semilleros, hojas de vida.

Resultados

La aplicación del instrumento de medida cualitativo en los estudiantes pertenecientes a semilleros de investigación, arrojó como resultado que las variables que inciden en el desarrollo humano son ocho (8):

1. Para los estudiantes, la *Experiencia*, este es el factor diferencial del proceso de formación en semilleros. Pues se caracteriza por la investigación misma como parte del proceso tanto de recopilación de la información, como del aprendizaje de cómo investigar. Y que le diferencia de la clase magistral de transmisión de conocimiento lineal o unidireccional.

2. La *Flexibilidad horaria* es uno de los factores que se consideró fundamental para el desarrollo tanto del sentido motivacional, como de la formación de responsabilidad en los semilleros es la libertad horaria que existe dentro del mismo. Que no implica la ausencia de trabajo, sino su flexibilidad por parte del estudiante para formarse autodidácticamente en los temas propuestos en el semillero. El primer contraste claro con la clase magistral, es precisamente la autodidactía y la orientación formativa que se imparte en el interior de los semilleros de investigación; modelo que se basa en el aprendizaje autónomo y guiado del estudiante, que no sólo recibe las enseñanzas del docente, sino que invierte tiempo y ánimo en la adquisición de nuevo conocimiento. Este modelo es importante resaltarlo, toda vez que será uno de los factores centrales del análisis que a priori se avizora. Debe anclarse también la flexibilidad horaria a la explotación en momentos e interés del estudiante para la realización de sus investigaciones.

3. La *Motivación* es fundamental en este proceso de aprendizaje, pues al tratarse de una actividad extracurricular, el estudiante tiene libertad de asistencia, por lo que su deber no va más allá que el interés de participar en el proceso de la investigación formativa.

4. La *Tradicición*, de alguna manera se considera que el pertenecer a semilleros, transmite la sensación de status y de antiguas percepciones, o forma de memoria colectiva, que permite corregir errores y características imperceptibles a la simple experiencia individual.

5. La *Proyección* puede ser categorizada como la motivación ya no externa, sino interna al agente, que le lleva a plantearse un resultado hipotético positivo por la participación en los semilleros, y que le impulsa a continuar en el mismo y realizar actividades investigativas complejas.

6. *Interacción en Red – Equipos de trabajo*. Este componente es quizá el que le da la característica organizativa y auto sistémica, es decir, un bucle auto-eco-organizado en el conocimiento. Es decir, traspasa la experiencia individual recolectada por el individuo para entrar a formar parte de la red intersubjetiva de aceptación y reforma.

7. *Necesidad de Articulación*, podría caerse a engaño. Es considerar vano mantener un sistema en el que tanto dentro del aula de clase, como fuera, se imparta un tipo de enseñanza similar, existe una complementariedad extracurricular entre ambas, planteándonos métodos de articularlas, sin extinguirlas completamente. La crítica más destacada al modelo tradicional de aprendizaje en nuestra región, es el de la clase magistral, un modelo unilateral, que implica una barrera para los estudiantes en su proceso de formación, pues no permite corroborar o contradecir lo dicho por su docente, no los vincula en el aprendizaje, creando apatía, les impone la restricción en su cognición, además y la más grave: no fomenta la investigación. Es por ello que si queremos fomentar un modelo investigativo claro, habrá que contrastar este tipo de enseñanza a la luz de los semilleros de investigación, y múltiples factores que intervendrán en dicho proceso, como los pensa, el desarrollo curricular, el tiempo, etc. Y así obtener un resultado aplicable en los modelos de cátedra universitaria.

8. En la *Escala investigativa*, en Colombia, existe gran distancia en cuanto a las exigencias y competencias investigativas de los estudiantes de nivel pregrado, y postgrado, en parte por la legislación, apatía o permisividad institucional, que genera un cuello de botella para la continuación de estudios y la adquisición de capacidades indispensables para el desarrollo de la vida profesional.

La escala investigativa, concentra las diferentes características tanto de grupos, como de investigaciones, desarrolladas bajo parámetros de rigurosidad metodológica y disciplinar diferentes. Así se tiene entonces un proceso de mejoramiento y cambio, desde la investigación formativa, hasta la investigación correlacional de doctorados. Pero es ineludible entender que dicha escala requiere

de la adquisición de destrezas diferentes conforme se asciende, y que no implica en cada escalón un posicionamiento autónomo, sino concatenado con los anteriores. Al entender este modelo, se dará entonces importancia a suplir las primeras capacidades del investigador, cuya adopción se encuentra en los semilleros.

Discusión de los resultados

Los resultados arrojados dan un conjunto de inferencias interesantes como: en el interior de los semilleros de investigación la recopilación conceptual que nos enseña la experiencia abarca el proceso mismo de adquisición o asimilación de conocimiento a partir de la experiencia; lo cual hace de su actuar respecto al estudiante un proceso sistemático, dialógico y por así decirse “orgánico”. No puede entonces aislarse en meros pasos para lograr la adquisición de conocimiento, pues se convertiría en un plan de adquisición de información, sino que se constituye en un proceso en sí mismo y para sí mismo.

Esta adquisición de conciencia se da debido a la interacción entre el método y teoría o conocimiento ya adquirido. El método como conciencia de la experiencia, es la formalización del camino del conocimiento, mientras la teoría es la recopilación del método: su alimento. Dando características a éste de ser la experiencia global intuitiva y generalizada que engendra un conocimiento del camino, llamado teoría, mientras el camino mismo es el método.

Algo importante de destacar, es que los estudiantes que integran los semilleros son “personas” con sus diferencias, sus creencias, costumbres tan propias de cada individuo, pero al final con intereses similares, como el afán de superación, de aprender, de compartir, todo aquello que Morin nos mencionaba como el *Unitas Multiplex*. Tan diferentes, tan iguales.

Otro aspecto importante, es la hermandad que se vive en el interior de los semilleros, si bien el afán no se trata de participar en concursos fuera de su institución, el hacerlo es un plus en su proceso formativo, no sólo por la satisfacción de un premio recibido, sino que al estar involucrado con sus demás compañeros, no siempre de su misma área, empiezan a romperse paradigmas y se empiezan a generar cambios, que los llevan a la inter, multi y transdisciplinariedad en sus procesos de formación.

Otras de las reflexiones respecto a la forma en la que se educa en el interior de los semilleros, es que se considera el factor ensayo y error como parte del proceso generado por la experiencia, debe blindarse por sus mismas características, la asimilación del error, aceptando la posibilidad intrínseca que existe de errar dentro del proceso del conocimiento.

La “conciencia del error” dentro del factor de aprendizaje por experiencia que comporta el semillero, le permite dinamizarse para evaluar tanto el conocimiento adquirido, como la forma de adquirirlo, y componerse durante el camino. El error es la característica que vivifica al método en general, y más aún al usado en este tipo de estrategia extracurricular, cuyo afán creativo le evita volverse un ser inerte, más aún cuando se caracteriza por ser sistémico y dialógico en la relación investigación formativa-teoría. Al ser la investigación no sólo un tercero impasible, sino parte misma del procesos de conocimiento y de la experiencia, generaría que estancar el constante aprendizaje que da la investigación formativa, en la pretensión de verdad, le destruiría, pues dejar de buscar la verdad, es decir, poseer conciencia del error, estancaría también el proceso mismo y este proceso es el método investigativo.

Es decir, pretender cristalizar la teoría termina irremediablemente deteniendo la investigación en sí misma, he allí la importancia de la conciencia del error, que permite mantener la creación y recreación del conocimiento, además de comprender desde esta perspectiva la naturaleza humana como ser falible y por tanto la falibilidad de sus creaciones como meras percepciones concretas en un contexto espacio temporal determinado, mas no como verdades absolutas.

Dichos resultados son aplicables y más aún, deben ser aplicados y articulados con las estrategias de formación curriculares y replicados en los modelos extracurriculares, pues de manera genérica estas variables propulsan el proceso de aprendizaje en sí mismo, como los resultados de la investigación. Quedarían entonces aún tareas pendientes que han de ser abarcadas por investigaciones subsiguientes, como la adaptación específica de dichas variables al modelo curricular, o el análisis correlacionar de cada factor (estudiado de forma amplia) de propulsión de la experiencia de aprendizaje e investigación en el interior de los semilleros, e incluso el seguimiento más detallado de la evolución generacional de los egresados.

En la confrontación entre estos dos tipos de enseñanza sería muy apresurado asumir que cualquiera de los dos sea el correcto, ello debido a que debe tenerse en cuenta, por ejemplo, el cumplimiento de los ejes curriculares, que sería más difícil en tipos como el seminario alemán, pues por un lado la inversión en tiempo lo dificulta y por el otro la autoformación puede segregar los conocimientos que deben ser adquiridos. Por ello, para lograr el objetivo de articular curricularmente los beneficios que existen en el proceso de los semilleros de investigación, se requiere de un análisis cuidadoso.

Encontrar este tipo de factores es un gran avance para la comunidad académica, y más aún para la comunidad general, que adquiere en esto las bases extraídas de un modelo exitoso de investigación y formación en competencias tanto sociales como personales, que de ser replicadas, consiguen llenar la brecha investigativa existente, y de ser adaptadas a los modelos de enseñanza tradicional permitirían potenciar el desarrollo de la investigación en el interior de las aulas de pregrado.

Reflexiones finales

Al abordar esta investigación y en el desarrollo de la misma, se ha podido develar que la medición de la calidad de vida y sus diferentes conceptualizaciones, requieren de un conjunto de aspectos (véase anexo 1), cuya influencia está directamente relacionada con representaciones subjetivas en la forma de vida de los sujetos de estudio, siendo de otra manera imposible de medir y que, por tanto, debe entenderse en el futuro abordaje de proyectos y estrategias educativas, como una característica propia de la esencia humana, e indesligable, por tanto, en la complejidad del ser objeto de esta investigación (Morin, 2003).

Con base en eso y dada la naturaleza cualitativa que comporta la presente investigación, se determina que las variables aplicables al análisis de la medición de la calidad de vida en los sujetos participantes en los semilleros de investigación, son las siguientes: i) la Experiencia como modelo de enseñanza-aprendizaje, ii) Flexibilidad horaria, iii) Motivación, iv) Tradición o experiencia colectiva, v) Proyección profesional, vi) Trabajo en equipo y en red, vii) Necesidad de articulación curricular, viii) Proceso o escala de investigación, que pueden ser revisados a especificidad en los resultados.

Estos factores deben ser comprendidos por el ser humano, en cada individuo como una huella indeleble de la esencia humanizadora del pensamiento complejo, para así aportar al mundo desde la educación como nuestra segunda hélice genética y característica, las características necesarias para el mantenimiento y subsistencia de nuestra especie, y que son ya expuestos de manera abstracta por Morin, Ciruana y Motta (2003) en *Educación en la era planetaria*.

Por último, cabe decir que los resultados analizados permiten concluir que la aplicación en variación y magnitud de los factores, potencia la actividad de investigación formativa en los semilleros de investigación, a través de lo cual significa que en el interior de los mismos se aumenta la calidad de vida de los sujetos activos en dicho proceso, y que este proceso tiene su éxito en los factores subjetivos, como la adquisición de conocimiento, compañerismo, reconocimiento, superación, interrelación, que son los que terminan influenciando de manera positiva en el desarrollo humano de cada uno de ellos.

Bibliografía

- Arita, B. (2005). La capacidad y el bienestar subjetivo como dimensiones de estudio de la calidad de vida. *Revista Colombiana de Psicología*, 14, 73-79.
- Barroso, F. (2012). Calidad de vida laboral vs. rotación, ausentismo y productividad. Un estudio en 103 empresas de la ciudad de Mérida, Yucatán. *XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. Universidad Autónoma de México*.
- Brenes, H. y Gutiérrez-Espeleta, E. (2007). Propuesta de un índice para la medición de la calidad de vida en Costa Rica. *Revista. Ciencias Sociales*, 116 (2), 113-132.
- Camargo, M. G. (1999). Calidad de vida y capacidades Humanas. *Revista Geografía Venezolana*, 40 (2), pp.247-258.
- Díaz, G. (2001). El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana Medicina General Integral*, Vol. 17 (6), 572-579.
- Espitia, J. E. (2006). Desigualdad y polarización del PIB por habitante en Colombia. *Desafíos*. 15, 251-291.

- Fajardo, L. A. (2007). El desarrollo humano en Colombia. Civilizar. *Ciencias Sociales y Humanas*, 7 (12), 69-89. enero-junio.
- Gil Otaiza, R. (2007) *Perspectivas de la educación superior Venezolana en un mundo globalizado*. Mérida: Universidad de los Andes.
- González Agudelo, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46), 103-109.
- Gorina, A. y Alonso, I. (2013). Modelo de la dinámica formativa del procesamiento de la información en las investigaciones sociales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1, 31-56.
- Grimaldo, M. P. (2010). Adaptación de la escala de calidad de vida de Olson & Barnes para profesionales de la salud, *Cultura* 1, 20-22.
- Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, 18, 183-193.
- Hurtado, A. y Zerpa, S. (2011). Perspectivas teóricas del estudio de la calidad. *Ágora*, 14 (28), 17-40. (julio - diciembre).
- Hurtado, A.; Tinto, J. y Zerpa, S. (2012). Medición de la calidad de vida mediante Lógica difusa. *Economía*, 32 (XXXVI), 67-94. (julio-diciembre).
- Klugman, J.; Rodríguez, F. y Choi, H. J. (2011) The HDI 2010: New Controversies, Old Critiques. United Nations Development Programme.
- López, M. E. y SÁNCHEZ, P. (2009). La medición de la calidad de vida en las comarcas gallegas. *Revista Galega de Economía*, 18 (1), 1-20.
- Macía, X. J. (2009). Consideraciones teóricas sobre el concepto calidad de vida en la sociedad de la información. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), 246-262.
- Mejías de Pichardo, L. (2009). El desarrollo humano en el contexto universitario larense. Una hermenéusis a la luz del pensamiento complejo. *Educare*, 13 (3), 55-76. Septiembre-Diciembre.

- Molineros Gallón, L. F. (2009). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La visión de los fundadores*. Popayán: Editorial Universidad Del Cauca.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Morin, E. (2011a). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2011b). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2003). *El Método, Tomo 5. La humanidad de la humanidad, la identidad humana*. Bogotá: Ediciones Cátedra. 342 pp.
- Morin, E. (2004). *El método, Tomo 6. La ética*, Bogotá: Ediciones Cátedra. 224 pp.
- Morin, E., Ciruana, R. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (2004). *Calidad de vida*. México: The United Nations University.
- Ochoa, S. (2008). *Apuntes para la conceptualización y la medición de la QV en México*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Vol. 49.
- Patiño J., R. A. y Santos, G. (2009). La investigación formativa en los programas de contaduría pública, caso Colombia. *Capic Review*, Vol. 7.
- Ramírez Casallas, J. F. y Morales Valderrama, A. A. (2011). *La investigación formativa en la Universidad Cooperativa de Colombia*. p. 17 de 19.
- (Seccional Ibagué) – De una propuesta formativa a una experiencia significativa. *Revista Entre Comillas*. N°. 14 Semestre II de 2011.
- Restrepo Gómez, B. (2003a). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Tomado de <http://www.cna.gov.co>.
- Restrepo Gómez, B. (2003b). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202. Mayo.

- Sabater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2004). Capacidad y Bienestar. En Sen, A. y Nussbaum, M. (Comps). *La calidad de vida* (4a reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, Z., Rojas, A. L. y López, G. (2009). El semillero de investigación... Un espacio de vida pp. 58-88. En Molineros Gallón, Luis Fernando (2009). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La visión de los fundadores*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Somarriba, N. (2009) La medición de la calidad de vida en Europa, el papel de la información subjetiva. *Estudios de Economía Aplicada*. 27 (2), 373-396.
- Torres, C. A. (2010) Calidad de vida: realidad y percepción. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 17 (2), 7-12. julio-diciembre.
- Torres Soler, L. C. (2005). Para qué los semilleros de investigación. *Revista Memorias*, 8, 1-10.
- Torres, T. y Allepuz, R. (2009). El desarrollo humano: perfiles y perspectivas futuras. *Estudios de Economía Aplicada*, 27 (2), 545-561. Agosto.
- Trujillo, C. A., Tovar, C. y Lozano, M. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de la vida desde la psicología. *Universitas Psychologica*, 3 (1), 89-98. enero-junio.
- Urzúa, A. y Caqueo-Urizar, A. (2012) Calidad de vida- Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30 (1), 61-71.
- Vázquez, C., Duque, A. y Hervás, G. (2012). *Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)* España. Documento de Trabajo. pp. 2-41.
- Veenhoven, R. (1999) Quality-of-life in Individualistic Society: A Comparison of 43 Nations in the Early 1990's. *Social Indicators Research*, 48, 157-186.
- Vicenzi, A. y Tudesco, F. (2009) La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes de contaduría pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (7), 1-12.

ANEXO 1

Cuadro 2. ESTUDIOS DE LA CALIDAD DE VIDA

Autor (Año)	Definición de CV	Variables de CV
Arita (2005)	Apunta a la búsqueda de la explicación de la buena vida, aquella que se disfruta, que satisface al que la vive y que le produce estados de felicidad. De allí que sea la persona, desde su percepción, la que evalúe su propia vida, sus capacidades y, en el propio contexto, desarrolle mecanismos de búsqueda del bienestar personal.	1. Satisfacción Local (Ciudad); 2. Satisfacción Personal; 3. Apoyo Social; 4. Capacidad subjetiva; 5. Capacidad objetiva; 6. Salud
Barroso (2012)	Es un concepto que trasciende lo físico pues implica valores y actitudes mentales hacia el logro de una conciencia clara de lo que es importante para uno mismo, ya que pensar, sentir y actuar con valores en la vida son algunos de los retos más difíciles de alcanzar por el ser humano, pero dichos retos pueden dar sentido a su existencia.	1. El equilibrio con uno mismo; 2. Con la familia; 3. Con el trabajo; 4. Con el mundo.
Brenes y Gutiérrez-Espeleta (2007)	Es el conjunto de condiciones que contribuyen a hacer agradable y valiosa la vida. Dichas condiciones están referidas a vivir en forma libre, digna, segura, creativa y solidaria.	Mejoramientos de condiciones de vida: 1. Libre; 2. Digna; 3. Segura; 4. Creativa; 5. Solidaria
Camargo (1999)	La calidad de vida es un concepto que se introduce en la planificación del desarrollo como un instrumento que permite describir, analizar y superar los problemas sociales.	1. Permite establecer desigualdades que se presenta en un espacio territorial dado. 2. Permite analizar componentes del bienestar social, inclusive en su acepción físico-natural, biótica y socioeconómica.
Díaz (2001)	El estudio del bienestar subjetivo ha sido objeto de creciente interés en los medios académicos e investigativos. Su enorme vigencia no puede ser pensada como un resultado del azar, más bien es la consecuencia de la continua ampliación que ha venido experimentando el concepto de calidad de vida, expresada en dos vertientes fundamentales.	1. Conciencia adquirida de la responsabilidad común ante los hechos ambientales y ecológicos; 2. Preocupación por los aspectos cualitativos y cotidianos de la vida
Espitia (2006)	La calidad de vida está regida por la medición del PIB, por los índices de polarización. El leve descenso del grado de polarización coincide con la mejora en la	1. Desigualdad; 2. Polarización

	distribución de la renta y en algunos índices de bienestar social.	
Fajardo (2007)	Además de una expresión propia del desarrollo humano, es un fin social del Estado por mandato constitucional (Art. 366).	1. Salud; 2. Educación; 3. Saneamiento ambiental; 4. Agua potable.
Grimaldo (2010)	Se constituye en un concepto multidimensional, que posee un componente objetivo y otro subjetivo; que se orienta hacia el bienestar, como un indicador subjetivo, el cual es medido a partir de los juicios de satisfacción y felicidad	1. Bienestar económico, 2. Amigos; 3. Vecindario y comunidad; 4. Vida familiar y hogar; 5. Pareja; 6. Medios de comunicación; 7. Ocio; 8. Religión; 9. Salud.
Hurtado, Tinto y Zerpa (2012)	Se describe en forma multidimensional la circunstancia de tener buenas condiciones de vida "objetivas" y un alto grado de bienestar "subjetivo". Se incluye la satisfacción individual de necesidades en función de las expectativas y aspiraciones de las personas.	1. Salud; 2. Alimentación; 3. Educación; 4. Ingreso; 5. Empleo.
Hurtado y Zerpa (2011)	La calidad como un término multidimensional que significa tener buenas condiciones de vida "objetiva" y un alto grado de bienestar <subjetivo>, incluyendo la satisfacción individual de necesidades en función de las expectativas y aspiraciones de las personas, constituyendo una perspectiva teórica compleja que logra describir todos los aspectos de la vida humana.	1. Subjetividad (esgrimir la vivencia que una puede tener de sí misma); 2. Objetividad (se basa en la teoría utilitarista del bienestar en los estudios de la manera en que viven los integrantes de la sociedad).
López y Sánchez (2009)	La evaluación del concepto de calidad de vida, se suelen establecer tres conceptualizaciones (Felce y Perry, 1995): 1. La calidad de las condiciones de vida. 2. Satisfacción experimentada por una persona. 3. La mezcla de las condiciones de vida con la satisfacción personal.	1. Recursos económicos; 2. Empleo y condiciones laborales; 3. Educación; 4. Salud y sanidad; 5. Población y familia; 6. Vivienda y transporte; 7. Cultura y ocio; 8. Seguridad y propiedad; 9. Política y participación social.
Macía (2009)	El concepto calidad de vida podría entenderse como el grado de satisfacción que alcanza una sociedad en las áreas relacionadas. Adquiriendo como indicadores y variables los parámetros tangibles y los parámetros intangibles que entroncan con la percepción de la ciudadanía.	La subsistencia, la salud, la protección, la vivienda, la información, el conocimiento, la comunicación, el trabajo, la renta, la familia, la política, la calidad ambiental, el ocio y la cultura. Se pueden relacionar con las TIC.
Mejías de Pichardo (2009)	Se toma la calidad de vida desde la óptica del desarrollo humano, bajo la técnica del pensamiento complejo, este viene a ser un proceso mediante el cual el individuo enriquece la percepción de sí mismo y de su entorno,	Teoría de la complejización de Morin, se analiza desde las relaciones internas y externas en función de sus posibilidades de relación con el todo y sus partes. 1.

	mejorando así su relación con ambos.	Desarrollo humano; 2. Ecología humana; 3. Pensamiento complejo
Ochoa León (2008)	La pertinencia de realizar una medición de la calidad de vida para México, con el objetivo de tener un panorama global del bienestar de las personas.	1. Vivienda
Nussbaum, y Sen (2004)	La calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos.	1. Funcionamientos (representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir). 2. Capacidad (ésta se da cuando la persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede lograr, entre las cuales puede elegir una colección).
Somarriba (2009)	Analizar la calidad de vida de los ciudadanos de la Unión Europea reflexionado sobre si existen diferencias entre este concepto al emplear o no información de tipo subjetivo subjetiva.	1. Salud; 2. Ocio-Tiempo Libre; 3. Renta; 4. Trabajo; 5. Seguridad; 6. Educación-formación; 7 Vivienda y Medio-ambiente; 8. Familia: Relaciones de tipo familiar; 9. Vida social; 10. Política.
Torres Tovar (2010)	Tuvo su origen en la constatación de que los crecimientos económicos producían consecuencias negativas sobre otras dimensiones de las necesidades humanas y que, por tanto, era necesario considerar estas nuevas dimensiones cuando se valoraban proyectos sociales y económicos que se basaban casi exclusivamente en el incremento de los bienes materiales o monetarios, y despreciaban los efectos que tenían sobre la calidad ambiental o la identidad de los individuos.	1. Bienestar; 2. Capacidad básica; 3. Los estilos y estándares de calidad de vida; 4. Equidad de justicia; 5. Capacidad y funcionamiento humano.
Torres y Allepuz (2009)	Es analizar los antecedentes y las perspectivas futuras del desarrollo humano a partir de los datos de este índice durante el período 1970-2000. Esto es, comprobar, a partir de los datos pasados, si las diferencias entre el IDH de los países del mundo Están aumentando y valorar la tendencia del IDH esperada para los próximos años.	1. Longevidad; 2. Conocimientos; 3. Nivel de vida
Trujillo, Tovar y Lozano (2004)	Modesto aporte teórico al estudio de la calidad de la vida durante el ciclo vital, haciendo énfasis en la adultez mayor.	1. En las relaciones con otros cercanos (familia nuclear y extensa, grupos, vecindario); En relación consigo mismo; 3.En relación con la comunidad (barrio, parroquia, comuna, municipio); 4. En

		relación con el país y la región persona)
Urzúa y Caqueo-Urizar (2012)	Presenta una revisión teórica del concepto, así como una clasificación de los distintos modelos de definiciones, incluyendo una propuesta de modelo centrado en la evaluación cognitiva. Se desarrollan también los principales problemas de la investigación en el área de la calidad de vida.	1. Bienestar; 2. Adaptación; 3. Dominio Físico, Espiritualidad religión, creencias, 4. Calidad de vida; Percepción objetiva auto-reporte subjetivo; 5. Dominio físico; 6. Dominio psicológico; 7. Medio ambiente; 8. Nivel de independencia; 9. Relaciones sociales, espiritualidad, religión, creencias personales
Vázquez, Duque y Hervás (2012)	Analizar las propiedades psicométricas y los valores normativos de una adaptación de la escala SWLS en una muestra nacional representativa lo que, hasta donde sabemos, no se ha efectuado en España.	1. Sexo; 2. Educación; 3. Situación laboral; 4. Edad
Vicenzi y Tudesco (2009)	Considerar la educación y su relación con el mejoramiento de la calidad de vida implica asumir la responsabilidad de promover, tanto desde ámbitos de educación formal como no formal, la actualización de las capacidades de elección de los individuos, favoreciendo la equivalencia de oportunidades para acceder a recursos que les permitan acrecentar su autonomía.	1. Educación; 2. Salud

Fuente. Elaboración propia

INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO PRINCIPIO DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL DIRIGIDO AL ALCANCE DEL DESARROLLO HUMANO

Raquel Márquez Contreras

Introducción

La diversidad y la integración socioeducativa son conceptos a los que debemos dirigir la atención de manera efectiva, en pro de permitir cabida, en todos los ambientes de vida, a las personas que exhiban una debilidad dentro de su funcionamiento o apariencia. La diversidad hace referencia a la circunstancia que interfiere para que las personas sean distintas y diferentes; por su parte, la integración socioeducativa se corresponde a la posibilidad de ofrecer el proceso de formación, asegurando la cobertura total de atención integral a la población con diversidad funcional; por lo tanto, este proceso de formación deberá estar enmarcado en el sistema educativo en todas sus modalidades.

Para que lo anterior se logre, es necesario que el proceso educativo englobe en su totalidad el alcance del desarrollo humano, este se concibe como la posibilidad de que las personas logren, con apoyo de la sociedad (la participación activa en la comunidad donde habita) y la tecnología, calidad de vida, para disfrutar y alcanzar su felicidad. En apoyo de lo descrito, la investigación que se presenta se desarrolla como un estudio documental, con el fin de analizar los elementos que contempla la integración educativa dirigida a la diversidad funcional desde la perspectiva del desarrollo humano.

Objetivo general

Analizar los elementos que contempla la integración socioeducativa dirigida a la diversidad funcional desde la perspectiva del desarrollo humano.

Objetivos específicos

Interpretar la importancia de las posibilidades de desarrollo de la persona con diversidad funcional en el ámbito educativo.

Indagar sobre el proceso de integración socioeducativa desde la perspectiva del desarrollo humano.

Presentar los elementos que contempla el desarrollo humano de las personas con diversidad funcional para la integración socioeducativa.

Justificación e importancia

La importancia de la investigación está en la necesidad de analizar los elementos que contempla la integración socioeducativa dirigida a la diversidad funcional desde la perspectiva del desarrollo humano, para lo se requiere de un diagnóstico participativo e integral donde se indague acerca de la historia educativa, psicológica y social del estudiante con necesidades educativas especiales, con la intención de determinar los aspectos que interfieran e intervenir directamente sobre ellos, y de esta forma responder con efectividad en la atención a estos estudiantes. En definitiva, se requiere el permitirles desde el ámbito educativo el desarrollo humano con integralidad, de manera que logren incluirse en la sociedad de forma útil.

Los docentes y servicios del área de educación especial deben sustentar y apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje para los educandos de forma sistémica, que logre finalmente su desarrollo humano, permitirles con su trabajo una acertada integración escolar, garantizando el establecimiento de objetivos alcanzables, donde se propicien canales de comunicación, así como un isomorfismo entre las diversas disciplinas que se deben manejar en la educación de personas con necesidades educativas especiales, y al alcance de una adecuada calidad de vida.

De acuerdo a lo expresado, la importancia de la integración socioeducativa dirigida a la diversidad funcional desde la perspectiva del desarrollo humano, radica en consolidar la integración del estudiante; ésta se logra cuando el docente planifique y aplique aprendizajes que sustenten las potencialidades y disminuyan las limitaciones del educando, al consolidar la participación tanto del docente especialista como del maestro de aula, a fin de solventar las necesidades del escolar dentro de su entorno. Es decir, ofrecer al educando una atención integral, para que el aprendizaje lo proyecte en la sociedad.

Metodología

Tipo de investigación

Es necesario que el investigador seleccione un tipo de investigación que le permita el desarrollo eficaz del estudio, por otra parte, obtener la información de una manera más precisa que le posibilite expresar con facilidad lo que se desea comunicar. Así, el presente estudio se desarrolló bajo el modelo de la investigación documental, la cual es definida por Bernal (2000) como un proceso de búsqueda que se realiza en fuentes impresas (documentos escritos). Es decir, se realiza una investigación bibliográfica especializada para producir nuevos asientos bibliográficos sobre el particular. Y presenta las siguientes características:

Se caracteriza por la utilización de documentos; recolecta, selecciona, analiza y presenta resultados coherentes. Utiliza los procedimientos lógicos y mentales de toda investigación; análisis, síntesis, deducción, inducción, entre otros. Realiza un proceso de abstracción científica, se generaliza sobre la base de lo fundamental. Realiza una recopilación adecuada de datos que permiten redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de investigación, orientar formas para elaborar instrumentos de investigación, elaborar hipótesis, entre otros. Puede considerarse como parte fundamental de un proceso de investigación científica, mucho más amplio y acabado. Es una investigación que se realiza en forma ordenada y con objetivos precisos, con la finalidad de ser base para la construcción de conocimientos. Se fundamenta en la utilización de diferentes técnicas: localización y fijación de datos, análisis de documentos y de contenidos.

En atención a lo descrito, se propone con el estudio analizar los elementos que contempla la integración educativa dirigida a la diversidad funcional desde la perspectiva del desarrollo humano.

Desarrollo

Diversidad funcional

Es política del Estado venezolano en la actualidad, y se determinó en el documento *Educación sin barreras* (2011:, p. 5), del Ministerio del Poder Popular

para la Educación, que en materia educativa se dirigen “los objetivos a favor de la inclusión social, la construcción de ciudadanía, el logro de la justicia e inclusión social de todas y todos, con la finalidad de alcanzar la calidad de la atención educativa integral a las personas con diversidad funcional”.

En lo planteado, señalan que la inclusión en el campo educativo se debe dar de manera progresiva a la población excluida por los diferentes procesos sociales. La misma se fundamenta en los principios, fines y derechos constitucionales para alcanzar el vivir bien en aquellos con necesidades educativas especiales. Debe ser ofrecida en todas las instituciones de los niveles y modalidades del Subsistema de Educación Básica.

En tal sentido, el término de inclusión educativa se establece en la transformación de la modalidad de Educación Especial, y se plantea que comienza desde la terminología utilizada para referirse a las personas con discapacidad. Este último término, acuñado y asumido por la República Bolivariana de Venezuela en la Ley de Personas con Discapacidad (2006), lleva implícita una carga segregacionista y peyorativa, tomando en cuenta que pone en desventaja y limitación a dicha población, promoviendo una discriminación en la sociedad.

Se planteó en esta nueva política educativa empezar por conceptualizar y reconocer a la población con compromiso visual, auditivo, intelectual, emocional, autista, físico-motor y sordo-ceguera, bajo los términos de “Diversidad funcional”. Desde esta concepción se invita a reconocer y a aceptar que dentro de la “diversidad” se puede “funcionar” de diferentes maneras y a diferentes ritmos.

El concepto de diversidad, según Muntaner (2000, p. 12) se encuentra en dos términos: (a) la individualización de la enseñanza como medio para adecuarla a las necesidades de los estudiantes en un equilibrio en el trabajo cooperativo y de socialización y (b) la heterogeneidad de los estudiantes y de las respuestas educativas que se les ofrecen para alcanzar los niveles óptimos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

En el mismo orden, Valle (2005, p. 3), define a la diversidad como “una característica de los seres humanos, de los hechos, dentro de la cadena de relaciones que los identifica”. Plantea igualmente, que la diversidad es efecto de esta situación y se percibe como causa de ello, implica la reconceptualización de las diferencias individuales, caracterizadas por entender lo diferente como algo consustancial a la singularidad y asumir una perspectiva más amplia sobre la respuesta a esa singularidad y viabilidad que incluye aspectos éticos y políticos.

Hablar de atención a la diversidad, es entender que la diversidad misma, es una característica propia de los grupos humanos que conforman una sociedad. Cada persona tiene su manera de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos esquemas cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas.

Muñoz, Rué y Gómez, (2003, p. 34) plantean que la diversidad se fundamenta en cuatro razones: (a) sociales; al considerar la educación como un medio de compensación de las desigualdades sociales; (b) culturales; al concebir la realidad humana como plural, abierta y relativa; (c) éticas; al considerar la profesión docente como una actividad promotoradora de la educación y no sancionadora ni selectiva; y (d) pedagógicas; al considerar el aprendizaje como un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal.

Cualquier profesional de la educación, que se aproxime a los estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas, se dará cuenta de la existencia de estudiantes diversos, y esto es dado por factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como de las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motoras. Desde esta perspectiva, el docente debe trabajar desde su enseñanza para que los estudiantes adquieran el desarrollo humano en pro de una sociedad justa y feliz.

En tal sentido, en la actualidad en Venezuela se hace la introducción de este concepto de “atención a la diversidad” en la escuela, como un indicador de la calidad educativa. No se debe, ni se puede identificar con medidas extraordinarias que den respuesta, en un momento dado, a las dificultades y/o a las diferencias culturales, sociales y/o étnicas, que ciertamente se dan en determinados estudiantes de manera más o menos permanente.

No existen estudiantes normales y estudiantes diversos, sino estudiantes diferentes que requieren un proceso de enseñanza y aprendizaje, que por su propia naturaleza, son individualizados; es decir, distintos y peculiares en cada caso, al interactuar dos polos –profesor y estudiante–, que les aportan sus características diferenciales.

Integración socioeducativa

La integración de estudiantes con diversidad funcional al campo social y educativo, debe ser una tarea de interés de las escuelas, una acción de los docentes y especialistas, porque es un proceso complejo que afecta al conjunto de los diferentes aspectos de la vida del individuo. Por tanto, la integración no puede representar únicamente una adquisición en el campo pedagógico, sino que debe ser una de las orientaciones éticas y sociales de la comunidad.

Los hechos educativos en Venezuela en materia de integración socioeducativa, han generado en los estudiantes el que se concentren en la escuela, y a que los conduzcan a su retirada del ambiente escolar. Esto debido en muchos casos por no contar con estrategias de intervención adecuadas para estas necesidades educativas. En el mismo orden ideas, porque los docentes desarrollan adaptaciones curriculares que no van con el verdadero problema del estudiante, en sentido personal y social.

Por ello, una vez que el docente especialista tenga la necesidad de lograr la integración socioeducativa, debe tomar en cuenta que aunque no hay una pedagogía especializada para lograrlo, lo primero que se debe manejar es el verdadero diagnóstico, donde se señale qué características llevan al escolar a tener estas debilidades y para este logro se sugiere:

- Preparación constante del docente en cuanto a estrategias metodológicas, basadas en criterios generales de la problemática escolar, que sitúen al docente en condiciones académicas y seguras de valorar y programar adecuadamente.
- Una formación particular en la enseñanza globalizada y creativa de la construcción del conocimiento en el estudiante, fundamentada en un soporte de diferentes experiencias y prácticas pedagógicas.

- Una competencia específicamente pedagógica, que permita al docente especialista colaborar de forma integrada con los docentes de aula.
- Conocimiento de estrategias para la realización y desarrollo de los contenidos y prácticas del presente currículo, pero teniendo en cuenta que la preferencia de las necesidades del escolar es la naturaleza educativa.
- Formar a un docente competente en la praxis de la relación humana y la comunicación, capaz de interpretar las necesidades del estudiante, de seleccionar las situaciones escolares adecuadas para lograr la integración socioeducativa de los escolares.

Lo descrito va en concordancia con la política del Estado en materia educativa a favor de la inclusión social, el logro de la justicia e integración social y educativa de todas y todos, con la finalidad de alcanzar la calidad de la atención educativa integral, a partir de la integración progresiva de la población con necesidades educativas especiales, excluida de los diferentes procesos sociales y del alcance de la formación integradora

Al tomar en cuenta que las personas con diversidad funcional requieren de una atención especial en el ámbito social y educativo, la educación especial plantea una serie de principios que rigen este sistema. Entre ellos surge un movimiento mundial en favor de la integración, con el propósito de exigir para todos los educandos con alguna minusvalía una respuesta educativa satisfactoria dentro del marco educativo ordinario, y sensibilizar a las partes implicadas hacia una actitud positiva al respecto. Muchas han sido las razones argumentadas en favor de la integración. Surgen diferentes criterios a favor de la integración que, de manera conjunta, se resumirían en los siguientes:

Acto de justicia y derecho constitucional.

Derechos humanos que asisten a las personas excepcionales.

La educación segregada conduce a una condición laboral y social también segregada.

Beneficio mutuo en todos los estudiantes.

No obstante, este tipo de argumentos se han visto contrarrestados por otros mantenidos desde posturas contrarias. En general, las posiciones críticas cuestionan que la integración, en la práctica, pueda beneficiar al estudiante y favorecer a la vez el aprendizaje del resto. Paralelamente, se plantea la posibilidad efectiva de la integración en una sociedad competitiva, donde los valores dominantes no sean exactamente los que implica la integración educativa, como son el respeto, la cooperación y la solidaridad.

En tal sentido, el concepto de la integración, en palabras de Marchesi y Martín (1990) se evidencia de la siguiente manera:

No es algo rígido, con límites bien precisos y definidos. Por el contrario, la integración es más bien un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un estudiante se desarrolle lo mejor posible, por lo que puede variar según las necesidades de los mismos, según los lugares y la oferta educativa existente. (p. 23)

Conceptuar de este modo la integración, implica tener en cuenta un conjunto de actuaciones que hacen de ella un proceso complejo. En primer lugar, requiere que las necesidades del estudiante sean identificadas y valoradas para que, en función de ellas, se ajusten y adecuen las ayudas personales, materiales e instructivas que posibiliten su mayor desarrollo. En segundo lugar, precisa definir el tipo o modalidad de integración, pudiendo variar ésta desde la atención educativa sin apoyo en el aula ordinaria, hasta su asistencia específica en la escuela de Educación Especial.

Por último, exige el seguimiento y valoración a través de revisiones periódicas, que constaten que la ubicación del niño en ese determinado ambiente le proporciona el mayor nivel de integración. Todas estas actuaciones requieren, además, de la formación pertinente de los profesionales de la educación. La integración escolar, tiene orígenes que se sitúan principalmente en el ámbito social, se apoya positivamente con el principio de “normalización”, que es el motor que impulsa la corriente de Integración Escolar: normalización, individualización y sectorización.

El principio de normalización es uno de los conceptos fundamentales de la filosofía de la integración, cuya aplicación en el ámbito educativo se denomina Integración Escolar, constituyendo consecuentemente el objeto esencial para los estudiantes con necesidades educativas especiales: llegar a la máxima normalización en los ámbitos educativo, social y laboral. La aplicación en el ámbito educativo del principio de normalización no implica normalidad. Se trata de proporcionar las condiciones más normales posibles para desarrollar al máximo sus potenciales, adaptándole oportuna y adecuadamente el currículo a sus posibilidades.

Asimismo, con el principio de individualización se pretende que la atención educativa respete al estudiante en todo momento, así como las peculiaridades que le caracterizan, adaptando las metodologías y programaciones educativas de manera individualizada. Por último, el principio de la sectorización, dentro del contexto educativo, supone para el alumno su derecho a que el sistema educativo responda, en cuanto a su organización, a sus contextos personal, familiar o de residencia, evitándole desplazamientos lejanos.

Sin embargo, la Integración Escolar no es una utopía: es todo un proceso que ofrece una alternativa de servicios en la línea de la normalización; y para que sea eficaz y no un mero eslogan, además de fundamentarse en unos principios y estar respaldada por la ley, debe cumplir con unas determinadas condiciones, como son las de contar con los servicios que requieran la diversidad y necesidades de los estudiantes, tanto materiales como personales y de adaptación en los centros educativos ordinarios. Pero aun contando con todo esto, posiblemente no se conseguiría nada, o muy poco, si no existe previamente una preparación en el contexto escolar y social y, fundamentalmente, si no se cuenta con una actitud favorable del profesor, de los compañeros y de los padres.

Desarrollo humano

Se corresponde al proceso de cambios que se dan a lo largo del ciclo vital, con base en la interacción de factores orgánicos, ambientales, instruccionales y personales, que se manifiestan mediante conductas a organizar mediante el desarrollo de la vida. El desarrollo humano se diferencia de acuerdo a las etapas de la edad de la persona. En este sentido, para el estudio se toman en cuenta las

que atañen a los niños con diversidad funcional, en las que destacan las siguientes áreas del desarrollo humano: física, motora, sexual, cognitiva, afectiva, social, moral y de lenguaje.

Es de hacer notar, que en los jóvenes y adultos, los ámbitos de desempeño del desarrollo humano corresponden a social, salud, familia, pareja, espiritualidad, profesional, laboral, económica y amistad.

En la presente investigación, basada en la inclusión de personas con diversidad funcional, se toman como necesarias las características del desarrollo humano propuestas por León (2011, p. 82), en donde plantea lo siguiente:

Área física: posibilidad de contribuir con el estudiante con diversidad funcional en el desarrollo de los procesos secuenciados de cambios en el crecimiento y en la maduración, representados mediante parámetros morfológicos y funcionales.

Área motor: desarrollo en el proceso de adquisición de destrezas cada vez más complejas en la actividad del cuerpo y sus movimientos a nivel locomotor y no locomotor (motor grueso) y manipulativo (motor fino).

Área sexual: proceso biopsicosocial que determina la construcción de un proceso representativo y explicativo de la sexualidad humana, cuya expresión cognitiva, emocional y conductual cristaliza un patrón de conducta sexual y un comportamiento responsable como persona humana de su sexo.

Área cognitiva: proceso de cambio en los mecanismos que posibilitan el conocimiento y la adaptación al medio: percibir, atender, discriminar, memorizar, conceptualizar, razonar, resolver problemas y tomar decisiones.

Área afectiva: proceso de cambios que permiten definir el sistema del yo, esto es la interacción entre el autoconcepto, el auto control y la autoestima.

Área social: proceso de adquisición de destrezas que permiten al niño comportarse de conformidad con las expectativas de sus grupos de referencia, valiéndose por sí mismo e interactuando adecuadamente con personas de diferentes edades.

Área moral: proceso de interiorización de normas morales, familiares, escolares y sociales, que después de una elaboración personal, el niño transforma en su sistema de valores.

Área lenguaje: proceso de adquisición de un sistema lingüístico que permita al niño comunicarse consigo mismo y con los demás.

Las áreas nombradas corresponderían a las que debe abordar con eficiencia el docente en educación especial, con lo cual se garantizaría el desarrollo humano de esta comunidad estudiantil, al fortalecer el crecimiento personal del escolar ofertando la integración del conocimiento para el alcance de la calidad de vida.

Hallazgos y conclusiones

Luego de analizar los elementos que contempla la inclusión socioeducativa dirigida a la diversidad funcional desde la perspectiva del desarrollo humano, se presentan a continuación los principales hallazgos y conclusiones:

Hallazgos

Entre las fortalezas de los docentes de Educación Especial, se encuentra el conocimiento y manejo del diagnóstico interpretativo-descriptivo, centrado en las potencialidades de los educandos, basado en la concepción de desarrollo de las cualidades de la personalidad y los factores que influyen en la dinámica biopsicosocial y el alcance del desarrollo humano.

El trabajo educativo desempeñado por los docentes de Educación Especial, debe estimular efectivamente las relaciones grupales significativas y sólidas que propician situaciones de cambio y desarrollo personal, a partir del intercambio psico-social dentro de los grupos que se atienden, permitiéndole al estudiante la integración educativa efectiva y la inclusión social de calidad.

Es necesario que los docentes desarrollen con frecuencia su rol en la función mediadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en los valores y actitudes que orientan al estudiante a asumir las normas y comportamientos sociales.

Se hace necesario desde la educación especial contemplar la inclusión socioeducativa dirigida a la diversidad funcional desde la perspectiva del desarrollo humano, que permita al docente especialista ofrecer una respuesta educativa adecuada a los estudiantes con necesidades educativas especiales, la cual deberá contemplar las competencias del docente, fundamentación teórica, diagnóstico y evaluación psicopedagógica, además de la programación de la práctica docente que debe ser llevada a cabo con un trabajo conjunto entre el personal de la escuela y la comunidad.

Conclusiones

El docente que se desempeña en Educación Especial deberá poseer una serie de competencias profesionales que garanticen la atención adecuada y diferenciada; trabajar conjuntamente con el servicio de apoyo y con los familiares para lograr el desarrollo humano de manera integral del escolar.

Como parte de la formación del docente de Educación Especial está conocer el fundamento teórico que va a sustentar cada acción didáctica que desarrolle, entre ellas: desempeñarse bajo la teoría humanista donde se debe tomar en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales del hombre. El constructivismo, que sostiene que toda persona construye su propio conocimiento tomando del ambiente los elementos que sus estructuras cognoscitivas sean capaces de asimilar. Y, sobre todo, el contexto sociocultural del niño, que puede conocerse a través de sus propias actuaciones, reflexiones, observaciones, e intercambio de ideas con sus amigos y familiares; aspectos que deben ceñirse para proyectar el desarrollo humano del estudiante que atiende.

La práctica docente desde la Educación Especial debe garantizar el alcance de la Integración Socioeducativa, de este modo tener en cuenta un conjunto de actuaciones que hacen de ella un proceso complejo. En primer lugar, tomar en cuenta las necesidades del estudiante para que sean identificadas y valoradas, en función de que se ajusten y adecuen las ayudas personales, materiales e instructivas que posibiliten su mayor desarrollo. En segundo lugar, precisar y definir el tipo o modalidad de integración, pudiendo variar ésta para su atención educativa.

Bibliografía

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). *Educación sin barreras*. Caracas, Venezuela: Autor.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson.
- León, C. (2011). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). “el lenguaje y del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, Coll y Palacios (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, España: Alianza.
- Muntaner, G. (2000). *Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades especiales*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Muñoz, N. Rué, W. y Gómez, M. (2003). *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Valle, C. (2005). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento*. Madrid, España: Narcea.

LOS AUTORES

Carmen Carrasquel Jerez. Es licenciada en Historia y en Educación en Universidad de Los Andes (ULA), con maestría y doctorado por la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) en Historia de Venezuela y en Historia, respectivamente. Actualmente es profesora titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, siendo su área de interés en la investigación la historia de América y Venezuela contemporánea, así como la historia de la educación y de la Compañía de Jesús en el siglo XX. Es PEI Oncti y recibió la beca del Ministerio de Relaciones Exteriores de España, para realizar investigaciones como hispanista y del FONACIT-Venezuela, para su formación académica.

Jesús Delgado Mendoza. Es licenciado en Educación mención Matemática de la Universidad de Los Andes (ULA), con maestría y doctorado por la misma institución (ULA) en las áreas de Filosofía y Educación respectivamente. Actualmente es profesor asociado de la Universidad Politécnica Territorial del estado Mérida "Kleber Ramírez" (UPTM "K. R."), siendo su área de interés el Fundamento Teórico de la Didáctica de la Matemática y la Epistemología de la Ciencia. Es PEI ONCTI nivel A y es el director del Área de Gestión Editorial de la Uptmérica "Kleber Ramírez".

Edison Revilla. Es licenciado en Gerontología de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Comunicación Social de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA) y Educación de la Universidad de los Andes; tiene maestría en Educación Superior de la Universidad Fermín Toro (UFT) y doctorado en Innovaciones Educativas de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de La Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA). Egresado de la 1ª. promoción de estudios posdoctorales de la ULA en Gerencia para el Desarrollo Humano. Actualmente es gerontólogo adscrito al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INASS), además de ser profesor invitado del Programa de Postgrado de la UFT y pregrado de otras universidades locales, de las cuales ha recibido reconocimientos y aval por algunos artículos científicos publicados en líneas de investigación relacionadas con la resiliencia organizacional, educación y gerontología.

Williams Aranguren Álvarez. Es sociólogo egresado de la Universidad Central de Venezuela (UCV), con especialización en Gerencia Social de la misma Universidad; curso de especialización en Relaciones Laborales por la OIT, Universidad de Bologna (Italia) y Universidad de Castilla La Mancha (España); doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Carabobo (UC). Actualmente es profesor asociado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UC y director de Investigación y Producción Intelectual de esta Facultad, siendo su área de investigación la gerencia pública y las relaciones laborales, además de temas vinculados propiamente con la Sociología de las Organizaciones y del Trabajo. Ha publicado tres libros y numerosos artículos en revistas científicas. Forma parte del PEII desde el año 2007, Nivel A-2 y ha recibido la Orden Francisco Triana Alonzo de la UC por su trayectoria académica e investigativa.

Alba Rosa Fernández. Es licenciada en Enfermería (Universidad de Los Andes, ULA-Mérida-Venezuela). Es magíster en Gerencia Educacional (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede Mérida). Doctora en Enfermería (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá-Colombia). Con postdoctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano (ULA). Actualmente es profesora titular de la Escuela de Enfermería de la ULA. Investigadora acreditada por el CDCHTA. Autora, árbitro y miembro del comité editorial en revistas internacionales. Autora de cuatro libros. Ha sido reconocida por méritos académicos por CONABA, APULA, PEI, PEII, PED, Condecoración Botón de Oro Mención Investigación, Colegio de Profesionales de Enfermería de Mérida y Producciones Rodeneza.

José Prado Pérez. Licenciado en Educación Mención Educación Física, especialista en Deporte de Conjunto, master en Ciencias de la Educación Especial, doctor en Educación Mención Currículo y postdoctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano. Actualmente coordinador del Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y decano vicerrector del Núcleo Universitario "Valle del Mocotíes" Área de Investigación Desarrollo Humano y Discapacidad. PEI ONTI y PEI ULA. Primer lugar en el Premio "Mariano Picón Salas" 2014.

Gladys Velazco Viloria. Es odontóloga y magister scientiae en Electroquímica Fundamental y Aplicada por la Universidad de Los Andes (ULA, Venezuela). Master en Biotecnología de Biomateriales Universidad de Granada (España).

Especialista en Regeneración Ósea Guiada Universidad de la Habana (Cuba). Doctora en Ciencias Médicas Fundamentales (ULA, Venezuela), con postdoctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano por la misma universidad. Es profesora asociada a tiempo completo de la Facultad de Odontología de la ULA (Venezuela), conferencista nacional e internacional. Autora de más de 60 artículos en revistas arbitradas e indexadas nacionales e internacionales. Ha sido reconocida con el PEI ULA y el PEI ONCTI.

Eduvigis Solórzano Navarro. Es odontóloga egresada de la Universidad de Los Andes (ULA), con master en Antropología Física y doctorado en Biología en el área de Antropología Biológica, ambos por la Universitat Autònoma de Barcelona-España y postdoctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano por la ULA. Es profesora titular, coordinadora del Laboratorio Integrado de Biología Celular y Molecular y directora de Escuela de la Facultad de Odontología ULA. Su área de interés es Biología Molecular Aplicada. Es PEII Nivel B y ha recibido la Orden Mariano Picón Salas de la ULA por su trayectoria en docencia e investigación.

Magui Labrador Vivas. Es licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Nacional Abierta (UNA), con maestría en Planificación Educativa y doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Bicentenario de Aragua (UBA), con posdoctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano de la Ilustre Universidad de Los Andes (ULA). Actualmente es profesora titular del Ministerio del Poder Popular para la Educación y directora del Centro de Educación Inicial Félix Román Duque. Hace investigación siendo su área de interés el desarrollo humano y la sensibilización del docente ante retos que se presentan en el complejo mundo educativo. Recibió el Premio Municipal “Josefa Barrios” en el año 2010 en Zea municipio Zea del estado Mérida por su trayectoria académica y profesional.

Lilian Nayibe Angulo. Es licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Los Andes (ULA), con Especialización en Educación Rural (UNESR) y doctorado en Educación (ULA). Actualmente es profesora asociada de la Universidad de los Andes en la Facultad de Humanidades y Educación en el Área de Currículo. Es miembro del Grupo de Investigación del Estudio del Sistema de Educación de Venezuela (GESEV). Es PEI Oncti Nivel A y ha recibido la

Orden Chuecos Poggioly y el Premio Estimulo a la Investigación Mariano Picón Salas de la ULA por su trayectoria académica y científica.

Migdalys Daboin Pizzani. Es licenciada en Educación Mención Química de la Universidad de Los Andes. Tiene maestría en Educación Mención Gerencia Educacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y doctorado en Innovaciones Educativas de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Ha ejercido cargos directivos en instituciones de Educación Básica y Universitaria. Su principal campo de interés académico ha sido la pedagogía. Ha laborado como profesora en el área de la Educación Básica desde 1995. Como profesora su especialidad en pregrado es la Química y tiene interés en las áreas de Didáctica de las Ciencias Naturales, Enseñanza de la Química y Gerencia Educacional.

Maira Mora Dugarte. Es criminóloga de la Escuela de Criminología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminológicas de la Universidad de los Andes (ULA), abogada de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), con maestría y doctorado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), respectivamente. Actualmente es profesora agregada de la Universidad Bolivariana de Venezuela UBV, desempeñándose como coordinadora de Producción y Recreación de Saberes en el Eje Pico Bolívar de la UBV, siendo su área de interés en la investigación la relación entre la Justicia Social, teología de la liberación y prevención del delito. Es PEI Oncti Nivel A.

María Helena Picón Briceño. Es técnico en Administración de Empresas, licenciada en Educación, Mención Preescolar, con componente docente básico en Educación Superior y postdoctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano de la Universidad de Los Andes (ULA). Especialista en Gerencia Educacional y en Recursos Humanos de las Universidades Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y Santa María (USM), respectivamente. Doctora en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA). Categoría: docente jubilada-activa: investigadora independiente en rescate de valores y desarrollo humano.

Frank Eduardo Rivas Torres. Es doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Carabobo, M.Sc. en Cs. Políticas de la ULA. Especialista en Derecho Laboral

de la USM. Abogado-politólogo de la ULA, coordinador del Grupo de Investigación de Legislación Organizacional y Gerencia (GiloG) y editor de la Revista "Sapienza Organizacional" FACES, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

Luis Sandia Rondón. Es geógrafo (ULA-1990). Máster en Salud y Ambiente (UPN-España-1992), y en Formación Ambiental (FLACAM, Argentina-1994). Doctor en Ciencias Naturales (Universidad Libre de Berlín, Alemania-2009). Postdoctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano (ULA-2014). Es investigador B-PEII-ONCTI, PEI-ULA y docente PED-ULA. Recibió la Orden Mariano Picón Salas en su primera clase (ULA) y la Orden de Honor Cruz al Mérito (Concejo Municipal del Libertador). Es profesor titular del CIDIAT-ULA y director de ese instituto desde el 2014. Allí ha sido coordinador docente y de investigación. Actualmente promueve y coordina el Proyecto Doctoral en Gestión Ambiental.

Alberto Villarroel Rosas. Es licenciado en Historia (ULA), con maestría en Ciencias Políticas, tiene doctorado en Educación (UNIEDPA) y doctorado en Ciencias Gerenciales (UNEFA) Actualmente es vicerrector de Postgrado e Investigación de la Universidad Católica Santa Rosa.

Carlos Peña Dávila (30-04-1959). Es maestro normalista, profesor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Ha obtenido una Especialidad en Gerencia Educativa de la UPEL y un doctorado en Innovación Educativa de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA). Cursó el Programa de Estudio Postdoctoral Gerencia para el Desarrollo Humano de la Universidad de Los Andes.

Nancy Díaz de Villabona. Es odontóloga egresada de la Universidad de Los Andes (ULA), con maestría y doctorado en Antropología Biológica en las áreas de ADN antiguo, respectivamente. Actualmente es profesora titular de la Facultad de Odontología de la ULA, siendo su área de interés en la investigación la genética de poblaciones. Es PEI Oncti Nivel A y ha recibido la Distinción en 1ra. Clase Mariano Picón Salas de la ULA por su trayectoria académica y científica.

Marcela Flórez Romero es licenciada en Administración Financiera de empresas por la Universidad de Santander UDES, homologado por Dirección de Empresas en España, especialista en Gerencia Financiera por la Universidad Libre, doctora en Dirección de Empresas por la Universidad de León en España y postdoctora en Gerencia para el Desarrollo Humano por la Universidad de Los Andes en Venezuela. Actualmente se desempeña como catedrática y directora del Departamento de Investigaciones de la Universidad Libre Seccional Cúcuta, donde tiene a su cargo la investigación científica y la formativa como son los Semilleros de Investigación.

Raquel Márquez Contreras. Es licenciada en Educación de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Doctora en Innovaciones Educativas de la UNEFA. Actualmente es profesora ordinaria del Núcleo Universitario “Valle del Mocotíes” de la Universidad de Los Andes, su área de investigación es la Educación Especial. Es PEI Oncti Nivel B y ha recibido la Orden Donis Bolívar de la ULA por su trayectoria académica y científica.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Autoridades Universitarias

- *Rector*
Mario Bonucci Rossini
- *Vicerrectora Académica*
Patricia Rosenzweig Levy
- *Vicerrector Administrativo*
Manuel Aranguren Rincón
- *Secretario*
José María Andréz
- *Directora de Talleres Gráficos Universitarios*
María Ofelia Rojas

SELLO EDITORIAL
PUBLICACIONES
VICERRECTORADO
ACADÉMICO

- *Presidenta*
Patricia Rosenzweig Levy
- *Coordinador*
Ricardo R. Contreras
- *Consejo editorial*
Ricardo R. Contreras
María Teresa Celis
Jesús A. Osuna Ceballos
Hernán Galindo
Rafael Solórzano
Marlene Bauste

UNIDAD OPERATIVA

- *Supervisora de procesos técnicos*
Yelliza García
- *Asesor editorial*
Freddy Parra Jahn
- *Asistente*
Yoly Torres
- *Asistencia técnica*
Ricardo Hugginess

Los trabajos publicados en esta Colección han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas

Colección Ciencias Sociales y Humanidades

Sello Editorial Publicaciones
Vicerrectorado Académico

**Gerencia para el desarrollo humano
Unidad en la diversidad
Vol. 1**

Primera edición digital, 2016

- © Universidad de Los Andes
Vicerrectorado Académico
con el financiamiento de la
Comisión de Desarrollo del
Pregrado (CODEPRE)
- © Ricardo Gil Otaiza (Coordinador)

Hecho el depósito de ley
Depósito Legal:

lfx2372016370472

lfi2372016370473

ISBN: 978-980-11-1825-1

ISBN: 978-980-11-1826-8

- *Corrección de texto y diagramación*
Freddy Parra Jahn
- *Concepto de colección*
Kataliñ Alava
- *Diseño de portada*
César Izarra
Departamento de Arte,
Talleres Gráficos Universitarios

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización escrita de los autores y el editor

Universidad de Los Andes
Av. 3 Independencia
Edificio Central del Rectorado
Mérida, Venezuela
publicacionesva@ula.ve
publicacionesva@gmail.com
<http://www2.ula.ve/publicacionesacademicas>

Editado en la República Bolivariana de Venezuela

LA COLECCIÓN

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

aporta textos teóricos, trabajos prácticos y análisis comparativos en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, sobre cuestiones relevantes para la comprensión de la realidad. De manera de propiciar su investigación, los textos que incluye esta colección contienen un bagaje teórico, metodológico y bibliográfico adecuado al grado de complejidad, especialización, desarrollo y posibilidad que tal realidad contiene.

Entre los objetivos específicos de

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES destacan:

- Articular el estudio y análisis de la producción social del individuo con su contexto histórico.
- Servir de espacio de especialización entre los distintos componentes de la realidad social.
- Resaltar el papel de los actores históricos que hacen posible la construcción social.

La colección tiene como destinatario un público de especialistas familiarizados con el marco de la investigación específica de las ciencias sociales y las humanidades, al mismo tiempo que privilegia líneas de investigación que desborden los parámetros tradicionales y formales de tales disciplinas y áreas temáticas.