

2018 VOL IV N. 7

ARETÉ



ENERO – JUNIO 2018

Revista Digital del DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

ISSN: 2443-4566

DEPÓSITO LEGAL: PPI201502DC4615



Areté

Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad
Central de Venezuela

Vol. IV, N° 7. 2018

ISSN: 2443 - 4566

Depósito Legal: ppi201502DC4615

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela

Director – Editor

Dr. Tulio Ramírez C.

Editores Asociados

Dr. Audy Salcedo

Comité Editorial

Dra. María Victoria Alzate Piedrahita, *Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

Dr. Jesús Arriaga, *Universidad Politécnica de Madrid, España*

Dra. Graciela María Carbone, *Universidad Nacional de Luján, Argentina*

Dr. Leonardo Carvajal, *Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela*

Dra. María Elena Del Valle Mejías, *Universidad de Vigo, España*

Dra. Ruth Díaz Bello, *Instituto para la Prevención del Riesgo Laboral, México*

Dr. Mariano Herrera, *Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Dra. Ana Beatriz Martínez, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dra. Nacarid Rodríguez, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dra. Bettina Steren Dos Santos, *Pontificia Universidade Católica de Rio Grande Do Sul, Brasil*

Comité Científico

Dr. Julio Barroso, *Universidad de Sevilla, España*

Dr. Luis Calegari, *Universidad de la República, Uruguay*

Dra. Cileda de Queiroz e Silva Coutinho, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Dra. Fabiola Faúndez, *Universidad de Talca, Chile*

Dra. Holanda García, *Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela*

Dra. Dora Nicolasa Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*

Dr. Miguel Ángel Gómez Mendoza, *Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

Dra. Ivonne Harvey, *In Know Va Consultora, Perú*

Dr. Carlos Manterola, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dr. Jorge Mostany, *Universidad Simón Bolívar, Venezuela*

Dra. Marina Polo, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dr. Claudio Rama, *Universidad de la Empresa, Uruguay*

Dra. Doris Lilia Torres Cruz, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia*

Apoyo Técnico Editorial de este número

Prof. Pedro Certad, *Universidad Metropolitana*

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela es una publicación científica con arbitraje externo, mediante el sistema doble ciego. Es de acceso abierto libre, con periodicidad semestral y tiene por objetivo primigenio promover el intercambio de información acerca de resultados de investigaciones originales de carácter educativo de habla hispana, aunque también recibe artículos en portugués. Puede publicar ensayos o reflexiones si el Comité Editorial lo considera pertinente. Las ideas contenidas en los trabajos son de exclusiva responsabilidad del autor (es).

Los trabajos para publicar se deben enviar mediante la plataforma de la revista en el Repositorio SaberUCV: http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_areté. También se pueden hacer envíos por los correos revista.areté@ucv.ve o revista.aretéucv@gmail.com.

Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Piso 5 C.C. Los Chaguaramos. Los Chaguaramos, Caracas. 1040. Teléfono +58 212 6050347

Autoridades Universidad Central de Venezuela

Dra. Cecilia García Arocha, Rectora

Dr. Nicolás Bianco C., Vicerrector Académico

Dr. Bernardo Méndez, Vicerrector Administrativo

Dr. Amalio Belmonte, Secretario

Facultad de Humanidades y Educación

Profe. Vincenzo Piero Lo Mónaco, Decano

Dra. María del Pilar Puig, Coordinadora de Postgrado

Dra. Maria Gorety Rodríguez, Coordinadora del Área de Educación

Dr. José C. Marín Díaz., Coordinador del Doctorado en Educación

Esta revista se publica bajo los auspicios
del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico
de la Universidad Central de Venezuela.
Ciudad Universitaria de Caracas,
Declarada por la UNESCO Patrimonio Mundial

Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, se encuentra registrada en:

Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), DIALNET, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Electronic Journals Library (EZB), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex-Catálogo, Latindex-Directorio, Latinoamericana – Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales, MIAR, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (LatinREV), WorldCat

ARETÉ. REVISTA DIGITAL DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

ISSN: 2443 – 4566

Depósito Legal: ppi201502DC4615

Vol. IV, N° 7. Enero – Junio, 2018

1.	Editorial. <i>Tulio Ramírez C.</i>	7
2.	Las etapas de desarrollo de instituciones de educación superior. Criterios básicos para su evaluación y clasificación [The steps in the development of higher education institutions. Basics criteria for their evaluation and classification]. <i>Ivan Lemus.</i>	11
3.	Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores [Social pertinence of educational research: concept and indicators]. <i>Fidias Gerardo Arias Odón, Andrea Cortés Gutiérrez y Omar Luna Cuero</i>	41
4.	Aproximación a una intervención formativa con equidad de género para aminorar la violencia contra la mujer en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador [Approach to a formative intervention with gender equity to reduce violence against women in the Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <i>Suzuky Margarita Gómez Castillo y María Elena Hidalgo Jiménez</i>	55
5.	La observación reflexiva y su papel en la incorporación de tecnologías emergentes en el aula [Reflective observation and its role in the incorporation of emerging technologies in the classroom]. <i>Edgar Andrés Sosa Neira, Jesús Salinas Ibáñez y Bárbara De Benito Crosetti</i>	79
6.	Enseñanza moralizante en la instrucción primaria venezolana del siglo XIX. Un manual escolar: El Consejero de la Juventud, de Francisco González Guinan [Moralizing teaching in the venezuelan primary education of the 19th century. A school textbook: El Consejero de la Juventud (The Counselor of Youth), by Francisco González Guinan]. <i>Rubén Darío Rodríguez De Mayo</i>	99
7.	Desarrollo académico del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela. Período 2007-2015 [Academic development of teaching and research staff of the Central University of Venezuela. Period 2007-2015]. <i>José Marín Díaz</i>	123

8.	El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica [The school textbook, a falsely obvious historic fact]. <i>Alain Choppin (Trad. Miguel Ángel Gómez Mendoza)</i>	147
9.	Resúmenes de tesis.....	193
10.	Normas para publicar en Areté	195
11.	Declaración de ética y buenas prácticas	201
12.	Pares evaluadores (árbitros) año 2017	205

EDITORIAL

Durante los años en que las dictaduras militares se hicieron del poder en los países del cono sur, la diáspora de académicos e intelectuales perseguidos por sus posiciones políticas, se dispersó por toda la geografía mundial. Esta situación de drama humano, trajo como efecto colateral para muchos de los países receptores, un enorme enriquecimiento intelectual. El intercambio entre académicos visitantes e investigadores locales, potenció en buena medida la producción científica y tecnológica de los países que acogieron en sus comunidades universitarias a estos migrantes con altos méritos académicos.

No fue por casualidad que países con una discreta posición en términos de producción de ciencia y tecnología, hayan visto crecer su productividad en este rubro a partir de la década de los años 80. Algo similar está sucediendo en la región a partir de la segunda década de los años 2000. Por supuesto en escala menor a lo sucedido en la década de los 70 y 80 y por circunstancias no del todo similares a las que ocasionaron aquella estampida de intelectuales que tuvieron que huir del acoso de las bayonetas y las amenazas de cárcel sin ninguna garantía procesal.

Al revisar las estadísticas del Portal Scimago se evidencia que Ecuador aumentó considerablemente su producción de artículos científicos durante los últimos 6 años. Para el año 2010 su contribución al total de artículos publicados en América Latina fue de 0,46% y 6 años después aumentó a 1,62%. Igual situación vive Perú. En este país del pacífico el aporte al total de América Latina en artículos científicos pasó de 1,01% en el 2010 a 1,60% en el 2016. Sostenemos como hipótesis que tales incrementos se podrían explicar, en el caso de Ecuador, por la implementación de una política de atracción de académicos e intelectuales de todas partes del mundo a través del Programa Prometeo. A través de este Programa se otorgaron contratos temporales a profesores universitarios e investigadores de todas las disciplinas y de todas partes del mundo, para llevar adelante proyectos de investigación en universidades receptoras de ese país. Este llamado obtuvo respuesta, y miles de académicos se incorporaron al trabajo y una vez culminados los proyectos se generaron cientos de artículos de investigación que fueron publicados en revistas internacionales de reconocido prestigio académico.

En el caso del Perú, si bien no llevó adelante algún programa similar al implementado en Ecuador, ha sido uno de los países que probablemente ha recibido una cantidad importante de profesores universitarios e investigadores venezolanos, que han decidido abandonar su país de origen por las precariedades económicas. Por supuesto esta diáspora de talento incorporado a la vida universitaria y a los centros de investigación peruanos ha potenciado la producción de artículos científicos en ese país.

En contraste y paradójicamente la producción científica expresada en *papers* generados en Venezuela se vio mermada durante el mismo período. Para el año 2010 la contribución de este país para el total general de la región era de 2,24%, esta cifra descendió considerablemente para el 2016, registrándose un total de 1,06%. Lo mismo sucedió con la producción en Argentina y Cuba (de 10,7% a 9,2% y de 1,92% a 1,22%, respectivamente).

Es muy coincidente el alza en la producción de artículos de Perú y Ecuador y la baja pronunciada de Venezuela, Argentina y Cuba, aunque en estos dos últimos casos la caída no fue tan pronunciada. Indudablemente que sería un tema digno de investigación, constatar si esta correlación negativa puede explicarse en parte, por la migración a Perú y Ecuador de investigadores venezolanos, argentinos y cubanos (en este caso por el Programa Prometeo que se abrió a universitarios de la isla), quienes posiblemente han contribuido a aumentar el acervo de producción de artículos científicos.

En todo caso se advierte en la región un incremento, en términos globales, de la producción de *papers* admitidos para su publicación en las más prestigiosas y exigentes revistas académicas. De hecho, en los últimos 5 años hubo un incremento del 40% (99.127 artículos en 2010 y 139.084 en 2016), lo cual no es nada despreciable para un continente, cuya inversión en ciencia y tecnología está por debajo del 1% de su Producto Interno Bruto.

Por supuesto la multiplicación de revistas arbitradas e indizadas en los últimos 20 años en la región ha contribuido a hacer visible esta producción. *Areté* está contribuyendo a esta misión desde el año 2015 cuando salió su primer número. Desde entonces, *Areté* se ha incorporado a prestigiosos índices y bases de datos como BASE (Bielefeld Academic Search Engine), Latindex, DOAJ (Directory of Open Access Journals), REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), CZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek), DRJI (Directory of Research Journals Indexing) y Dialnet. Asimismo se encuentra en proceso de evaluación por otros índices y repositorios con el objeto de dar mayor visibilidad a los trabajos de investigación aquí publicados y promover el prestigio de los autores que han tenido a bien ofrecernos sus investigaciones para que *Areté* sea la primera en publicarlas. Aspiramos a convertirnos en una de las revistas más consultadas en el mundo hispanoparlante en materia de investigación educativa. Desde ese interés presentamos el nro. 7 de *Areté*, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela.

En esta entrega el profesor Iván Lemus presenta el artículo titulado *Las etapas de desarrollo de instituciones de educación superior. Criterios básicos para su evaluación y clasificación. En el mismo se proponen* las bases de un modelo teórico para explicar las etapas históricas básicas que recorre una institución universitaria venezolana a lo largo de su desarrollo. El objetivo de tal modelo propuesto es determinar cuál es el estatus de su desarrollo institucional.

Por su parte Fidias Arias, Andrea Cortés e Iván Luna discuten sobre la necesidad de evaluar la pertinencia social de las investigaciones con el fin de determinar el impacto de la misma sobre la solución a problemas de grupos mayoritarios. Se problematiza sobre el concepto de pertinencia social de la investigación educativa y se definen algunos indicadores que permitan determinar el nivel o grado de pertinencia social de un esfuerzo de investigación en el ámbito educativo. Este artículo se presenta bajo el título *Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores*.

Susuky Margarita Gómez y Margarita Hidalgo desde una perspectiva pedagógica se propusieron determinar las necesidades de formación sobre el tema de violencia de género, en integrantes de la comunidad educativa de una institución de universitaria de formación de educadores venezolana. El propósito de esta investigación-acción fue hacer una intervención

social con la finalidad de minimizar la violencia contra la mujer para mejorar su calidad de vida. Esta investigación se presenta bajo el título *Aproximación a una intervención formativa con equidad de género para aminorar la violencia contra la mujer en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*.

Con la intención de describir cómo la observación reflexiva puede mejorar la práctica de los docentes de los colegios oficiales de Bogotá, al momento de incorporar tecnologías emergentes en el aula, los investigadores Edgar Sosa Neira, Jesús Salinas Neira y Bárbara de Benito Crosetti, informan en la publicación titulada *La observación reflexiva y su papel en la incorporación de Tecnologías Emergentes en el aula*, se propusieron aplicar el ciclo reflexivo de Gibbs, el cual guía al docente a realizar un proceso de reflexión sistemático y dinámico a través de las fases de descripción, sentimientos, evaluación, análisis, conclusiones y plan de acción. Esta experiencia permitió a los docentes reconocer y comprender que en toda experiencia se encuentran aspectos positivos que permiten mejorar en próximas implementaciones.

Enseñanza moralizante en la instrucción primaria venezolana del siglo XIX. Un manual escolar: El Consejero de la juventud, de Francisco González Guinán, es el artículo que presenta el investigador Rubén Darío Rodríguez de Mayo, quien analiza ese material didáctico escrito por el político e historiador venezolano Francisco González Guinán, con la finalidad de identificar los contenidos moralizantes y valores propios de la Venezuela de la época.

En el artículo titulado *Desarrollo académico del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela. Período 2007-2015*, José Marín Díaz analiza cómo ha sido el desarrollo académico logrado por el personal docente y de investigación de la UCV y su impacto en la productividad académica institucional durante un periodo caracterizado por una profunda crisis económica, política y social.

Finalmente el investigador colombiano Miguel Ángel Gómez presenta una traducción de un material escrito por el francés Alain Chopin, reconocido especialista en análisis de textos escolares. Este artículo es de singular importancia para los estudiosos del texto escolar ya que coloca sobre el tapete aristas y problemas para la discusión sobre estos materiales didácticos. La difusión de esta impecable traducción, contribuye a fortalecer una línea de investigación que se está expandiendo desde tiempo reciente en América Latina.

Esperamos que la entrega de este séptimo número de *ARETÉ* sea de utilidad para los lectores. Finalmente, nuestra invitación es a todos los investigadores del área de la educación a hacernos llegar sus artículos de investigación a fin de que sea considerada su publicación para los próximos números.

Dr. Tulio Ramírez
Director – Editor

LAS ETAPAS DE DESARROLLO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CRITERIOS BÁSICOS PARA SU EVALUACIÓN Y CLASIFICACIÓN

THE STEPS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. BASICS CRITERIA FOR THEIR EVALUATION AND CLASSIFICATION

IVAN LEMUS

*MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA,
VENEZUELA*

ilemus183@gmail.com, ilemus@mppeuct.gob.ve
<https://orcid.org/0000-0003-4498-4825>

Fecha de recepción: 14 julio 2017

Fecha de aceptación: 20 noviembre 2017

RESUMEN

El objetivo del presente análisis es proponer las bases de un modelo – teórico - que explique las etapas históricas básicas que recorre una institución universitaria a lo largo de su desarrollo (en el contexto venezolano), el cual servirá para determinar cuál es el Estatus de Desarrollo Institucional en el que se encuentra una institución previamente a la toma de decisiones por parte de la regulación externa y autorregulación; para ello se consideró un método cualitativo o análisis categorial de contenido (Martínez, 2006; Bardin, 1986) considerando la perspectiva de teoría general de sistemas, los modelos de evaluación institucional de seis países latinoamericanos que contemplan esta variable, y los modelos de otros autores en esta materia. Entre los resultados se pudo estimar - hipotéticamente - que el desarrollo de las instituciones universitarias transcurre a través de 5 etapas como son: 1: Concepción y trámites del proyecto; 2: Organización, planificación y concreción; 3.: Fase primitiva o de supervivencia hacia las 1ras cohortes; 4.: Consolidación-Especialización (4.1. Institución emergente o de creatividad científica, tecnológica y humanística; 4.2: Diversificación de la oferta académica; 4.3. Expansión geográfica; 4.4: Articulación Interinstitucional) y 5: Madurez. Cada una de ellas fueron comparándose tomando en cuenta los siguientes subsistemas institucionales: (a) Pertinencia, planificación y gestión del proyecto; (b) Diseño y gestión institucional y legitimidad; (c) Condiciones psicosociales en la institución; (d) Oferta informativa científica, tecnológica, humanística y curricular. (e). Personal docente; (f) Planta física, equipamiento y dotación, y (g) y las condiciones económico-financieras y presupuestarias. Luego de contrastar los aportes teóricos y la evidencias de la situación venezolana, se reitera la necesidad de disponer de un modelo que permita apreciar objetivamente el Estatus de Desarrollo Institucional en el sector universitario y se recomienda proseguir con la validación de los criterios aquí expuestos para disponer de un mecanismo técnico-administrativo y mejorar la calidad del servicio educativo, por parte de los entes gubernamentales y las propias instituciones.

PALABRAS CLAVE: cambio en instituciones educativas; maduración institucional; desarrollo institucional; evaluación institucional; clasificación de instituciones universitarias.

ABSTRACT

The objective of the present analysis is to propose the bases of a theoretical model that explains the basic historical stages that a university institution goes through during its development (in the Venezuelan context), which will serve to determine the Status of Institutional Development where the institution is at, prior to decision-making by external regulation and self-regulation; for this purpose, a qualitative method was considered or categorical content analysis (Martinez, 2006; Bardin, 1986) taking into account the perspective of the general theory of systems, the institutional evaluation models of six Latin American countries that contemplate this variable, and the models of other authors in this matter. Among the results, it was hypothetically estimated that the development of university institutions takes place through 5 stages: 1: Conception and proceedings of the project; 2: Organization, planning and concretion; 3: Primitive or survival phase towards the 1st cohorts; 4: Consolidation-Specialization (4.1 Emerging institution or of scientific, technological and humanistic creativity; 4.2: Diversification of academic offer; 4.3: Geographical expansion; 4.4: Interinstitutional articulation) and 5: Maturity. Each of them was compared taking into account the following institutional subsystems: (A) Relevance, planning and management of the project; (B) Institutional design and management, and legitimacy; (C) Psychosocial conditions in the institution; (D) Scientific, technological, humanistic and curriculum informational offer. (E). Teaching staff; (F) Physical plant, equipment and supplies (G) and economic-financial and budgetary sub-measurement conditions. After contrasting the theoretical contributions and the parameters of the Venezuelan situation, the need to have a model that allows to objectively evaluate the Institutional Development Status in the university sector is reiterated and it is recommended to continue with the validation of the criteria presented here to provide a technical-administrative mechanism and to improve the quality of the educational service, by the governmental entities and the institutions themselves.

KEYWORDS: change in educational institutions; institutional maturation; institutional development; institutional evaluation; classification of university institutions.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el periodo 2010-2012, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior del Ecuador (CEAACES) continuó con el seguimiento y segundo proceso de evaluación y acreditación de 26 instituciones universitarias ecuatorianas clasificadas con calidad de categoría “E” (muy deficientes y en riesgo de ser prácticamente, irrecuperables) lo cual era parte de una serie de decisiones político-administrativas y jurídicas dirigidas a afrontar, definitivamente, correctivos para depurar y mejorar el subsistema universitario ecuatoriano. Este proceso se venía realizando

con base en un trabajo mancomunado con la Asamblea Nacional (Mandato Constituyente N° 14, 2008), el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la educación Superior del Ecuador (CONEA, 2009), el Consejo de Educación Superior (CES), Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) según las facultades previstas en la Ley Orgánica de Educación Superior de los años 2000 y del 2010.

Desde la divulgación del Informe Preliminar de la evaluación, realizado por el CONEA (a finales del año 2009), y la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior en octubre 2010, transcurrió un periodo de 18 meses para que las mencionadas 26 instituciones de categoría *E* cumplieran reformas o mejoras instruidas en los informes específicos, sin embargo, muchas de tales reformas o mejoras no fueron cumplidas, lo que trajo como consecuencia, la decisión gubernamental de clausurar el funcionamiento simultáneo de 14 instituciones de gestión privada, a partir del 12 de abril del 2012.

La opiniones a favor y en contra de este proceso y sus resultados no se hicieron esperar, entre ellos Cabezas (2014), Martínez y Vásquez (2012), Minteguiaga y Prieto del Campo (2013) y Tafur (2016) pero el sector gubernamental fundamentó esta decisión como ineludible y acertada ante la acumulación de tantas irregularidades resultantes de políticas erróneas de privatización y masificación descontrolados, calificando el servicio en cuestión como un “fraude académico” (CEAACES, 2012, p. 18), es decir, este proceso contundente e inusitado – prácticamente calificable como una *profilaxia* institucional - puso en evidencia una serie de distorsiones de la democratización de la educación universitaria, no solo por parte de los terceros particulares (gestión privada) que ofrecieron su patrimonio para la prestación del servicio educacional, sino también las políticas oficiales laxas, irregulares e ineficaces para des-controlar la creación y funcionamiento de las instituciones y la calidad de las mismas.

En todo caso, es muy significativa la cantidad de instituciones que no estaban preparadas para el cambio o no se plantearon qué era lo que debían cambiar - para bien - antes de que lo hiciera el contexto y menos frente a un cambio urgente, ineludible y planificado por un nuevo orden político-económico (a ocho años de haber comenzado el siglo XXI), más aun, habiéndoseles otorgado más de dos años de prórroga para aplicar las mejoras.

Por otro lado, el hecho de que este grupo de instituciones no hayan mejorado el servicio en el periodo 2010-2012, podría ser un indicador de que, a lo largo de su desenvolvimiento, llegaron a un punto de tanto deterioro del que *no hay retorno*, es decir, evidentemente si existen procesos involutivos, o cambios erróneos y/o riesgosos en los que la integración y la diversificación de sus subsistemas institucionales no obedecen a un orden ni a los compromisos adquiridos con el Estado, es decir, las organizaciones cambian, se transforman, pero ello no significa que sea hacia un sentido positivo, sino para que todo siga igual (o peor).

Es de recordar que todo sistema posee límites para su crecimiento y funcionamiento (Katz y Kahn, 1989) y muchos de sus problemas pueden ser resueltos en el contexto de una maduración planificada, incluso con intervención externa, pero la falta de consideraciones correctas, o un afrontamiento forzado, transgresivo o muy retrasado puede traer más problemas a los existentes, y algunos pueden ser irreversibles. Al respecto el CEAACES (2012, pp. 14-15) señala lo siguiente: “...la *gestión académica y administrativa se dificulta*

a medida que las instituciones demandan una línea de mando más compleja y extensa; esto se manifiesta en la dificultad que encuentran las instituciones grandes para planificar centralizadamente la gestión académica y además mantener un sistema de información único”

Por lo antes expuesto, se observa la necesidad de disponer de criterios para regular el crecimiento de las instituciones universitarias, por ejemplo, desde la evaluación de sus proyectos de creación, su posible transformación hacia universidades o la posible revocación de su funcionamiento, vale decir, se necesita definir criterios para identificar en cuál nivel de desarrollo se encuentra una determinada institución respecto a algún trámite que realice, se necesita ofrecer respuestas consistentes y fundamentadas para establecer cuán retrasada o avanzada se encuentra esa institución, obviamente respecto un modelo en particular.

Es por ello que el **objetivo** de este análisis es proponer criterios para diseñar un modelo que explique las etapas históricas básicas que recorre una institución universitaria a lo largo de su desenvolvimiento (en el contexto venezolano), el cual servirá para determinar cuál es su Estatus de Desarrollo Institucional (EDI) en el que se encuentra previamente a la toma de decisiones por parte de la regulación externa y autorregulación; esto permitiría dilucidar interrogantes como por ejemplo: ¿Cuál es el concepto que podría referir o denominar mejor esa evolución, cambio o transformación histórica común por la que transitan las instituciones universitarias hasta que las mismas sean consideradas como tales?, ¿cuáles son los elementos básicos que se deben considerar para evaluar dicha transformación?, ¿cuáles serían esas etapas históricas?

2. MÉTODO

El método empleado para este análisis y diseño se hizo principalmente en el marco de una metodología cualitativa, para discernir lo más posible la naturaleza y dinámica del desarrollo institucional, y poder identificar o focalizar dicha variable de manera precisa, y evitar su confusión con otras variables.

En este sentido, se partió de los conceptos afines al EDI encontrados en los modelos de evaluación institucional de cinco países latinoamericanos. Luego se definió y operacionalizó al EDI como variable central y compleja, después lo cual: (a) se analizaron los subsistemas institucionales, considerando en esto los aportes de autores orientados bajo la teoría general de sistemas, tales como. Kotter (1978) citado por Schein /1980), Katz y Kahn (1989), Mejías y Martínez (2009); y Lemus (2003); (b) se cruzó dicho análisis con las etapas y subetapas históricas comunes a las instituciones universitarias, analizadas según el enfoque de Lazarsfeld (1965) y los criterios de análisis de contenido categorial de Bardin (1986), (d) se aplicó el método de comparaciones constantes señalados en Glaser y Strauss (1967) y Glaser (1978, 1992) respecto a la teoría fundamentada, y (e) se consideró un conjunto de categorías e indicadores prescritos en la normativa oficial universitaria acerca de los trámites de proyectos de creación, procesos de rendición de cuentas, supervisión, acreditación, procedimientos administrativos sancionatorios, entre otros aspectos relevantes observados en la supervisiones de instituciones.

También se exploró cuáles curvas de ajuste pudieran ser pertinentes para apreciar el comportamiento cuantitativo-histórico de este tipo de variables, de modo que se estimó como relevantes el grupo de curvas en “S” o sigmoidales (ver gráficas 1 y 2). Finalmente se elaboró una matriz en la que se cruzan las etapas de desarrollo de instituciones universitarias con los subsistemas institucionales y sus principales indicadores (Tabla 3).

3. LA TRAYECTORIA DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL COMO INDICADOR DE CALIDAD

Uno de los aspectos a considerar en la evaluación de calidad institucional es el conjunto de antecedentes, experiencias y las maneras como se han solucionado los retos. A continuación se resumen cinco ejemplos de cómo se ha considerado este factor en el modelo de evaluación institucional de cinco países:

Argentina: CONEAU (2011, p. 5): “Analizar históricamente dicha inserción desde la creación de la institución hasta el presente, dando cuenta de los cambios operados en el contexto y en la propia institución”.

Paraguay: ANEAES (2015,p.3): “Reseña histórica institucional: se narra brevemente el origen de la institución y los principales acontecimientos que marcaron hitos en su historia particular; es un texto de carácter descriptivo e informativo que ofrece un panorama histórico general de la institución.”

“Misión, visión institucional y valores institucionales: se presenta la razón de ser de la institución y su imagen a futuro; son elementos de identidad institucional que permiten conocer la orientación general que debe tener la gestión institucional.”

Colombia: CNA (2006, 2012, 2013): c.1. “Breve reseña histórica de la institución.”CNA, Orientaciones para la presentación del informe de autoevaluación con fines de acreditación institucional, “, 1. (Sinopsis. Literal a. (2006 b, p.2). c.2. “Aprendizaje institucional como resultado de su interacción con el medio (...) y “Políticas y estrategias de planeación, autoevaluación y autorregulación para las distintas áreas de desarrollo y unidades académicas y administrativas de la institución”. CNA (2006, p. 46-47) c.3. “Tener una tradición en el programa que se espera acreditar reflejada en la productividad académica de sus profesores, grupos de investigación...”, (CNA, 2012, pg.2).

Chile: CNA (2013, pp. 4-5). Reglamento sobre áreas de acreditación acorde al Artículo 17° de la ley 20.129, Resolución Exenta DJ N° 01, Áreas e indicadores relativas a la evaluación de la Gestión Institucional (Artículo 2): “5. *Los mecanismos de diagnóstico, planificación, seguimiento y ajuste de las prioridades de desarrollo definidas por la institución. En la evaluación deben considerarse los siguientes aspectos: Si la Institución cuenta con un diagnóstico acerca de las condiciones del medio interno y externo que afectan su desarrollo y lo utiliza para efectuar ajustes y correcciones a su plan de desarrollo. Si se han establecido prioridades institucionales a mediano y largo plazo. Estas prioridades se han traducido en la formulación y puesta en práctica de planes de desarrollo*” (...).

Venezuela: Villarroel y Camperos (2008, p. 32): “Cada función universitaria se desarrolla a través de fases, las cuales están concatenadas y se presentan en secuencia. Esas fases es lo que denominamos aquí como momentos correspondientes a cada función. Los, los

momentos equivalen a las instancias del enfoque sistémico; es decir, entrada, proceso y producto. Para nuestros efectos, cada función universitaria contempla en su desarrollo tres momentos: ORGANIZACIÓN, EJECUCIÓN y RESULTADOS” (...)“Nótese que el momento Organización corresponde a la instancia en que la institución se está preparando para desarrollar sus planes, lo que ocurre cuando se está iniciando un período lectivo; es decir, cuando la Carrera ya ha sido creada; pero también corresponde a la etapa inicial de creación de una nueva Carrera. En efecto, los promotores deben presentar una serie de recaudos que contienen los criterios, aspectos, factores, variables e indicadores que permiten a la agencia que otorga la licencia de funcionamiento dictar el veredicto correspondiente; en otras palabras, las variables, indicadores y estándares que contempla este momento se corresponden a los que exige la OPSU a los proyectos de creación de nuevas carreras; en consecuencia, el momento de organización establece y exige la calidad básica que deben evidenciar los proyectos de creación de nuevas carreras.

4. ¿QUÉ ES UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA? SITUACIÓN VENEZOLANA

Antes de caracterizar la historia o desarrollo de una *institución universitaria* es necesario definir qué son las misas, sin embargo, no es fácil establecer definiciones en cuanto a *institución universitaria*, o el de *universidad*, o *instituciones de educación superior* tal como se emplea en otros países, En todo caso se debe partir de una definición que permita fundamentar qué organización o proyecto puede evolucionar en este nivel educativo y cuál no. Actualmente, en la práctica y en nuestro país las fronteras interinstitucionales de tipo conceptual, jurídico-administrativo y político están yuxtapuestas o se han ido desdibujando con los cambios del país y las políticas oficiales, o, por lo contrario, muchas se quedaron como instituciones anacrónicas de los años 70s. Sin embargo la Ley Orgánica de Educación equipara y engloba a todas por igual como instituciones universitarias (Artículo 32). Al respecto veamos preliminarmente las siguientes definiciones:

COPAES (2016): Instituciones de educación superior (IES)

“Término genérico que incluye diversos tipos de organizaciones, de las cuales la más conocida y frecuente es la Universidad.(1)

“Centro de educación superior integrado por las facultades y escuelas que imparten estudios de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, avalados por el Estado. Una institución apoya su funcionamiento con recursos humanos, materiales y financieros.” (3).

Según Brunner (2012, p. 28) señala acerca del significado del concepto universidad señala que “En pocas palabras, se trata de una organización especial - de expertos, conocimiento, flujos de información y credenciales- que los poderes establecidos, la sociedad civil y la opinión pública conciben no como una comunidad de solidaridad moral y lazos fraternales, sino como parte de la función del estado y la gestión de la esfera pública. Como una palanca de la competitividad de las naciones; como un canal formativo de élites y de movilidad social basada en credenciales obtenidas meritocráticamente. En fin, como un órgano de reproducción de las representaciones cognitivas de la cultura y un nodo en medio de las redes que se hallan a cargo de producir, transmitir y difundir el contenido intelectual de una época”.

En relación a la naturaleza de las *instituciones universitarias* en nuestro país, es importante considerar diversas formas de organización jurídico-administrativa que caracterizan, en este sentido - en esta aproximación al concepto - se entiende como *institución universitaria* aquella *persona jurídica* autorizada oficialmente para prestar el servicio público de educación o formación profesional, posterior a la educación bachillerato, conducente a los respectivos *títulos* universitarios, que se encuentran bajo la conceptualización general prevista principalmente en los artículos 25(2), 32, 33, 34, 35 y 36 de la Ley Orgánica de Educación, artículos 8, 9 y 10 de la Ley de Universidades, artículos 1, 2 y 3 del Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios y Artículo 3 del Decreto de creación de la *Misión Alma Mater*¹.

En síntesis, de manera operacional se puede **definir in extenso** el significado de *institución universitaria* como una organización sociocultural contextualizada con el *aparato productivo*, cuyo servicio principal es la docencia, suministrando experiencias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias conducentes al desempeño profesional de determinados oficios o cargos, acreditándose mediante titulación los logros adquiridos por los beneficiarios de dicho servicio, quienes antes deben también poseer competencias acreditadas en bachillerato. Adicionalmente, la filosofía de gestión y el servicio que se presta son acreditadas y reguladas oficialmente, en tanto que dicho servicio, está protocolizado en registros públicos, no posee fines de lucro, está comprometido con la investigación, la producción, y divulgación del conocimiento y de las habilidades, cumpliéndose para ello con elevados parámetros científicos, técnicos y administrativos para asegurar la calidad del desempeño docente y estudiantil, de conformidad con las legislaciones gremiales. El servicio se desarrolla integralmente como parte de la socialización en una comunidad, donde se respetan los intereses personales, profesionales, culturales, científicos y humanísticos, disponiendo de un acervo informativo universal, de libre acceso y renovación, y en un ambiente de libre pensamiento, libertad de cátedra y autonomía académica y administrativa.

Ante esta definición, es evidente que existen contradicciones respecto a la realidad, ya que, por un lado, existen instituciones registradas como *universitarias* que no han demostrado logros o realizaciones según lo señalado en la definición propuesta, como el caso de la mayoría de los ICUS privados que no aplican el escalafón docente, no poseen ningún departamento de investigación ni editorial, ni están protocolizados ni poseen planta física propia o una sede integral; por otro lado, existen universidades que interpretan erróneamente la gestión del servicio bajo una perspectiva y praxis alejadas de la libertad y autonomía académica.

4.1. LA DIVERSIFICACIÓN Y DIVERGENCIA DE INSTITUCIONES VENEZOLANAS (1970-2017)

Con el fin de intentar determinar en cuál etapa de su trayectoria se encuentra una institución universitaria y el pronóstico de su desarrollo, es ineludible considerar qué tipo de

¹ N° 6.650, de fecha 24 de marzo de 2009, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 39.148 de fecha 27 de marzo de 2009

institución *era* y *es* ahora, y cuáles han sido los cambios políticos-jurídicos del contexto venezolano que han determinado la creación y funcionamiento de la misma.

A los fines de este análisis se asume la diversificación contemporánea de las instituciones (tablas 1 y 2) a partir de la Ley de Universidades (1970) articulada con el Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios (promulgado por primera vez en 1971) y las disposiciones legales previstas para la Misión Sucre (2003), Misión Alma Mater (2006) y los programas nacionales de formación (2006), y la nueva Ley Orgánica de Educación (2009) sin embargo, también se deben considerar otras disposiciones legales promulgadas para regular el subsistema, como la regulación de proyectos de nuevas instituciones o subdivisiones universitarias (1999), la intervención de los ICUS privados junto a la suspensión de sus proyectos de desarrollo académico (1999), la intervención de los procesos electorales en las universidades oficiales (2011) y la suspensión de los mecanismos o exámenes de admisión estudiantil (2008 / 2014).

Tabla 1. Tipos de instituciones universitarias venezolanas según su estatus jurídico previsto en la principal normativa universitaria ¹

Tipos de instituciones en funcionamiento al 2017:	TOTAL	%	Oficiales³	Privadas
TOTAL ²	161	100	69	92
Universidad autónoma	7	4,35	7	-
Universidad nacional experimental o equivalente	16	9,94	16	-
Universidad Territorial	1	0,62	1	-
Universidad o institución politécnico(a) y Territorial	18	11,18	17	1
Universidad de un área profesional.	3	1,86	3	-
Universidad o institución binacional	2	1,24	2	-
Universidad o Instituto de gestión militar	4	2,48	2	-
Universidad de estilo abierto, <i>alternativo</i> o <i>no tradicional</i> .	2	1,24	2	-
Universidad privada laica	19	11,80	-	19
Universidad o instituto de gestión privada religiosa	14	8,70	-	14
Instituto Universitario de Tecnología	38	23,60	9	29
Instituto universitario de varias áreas profesionales	7	4,35	-	7
Instituto universitario de un área profesional	17	10,56	3	14
Colegios universitarios de varias áreas profesionales	6	3,76	3	6
Colegios universitarios de un área profesional	7	4,35	2	5

Fuente: Elaboración propia con base a información oficial pública.

Notas:

¹ Ley Orgánica de Educación, el Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios, Misión Sucre y Alma Mater.

² No se incluyen los institutos de altos estudios e investigación autorizados a desarrollar programas de postgrado los cuales representan el 7,34% del total (11 son oficiales y 2 son privados).

³ No se incluyen otras cuatro universidades oficiales creadas que no están en funcionamiento: Universidad de las Ciencias de la Salud, Universidad Politécnica Territorial de los Valles del Tuy, Universidad Politécnica Territorial de La Guaira “José María España” y, Universidad Popular del Ambiente “Fruto Vivas”. En el caso de la Universidad Nacional del Turismo “UNATUR”, aun opera a través del Colegio Universitario Hotel Escuela de Los Andes Venezolanos.

⁴ En el caso de la **Misión Sucre**, hacia el año 2015, se estaban atendiendo 162.507 personas, distribuidas a nivel nacional-municipal en 65 aldeas universitarias propias del MPPEUCT y 993 en otros inmuebles compartidos, quienes estudian programas nacionales de formación (PNF) cuyo desarrollo se le hace seguimiento determinadas instituciones oficiales acreditadoras. A la fecha, han sido creados 61 PNF a comienzo del 2014).

En lo que respecta a los **institutos y colegios universitarios** (Tabla 2) ellos representan el **47,75%** del total de instituciones creadas, de los cuales **37,64%** privados y **10,11%** son oficiales. En sus inicios surgieron bajo la orientación de modelos foráneos, especialmente el modelo francés y el modelo anglosajón (*colleges*) con la intención de que estos últimos se desarrollaran vinculados comunitariamente al entorno (CERPE, 1983, 1984; Tovar, 2005).

Sin embargo, en este subsector los institutos y colegios universitarios se han desdibujando, desapareciendo o se han yuxtapuesto las fronteras o criterios, epistemológicos, filosóficos, tecnológicos, político-administrativos y jurídicos, de tal modo que existen colegios o institutos universitarios cuya oferta académica y funcionamiento no se distinguen entre sí, además de que responden generalmente a las necesidades del Sector Terciario de la economía, o sea, *servicios* de todo tipo, gestión administrativa-intelectual y afines.

Tabla 2: Instituciones universitarias venezolanas por tipo de gestión al 2017

Tipo de instituciones universitarias	Total General	Subtotal instituciones oficiales	Subtotal instituciones privadas	ICUS ¹ Oficiales ³	ICUS ¹ privados	Universidades ⁴ Oficiales	Universidades Privadas	IAEs ² oficiales	IAEs ² privadas
Total Instituciones 2017	178	84	94	18	67	55	25	11	2
% respecto al Total	100	47,19	52,8	10,11	37,64	30,89	14,04	6,18	1,12
Creaciones o transformaciones 2000-2017	63	46	17	3	13	33 ⁵	4 ⁶	10	0
% respecto al subtotal del periodo	36,2	54,76.	18,09	16,66.	19,40	60,0	16,0	(-9,1)	0

Fuente: Elaboración propia con base a información oficial pública.

Notas:

¹ ICUs = Institutos y colegios universitarios.

² IAEs = Institutos de *altos estudios* autorizadas para desarrollar programas de postgrado.

³ Adscritos al MPPEUCT: 13

⁴ Incluye otras cuatro universidades oficiales creadas que no están en funcionamiento.

⁵ De ellas 25 eran ICUS convertidos en universidad (78,78 % del subtotal).

⁶ De ellas 1 era un IU privado convertido en universidad privada.

Los promotores de tales instituciones privadas lograron obtener – desde hace más de 40 años - la denominación de institutos universitarios de tecnología (o tecnológicos o politécnico) – sin embargo, es de recordar que tecnología es un concepto de origen griego formado por *téchnē* (τέχνη o técnica, arte u oficio) que puede interpretarse como destreza; y *logía* (λογία, el estudio de algo). Pero la gran mayoría de los institutos y colegios privados, a la fecha, no poseen departamentos, laboratorios ni instrumental para producir, investigar o experimentar procesos desde una perspectiva científica, no aplican el escalafón docente ni propician el desarrollo académico de los mismos, por lo cual tampoco poseen equipos humanos ni técnicos para administrar su propios sistemas informáticos o digitales de educación on line (los cuales desarrollan sin control ni reconocimiento oficial) ni poseen editorial ni patrimonio intelectual, ni productividad académica-bibliográfica, ni mecanismos formales de autoevaluación, ni planta física propia, y mucho menos personalidad jurídica propia.

Es de aclarar que en algunos países (Canadá, Puerto Rico, España, OCD,1973) junto con ciertos autores emplean términos que se prestan a confusión, tales como el de instituciones postsecundarias, o preuniversitarias, ya que en los países mencionados se asumen como un instituciones autorizadas para acreditar sus cursos con base al título de bachillerato obtenido y no otorgan títulos universitarios, pero otros autores también asumen a los institutos y colegios universitarios como instituciones postsecundarias o cuasiuniversitarias que no cumplen los criterios de la definición antes señalada, por lo cual ponen en duda el adjetivo calificativo de “universitarios” (aun cuando se las identifican así, en nuestra actual Ley Orgánica de Educación y en el Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios).

Particularmente acerca de la clasificación de las instituciones universitarias privadas propuestos por Levy (1986,1995, 2011), Gama (2013), García (2011, p.97) y Herrera (2013) se observan 4 tipos: *católicas*, *elitescas*, *semielitescas* y de *absorción de demanda*, estas últimas con poca o ninguna selectividad y destinadas a atender a los *rezagados* o no incorporados en los otros tres tipos de instituciones ni en las instituciones oficiales.. Al respecto es de señalar que en nuestro país existen 14 instituciones universitarias promocionadas por organizaciones religiosas, las cuales representan el **8,7** % del total, de ellas **13** católicas y una adventista, a su vez, **6** son universidades y las **8** otras son institutos y colegios universitarios (ver Tabla 1).

En el caso de las **universidades**, sus orígenes son muy variados, lo cual diversifica aun más su organización y funcionamiento, entre ellos es de mencionar los siguientes: creación *ad hoc*, provenientes de la transformación de un instituto universitario, provenientes de la integración de 2 o más institutos universitarios, provenientes de nacionalización, provenientes de concepción de nuevos modelos no *tradicionales* o *alternativos* y las autorizaciones de cursos de postgrados a institutos de altos estudios e investigación. En la Tabla 2 puede verse que existe un **30,89%** de las universidades oficiales, de las cuales el **60%** de este subtotal provienen de la transformación de uno o de la integración de varios institutos universitarios este siglo, particularmente en el marco de la *Misión Alma Mater*, a partir de 2006. Solo un instituto universitario privado fue transformado en universidad (católica).

Los **institutos de altos estudios**, están dedicados primordialmente a la investigación y producción de bienes e información, a quienes el Ejecutivo Nacional ha permitido el desarrollo de programas de postgrado titulados, ellos solo representan el **7,3%** del total de instituciones creadas que ofrecen programas universitarios (Tabla 2) pero no se consideran *instituciones universitarias*.

4.2. INSTITUCIONES PROFESIONALIZANTES VS. INSTITUCIONES PENSANTES

Otro aspecto importante para comprender el tipo o naturaleza de las instituciones para su clasificación es el diseño curricular o el perfil de su formación. Entre 1970 y el 2000, el aparato productivo venezolano estuvo orientado hacia el desarrollo diversificado del aparato productivo caracterizado por cierta estabilidad de la gestión privada empresarial caracterizada como corporativa, globalizada, burocrática y meritocrático, articulada con los aciertos y desaciertos en los *sectores de producción*. A esta dinámica se corresponde la formación universitaria, de manera que el enfoque de las carreras cortas en los ICUS y en algunas universidades también era *especializado*, donde prevalecía las unidades crédito de asignaturas y ejes técnicos-prácticos **sobre** los componentes curriculares de formación instrumental y general, todo ello según la estructura de oficios y cargos del sector laboral. Incluso, desde antes, en las universidades siempre era opcional la oferta de carreras – largas - bajo un enfoque de *especialización vs. formación integral*, pero, inexorablemente, la universidades también comenzaron a desarrollar carreras cortas-tecnológicas e incorporar más variables técnicas a sus currícula, y los ICUS comenzaron a exigir trabajos de grado - de tipo *quasi tesis* - a sus egresados, además de que algunos de ellos lograron autorización para otorgar títulos de licenciado o equivalente.

Respecto a los **programas nacionales de formación**, su concepción ha ido cambiando desde que comenzaron en el año 2003 en paralelo con el desarrollo de la Misión Sucre. En sus currícula se aprecia una reducción de tiempo de las carreras (2 años el Técnico Superior Universitario y 4 años para las licenciaturas o equivalentes) y reducción del peso de los componentes curriculares técnicos-prácticos en conjunto con un aumento del peso de los componentes de *formación general*, ofreciendo un perfil de egresado más integral con visión general de la profesión, transdisciplinar y de transversalidad en la formación por competencias y mayor margen para que el estudiante organice-emprenda su proyecto académico-profesional con una visión de conjunto y su entorno inmediato. Es evidente que si bien este modelo se aleja un tanto de la concepción tradicional *operaria-funcionalista*, impulsa al estudiante a desarrollar una *visión de conjunto contextualizada*, cercana a la coordinación de una pequeña o mediana empresa o de un departamento o proceso sociotécnico y con más desempeño o práctica fuera de la institución y vinculada a la comunidad (trabajo de campo).

En todo caso, la formación técnica-operaria vs formación para la creación intelectual varía según las intereses o necesidades de los empleadores y cargos (según el sector de producción) de la filosofía propia de la institución y según los intereses y expectativas personales de los estudiantes. En la Figura 1 se resume esta distribución piramidal de la oferta académica venezolana por tipos de institución.

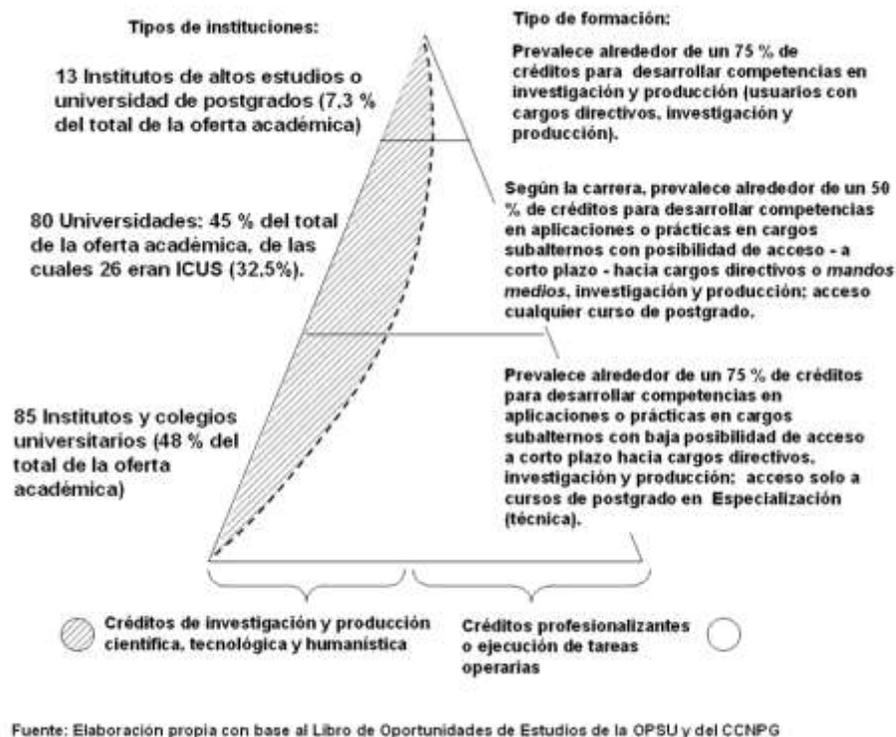


Figura 1. La formación profesionalizante vs. formación para la creación intelectual en la oferta académica universitaria venezolana (2017)

En síntesis, se observa la coexistencia de diversos *modelos* de instituciones que hacen difícil configurar un mismo rumbo o historia común, dada la gran variedad organizacional y académica de instituciones antiguas y recientes, con diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, diversidad de convenios, diversos grados de autonomía y predominio de instituciones de gestión privada, en particular de institutos y colegios universitarios que nunca lograron desarrollar los ámbitos de Extensión, producción, investigación ni postgrado, entre otras características y dificultades para discernir y estimar las etapas básicas del desarrollo de las instituciones universitarias en general.

Como ejemplo de esta diversidad y divergencia Brunner (2012, p. 28) respecto a las universidades señala que "...esta organización posee en la actualidad una infinita variedad de expresiones institucionales. Considérese que solamente en Iberoamérica existen alrededor de 4.000 universidades (Brunner y Ferrada, 2011), las cuales no es posible siquiera clasificar ordenadamente (Brunner, 2011a). En efecto, según qué aspecto o dimensión de ellas se considere, aparecen de inmediato numerosas formas que la organización adopta en cada una de esas variables".

5. EL CAMBIO EN UNA ORGANIZACIÓN

Desde que a un grupo *promotor* se le reconoce su proyecto para que consigne los soportes a ser evaluados por el Ejecutivo Nacional, comienza su trayectoria de cero (0) a la

N etapa de plena realización universitaria, lo cual nos recuerda una interrogante de Von Bertalanffy (1968, pg.154) quien, al comparar el crecimiento de las organizaciones con el de los seres vivos, se preguntaba cómo ocurría el fenómeno de la *morfogénesis* en los sistemas biológicos, ese "...proceso misterioso merced al cual una diminuta gota de protoplasma casi indiferenciado, el ovulo fertilizado, acaba por transformarse en la maravillosa arquitectura del organismo multicelular"

Diversos conceptos se asemejan entre si, unos involucran a otros, y sus significados dependen de la perspectiva científica, por ejemplo, durante el *desarrollo* (desenvolvimiento o *development*) de un fenómeno u organismo ocurren cambios, pero, no todo cambio conlleva a un desarrollo.

El desempeño *per se* no es positivo ni negativo, puede conllevar una progresión positiva de cambios, o conllevar una regresión hacia un subdesarrollo. Las organizaciones pueden atravesar *cambios* históricos positivos que reflejan en su *desenvolvimiento* procesos de transformación, evolución, maduración o consolidación. De continuar estable este *desenvolvimiento* las organizaciones se expanden (se reproducen), sus procesos se rutinizan, se burocratizan, atraviesan más *cambios* de innovación, renovación, reingeniería o cambios abruptos, pero otras organizaciones involucionan, se estancan, ensayan *cambios* infructuosos, erráticos, desaciertos, se vuelven decadentes, degeneran en la trasgresión u omisión de la normativa oficial; se ejecutan *cambios* pero no para bien, pareciera que se gestiona un *modelo de cambio* espasmódico, táctico o empírico, que conlleva un círculo vicioso - patológico- del cual parece no poder escapar.

Así se aprecia que entre tantos conceptos, existe uno de carácter subyacente o *nuclear* como lo es de *cambio o cambio organizacional*, pero a su vez, ello implica múltiples procesos históricos que pudieran integrarse bajo el concepto global de *desarrollo institucional*, como lo han referido, por ejemplo, Suárez (2002). Es importante aclarar esto ya que un concepto afín a esta materia es el "*desarrollo organizacional*", asumido como un *paquete*, enfoque o metodología de consultoría de procesos para gestión del cambio (Chiavenato, 1984,1990).

5.1. CARACTERÍSTICAS DEL CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES

- a. El cambio no es lineal, las contingencias obligan a asumir decisiones estratégicas y pueden sumergir a la institución en *ciclos* de crisis y retrasos en pos de los objetivos, tal como lo señala el principio de *equifinalidad*.
- b. El *cambio* no puede ser natural ni azaroso, y mucho menos transgresivo, debe ser planificado o diseñado estratégica y continuamente.² además de la importancia para ello de la regulación oficial
- c. Cada uno de los subsistemas se va diversificando e integrando al eje gerencial a diferentes velocidades, intensidad y dirección.

² De hecho, uno de los requisitos a consignarse durante la autorización oficial de proyectos es un plan o programa de desarrollo institucional, según Artículo 61 del Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios y el numeral 1.2. (h) del Instructivo de proyectos de creación del CNU de fecha 09-09-99.

- d. Tales cambios están dirigidos a evitar que la institución *fallezca*, es decir, evitar la *entropía* o *muerte* según los autores de la Teoría General de Sistemas.

5.2. RAZONES PARA EL CAMBIO

Katz y Kahn (1989) señalan que existen cinco motivos para el cambio organizacional: **a)** la actualización permanente de los procesos medulares, sus métodos, técnicas, instrumentos, estándares, conceptos, el estado del arte, etc. **b)** Las tensiones, la competencia o desequilibrios entre las áreas y sus actores. **c)** Las exigencias del contexto; **d)** La reorganización formal y las adaptaciones en la organización no formal, nuevas áreas de trabajo, y nuevas personas; **e)** Los cambios de enfoque de gestión, de los valores, las creencias, los fines (renovación del proyecto).

En resumen, se puede agrupar dos conjuntos de factores que actúan como fuente de cambios en las instituciones universitarias, como intrínsecos y extrínsecos.

Entre los **factores intrínsecos** a la trayectoria de cada institución están

- a. La búsqueda de la realización respecto a un ideal, una labor social, una misión, un *modelo* o referente.
- b. Los cambios naturales de tipo psicosocial y biológico afectan el desempeño de las personas que hacen vida institucional, tales como la vejez, enfermedades, cansancio, desmotivación, el hastío, todo lo cual conlleva a la deserción e ineficiencia en el trabajo, accidentes, jubilación, incapacitación, destitución, renuncias o fallecimiento.
- c. La depreciación, el deterioro y la obsolescencia de la infraestructura, equipamiento, dotación y del conocimiento.
- d. La rotación de las autoridades y promotores de la institución y de sus políticas y enfoques.

Entre los **factores extrínsecos** que provocan cambios institucionales es de mencionar: la estabilidad del suprasistema o contexto, las necesidades comunitarias, regionales, nacionales, el equilibrio económico, la dinámica en los sectores de producción, la evolución y masificación de las TICS y las políticas públicas y normativa de regulación oficial, entre otros.

Es de hacer notar que en la referida regulación oficial se deben decidir si son (o no) procedentes determinados procesos medulares o de apoyo organizacional, tales como solicitudes de: *creación* o transformación institucional, nuevas carreras, menciones y extensiones, acreditación de instituciones y de programas; rediseño de currículo, convenios interinstitucionales, programas semipresenciales o *en línea*, suspensión o revocación de funcionamiento, y otros tales como: mudanzas, reorganizaciones internas, subsidio oficial, incremento de precios del servicio privado, etc.

5.3. ETAPAS DE CAMBIO

En el sector universitario, no existen consensos de cuáles son las etapas de cambios que atraviesan las instituciones universitarias, por ejemplo, Katz y Kahn (1989, pp.90-94)

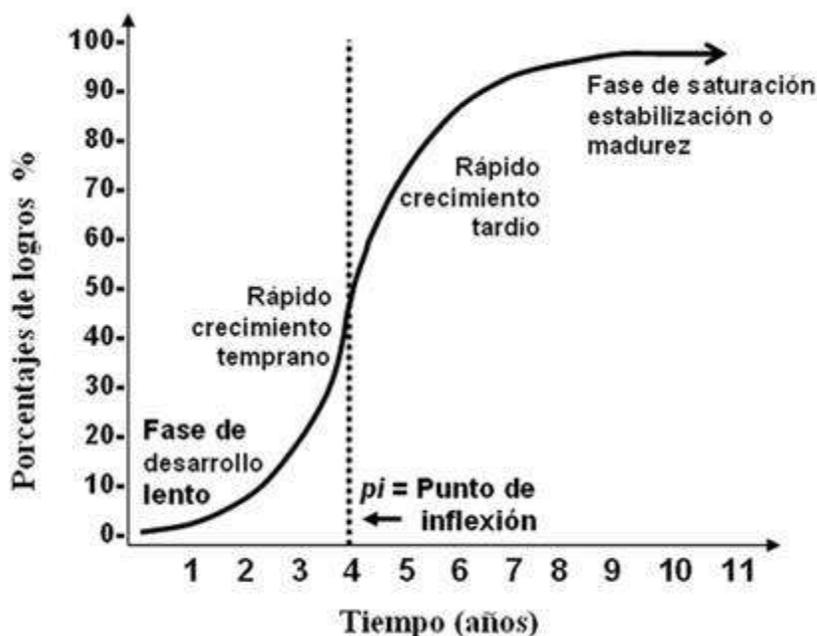
refieren una serie de ciclos de interacciones que van generando con el tiempo el *crecimiento* institucional, lo que pudiera resumirse así: **(a) Etapa primitiva o inicial:** Surgen presiones externas que provocan cambios en las necesidades y objetivos de determinadas áreas de trabajo, por lo cual, estas se verán obligadas a adaptar los mecanismos y técnicas de trabajo. **(b) Estabilización:** Van apareciendo nuevas estructuras en respuesta a las presiones externas y a las tensiones internas (diversificación y especialización), nuevas unidades, y más mecanismos para regular el crecimiento e interacción sociotécnica (bienestar social). **(c) Complejización:** Aparecen nuevas estructuras que permitan la expansión institucional, para facilitar la comunicación con el contexto, la obtención de insumos para funcionar y crecer.

Kotter (1978) citado por Schein (1980) se refiere al *cambio* como una *dinámica organizacional* cíclica la cual se desarrolla según la complejidad de la institución con base a relaciones específicas de causa-efecto entre los subdimensiones del sistema, de modo que una *dinámica organizacional a corto plazo* tendría una duración de meses; la *dinámica organizacional a plazo moderado* tendría una duración de algunos años, y la *dinámica organizacional a largo plazo* tendría una duración de décadas.

En lo que concierne al cambio o etapas de desarrollo en **instituciones universitarias** no es usual encontrar investigaciones específicas en esta materia, Algunas clasificaciones se establecen según las diversas formas de diversificación de su oferta académica asociado con el tamaño institucional, a decir de Fresan y Tabora (1998) citados por Gama (2010) existen aquellas que solo ofrecen carreras conducentes a Técnico Superior Universitario (TSU) hasta las que ofrecen mas allá de TSU incluyendo postgrados y cursos no titulados, las que se especializan en un área profesional hasta las que atienden varias áreas profesionales, y las que solo ofrecen docencia hasta las que ofrecen docencia, investigación y producción.

Otros estudios evidencian que los tipos de instituciones pueden *clasificarse* según las etapas de desarrollo institucional, tal como lo propone Ortega (2013) y Muñoz et al (2004) citados por Gama (2010), quienes proponen una clasificación mixta en la que combina la Trayectoria Social (Instituciones Consolidadas vs. Emergentes) subdividida según la Orientación Social (de Elite, de Atención a Grupos Intermedios y de Absorción de Demanda) a su vez subdividida en Tradicional, de Inspiración Religiosa, Red Institucional y Especializada. Es de señalar que el principal criterio para caracterizar a la Trayectoria Social es la antigüedad, de manera que el autor propone clasificar – circunscrito a México - como *consolidadas* a las que funcionan antes de 1990 y como *emergentes* a las que funcionan después de 1990.

En los estudios de tendencias se ha hecho útil el empleo de las gráficas y distribuciones relativas a las curvas en “S” ó sigmoidales, tal como se ejemplifica en la Gráfica 1; estas curvas son muy útiles en el estudio y desarrollo de *modelos* de procesos evolutivos, variables que se evalúan por su rendimiento o acumulación, crecimiento de poblaciones o *ciclos de vida* de diversos fenómenos, en la gestión de proyectos sociotécnicos, o proyectos educativos institucionales, aunque han sido más usuales en el ámbito de la ingeniería, economía, administración o finanzas, entre otras áreas, como lo afirman Cortés, et al, (2013, p.2): “*La característica de estos fenómenos es que presentan una fase lenta de desarrollo inicial, seguida de una fase de rápido crecimiento y finalizan con una fase de saturación donde el crecimiento se detiene lentamente*”,



Gráfica 1. Curvas en “S” del ciclo de un proceso

De igual modo también lo señala Pérez (1992) citado por Ávalos, Aguilar y Zartha, 2010, quienes explican que, luego de la fase inicial de difusión, acontece una subfase de *crecimiento temprano* y luego una fase de crecimiento tardío previa a la madurez final (ver Gráfica 1). Sin embargo, según el modelo de Abetti³ (1998), si después de la etapa de maduración, la curva manifiesta una clara tendencia negativa (hacia abajo) es que está presente una etapa de obsolescencia o decadencia. En todo caso, la organización o variable recorren periódicamente estos ciclos de arranque-intervención-estabilización.

5.4. EL ESTATUS DE DESARROLLO DE LA INSTITUCIÓN (EDI)

Por todo lo antes expuesto y como parte de los propósitos de este análisis, se empleará el concepto de “*Estatus de Desarrollo de la Institución*” (EDI) cuyo significado puede definirse como una tipificación y caracterización del estatus o etapa histórica-evolutiva en que se encuentra la institución, en un determinado periodo de su existencia, fundada en un conjunto mínimo de variables o factores correlacionados entre sí y que son indicadores de determinados niveles o grado de logro o alcance del desempeño global de la institución respecto a su misión o su razón de ser y sus objetivos.

Siendo la apreciación del EDI una variable importante para la toma de decisiones, pudiera tener dos mecanismos según la amplitud y profundidad de su aplicación, uno preliminar y a corto plazo para la determinación de las condiciones iniciales de los interesados, y otro a largo plazo (con más indicadores y soportes) en el contexto de una evaluación institucional.

³ Abetti (1998), particularmente denomina etapa *embrionica* del proyecto el comienzo de esta *fase inicial*.

La evaluación para determinar el **EDI** implica básicamente la identificación del grado de los logros y/o cumplimiento de requisitos en el desempeño institucional; la contextualización en la serie de etapas temporales que debió recorrer (avances o retrasos), y su clasificación final caracterizada cualitativamente, como por ejemplo, con las siguientes *valoraciones*, entre otras:

- Es una institución vanguardista, que demuestra evidencias de madurez, proyectos avanzados, en general con desempeño extraordinario por encima de lo planificado y se encuentra en condiciones institucionales favorables para ampliar su oferta académica.
- La institución se ha venido expandiendo académica y geográficamente de manera vertiginosa o precipitada pero sin exhibir condiciones de *consolidación*.
- La institución se ha desviado de lo previsto en su proyecto desde su concepción y génesis,
- Es una institución estable, equilibrada, aparentemente normal, pero solamente circunscrita a un plan rutinario y sin asumir nuevos retos universitarios.

5.5. ¿CÓMO VALORAR EL ESTATUS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL?

Con el fin de apreciar el EDI, también se necesita disponer de una *escala* de valoración cuantitativa y cualitativa que permita medir y promediar los logros en determinados rangos. Aunque esta materia aún no está sistematizada ni delimitada oficialmente ni se disponen estudios ni investigaciones particulares en nuestro contexto, si se disponen los criterios acerca de determinados modelos en evaluación institucional, como lo propuesto por Villarroel y Camperos (2008, pp. 27-28), cuyo enfoque y antecedentes devienen de las validaciones realizadas para el SEA (2002-2003).

La escala de valoración servirá a los fines de apreciar un promedio o un balance justo, que permita la toma de decisiones, más que con apreciaciones dicotómicas o absolutas, tales como: “*se tiene*”, “*existe*”, “*se evidencia*”, aunque. Esta valoración debería estar articulada como un subcomponente del *modelo* de la evaluación de la calidad institucional, que engloba a dicho aspecto (sea el modelo que utilice el evaluador externo o el de la autoevaluación).

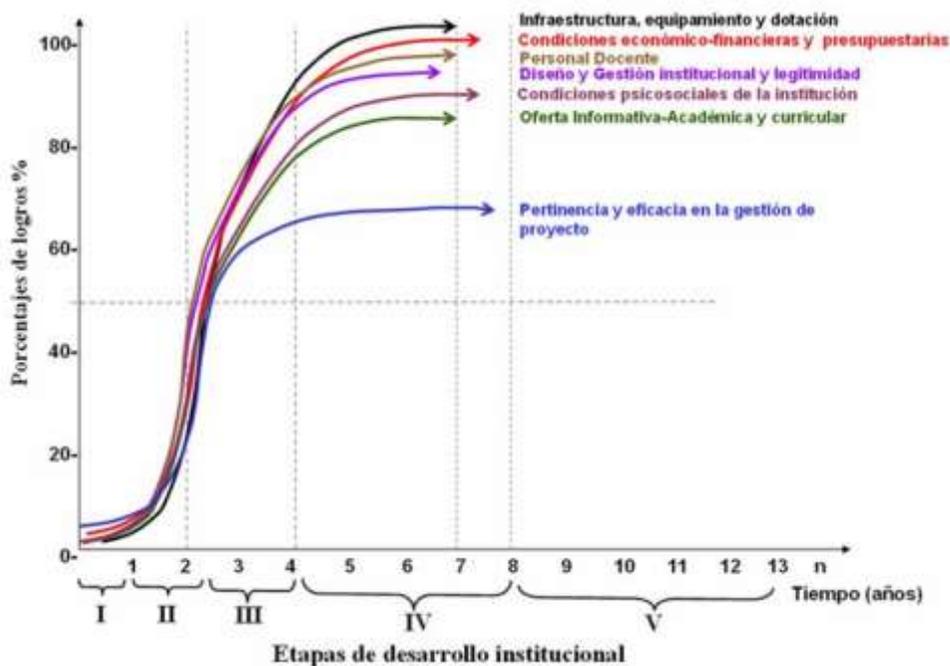
Un primer ejemplo para la valoración del EDI se puede hacer desde una perspectiva teórica (convencional) comparando en una escala de *niveles porcentuales* (%) o mediante puntos sumativos, el grado de logro de requisitos y objetivos, contrastando lo planificado y según los rangos esperados que, se supone, deberían ser estandarizados para cada tipo de institución (o por sí misma). Para ello se debería realizar un registro como la Tabla 3, acerca de la cual se propone un ejemplo en la Gráfica 2, en relación a una institución que ha alcanzado sus logros hacia la fase de consolidación. Ejemplos de algunas expresiones de apreciaciones valorativas porcentuales serían:

Después de un año de iniciado el trámite, solo se ha recibido el 40 % de soportes *del* proyecto. Durante todos los lapsos académicos el 90 % de los nuevos empleados han recibido inducción y el 70 % de los mismos manifiestan satisfacción con el funcionamiento de la institución. Luego de 20 años de funcionamiento, apenas el 30 % de docentes poseen postgrado. Antes de la 2da. cohorte la institución ya ha desarrollado el 80% de la

infraestructura, equipamiento y dotación entre otras expresiones. En el caso de la valoración del EDI empleando una escala de puntos sumativos (por ejemplo en base a 100) se establecen rangos que permitan clasificar a la institución de la siguiente manera:

Puntajes:	---	---	1-50	50-70	80-100
Etapa:	I	II	III	IV	V
	Concepción y trámites de proyecto	Organización, planificación y concreción	Fase primitiva o de supervivencia	Consolidación (4 subetapas)	Madurez

En esta segunda opción los logros de la Etapa I son más bien cualitativos con base al cumplimiento, confiabilidad, consistencia, fundamentación y exactitud de datos de los soportes del proyecto en trámite, mientras que en la Etapa II entran en juego otros actores externos al ente regulador (bancos financieros, otros entes oficiales, empresas de ingeniería, etc.). De cualquier modo y con base al establecimiento de otros índices o variables cuantitativas se puede ampliar esta valoración con otras escalas.



Gráfica 2. Ejemplo de porcentajes de logros hasta su fase de Consolidación alcanzados por una institución universitaria

Tabla 3. Porcentajes de logro en las fases de desarrollo institucional según las principales subdimensiones institucionales

Subdimensiones Institucionales:	Total puntajes	Pertinencia, planificación y gestión del proyecto (PPGP)	Gestión, diseño institucional y legitimidad (GDIL)	Condiciones psicosociales en la Institución (CPI)	Oferta informativa científica, tecnológica y humanística y curricular (OICTHC):	Personal Docente (PD)	Infraestructura, equipamiento y dotación (IED)	Condiciones económico-financieras y presupuestarias (CEFP):
1. Concepción y trámites del proyecto								
Rangos								
2. Organización, planificación y concreción del proyecto								
Rangos								
3. Fase primitiva o de supervivencia hacia las Iras cohortes								
Rangos								
4. Consolidación y especialización:								
4.1. Creatividad informativa científica, tecnológica, humanística y curricular								
Rangos								
4.2. Diversificación de la oferta académica								
Rangos								
4.3- Expansión geográfica								
Rangos								
4.4. Articulación interinstitucional								
Rangos								
5. Madurez								
Rangos								

5.6. SUBSISTEMAS INSTITUCIONALES UNIVERSITARIOS PARA APRECIAR EL CAMBIO

Escoger las subdimensiones de una instituciones universitarias es algo relativo y circunstancial, tales subsistemas se interrelacionan en cada caso como una *molécula* con una dinámica particular (Martínez, 2006), en este sentido sus definiciones se hacen de una manera convencional, ya que muchos modelos provienen de estudios de empresas manufactureras y de servicios u ONG's. Por otro lado, cada país y *mancomunidad de naciones* poseen normativas propias, y, finalmente, existen aspectos de naturaleza eminentemente *física* como: infraestructura, dinero; otras son de naturaleza esencialmente *metafísica* o psicosocial como valores y motivación, y otras variables surgen de la interacción entre ambos tipos mencionados, tales como liderazgo y relación docente-estudiante, entre otros.

Según Katz y Kahn (1989) una organización posee esencialmente cinco subsistemas, tales como: (a) los que se ocupan de coordinar los procesos medulares de *producción* de los bienes o de los servicios, (b) gerencia o gestión, (c) el de adaptación (planificación y autoevaluación), (d) gestión de personal, y (e) el área que se ocupa de las fronteras del sistema para regular la interacción con el contexto, tales como las relaciones interinstitucionales, publicidad, mercadeo, creación de la imagen, comunicación corporativa, etc.

Kotter (1978) citado por Schein (1980) también coincide con lo dicho anteriormente aunque conceptualiza las subdimensiones con otros términos: procesos claves (medulares); coalición dominante (gestión); estructura organizacional; sistema social (condiciones psicosociales); medio externo (contexto); empleados y bienes tangibles; tecnología.

En lo que respecta a una institución universitaria, y en atención a las opiniones Mejías y Martínez (2009) y Lemus (2003), puede considerar convencionalmente los siguientes *subsistemas* para valorar el Estatus de Desarrollo Institucional, lo cuales que se resumen en la Tabla 3 y Gráfica 2.

- A. **Diseño y gestión institucional y legitimidad:** Para comprender esta subdimensión se considera, por un lado, el perfil del equipo *promotor* y sus condiciones de dedicación al diseño, conducción e integración institucional; la legitimidad de la gestión; la capacidad para interpretar el contexto y el funcionamiento global para reorientar el proyecto y sus políticas; las condiciones de auspicio y actuación de los promotores o benefactores del proyecto. Es de entenderse que, en sus comienzos, la dedicación a la concepción, producción e implantación del proyecto es muy centralizada y exclusivista, pero la tendencia debe ser hacia la autorregulación institucional o *rebajar* ese control – a niveles razonables - y desconcentrar, descentralizar y ceder autonomía los miembros del personal docente-administrativo para asumir las decisiones. Por otro lado, una vez que el PEI está en ejecución, se consideran la validación de todos los soportes para la organización y gobernabilidad institucional tales como: estatuto y reglamentos, manuales, instrucciones, procedimientos, protocolos, organigramas, flujogramas, cronogramas, formularios, etc.

Indicador ejemplo: ¿En qué grado se han elaborado y validado todos los soportes para la organización y diseño del sistema institucional?

- B. **Condiciones psicosociales de la institución:** Se incluye aquí un conjunto de variables o factores relativamente subjetivos que orientan el desempeño de los miembros en su institución, tales aspectos se encuentran: la identidad institucional, los cursos de *inducción*, la autoimagen o percepción de *sí mismo*, la cultura, el clima, y la comunicación organizacionales, los valores, liderazgo, carisma, motivaciones, satisfacción, la percepción desde el punto de vista externo, etc. Es de recordar que surge inexorable y, paralelamente, una organización *no formal*. más allá de sus roles contractuales; que pudiera tener incluso su propio sistema de comunicación no formal (Chiavenato, 1984, 1990; Schein, 1980; Katz y Kahn, 1989). Si una organización no formal, que no es atendida, pudiera volverse adversa, pesimista y proclive al *saboteo*, erosionando el funcionamiento institucional.

Indicador ejemplo: ¿En qué grado la comunidad interna está satisfecha, motivada y participa proactivamente respecto al *proyecto* de la institución universitaria?

- C. **Pertinencia, y eficacia del Proyecto Educativo Institucional:** A los fines de este análisis se considera como una subdimensión la pertinencia del proyecto educativo institucional (PEI) la coherencia entre los objetivos y propósitos del PEI – derivados de las necesidades del contexto - respecto a. resultados en general y en cada ámbito universitario (docencia, investigación-producción y extensión), Es decir, es la comparación entre las estimaciones del PEI y sus planes con los resultados en cuanto a, por ejemplo: ingreso y desempeño estudiantiles, indicadores de *Equidad*, conformidad con las necesidades de la persona, la localidad, la región y el país; articulación con la producción y renovación del conocimiento científico, tecnológico y humanista; las opciones de atención a la comunidad mediante formación o servicios socioculturales, y los convenios interinstitucionales acordados. En este sentido el PEI tiene un carácter integrador y expresa la razón de ser trascendente de la institución.

Indicador ejemplo: ¿En qué grado se corresponden los objetivos, propósitos y la misión previstos en el PEI y en sus planes con los *resultados* del periodo observado?

- D. **Oferta informativa científica, tecnológica y humanistas y curricular:** Este aspecto se refiere al cúmulo de información y competencias académicas-profesionales que se ofrece en la institución a traves de diversos medios y estrategias, como en los cursos de pregrado y postgrado, expresados en los soportes curriculares, la oferta de Extensión universitaria y las líneas de investigación-producción, todo ello actualizado, de significativa calidad o a la vanguardia. Es denominado por algunos autores como el *stock* de conocimientos (el *saber hacer* de las cosas) o patrimonio académico-informativo que divulga, utiliza y produce la institución. Aquí se incluyen: logros de propiedad intelectual,

el patrimonio documental y bibliográfico - incluso obras y colecciones artísticas y científicas - de conformidad con la oferta académica o conocimiento universal, su libre disponibilidad física y digitalizada, su vigencia y trascendentalidad.

Indicador ejemplo: ¿En qué grado la institución posee y ofrece información o competencias relevantes mediante materiales, documentos y sistemas informáticos para sus usuarios internos y externos, según el currículo de su oferta académica?

- E. **Personal Docente:** En esta dimensión se considera el perfil de los profesores e investigadores y las condiciones para desarrollar la carrera académica, y la estructura de personal docente según las principales variables (dedicación, condición laboral, nivel de instrucción y escalafón). La institución planifica, entre otros aspectos, políticas para: **(a)** *compensar* los efectos de la *rotación* de personal debido a las causas ordinarias como renuncias, fallecimientos y jubilaciones unidas a la escasez y deserción de personal calificado; **(b)** disponer de una elevada cantidad de docentes con dedicación exclusiva o tiempo completo que permita desarrollar las funciones o ámbitos universitarios. **(c)** mantener una proporción adecuada entre el personal docente y el personal *no docente* para evitar la burocratización; **(d)** remunerar adecuadamente, entre otros aspectos.

Indicador ejemplo: ¿En qué medida la institución mantiene un equipo docente casi totalmente con formación de postgrado (o en estatus de postgraduando) con base en el desarrollo de la carrera académica y en una elevada proporción de docentes a dedicación exclusiva o tiempo completo?

- F. **Infraestructura, equipamiento, dotación y patrimonio:** En esta dimensión se incluye la plataforma física para el funcionamiento; la mayoría es de naturaleza mobiliaria, inmobiliaria, instrumental, *consumibles* y los sopotes para garantizar su eficacia y su seguridad física, así como también los soportes tecnológicos, digitales, informáticos o telemáticos, todo lo cual está determinado o limitado según los puestos (cupos) que se espera ofrecer a estudiantes o público de eventos diversos.

Indicador ejemplo: ¿En qué grado la institución a logrado poseer, mantener y renovar una infraestructura equipamiento y dotación propios, para uso frecuente de usuarios internos y externo?

- G. **Condiciones económico-financieras y presupuestarias:** Este aspecto, primordialmente monetario, se considera para determinar en qué medida la institución posee disponibilidad y seguridad en el presupuesto de ingresos y egresos ordinarios y extraordinarios, control de déficit y superávit, punto de equilibrio, que permitan estimar el respaldo, solvencia, sostenibilidad, estabilidad y credibilidad institucional.

Indicador ejemplo: ¿En qué grado la institución logra exhibir fehacientemente credibilidad o confiabilidad financiera? ¿En qué medida hay disponibilidad o

suficiencia de excedentes para enfrentar contingencias que pudieran alterar el proyecto institucional?

5.7. DEFINICIONES DE CADA ETAPA O FASE DE DESARROLLO INSTITUCIONAL ⁴

Tomando en cuenta la disimilitud de los subsistemas e indicadores institucionales - y suponiendo la existencia de un suprasistema o contexto estable, transparente y eficiente - podemos escoger convencionalmente cinco (5) etapas o fases históricas que servirían de referencia para explicar en cuál *Estatus de Desarrollo* se encuentra una institución (o un proyecto) y qué medidas podría considerar u otorgar el *ente oficial* respecto a las solicitudes o averiguaciones en trámite, todo lo cual se resumen en la Tabla 3 y Gráfica 2.

Bajo esta perspectiva se puede observar la existencia de dos (2) grupos de aspectos que básicamente permiten la apreciación general del EDI, El primero de estos es el desarrollo de los subsistemas de *soporte*, o sea: gestión, infraestructura, equipamiento y dotación; economía y finanzas, personal docente, patrimonio informativo-académico y condiciones psicosociales internas. El segundo aspecto es la *pertinencia* del proyecto según la *eficacia* en el logro de los objetivos respecto a los ámbitos universitarios, de manera que, una vez consolidados los subsistemas *de soporte*, es que se desarrollarán las variables asociadas a la pertinencia y eficacia institucional.

- A. **Etapa de concepción y trámites del proyecto:** En esta fase se debe demostrar la *pertinencia* del proyecto, su factibilidad, confiabilidad y predictibilidad del estudio de demanda, así como la organización, estabilidad y legitimidad del grupo promotor, y la idoneidad y capacidades profesionales de cada uno de sus miembros. Se deben sustentar garantías para el cumplimiento de las políticas oficiales en cuanto a la calidad del servicio, la equidad y la pertinencia del proyecto. Se formaliza un acuerdo de tipo contrato-compromiso del proyecto con las necesidades del contexto y el cumplimiento de la normativa oficial (plan o programa de desarrollo institucional, protocolización y endeudamiento). Se estiman las metas y sobre la marcha se van reajustando hasta la aprobación del proyecto. En el caso de los ICUS las proyecciones de la matriculación y desarrollo de la infraestructura deben realizarse con estimaciones a plazos de 5, 10 y 15 años⁵. En todo caso las metas deberían ser establecidas para el 1er. ciclo académico. Esta fase se estima puede durar entre 1 año ó 1 año y medio o más.
- B. **Fase de organización, planificación y concreción del proyecto:** Comienzan a realizarse aquellas actuaciones previas al inicio de las clases, como el endeudamiento, contrataciones, adquisición de planta física, equipamiento y dotación. Esta fase pudiera necesitar mucho más de un año, de hecho, se ha dado el caso de que ha sido autorizada la creación de una institución pero no así su funcionamiento (desistimiento), u otro caso que tardó más de 20 años en comenzar a funcionar luego de autorizada oficialmente su creación.

⁴ En posteriores publicaciones se dará a conocer los indicadores explorados y considerados en esta primera versión del modelo, analizados con base a la Tabla 3 y la Gráfica 1.

⁵ Artículo 59 del Reglamento de los institutos y colegios universitarios.

- C. **Fase primitiva o de supervivencia hacia las primeras cohortes:** Es una fase de aplicación, más *reactiva* que *preactiva*, acatando o limitándose a las prescripciones de regulación oficial y lo previsto en el PEI y el plan o programa de desarrollo institucional. En esta etapa comienza el primer ciclo académico con la ejecución del proyecto y del *plan o programa de desarrollo institucional* con la propaganda para inscripciones y comienzo de clases. La lucha es por mantener la *eficiencia* académica y administrativa, controlándose el *punto de equilibrio* en el *flujo de caja* o disponibilidad presupuestaria. La primera cohorte es a los 2 ó 3 años en el caso de los carreras conducentes a Técnico Superior Universitarios y a los 4, 5 ó 6 años en el caso de las carreras *largas*. El control de la ejecución del proyecto es mucho más centralizado y constante aunque con el tiempo el enfoque y las políticas de centralización debería ir reduciéndose, en este sentido, la plena *autonomía* aun es una meta a largo plazo pero de valor creciente con el transcurrir del tiempo.
- D. **Etapla emergente de consolidación y especialización:** En esta fase la lógica de su desenvolvimiento se fundamenta primero en desarrollar la *propiedad intelectual-profesional* del talento de la institución antes de asumir nuevos retos de complejidad creciente, esto es, primero disponer de comisiones consultivas propias antes de asumir nuevos programas, nuevas extensiones y convenios interinstitucionales. Esta independencia intelectual le permitirá asumir los compromisos del Proyecto o ensayar cambios en el mismo. Durante esta etapa se debe mantener integrada la institución, de manera que se permita su supervivencia y el sostenimiento de su pertinencia (atención a la demanda y de los egresados); prevalece la búsqueda de sustentabilidad (rentabilidad en el caso de las privadas) o la mayor matriculación posible sobre la calidad.

No es suficiente medir un resultado de un primer ciclo académico para apreciar el comienzo de la *consolidación*, es más útil comparar más bien los *resultados* de las tres primeras cohortes o más, incluso compararlos con los de otras instituciones, lo cual elevaría entre 6 ó 9 años y muchos años más, el proceso para observar o evaluar esta *consolidación*, según el tipo de institución. Aunque realmente es difícil establecer un promedio o rango de tiempo para la *consolidación* institucional, lo cual debería ser materia de un estudio especial. Como parte de la *consolidación*, una institución puede verse en la necesidad, interés y compromiso de ampliar su oferta académica o prestar su servicio fuera de la localidad inicial permitida. En este sentido se aprecian las siguientes cuatro subetapas, en orden de complejidad creciente según las exigencias de los nuevos retos y objetivos:

D.1 Fase emergente o de creatividad científica, tecnológica y humanística: La institución ya puede desarrollar áreas de investigación, producción o aplicaciones tecnológicas, editorialistas o de extensión, es decir, la institución demuestra interés, y factibilidad para *producir información* o conocimiento, mejores mecanismos de comunicación-transmisión de sus ideas, y aprovecharlo para fines externos (nuevos servicios, más ingresos económicos) e internos (desarrollo de carrera docente, mejoras de infraestructura) y poder ofrecer nuevos cursos, incluso postgrados propios o por vía de convenios. Su imagen pública como institución estable la hace *atractiva* y le abre oportunidades de convenios interinstitucionales sinérgicos.

D.2 La diversificación de la oferta académica. Existe potencialidades para desarrollar mas carreras, menciones o de cursos no titulados, incluso mediante otras estrategias de enseñanza-aprendizaje no presencial o a distancia, bajo su control e infraestructura. En esta etapa una institución privada pudiera ampliar sus objetivos de los procesos medulares solo si ha alcanzado una matriculación mayor o igual al 60% (ver Gráfica 3) que le permita asegurar sostenibilidad de los subsistemas de soporte para prestar los nuevos servicios. Sin embargo, ha sido frecuente, en particular las instituciones privadas, solicitar ampliación de la oferta académica al poco tiempo de funcionamiento, ya que la primera oferta autorizada ha comenzado a manifestar fallas antes de lo estimado (baja de la demanda y de permanencia de estudiantes por ejemplo), y buscan una *compensación* de déficit urgente e imprevista, incluso fuera de la misión institucional.

D.3 La expansión geográfica: La institución posee condiciones para gestionar y desarrollar el servicio docente *fuera* de su contexto municipal-estadal, bien sea mediante infraestructura propia o ajena con base en convenio interinstitucional. En esta etapa de ampliación geográfica, debe preverse y considerarse la misma regulación racional que con la etapa anterior, ya que, una vez más, las instituciones solicitan ampliar sus servicios fuera de su contexto permitido, bien sea antes o apenas culminado su primer ciclo académico, o peor aún, busca otra manera de compensar la reducción de la demanda en la localidad, desplazando sus objetivos a otros lugares, sin haber consolidado su funcionamiento. En síntesis, si la institución no logra consolidar su funcionamiento con su oferta académica inicial en el lugar autorizado, entonces no posee condiciones para proliferar, incursionar o *colonizar* otros lugares, incluso, sin demostrar la pertinencia de su oferta académica o sin poseer sus propios sistemas de redes telemáticas, audiovisuales ni editoriales.

D.4 Subetapa de articulación interinstitucional: La institución posee condiciones para desarrollar sus servicios compartiendo equitativamente responsabilidades con otros actores, bien sea mediante infraestructura propia o ajena, mediante convenio interinstitucional. Esta articulación no puede ser asimétrica, subordinada y alienada en el que una institución se convierte en *extensión* de la otra, bajo un régimen de arrendamiento y donde los estudiantes no se perciben ni se sienten miembros de ninguna institución en particular, peor aún, recibiendo los diversos servicios con irregularidades, retrasos, y limitaciones.

E. Etapa de Madurez: La institución es capaz de desempeñar todas las funciones universitarias de manera plena, auténtica, integral, legítima, autónoma, trascendente, incluso, por encima del rango o estándares promedios, lo cual puede caracterizarse como: (a) Es un centro de referencia nacional, es más que una institución docente, de elevado reconocimiento público; (b) el personal docente y sus egresados manifiestan un sentido de pertenencia o identidad institucional; (c) Exhibe indicadores que superan los estándares de calidad como para una acreditación; (d) Se promueve y se posee una cultura de la libertad y de valores democráticos, hay libre debate de ideas (se promueve el sentido crítico y creativo) y (e) Una institución que aún no es universidad demuestra condiciones para transformarse en ella, y si ya fuera universidad, o demuestra condiciones para

continuar expandiendo y diversificando su oferta académica y transformando su modelo de organización y funcionamiento según sus capacidades reales.

6. CONCLUSIONES PRELIMINARES

- A. Luego de contrastar los aportes teóricos y la evidencias referidas acerca de la circunstancias de la situación venezolana, se reitera la necesidad de disponer de un modelo que permita apreciar objetivamente el *Estatus de Desarrollo Institucional* (EDI) en el sector universitario y se recomienda proseguir con la validación de los criterios aquí expuesto con el fin de disponer de un mecanismo técnico-administrativo que coadyuve a mejorar la calidad del servicio educativo, por parte de los entes gubernamentales y las propias instituciones.
- B. Evaluar el EDI es, en el fondo, un acto de clasificación de un objeto respecto a un *modelo de clasificación* de instituciones universitarias, en este caso, según las etapas o fases de desarrollo institucional, por lo tanto, como todo *modelo* se necesita su validación teórica y empírica.
- C. Se debe determinar el modelo matemático que permita integrar y apreciar mejor en la curva “S” (en los ejes) los logros progresivos de las etapas de concepción y trámite del proyecto (I) y de organización, planificación y concreción del mismo (II), para superar la limitación que posee la Gráfica 3, la cual no permite apreciar adecuadamente el rendimiento de dichas etapas en progresión de 0 a N con las etapas siguientes.
- D. En todo caso, Los conceptos y parámetros aquí propuestos necesitan proseguir con su validación cualitativa-semántica..
- E. Respecto al conjunto de indicadores se debería explorar factorialmente mediante un *análisis de los componentes principales* o y su interpretación cualitativa para la valoración o medición del EDI, de manera que su uso sea más fácil o práctico en la toma de decisiones.
- F. Como parte de la validación arriba citada, se necesita explorar la relación – cuantitativa - entre del año de autorización de creación-funcionamiento, el año en el cual le fueron permitidos a las instituciones nuevas carreras, menciones, extensiones y/o postgrados y cuál era la *antigüedad* (años) de funcionamiento que tenían en el momento de disfrutar estos beneficios, si tenían inmueble propio o si aplicaban el escalafón, entre otras variables pertinentes.
- G. Se necesita establecer cuáles serían los parámetros o rangos de logros en cada una de las etapas según las subdimensiones escogidas.
- H. Se debe determinar o explorar la potencia discriminante de este modelo de desarrollo institucional, de manera que sea precisa la tipificación de las etapas que recorren las instituciones o de que se reduzca la vaguedad o ambigüedad de dicha clasificación.
- I. Se necesita que las instituciones escogidas para la validación posean organizadas estadísticas confiables de series de tiempo, al menos acerca de los últimos 10 o 15 años respecto a los principales indicadores o interrogantes en cada etapa.

- J. La aplicación del procedimiento de medición o valoración del EDI amerita el respectivo diseño operativo para garantizar su eficacia técnica y administrativa, en el marco de disciplina, honestidad, confiabilidad y economía.

REFERENCIAS

- ANEAES (2015). *Formulario de información institucional*, Mecanismo Experimental de Evaluación y Acreditación Institucional, Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Asunción, Paraguay. [Documento en línea]. Disponible: <http://bit.ly/2xUQ58J>
- Brunner, J. (2012) *La Universidad: comunidad de mercado o postmoderna*. Universidad Diego Portales, Chile. Bordon 64 (3); pp. 27-38. ISSN: 0210-5934. [Documento en línea]. Disponible: <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/viewFile/22033/11353>
- Cabezas, C. (2014) *Los propósitos de la acreditación en América Latina: Fines de la acreditación universitaria en el Ecuador; ¿Mejorar, depurar o controlar?* Presentación. Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE). [Documento en línea]. Disponible: <http://procalidad.gob.pe/documentos/evento-mayo-2014/4-Cabezas-ECUADOR.pdf>
- Camperos, M. (2012). *El proyecto evaluación e investigación evaluativa, sus componentes básicos* (1ra. ed.). Caracas: Cooperativa Editorial.
- CEAACES (2013). *Informe General sobre Evaluación, Acreditación y Categorización de la Universidades y Escuelas Politécnicas*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. Quito, Ecuador. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/>
- CEAACES (2013). *El cierre de 14 universidades en Ecuador*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior Quito. [En línea], https://issuu.com/ceaacesec/docs/ceaaces_2013_suspendidas_por_falta
- CERPE (1983). *Los institutos universitarios de tecnología*. Centro de Reflexión y Planificación Educativa. Serie; *La educación en Venezuela*” (Nº 18). Caracas.
- CERPE (1984). *Los colegios universitarios*. Centro de Reflexión y Planificación Educativa. Serie; *La educación en Venezuela*” (Nº 19). Caracas.
- Chiavenato, I. (1984). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. (2da.ed.).México: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (1990). *Administración de Recursos Humanos* (1ra. ed.) México: McGraw-Hill.
- CNA (2006) *Lineamientos para la Acreditación Institucional*, Consejo Nacional de Acreditación, Ministerio de Educación Nacional, Serie Documento CNA N° 2, Bogotá, noviembre de 2006. [Documento en línea]. Disponible: <http://bit.ly/2xd2MaG>
- CNA (2006 b) *Orientaciones para la presentación del informe de autoevaluación con fines de acreditación institucional* CNA, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, [Documento en línea]. Disponible: <http://bit.ly/2is3ZrT>

- CNA (2012), *Apreciación de condiciones iniciales para la acreditación de programas académicos*, Acuerdo 02 de 2012, Consejo Nacional de Acreditación, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. [Documento en línea]. Disponible: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Condiciones_Iniciales_Acuerdo_02_2012.pdf
- CNA (2013) *Reglamento sobre áreas de acreditación acorde al Artículo 17° de la ley 20.129*, Resolución Exenta DJ N° 01, Consejo Nacional de Acreditación, Santiago de Chile. [Documento en línea]. Disponible: <http://bit.ly/2174b0D>
- CONEA (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador (informe final)* Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. [Documento en línea]. Disponible: <http://bit.ly/2xVIUtr>
- CONEAU (2011). *Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Resolución N°: 382/11. Buenos Aires, 22 de junio de 2011. Disponible: <http://bit.ly/2ywRZvR>
- Dias S., J. (1999) *Evaluación de la educación superior en Brasil*. (Capítulo 3). *Evaluar para transformar*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO. Colección Respuestas (pp. 125-153).
- Gama, F. (2010). *Desarrollo de una tipología de las instituciones de educación superior privada en Jalisco*, México. *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIX (1), No. 153, Enero-Marzo de 2010, pp. 65-84. [Documento en línea]. Disponible: www.redalyc.org/pdf/604/60416813005.pdf
- García, J. (2011) *Las instituciones de educación superior privada localizadas en el corredor Ecatepec-Coacalco como generadoras de centralidad urbana*. Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco. Tesis de Maestría. México. [En línea], <https://core.ac.uk/download/pdf/48394780.pdf>
- González, L. y Ayarza, H. (1996). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior de la región latinoamericana y del Caribe*. La educación superior en el siglo XXI: Visión de América Latina y del Caribe. (2da.ed.). Caracas: Ediciones de IESAL-UNESCO, Tomo I., pp. 337-390.
- Hernández, L., Jáuregui, L., Ramírez t. y Hernández, G. (2004). *Elementos para la Comprensión del Sistema Escolar Venezolano*. (1ra.ed.). Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela -EBUC.
- Hernández, L. (2006). *Estudio de los sistemas educativos escolares a partir de la teoría general de los sistemas*. Caracas: material de consulta para la asignatura Análisis de Sistemas Educativos, de la Universidad Central de Venezuela.
- Herrera, B. (2010). *La calidad de las instituciones de educación superior privadas en Zacatecas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis doctoral. [En línea] <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/bhg/levy-tres-olas-crecimiento-privado.html>
- Ibañez, J. (2008). *Concepto y Tipos de Modelos Científicos*. Madrid: Investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). “Curso Básico sobre Filosofía

- y Sociología de la Ciencia”. [En línea], <http://www.madrimasd.org/blogs/universo/2008/05/10/91441>
- Katz, D. y Kahn, R. (1966). *Psicología Social de las Organizaciones*. (2da.edic. en español, 1989). México: Trillas.
- Levy, D. (1986). *Private Education, studies in choice and public policy*. Oxford University Press.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, Colección: Problemas educativos de México, flacoscesunam/Porrúa.
- Lemus, I. (2003). *Dimensiones e indicadores de calidad institucional en educación superior: Principios, modelos y límites*. Caracas: UPEL-Vicerrectorado de Extensión, TOPICA EXTENSA, Año 3, N° 1, julio.
- Minteguiaga, A. y Prieto Del Campo, C. (2013) *Los actores del cambio en la reinención de la universidad ecuatoriana. El papel estratégico del personal académico en la transformación de la educación superior en Ecuador / Cuaderno de Política Pública No. 2 — 1ra ed. — Quito: Editorial IAEN. <http://bit.ly/2yGk3uj>*
- Martínez, A. y Vásquez, P. (2012). *La importancia de la Evaluación en las Instituciones Educativas Conforme a la Nueva Ley Orgánica de Educación Superior en el Ecuador*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Volumen 5, N° 2, [Documento en línea]. Disponible: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art12.htm.html>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa: Métodos Hermenéuticos; Métodos fenomenológicos; Métodos etnográficos*. (2da.ed.). México, Trillas.
- Ministerio de Educación Superior (2005). *Indicadores de evolución de las instituciones de educación superior*. Caracas, (documento inédito).
- OPSU-CNU (2002). *Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales* (Documento Oficial). Oficina de Planificación del Sector Universitario- Consejo Nacional de Universidades. Caracas: Cuadernos OPSU, Noviembre, N° 7.
- Ortega, J. y Casillas M. (2013). *Repensar la clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México, La CPU-e, *Revista de investigación Educativa*, [Documento en línea]. Disponible: http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/971/html_32
- Schein, E. (1980). *Psicología de la Organización*. Prentice-Hall, México (1ra. ed. español, 1982).
- Suárez, R. (2002). *La Educación: Estrategias enseñanza-aprendizaje* (2da.ed.). México, Trillas.
- Tafur, G. (2016). *Impacto de las Nuevas Políticas de Educación Superior en las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Revista Empresarial Instituto de Ciencias Empresariales - Facultad de Especialidades Empresariales - Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (ICE-FEE, UCSG). Edición N° 38, Abril-Junio,

2016, Vol.10, N° 2, pp. 28-34. [En línea], http://www2.ucsg.edu.ec/publicaciones/revistas/boletin_empresariales/pdf/38-JUNIO.pdf.

- Tovar, H. (2005). *Los institutos y colegios universitarios en el contexto de la educación superior venezolana*. IESALC-UNESCO, Fondo Editorial IPAS-ME. Caracas.
- Villarroel C. y Camperos, M. (2008). *Aseguramiento de la calidad de las carreras universitarias*. Documento base, II versión, destinado al *Sistema de evaluación y acreditación de la educación superior venezolana (SEA)* Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior-CNU-OPUSU. Agosto de 2008).
- Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo y aplicaciones* (19ma.edic.). México: Fondo de Cultura Económica.

Iván Lemus R. Licenciado en Ciencias Pedagógicas (UCAB, 1985), Magister en Psicología del Trabajo (Universidad Simón Bolívar, 1995) y actualmente estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Se desempeña como supervisor y analista en el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (desde 2003), tiempo durante el cual ha participado en comisiones especiales como en el Grupo de Trabajo de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones universitarias) de la ALBA (última reunión fue en Managua, Nicaragua (2012) y como delegado en la Comisión Permanente de Directores de Planificación de Universidades (2006-2012). Ha ejercido asesoría en el área de autoevaluación institucional en el Colegio Universitario Francisco de Miranda (1999-2003) y también ha ejercido la docencia y asesoría académica en la Escuela de Educación y Escuela de Comunicación Social de la UCAB (1987-2005). Artículos: “Dimensiones e Indicadores de Calidad en Educación Superior: Ejemplos y Límites” (revista TOPICA EXTENSA, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Año 3, N° 1, Junio, 2003, pp. 93-136). “Valores laborales entre empresas privadas e instituciones educativas religiosas” (revista COMPORTAMIENTO, Universidad Simón Bolívar, Vol. 5, N° 1, pp. 67-96,1998).

PERTINENCIA SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO E INDICADORES

SOCIAL PERTINENCE OF EDUCATIONAL RESEARCH: CONCEPT AND
INDICATORS

FIDIAS GERARDO ARIAS ODÓN

COLEGIO UNIVERSITARIO DE CARACAS, VENEZUELA

fidias.g.arias@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1786-7343>

ANDREA CORTÉS GUTIÉRREZ

UNIVERSIDAD TÉCNICA “LUIS VARGAS TORRES”, ECUADOR

namibiababy@hotmail.com

OMAR LUNA CUERO

UNIVERSIDAD TÉCNICA “LUIS VARGAS TORRES”, ECUADOR

omarluna1010@yahoo.com

Fecha de recepción: 3 junio 2017

Fecha de aceptación: 28 noviembre 2017

RESUMEN

La importancia de evaluar la pertinencia social de una investigación radica en la necesidad promover y dirigir los estudios hacia problemas prioritarios para satisfacer necesidades y generar beneficios a grupos mayoritarios. Es por eso que el presente artículo se propuso precisar el concepto de pertinencia social de la investigación educativa y definir algunos indicadores que permitan determinar cuándo y en qué medida es pertinente, desde el punto de vista social, una investigación en el ámbito educativo. Para cumplir con tales objetivos, se realizó una exhaustiva revisión documental que permitió seleccionar los trabajos que fueron objeto de análisis, específicamente en cuanto a los criterios que definen a una investigación como socialmente pertinente. Como producto final se propone un sistema de indicadores específicos para las áreas de investigación educativa y se recomienda su posterior validación y aplicación.

PALABRAS CLAVE: Pertinencia social; investigación educativa; dimensiones; indicadores.

ABSTRACT

The importance of assessing the social relevance of an investigation lies in the need to promote and direct studies to priority problems to meet needs and generate benefits to major groups. That is why the present article aimed to clarify the concept of social relevance of educational research and to define some indicators that allow determining when and to what

extent it is relevant, from the social point of view, research in the educational field. In order to meet these objectives, an exhaustive documentary review was carried out to select the papers that were the object of analysis, specifically regarding the criteria that define an investigation as socially relevant. The final product proposes a system of specific indicators for the areas of educational research and its subsequent validation and application is recommended.

KEYWORDS: Social relevance; educational research; dimensions; indicators.

1. INTRODUCCIÓN

El fin de la investigación aplicada es generar conocimientos que puedan ser empleados en la solución de problemas prácticos de carácter social, económico o educativo, entre otros. De manera específica, la investigación educativa también busca solventar las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es por eso que la indagación en este campo debe atender problemas que le son propios y cuya solución tenga un impacto general en la sociedad y en los grupos inmersos en el sector educativo, es decir, la investigación educativa debe ser pertinente.

En este sentido, el presente artículo pretende precisar el concepto de pertinencia social, referido concretamente a la investigación educativa, como un intento de dar respuesta a las siguientes interrogantes ¿cuándo una investigación educativa tiene pertinencia social? ¿Cuáles son las dimensiones e indicadores que definen la pertinencia social de una investigación educativa?

Para cumplir con dicho objetivo, se parte en primer lugar, de la definición de pertinencia y en segundo término, del significado de lo social, para luego conceptualizar lo que se considera como pertinencia social y pertinencia social de la investigación, en particular, de la investigación educativa.

Posteriormente, a partir de la revisión de la literatura y de la operacionalización del concepto pertinencia social, se propone un sistema de indicadores de pertinencia social de la investigación educativa, construido según la metodología de Armijo (2009), consultora de ILPES/CEPAL, cuya importancia radica en la necesidad de verificar el cumplimiento de objetivos y propósitos de la investigación, así como el impacto de sus resultados, además de medir aspectos tales como efectividad y eficiencia, información indispensable para establecer prioridades que orienten las líneas y proyectos de investigación en el área de la educación.

La metodología empleada para el desarrollo de este artículo consistió en un análisis documental, específicamente, de fuentes impresas y electrónicas, con énfasis en artículos publicados en revistas arbitradas donde se aborda la temática de la pertinencia social de la investigación, con la finalidad de identificar las dimensiones e indicadores vinculados con dicho concepto. Como producto del procedimiento anterior, se elaboró una definición de pertinencia social de la investigación educativa y se propone un sistema de dimensiones e indicadores para medir o evaluar dicha variable.

2. ¿QUÉ SIGNIFICA PERTINENCIA?

Pertinencia es la cualidad de pertinente. Como adjetivo se refiere a lo que pertenece o corresponde a algo, es decir, la pertinencia es siempre en relación con algo. Son sinónimos de pertinencia, entre otros: propiedad, congruencia, conveniencia, correspondencia. En consecuencia, pertinencia es el significado que por adecuación adquiere algo en un determinado contexto que puede ser: académico, social, científico, económico, histórico o político. Por ejemplo, un método de investigación debe ser adecuado o pertinente para abordar un determinado objeto de estudio, mientras que una técnica de análisis estadístico será pertinente si se adecúa a los objetivos y al nivel de medición de las variables consideradas en una investigación.

El concepto de pertinencia se caracteriza por ser relativo, por cuanto depende de cada contexto y momento. Es complejo porque agrupa diversos elementos: sociales, culturales, académicos, científicos, económicos e históricos. Además, es dinámico debido a que evoluciona permanentemente y cambia en función del entorno y la población, como lo ha expresado la (UNESCO, 1998):

“La pertinencia es un concepto dinámico, que difiere según los contextos y según los públicos” (p. 14). A lo que Garrocho y Segura (2011) agregan “cada entorno es punto de partida de lo pertinente”. (p. 25)

2.1. ¿Qué es lo social?

Lo social se refiere al conjunto de acciones, comportamientos o hechos que se realizan u ocurren de forma generalizada en una sociedad. Entendida esta última como el conjunto de personas que interactúan según determinadas normas y que comparten ideas, costumbres y valores.

Durkheim (2001), en su obra “Las Reglas del Método Sociológico”, publicada inicialmente en 1895, define un hecho social como todo comportamiento o idea presente en un grupo humano. De manera más específica, expresa:

Un hecho social es toda manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales. (p. 52)

En este orden de ideas, la educación, la ciencia y la investigación científica son hechos sociales, porque desde tiempos remotos están arraigadas e institucionalizadas en casi todas las sociedades del planeta.

2.2. CONCEPTO DE PERTINENCIA SOCIAL

Con base en las definiciones de pertinencia, por una parte, y de lo social, por otra, a continuación se integran estos conceptos para definir la pertinencia social como la

apropiación o adecuación generalizada de un acto o creación en un contexto social: comunidad, organización o grupo social. De esta manera se habla de pertinencia social de la educación, de las instituciones y pertinencia social de la investigación. Si dicho acto está realmente adecuado al entorno, entonces debe responder a los requerimientos y producir un efecto o impacto generalizado, es decir, extensivo a la colectividad.

Por ejemplo, en el sector productivo, la pertinencia social de la producción se materializa en la generación de los bienes prioritarios o que tienen mayor demanda en una sociedad; la pertinencia social de las instituciones se concreta en la respuesta oportuna que ofrecen ante las demandas de las mayorías. En general, algo pertinente es social porque tiene algún impacto general en la sociedad o en una comunidad con intereses comunes y colectivos y no para un reducido grupo con intereses particulares e individuales.

2.3. LA PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS DIMENSIONES

El tema de la pertinencia, inicialmente, cobra importancia en el campo educativo cuando se comienza a reflexionar sobre la correspondencia entre la educación superior y las necesidades de la sociedad. Al respecto, la UNESCO (1998) plantea:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. (p. 14)

De lo anterior se destaca que la sociedad y sus requerimientos son el eje central de una educación pertinente, en consecuencia para esta institución la pertinencia de la educación universitaria se concreta en demandas de la sociedad y en la respuesta oportuna a sus problemas. No obstante, las expectativas de la sociedad y sus requerimientos, no son los únicos criterios para evaluar la pertinencia de la educación universitaria. La universidad debe generar conocimientos esenciales para distintas áreas del conocimiento, sin que ello signifique que sean una necesidad inmediata de la sociedad. Así mismo, dado que la educación superior tiene como funciones básicas la docencia, investigación y extensión, el concepto de pertinencia se transfiere a cada una de estas labores y de modo particular a la actividad investigativa. En esta dirección, la pertinencia de la investigación, en sentido amplio y en función del contexto específico, puede ser vista en sus dimensiones académica, científica, económica y social (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Dimensiones de la pertinencia de la investigación

Pertinencia de la investigación	Social
	Académica
	Científica
	Económica

Fuente: elaboración propia.

La pertinencia académica se refiere, por una parte, a la vinculación de los resultados de la investigación con necesidades específicas de las instituciones educativas, concretamente, el currículum y la formación para el campo laboral. Por otra parte, la validez científica del conocimiento generado en la investigación, también le asigna un carácter pertinente desde el punto de vista académico. En esta dirección, Ramírez (2005) distingue la pertinencia social de la investigación universitaria de la pertinencia académica, al concebir la pertinencia social como el aporte para solventar problemas sociales y la pertinencia académica como la obtención del conocimiento requerido para el ejercicio profesional.

La pertinencia científica está determinada por el estado del arte en una disciplina, el cual reporta los vacíos en el conocimiento y si es necesario realizar una determinada investigación. En este sentido, se plantea interrogantes como ¿cuáles son los últimos avances y principales hallazgos? ¿Cuáles son los problemas de investigación pendientes o qué falta por descubrir? Además, tiene que ver con la pertinencia o correspondencia de los métodos de investigación empleados en un estudio y la validez de sus resultados.

En palabras de Suárez (2010), la pertinencia se concreta en “ciencia bien hecha”, de lo que se deriva, *investigación con pertinencia científica es investigación bien ejecutada*.

Así mismo, los hallazgos de Naidorf (2011) revelan que:

Los evaluadores entrevistados en los proyectos diferencian la pertinencia científica de la pertinencia social de una investigación en función del carácter ligado a la valoración *en sí* o como fin en sí mismo del conocimiento científico –su ampliación, el aporte a la disciplina y la importancia o utilidad social del conocimiento científico en el caso de la pertinencia social. (p. 51)

Por otra parte, la pertinencia económica de la investigación se presenta fundamentalmente en investigaciones aplicadas al sector productivo y en áreas tecnológicas (ingenierías, biotecnología y computación, entre muchas otras), de las que se espera una ganancia o rentabilidad de la inversión realizada en la investigación. Como señala Cegarra (2004), la investigación tecnológica o investigación más desarrollo tecnológico (I+D) genera “artefactos o procesos con el objeto de ofrecerlos al mercado y obtener un beneficio económico.”(p. 50) Luego, el mencionado autor agrega que la investigación tecnológica debe “ser rentable desde el punto de vista financiero” (p. 54). En este caso, la relación costo-

beneficio es *monetaria* y determinante para el otorgamiento de financiamiento de investigaciones científicas y tecnológicas.

Por otra parte, Garrocho y Segura (2012), al referirse a la pertinencia económica de investigación, expresan:

La investigación científica es pertinente con respecto a la economía en la medida que contribuye al uso racional y sustentable de los recursos naturales y se dignifica el trabajo humano. La investigación en tal sentido ha de contribuir al mejoramiento de los sistemas productivos y las condiciones de distribución de los satisfactores y la riqueza generada. Revertir las condiciones de dependencia tecnológica que históricamente se ha padecido es un asunto central. (p.28)

2.4. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CONSIDERAR LA PERTINENCIA SOCIAL DE UNA INVESTIGACIÓN?

Particularmente en investigaciones aplicadas en el área social, es importante establecer si los proyectos responden a las demandas sociales, para precisar la utilidad del conocimiento—considerando que todo conocimiento fundamentado es útil— y la posible aplicación de sus resultados en el entorno (Avalos, 2005).

En síntesis, es importante tener en cuenta la pertinencia social de la investigación porque:

- Permite establecer una relación costo-beneficio, insumo necesario para la toma de decisiones sobre el financiamiento de la misma. Por supuesto, no se niega que las investigaciones básicas también tienen un valor científico fundamental para la academia, por lo que su ejecución y financiamiento dependerá de otros criterios no vinculados directamente con la solución de problemas sociales.
- Constituye un aspecto o dimensión a evaluar en aquellos proyectos dirigidos a la solución de problemas y satisfacción de necesidades sociales.
- Aporta elementos que pueden contribuir a la formulación de líneas o áreas temáticas de investigación acordes con las necesidades de grupos sociales.

3. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación educativa puede considerarse como una rama de la investigación social, que atiende específicamente problemas de la educación e intenta dar respuestas a interrogantes vinculadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, el alumno, el docente, el currículum y las instituciones educativas.

Para Herrera (1999) “la investigación educativa es la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo” (p. 158).

Al igual que en otras áreas de indagación, la investigación educativa puede ser básica, para generar teorías que expliquen los procesos y sistemas educativos, o aplicada en la solución de problemas prácticos que habitualmente se presentan en el aula de clase, como

por ejemplo, el rendimiento estudiantil, el desempeño docente, ausentismo y deserción escolar. Así mismo, debe cumplir los siguientes requisitos: debe ser abierta a todos los paradigmas de investigación, multidisciplinaria y además, pertinente.

Es importante aclarar que *la investigación educativa no constituye una actividad lucrativa*. A diferencia de otras modalidades como la investigación tecnológica, la investigación educativa no genera rentabilidad financiera, aun cuando ambas requieren una inversión de recursos para su ejecución, en la investigación tecnológica el prototipo o bien desarrollado es fabricado en serie y a gran escala para luego ser comercializado, generalmente, por la empresa privada. Mientras que la inversión en investigación educativa, no genera rendimiento económico, su “ganancia” se evalúa en términos de costo-beneficio, pero no un beneficio monetario sino social, en el sentido del aporte que significa la formación de los ciudadanos.

3.1. ÁREAS TEMÁTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación educativa, como su denominación lo indica, posee un objeto de estudio concreto pero complejo al mismo tiempo: la educación.

Se trata de un fenómeno complejo porque la educación comprende procesos, productos, sistemas y diversos elementos que interactúan permanentemente. Sin embargo, estos componentes se pueden agrupar en las siguientes áreas de investigación:

- a) El proceso de enseñanza-aprendizaje
- b) El currículum y los contenidos
- c) Los procesos de evaluación
- d) El alumno
- e) El docente
- f) Las instituciones educativas
- g) Los entornos educativos.

Por supuesto que es posible incorporar más áreas, y que estas se pueden descomponer en temas y problemas más específicos.

4. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El tema específico de la pertinencia social de la investigación universitaria y educativa ha sido abordado por Albornoz (1991), Colina (2007), Ramírez (2010), Garrocho y Segura (2012) y Flecha y Álvarez (2015), entre otros. En este caso se exponen algunos criterios expuestos por autores de trabajos seleccionados, con la finalidad de identificar elementos constitutivos del concepto de pertinencia social de la investigación que permitan su operacionalización y definición de indicadores.

Sobre este tema, Acuña y Valenzuela (2000) expresan:

Debemos pensar que la investigación debe abordar temas de conocimiento relevantes e importantes cuyos resultados podrán contribuir directamente con la prosperidad del conocimiento individual y colectivo y no estar dando

vueltas en círculos en temas que ya han sido analizados a profundidad porque de esto suelen surgir estudios que, o no se publican, o en el mejor de los casos se envían a revistas que más que difundirlos los sepultan en el anonimato. (p. 1)

Luego, los mencionados autores concretan al señalar que “la pertinencia de una investigación está relacionada con el grado de mejora del espacio social donde se integrarán los conocimientos adquiridos o los resultados de la misma.” (p. 2)

Como se observa, estos autores conciben la investigación pertinente como una actividad transformadora en la que sus resultados convergen en un ámbito específico. Además, hacen énfasis en el abordaje de temas y problemas de investigación significativos.

Para Colina (2007) la pertinencia de la investigación se concreta en su aplicabilidad social, mientras que para Ramírez (2010) se traduce en utilidad social, es decir, una investigación al servicio de las mayorías.

Por otra parte, De Roux (2011) plantea que la investigación universitaria pertinente debe estar...

...focalizada en problemas acuciantes, en sociedades situadas en un territorio, y es una investigación transdisciplinaria de disciplinas que se convocan unas a otras desde el problema, para conseguir la pertinencia de los resultados, y es una investigación conectada internacionalmente y públicamente responsable. (p. 12)

Lo anterior se puede sintetizar de la siguiente manera:

Para que sea pertinente, la investigación universitaria:

- Debe tener sentido, es decir, que tenga razón de ser o una finalidad, tanto para los investigadores como para los beneficiarios directos e indirectos de los resultados.
- Intenta plantear problemas relevantes: los problemas formulados deben ser importantes y prioritarios para grupos mayoritarios.
- Pretende atender no sólo asuntos locales, sino también problemas de mayor alcance territorial.
- Debe ser interdisciplinaria.
- Busca estar conectada internacionalmente, en la posibilidad de articular proyectos entre universidades de distintos países.
- Aspira ser socialmente responsable.

Naidorf (2011) se plantea las siguientes interrogantes “¿Pertinencia para quién? ¿Quién establece las áreas prioritarias de investigación?” Nuevamente la pertinencia es sinónimo de adecuación a las necesidades expresadas en forma de demandas y utilidad del producto. Por su parte, Cossio (2012) identifica la pertinencia con la relevancia académica, social, cultural y política que pueda tener una investigación, es decir, que sea percibida y valorada como una necesidad sentida en el campo del conocimiento, pero que se traduzca

también en conocimiento socialmente útil y en transformación de prácticas sociales. Mientras que para Garrocho y Segura (2012)

El estudio científico de la sociedad encierra el compromiso de coadyuvar a la solución de los problemas cruciales que afectan la vida cotidiana de la ciudadanía... Un trabajo científico encaminado a liberar al ser humano de sus vicisitudes y actuar en favor de las comunidades adquiere la mayor relevancia. (p.28)

Por último, Franco (2015) expresa que “La pertinencia puede ser un concepto subjetivo, el cual se encuentra ligado a un contexto, lugar y época...” (p. 146). Así mismo, enfatiza en “la importancia del entorno en la definición de lo que se considera o no pertinente” (p. 146). Para finalizar esta sección, en el Cuadro 2 se presenta una sinopsis de los principales conceptos vinculados con la pertinencia social de la investigación.

Cuadro 2. Resumen de los conceptos identificados en la literatura sobre pertinencia social de la investigación

Autor	Concepto de pertinencia con énfasis en	Otros conceptos asociados a pertinencia
Acuña y Valenzuela (2000)	Mejora y transformación del espacio social	<ul style="list-style-type: none"> – Investigación de temas relevantes. – Actividad transformadora.
De Roux (2011)	Investigación con un sentido o finalidad para beneficiarios	<ul style="list-style-type: none"> – Atención de problemas prioritarios que afectan a mayorías. – Investigación regional o localizada. – Investigación interdisciplinaria con vinculación internacional. – Investigación con responsabilidad social.
Naidorf (2011)	Áreas prioritarias de investigación	<ul style="list-style-type: none"> – Adecuación a necesidades. – Demandas y utilidad del producto.
Cossio (2012)	Relevancia académica, social, cultural y política	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento socialmente útil – Transformación de prácticas sociales
Garrocho y Segura (2012)		<ul style="list-style-type: none"> – Estudios que coadyuven en la solución de problemas sociales. – Trabajo científico a favor de las comunidades.
Franco (2015)	Contexto, lugar y época	<ul style="list-style-type: none"> – Importancia del entorno.

Fuente: Elaboración propia.

5. HACIA UN SISTEMA DE INDICADORES DE PERTINENCIA SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Sobre la medición de la pertinencia Navarro, Álvarez y Gottifredi (1997) han señalado que:

La pertinencia no es una variable fácil de cuantificar pero tiene una relación directa con los objetivos que en materia de relación con la sociedad se fija cada institución. Son las respuestas que la universidad debe dar a lo individual, entendido esto a lo interno y a lo externo a ella, y a lo social, pensado desde lo local, regional, nacional e internacional. En términos generales una universidad pertinente o efectivamente vinculada con su medio, debe responder a las demandas y necesidades de su entorno, pero las características y alcances de esa pertinencia estarán dados por cada universidad. De ahí la necesidad de comenzar a proponer una manera de aproximar la «medida» de la pertinencia social en la universidad. (p. 81)

Es importante señalar que esta es una visión muy particular y quizás restringida de las instituciones universitarias, por cuanto la pertinencia de social de la universidad no debe ser reducida a una “medida”. Las funciones universitarias van más allá de las respuestas a “las demandas y necesidades del entorno”. No obstante, a los fines de este artículo, sólo se pretende generar un conjunto de indicadores específicos para evaluar la pertinencia social de la investigación educativa.

En esta dirección, Briceño y Chacín (2011) realizan una combinación de elementos de políticas públicas con algunos aspectos de investigación, y consideran como indicadores de pertinencia social los siguientes:

- Ajuste al plan económico y social del país.
- Adecuación con las políticas de investigación.
- Atención a las áreas prioritarias del país.
- Vinculación del problema objeto de estudio y objetivos con la realidad del contexto.

Aunque estos indicadores resultan ser muy generales y poco precisos para evaluar la pertinencia de distintos tipos de investigación, proporcionan una orientación para su redefinición.

Por otra parte, para el diseño de un sistema de indicadores sociales es necesario considerar las metodologías existentes para tal fin. En este caso, se adaptaron los pasos básicos para construir indicadores, propuestos por Armijo (2009):

1. Establecer las definiciones como referente para la medición.
2. Precisar las áreas relevantes a medir.
3. Formular el indicador para medir el producto u objetivo.
4. Determinar las metas o el valor deseado del indicador.
5. Definir referentes comparativos.

Luego, con base en lo anterior y en la revisión de la literatura, en el Cuadro 3 se presenta un sistema de indicadores de pertinencia social de la investigación educativa.

Cuadro 3. Sistema de indicadores de pertinencia social de la investigación educativa

	Dimensiones o áreas de investigación	Indicadores
Pertinencia Social de la Investigación Educativa Definición: Es la correspondencia con las necesidades y prioridades de grupos mayoritarios inmersos en el hecho educativo y concretamente, en relación con las dimensiones o áreas de investigación propias de la educación.	Proceso de enseñanza-aprendizaje	– Aporte innovador al proceso de enseñanza-aprendizaje
	Currículum	– Aporte innovador al Currículum – Contribución al cambio o actualización del currículum
	Proceso de evaluación	– Aporte innovador al proceso de evaluación
	Estudiante	– Cantidad de estudiantes beneficiados directamente – Cantidad de estudiantes beneficiados de forma indirecta – Impacto en el rendimiento estudiantil
	Docente	– Cantidad de docentes beneficiados directamente – Cantidad de docentes beneficiados de forma indirecta – Impacto en el desempeño docente
	Instituciones educativas	– Contribución para la transformación institucional – Impacto en la calidad institucional
	Problemas educativos en comunidades	– Impacto educativo en comunidades – Impacto en la calidad de vida en comunidades

Fuente: Elaboración propia.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como se expresó en las secciones anteriores, la pertinencia de la investigación depende del contexto, como consecuencia, en un estudio o proyecto puede ser considerada la pertinencia social, académica, científica y económica, si procede esta última.

Así mismo, un área de investigación puede presentar mayor pertinencia que otra, por ejemplo, la investigación tecnológica tiene una mayor correspondencia con el sector productivo (pertinencia económica) que la investigación educativa, mientras que esta última presenta una mayor pertinencia académica por su vinculación directa con los procesos de formación del recurso humano.

El concepto de pertinencia social de la investigación es relativo porque depende del entorno y de las demandas específicas que pueden variar de un grupo social a otro y de un período a otro. Es complejo porque está integrado por una diversidad de elementos de carácter político, económico e histórico. En este sentido, los autores consultados coinciden en algunos criterios e incorporan diferentes elementos constitutivos del concepto de pertinencia social de la investigación.

Para el autor de este artículo, la pertinencia social es sólo una dimensión de una concepción de pertinencia mucho más amplia. Específicamente, la pertinencia social de la investigación educativa se define como la correspondencia con las necesidades y prioridades de grupos mayoritarios inmersos en el hecho educativo y concretamente, en relación con las dimensiones o áreas de investigación propias de la educación.

No obstante, aun cuando la visión de pertinencia social está centrada en los requerimientos o demandas de la sociedad, ésta no se opone a la pertinencia de investigaciones básicas dirigidas a la satisfacción de la curiosidad intelectual y ampliación del conocimiento sin considerar su aplicación o utilidad social inmediata.

A partir de la definición anterior se proponen las dimensiones e indicadores de pertinencia social de la investigación educativa los cuales pueden brindar una medida aproximada de la pertinencia social que presenta un estudio o proyecto.

Se recomienda validar los indicadores propuestos y para posteriores trabajos se sugiere incluir las escalas y unidades de medida para la construcción de un índice de pertinencia social de la investigación educativa.

REFERENCIAS

- Acuña, C. y Valenzuela, M. (s/f). *La pertinencia en la investigación*. Disponible: <http://148.231.9.38/JG/foro/pdf/25.pdf>
- Albornoz, O. (1991). *La universidad que queremos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Armijo, M. (2009). *Lineamientos metodológicos para la construcción de indicadores de desempeño*. Santiago: ILPES/CEPAL. Disponible: <http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/0/35060/INDICADORESDESEMPENOARMIJOM.pdf>
- Avalos, I. (2005). La investigación universitaria en tiempos de la sociedad del conocimiento. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Caracas: UCV.
- Briceño, M. y Chacín, M. (2011). La Investigación educativa desde las tesis producidas en los doctorados en educación de las universidades venezolanas 1998-2005. *Fermentum* 21 (62). Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39703/1/articulo4.pdf>
- Cegarra, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Díaz de Santos.
- Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus* 13 (25). Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479016.pdf>

- Cossio, N. (2012). Significados de la pertinencia y el impacto social de la investigación jurídica. *Ratio Juris* 7 (15). Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4277934.pdf>
- De Roux, F. (2011). *La investigación pertinente*. Conferencia dictada en el XI Congreso de Investigación Disponible: http://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/la_investigacion_pertinente_de_roux.pdf
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2015). *Investigación educativa e impacto social*. Disponible: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/5447/5261>
- Franco, E. (2015). Análisis de la pertinencia de la investigación en el programa de Derecho de la Universidad de Antioquia. *Estudios de Derecho LXXII* (15). Disponible: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/download/20158>
- Garrocho, C. y Segura, G. (2012). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana. *Ciencia ergo sum* 19 (1). Disponible: http://ergosum.uaemex.mx/pdfs/pdf_vol_19_1/5_gustavo_segura.pdf
- Garrocho, C. y Segura, G. (s/f). *Análisis de pertinencia social para la universidad pública en materia de investigación científica*. Disponible: http://148.215.126.225/siestudiosa/FrmHermeneutica/docs/60/PYE_AP.pdf
- Herrera, J. (1999). La investigación educativa en Santa Fe de Bogotá. En CAB. (Ed.), *La investigación como práctica pedagógica* (pp. 155-175). Santa Marta: CAB.
- Naidorf, J. (2011). Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. *RASE* 4 (1). Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3655805.pdf>
- Navarro, A., Álvarez, M. y Gottifredi, J. (1997). Pertinencia social de la universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional. *Educación superior y sociedad* 8 2 75-96. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/ess/index.php/ess/article/viewFile/375/313>
- Ramírez, G. (2005). Pertinencia socio-rural del proceso curricular en el programa de medicina veterinaria y zootecnia de la Universidad de Caldas. *Revista Universidad de Caldas*, 25 (2), 47-56.
- Ramírez, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.
- Suarez, H. (2010). Pertinencia Social vs. Impacto Científico de la Investigación en Venezuela. Disponible: http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Pertinencia_de_la_Ciencia_Nucleo_CDCHTNAP.ppt
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad* 11 (1). Disponible: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/364/303>
- Unesco (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: Autor.

Fidias Gerardo Arias Odón. Profesor Titular Jubilado del Colegio Universitario de Caracas. Doctor en Ciencias Sociales (UCV). Magíster Scientiarum en Educación (UCV). Especialista en Docencia en Educación Superior (UCV). Premio Nacional del Libro 2006. Investigador acreditado por el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII) 2012, 2014, 2016.

Andrea Cortés Gutiérrez. Ingeniero Químico de la Universidad Técnica “Luis Vargas Torres”. Docente en el área de Química, Física y Biología en varios centros educativos de Ecuador. Su labor académica se ha centrado en la enseñanza de la investigación a estudiantes preuniversitarios.

Omar Luna Cuero. Ingeniero Forestal. Docente de la Universidad Técnica “Luis Vargas Torres”. Se ha desempeñado como Regente Forestal reconocido por el Ministerio del Ambiente de Ecuador y ha participado en proyectos de investigación de carácter ambiental en la zona de Esmeraldas, Ecuador.

APROXIMACIÓN A UNA INTERVENCIÓN FORMATIVA CON EQUIDAD DE GÉNERO PARA AMINORAR LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

APPROACH TO A FORMATIVE INTERVENTION WITH GENDER EQUITY TO REDUCE VIOLENCE AGAINST WOMEN IN THE UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

SUZUKY MARGARITA GÓMEZ CASTILLO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, VENEZUELA

suzukygonomez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4421-6730>

MARÍA ELENA HIDALGO JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, VENEZUELA

hidalgomaria87@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3156-1428>

Fecha de recepción: 15 diciembre 2016

Fecha de aceptación: 04 diciembre 2017

RESUMEN

La universidad venezolana posee un papel fundamental como garante en la construcción de la equidad e igualdad de género y la prevención de la violencia contra la mujer que se ha extendido en la sociedad, entonces se hace imperiosa la necesidad de un cambio en esta realidad a través de un proceso de socialización preventiva. En este sentido, la investigación tuvo como propósito determinar las necesidades de formación de las integrantes de la comunidad educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” (UPEL-IPMJMSM) para minimizar la violencia contra la mujer y mejorar su calidad de vida. La metodología se fundamentó en el paradigma socio crítico, con diseño de investigación acción participativa, participaron seis (6) informantes clave. La recolección de la información se obtuvo mediante, la observación participante, entrevistas con preguntas orientadoras y notas de campo que fueron analizadas cualitativamente. El procedimiento se realizó en dos fases: (a) diagnóstico, y (b) desarrollo de un programa de formación social consensuado. Las teorías que sustentaron la investigación permitieron conocer los principios sobre violencia de género, la no violencia de género y su relación con la educación ambiental para la sustentabilidad, convivencia social, la naturalización de la violencia y el modelo ecológico de Bronfenbrenner entre otras categorías iniciales que se presentan. Dentro de los logros alcanzados cabe mencionar una mejora en la convivencia social institucional bajo acciones que previenen la violencia de género, y toda forma de discriminación, se implementó una intervención social con

55

perspectiva de género que contribuyó a mejorar la calidad de vida de los y las integrantes de la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM.

PALABRAS CLAVE: convivencia social; equidad de género; perspectiva de género; modelo ecológico de Bronfernbrener; violencia contra la mujer.

ABSTRACT

The Venezuelan university has a fundamental role as guarantor in the construction of equality and gender equality and the prevention of violence against women that has spread in society, then it becomes imperative the need for a change in this reality through Of a process of preventive socialization. In this sense, the research aimed to determine the training needs of the members of the educational community in the Pedagogical Experimental University Libertador - Miranda Pedagogical Institute "José Manuel Siso Martínez" (UPEL-IPMJMSM) to minimize violence against women and better their quality of life. The methodology was based on the socio-critical paradigm, with participatory action research design, six (6) key informants participated. Data collection was obtained through participant observation, interviews with guiding questions, and field notes that were analyzed qualitatively. The procedure was performed in two phases: (a) diagnosis, and (b) development of a consensual social training program. The theories that supported the research allowed us to know the principles on gender violence, gender nonviolence and its relationship with environmental education for sustainability, social coexistence, the naturalization of violence and the Bronfernbrener ecological model among other initial categories that Are presented. Among the achievements we can mention an improvement in the institutional social coexistence under actions that prevent gender violence, and all forms of discrimination, implemented a social intervention with a gender perspective that contributed to improve the quality of life of the Members of the educational community of the UPEL-IPMJMSM.

KEYWORDS: social coexistence; gender equity; gender perspective; Bronfernbrener ecological model; violence against women.

1. INTRODUCCIÓN

En el cuadro general sobre la situación problemática referida a la violencia contra la mujer (VCM) que se puede encontrar en las diversas zonas del país, es sustancial subrayar algunos hechos que la impulsan, entre ellos cabe mencionar la ruptura en las normas de convivencia y por ende la desvalorización de la calidad de vida tanto en lo privado (el hogar) como en el ámbito comunitario donde se hace vida pública. En ese tenor, referimos que la presente investigación se adscribió a diferenciar ciertos focos violentos que se evidenciaron entre los miembros que hacen vida en la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez ubicada en la parroquia Petare del Municipio Sucre del Estado Miranda.

En este orden, se pudo identificar problemas de orden educativo, intrafamiliares y comunitarios reconocidos desde la institución universitaria y su área de influencia tales

como: (a) la violencia en sus diferentes expresiones, así lo expone Suárez (2014), “el Ministerio Público, a través de la Dirección para la Defensa de la Mujer, ha recibido entre enero y agosto de 2014, un total de 48.080 denuncias por violencia de género a escala nacional.” (p. 1)

Los resultados de las pesquisas más la experiencia en el campo permiten inferir que (b) se adolece de planes y proyectos que ayuden a erradicar la violencia y especialmente la que se ejerce contra las mujeres (no existe vinculación entre las instituciones educativas y la realidad presente en la comunidad), en este orden de ideas González (2013) indica:

[...] cada cuatro minutos da a luz una adolescente... [y asimismo señala] de cada nacimiento en menores de 19 años registrado en 2011, 68% de esas madres ya estaba casada, unida, viuda o divorciada...este es un punto importante [ya que] los embarazos a temprana edad son sinónimo de pobreza, deserción escolar, impotencia, presiones familiares e incluso violencia y coerción por parte de un adulto mayor. (pp. 3-4).

Asimismo también enfrentan el riesgo cuatro veces mayor de fallecer en el transcurso del embarazo, en el parto o en el postparto. Igualmente, se detectan (c) problemas intrafamiliares (interrupción en la comunicación efectiva, cooperación y tolerancia) (d) ausencia de programas de convivencia social que propicien mejorar la vida de la mujeres en situación de violencia (e) no hay vinculación con las instituciones nacionales, municipales, parroquiales o estatales (f) naturalización de la violencia, acota Hermoso (2013) en entrevista a María Rosa 32 años, (nombre ficticio de la informante) con dos niños y profesional, en el marco de una denuncia que ella realiza contra su pareja por violencia física ante en el Ministerio Público (MP) declara:

El perdió el trabajo, las deudas lo agobian y por si fuera poco se entregó al licor [también manifiesta]. Él no era así. Yo lo he menospreciado y por eso que me golpeó en la cara hasta hacerme sangrar. Además, una vez fui a denunciar y el funcionario me trato mal. Pienso que soy culpable de vivir este infierno... (p. 13).

Ante la situación planteada, (g) se observa legitimación de la violencia por parte de la denunciante, situación de la que no escapan las autoridades (proceso de revictimación). En relación a esto último Carosio y Vargas (2010), consideran que para muchos hombres la pérdida del empleo es percibida como una “afrenta a su masculinidad” (p. 139). Aunque estos razonamientos son controvertibles, ya que reflejan la mirada triangulada de un sector de la sociedad dominada por un sistema patriarcal. En otra entrevista de Hermoso a Gutiérrez (funcionaria del MP), esta última explica que “...algunas [mujeres] no saben formular una denuncia y otras no saben que existe una ley que las ampara. Este desconocimiento hace que se cohíban de denunciar...” (p.13). A los efectos de esto, se hace hincapié en (h) el reforzamiento de las conductas violentas por parte de las compañeras y los compañeros de vida y/o estudio, sobre estos hechos Segura (2013) explica:

[...] no es que las mujeres sean pacifistas por naturaleza y que los varones sean belicistas por naturaleza. Lo que se define es la necesidad de erradicar

esa lógica patriarcal que encuentra en la violencia y en el ejercicio despótico del poder la forma más adecuada de resolver los conflictos, Pero esto no significa negar que dicha lógica pueda ser compartida tanto por varones como por mujeres, puesto que dentro de la mentalidad patriarcal estamos inmersos, todavía, todos y todas. (p. 373).

En consecuencia, puede suponerse la carencia de planes, programas y actividades que desarrollen labores preventivas y formativas desde la universidad hacia la comunidad y que busquen no sólo la erradicación de la violencia contra la mujer sino que ofrezcan alternativas para aquellas que lo necesiten.

Estas situaciones problemáticas manifiestan elementos comunes, tal es el caso de la ausencia de formación de la comunidad estudiantil en temas referentes a los acuerdos de convivencia, donde la participación educativa es imprescindible para afrontar las dificultades de la comunidad. Para ilustrar esto, reiteramos la escasa información que se maneja sobre Ley Orgánica sobre el Derecho de la Mujer a una Vida Libre de Violencia (LODMVLV-2007), lo que impide su acatamiento, poca información sobre la formación en manejo de conflicto de pareja y comunitario, actitudes impropias dentro de la institución universitaria, centros de trabajo, la comunidad y el hogar, y el desconocimiento de experiencias exitosas que pudieran multiplicarse.

Entonces, se considera necesario participar en la formación de la comunidad estudiantil (futuros educadores) para que puedan insertarse en sus comunidades con la misión de transformar la cultura de la violencia y en especial la violencia contra la mujer promoviendo una mejor calidad de vida.

A modo suplementario, las encuestas y entrevistas informales realizadas por las investigadoras a los miembros de la comunidad estudiantil de la UPEL-IPMJMSM, proporcionó información sobre episodios frecuentes de violencia física y verbal por parte de estudiantes de sexo masculino sobre las compañeras encargadas de entregar los tickets del comedor, incluyendo posteriormente el respaldo a estas agresiones por parte de otros estudiantes. También es recurrente el irrespeto e incumplimiento por parte de los integrantes de la comunidad educativa de las normas de prioridad y/o preferenciales que se establecen sobre las estudiantes embarazadas, las cuales son objeto de burla y discriminación.

En este mismo orden y dirección, es habitual la Naturalización de la Violencia Contra la Mujer, por parte de los jefes de departamento y coordinadores de especialidad, ante denuncias (formales) que realizan las estudiantes que han sido víctimas de violencia por parte de sus compañeros y/o docentes, convirtiéndose esta situación en un crimen sin castigo según García (2012) donde la VCM se convierte en:

[...] un fenómeno marcado por la impunidad y el olvido del Estado porque a pesar de contar con instituciones encargadas de contrarrestar este mal, en la realidad se discrimina a las mujeres y se ignoran sus denuncias, lo que deriva en la dilación de la justicia. De forma paradójica las autoridades encargadas de prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia en muchas ocasiones son omisas al grado de

ser ellas mismas quienes terminan por violentar a las mujeres que deberían proteger (p. 1).

En ocasiones los representantes institucionales han llegado a acusar a las denunciadas de incitar las escenas de violencia, argumentado que pudieran ser problemas emocionales, de rivalidad, sentimentales llegando incluso a cuestionar sus vidas personales. En estos espacios se naturaliza el lenguaje sexista y discriminatorio de parte de estudiantes y docentes de ambos sexos, y se asume como cotidiano los episodios de violencia que expresan las informantes.

Resulta indiscutible que ante los desafíos que nos plantea la comunidad mundial en plena era de la sociedad de la información y la comunicación, el incremento de la violencia en todas sus maneras y formas, la casi inexistencia de acuerdos de convivencia, la proliferación de feminicidios, se encuentren en situación de incremento. Con relación a esto último se destaca en el diario *Ultimas Noticias* (2014) "...ciertamente [es] para preocuparse, pues lo hechos delictivos [contra las mujeres] prácticamente se [han] triplicado..." (p. 25). En este sentido, las denuncias por el fallecimiento de mujeres se han incrementado, a pesar de las quejas que se realizan en este particular, donde se reclama por una mayor protección.

Muchas son las denuncias por razón de violencia doméstica, psicológica y acoso que no son adecuadamente atendidas por los funcionarios encargados de impartir justicia, es casi inexistente la sensibilidad de género por parte de las autoridades al momento de ocuparse de estos temas y cuando finalmente proceden a ocuparse, los daños que se les ha infringido a las féminas en muchos casos es irreparable. De la misma manera, que se habla sobre las mujeres víctimas de violencia también Acosta (2014) destaca:

Aunque la mayoría de los muertos son varones, también se ha incrementado la cifra de muchachas y mujeres asesinadas, casi siempre por amigos, novios, amantes despechados, ó maridos. Y en casos hasta por sus propios hijos o hijas. La participación de mujeres y muchachas jóvenes en la delincuencia y en crudos hechos de violencia, muerte y droga, ya sea en calidad de cómplices o como protagonistas, no hace sino aumentar. (p. 10).

Con relación a esto último, son múltiples las causas, entre estas cabe mencionar los beneficios económicos que les ofrecen los líderes de las bandas, pérdida de valores morales, una inadecuada inserción de las mujeres en la sociedad, dramas pasionales y de pobreza. Estas féminas no se han empoderado de sus derechos y por sumisión emocional y/o temor terminan involucrándose en estos delitos.

El incremento de situaciones problemáticas en el contexto educativo socioambiental y otras contrariedades que importunan a la sociedad contemporánea, hacen necesario realizar gestiones que vinculen la aplicación de políticas públicas con programas institucionales actualizados, que conduzcan a las universidades, tal como expresan Hidalgo y García (2011), a "...crear sinergias multidisciplinarias, holísticas y participativas para la resolución de problemas educativos relacionados con el ambiente integral de la familia y con la cooperación de la comunidad..." (p. 160).

En efecto se hace inexcusable considerar y repensar el papel de la universidad como núcleo que promocióne el empoderamiento social como una alternativa para mejorar la calidad de vida de las mujeres y de los hombres y por ende de las comunidades.

En este tenor, precisamos que las transformaciones sociales influyan sobre complejidad que representa a la mujer venezolana, la cual es llamada a afrontar diferentes roles, a asumir diversos retos y desafíos, pero que a su vez necesita espacios donde su vulnerabilidad cultural pueda ser atendida, siendo la universidad una institución presta para hacerlo. Esto señala que deben propiciarse nuevos espacios de atención, donde se establezcan planes y programas de atención comunitarios destinados a la resolución de problemas y necesidades inaplazables que conciernen a la mujer en situación de violencia en la triada familia, institución, comunidad.

Basado en los hechos observados y descritos por las autoras en la presente investigación, que propone como escenario la UPEL-IPMJMSM, ubicado en La Urbina, municipio Sucre del Estado Miranda, se permite precisar que se hace ineludible hallar respuestas a las siguientes interrogantes que puntualizan el problema de investigación, bajo la expectativa de poder aportar nuevos elementos en la formación de la comunidad educativa en cuanto a la promoción de la equidad e igualdad de género para lograr la convivencia social y prevenir de la violencia contra la mujer en la institución:

1. ¿Cuáles son las necesidades de formación de la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM en equidad de género para el logro de la convivencia social y prevenir violencia contra la mujer?
2. ¿Qué tipo de intervención formativa considera pertinente la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM para promover la equidad de género y lograr la convivencia social y prevenir la violencia contra la mujer?

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Diagnosticar las necesidades de formación de la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM en equidad de género para el logro de una convivencia social y prevenir la violencia contra la mujer.
2. Construir de forma consensuada con los miembros de la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM una intervención formativa en equidad de género para el logro de una convivencia social y prevenir la violencia contra la mujer.

3. METODOLOGÍA

En el caso específico de esta investigación su centro de acción es construir una intervención contra la violencia ejercida hacia las mujeres que hacen vida en la UPEL-IPMJMSM. Este tipo acción presenta una serie de fundamentos paradigmáticos y en este caso específico se corresponden con los del paradigma socio crítico, el cual según Guba y Lincol (2002) tiene como propósito:

[...] la crítica y [la] transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que limitan y explotan a la humanidad, iniciando enfrentamientos e incluso conflictos [...] (p.132)

Debido a esto la investigación socio crítica se encarga de analizar la realidad del contexto para proporcionar transformaciones y cambios emergentes, con el objeto de desarrollar el estudio cuyo fin es la optimización e innovación del mismo. Para esta investigación el paradigma socio-critico permite descubrir cuáles son las transformaciones que dimensionan la violencia contra la mujer y en su desarrollo formará algunos actores que multiplicaran el mensaje.

El presente estudio se sostiene en la investigación acción participativa (IAP), la cual debe ser entendida según Boggino y Rosekrans (2007) "...como proceso de diagnóstico de debilidades y fortalezas, como proceso de observación sistemática en y sobre la acción..." (p.33). En este sentido, se considera la IAP como el método de estudio más pertinente para indagar sobre la VCM, ya que este tipo de investigaciones requiere se formulen de manera cooperativa, constante y continua un conjunto de procesos donde la reflexión, el análisis profundo de la práctica y de las acciones que se emprenden, imita un espiral de ciclos.

Durante este proceso de co-construcción desde la realidad, tal como expresa N. Frías se tomó en cuenta su impacto y transcendencia en concordancia con el paradigma asumido, cuya orientación debe ir hacia la "transformación social desde el darse cuenta" (entrevista personal, diciembre 10, 2014). Obsérvese el siguiente gráfico:

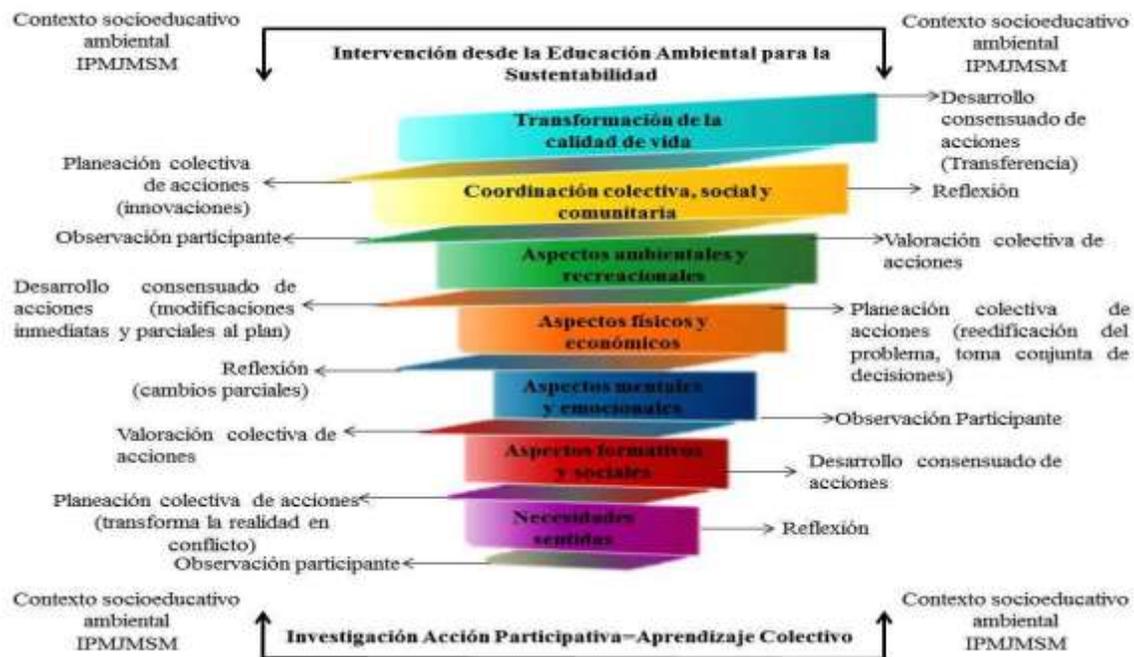


Gráfico 1. Esquema de Intervención desde la Investigación Acción Participativa (IAP).

Debido a esto en el proceso de la IAP es importante hablar de “aproximación” porque este es un proceso de permanente construcción del tejido social mediante el diálogo con los diferentes sectores sociales, que poseen sus particularidades y respetando el contexto de donde se procede y/o converge en el proceso de socialización.

De allí que las actitudes que se asumen desde la dimensión ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica se correlacionan con el paradigma socio crítico. En lo concerniente a las dimensiones debe considerarse el siguiente cuadro, el cual sintetiza la información bajo la figura de la pentadimensión de la VCM:

Cuadro 1. Pentadimensión de la Violencia Contra la Mujer

Base	Violencia contra la mujer
<p><i>Epistemológica</i></p> <p>¿Cómo se produce el conocimiento dialectico?</p>	<p>El conocimiento es producto de la interacción con los participantes en los procesos de sensibilización, socialización y las acciones conjuntas. Desde las nuevas miradas epistemológicas, es posible confrontar el orden simbólico y patriarcal predominante y enfrentarse con la lógica que soporta el dictamen de la violencia. Los grupos de mujeres han trabajado paralelamente a la premisa de adquirir y promover un nuevo saber sobre el mundo, de un aprender, que sólo es factible cuando las féminas se han constituido en sujetos del conocimiento. Iniciar estudios desde la vida de las mujeres, permite que emerjan hechos nuevos, revelar sesgos de los paradigmas dominantes y evidenciar nuevas miradas en la realidad social y física</p>
<p><i>Ontológica</i></p> <p>¿Cuál es la naturaleza de la realidad?</p>	<p>Compartida. Se concibe la violencia como una condición inseparable del ser humano. Ocurre la violencia, cuando prevalece la incertidumbre, no existe la confianza, aumentan la inseguridad y se piensa que cualquier cosa puede ocurrir, se obvian los acuerdos que hacen predecibles los comportamientos y las posibilidades de que se genere reciprocidad en el marco de las interacciones.</p>
<p><i>Axiológica</i></p> <p>¿Qué valores son inherentes al conocimiento que se produce?</p>	<p>Los valores son compartidos. En este proceso se tomó el compromiso colectivo de optimizar la responsabilidad colectiva y el sentido de integración en las prácticas sociales; se entendieron y corrigieron consensuadamente las acciones de las participantes, en los escenarios propios de la UPEL- IPMJMSM, en los cuales se evidencia la violencia y el conflicto. La prevención de la VCM, está íntimamente relacionada con los aspectos axiológicos ya que los valores internalizados por el sujeto en el desarrollo de su vida, deben funcionar como guías en los proyectos de vida.</p>
<p><i>Teleológica</i></p> <p>¿Cuál es la finalidad del conocimiento producido?</p>	<p>Se requirió en el orden teleológico que las víctimas se familiarizaran con los preceptos legales que les garantizan justicia, tales como sobre las garantías que le ofrece el sistema de justicia venezolano, lo correspondiente al principio de proporcionalidad de las sanciones y se reafirmó la vigencia de la ley, pero a su vez se trabajó para que estas sanciones se apliquen con el menor nivel trauma (posible), resguardando a la víctima de procesos de revictimización. Y que según sea la gravedad del delito infringido, se tome en cuenta la reeducación del victimario con el fin de reincorporarlo nuevamente a la vida comunitaria.</p>

Metodológica

¿Cómo se operacionaliza el método para producir conocimiento?

La naturaleza de la investigación propone un diálogo entre el investigador y lo investigado, esa conversación debe ser de naturaleza dialéctica, con la intención de transformar la ignorancia y las concepciones erróneas. Como investigadoras sociales, interesadas en transformar la realidad y en redescubrir aquellas memorias históricas que narran hechos vinculados al sufrimiento, el conflicto, las luchas colectivas, se precisó relacionar estos datos con emociones vinculadas a la sana crítica y a la promoción de la esperanza, ya que se intentó formular acciones hacia la conformación de un liderazgo transformacional.

De la misma manera, Rusque (2007) ubica la IAP dentro del paradigma socio crítico, y considera "...que en el polo técnico el método de recolección de datos es básicamente la observación participante, [entonces] es posible incluir la investigación-acción dentro de las técnicas de tipo cualitativo"... (p.201). Siendo esto un factor clave para lograr reflexión y con ello la transformación social.

Debido a lo extenso de este proyecto, este artículo se limitará sólo a comunicar los resultados e interpretaciones vinculados a los dos objetivos propuestos, posponiendo a otro momento los datos correspondientes a los episodios pedagógicos vinculados a la intervención formativa (materializada posteriormente en un programa consensuado de formación social con perspectiva de género) y la valoración del impacto del mismo en la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM.

Es imprescindible identificar las necesidades sentidas de la comunidad y las situaciones adversas que se exteriorizan, ya que eso permite definir las prioridades con el propósito de aminorar la violencia en el escenario encontrado. El primer objetivo se vinculó al propósito de extraer dicha información para poder decantar las carestías reales, establecer los recursos y las circunstancias que pudieran contribuir a dar respuesta favorable a los problemas que manifestaron las integrantes de la comunidad y con ello suscitar respuestas favorables que coadyuvaron a aminorar la VCM presentes tanto en la institución como fuera de ella.

El Escenario y las participantes del estudio

Con respecto al escenario para el desarrollo de la presente investigación se consideró el contexto del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, ente adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el cual es pionero en la formación de educadores en el estado Miranda. Su rol central radica en la actualización, capacitación y perfeccionamiento del capital humano docente que intercede en los subsistemas educativos venezolanos. Precizando de una vez, y en relación a las y los participantes se consideraron como informantes clave 4 estudiantes regulares, 2 profesoras, 1 observador-participante y para efectos de las sesiones de trabajo, el número participantes activos varió, no obstante 6 personas se mantuvieron constantes en calidad de participantes activos, obsérvese el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Participantes

Participantes	Número de Informantes	Nomenclatura de entrevista
Estudiantes regulares de la UPEL-IPMJMSM	4	Informantes clave (A,B,E,F)
Profesoras ordinarias de la UPEL-IPMJMSM	2	Informantes clave (C, D)
Observadora- participante, profesora de la UPEL-IPMJMSM	1	Investigadora
Estudiantes regulares de la UPEL-IPMJMSM	2	Participantes activas (P 1, P 2)
Personal administrativo de la UPEL-IPMJMSM	1	Participante activa (P 3)
Profesora regular de la UPEL-IPMJMSM	1	Participante activa (P 4)
Profesor regular de la UPEL-IPMJMSM	1	Participante activo (P 5)

A continuación, se presentan las fases y/o etapas llevadas a cabo durante el desarrollo de la investigación y que coadyuvaron al alcance de los objetivos propuestos:

Fase diagnóstica: a) estuvo dedicada en un primer momento al abordaje primario de la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM con el fin propósito de crear sensibilización a través de la empatía con las personas y la comunidad educativa en general, determinar quiénes podían resultar como porteros y sobre todo establecer quienes serían las informantes clave. En esta fase se establece b) un plan escritural en el que se consideró un primer acercamiento a la indagación bibliohemerográfica que dio soporte al marco referencial primario y asimismo se determinó cual sería el contexto de la investigación. También en esta etapa se c) visitaron instituciones, se consultaron expertos en el área para constatar los diferentes aspectos que se trataron en áreas como la psicología, la criminología, el marco legal vigente, la participación comunitaria, la sociología y el desarrollo sustentable.

En la fase diagnóstica se detectaron los problemas, situaciones y/o las necesidades de formación que tenía la comunidad de la UPEL-IPMJMSM en relación a la violencia contra la mujer y sus debilidades en correspondencia a la convivencia social. En esta fase se recurrió a diversas técnicas, entre ellas cabe mencionar la entrevista abierta y/o conversacional (reconocida en este capítulo como diálogos), los diálogos se realizaron de manera privada e individualmente, con el objeto de resguardar a las informantes. Durante estos encuentros, las preguntas surgieron espontáneamente así como los temas, no obstante la intensión de la investigadora estaba dirigida a develar las situaciones vinculadas con la violencia hacia la mujer.

En correspondencia a lo ya planteado, es importante señalar que entre otras herramientas utilizadas, estuvo el uso del grupo participante (integrado por los informantes clave y otros actores que se distinguen como participantes) con ellos profundizamos sobre la situación problemática relacionada con la violencia en el instituto. Allí se trabajó con el análisis de problemas a través del diagrama de interrelaciones, por medio del cual se logró diferenciar las posibles relaciones cualitativas entre la causa y el efecto del problema, y

asimismo se profundizó en el conocimiento del mismo, mientras que con el diagrama de árbol se detalló de lo particular a lo general, se indagaron causas y posibles soluciones. Esta herramienta contribuyó a ejercitar el pensamiento sistémico en relación a los planteamientos hechos así como al logro de los objetivos propuestos.

Estas son consideradas herramientas de gestión. Con relación a nuestro objeto de estudio las herramientas de gestión permitieron analizar los problemas vinculados a la violencia contra la mujer, menoscabo en su calidad de vida y se establecieron acciones proactivas vinculadas a planificar estrategias para subsanar los problemas que fueron emergiendo en la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM. En este tenor Ruiz-Falco (2009) acota:

Es posible obtener una mejora significativa de calidad si se consigue eliminar los problemas allá donde se producen. Para conseguir esto es preciso dotar a las personas que “conviven con los problemas” de las herramientas de análisis necesarias para analizarlos y encontrar una solución (p.7).

Sobre la base de estas técnicas, se trabajó la organización, jerarquización y esquematización de las ideas suministradas por las informantes. Ver gráfico 2.

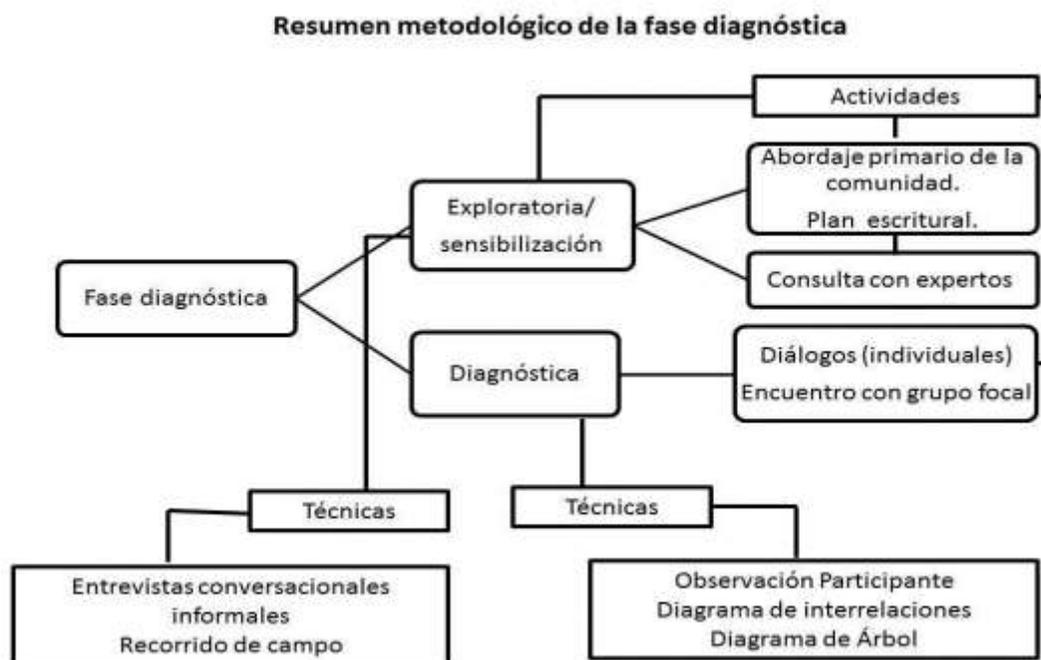


Gráfico 2. Resumen metodológico de la fase diagnóstica

Fase de construcción colectiva: en esta fase se consideraron los procedimientos conexos que facilitaron la interacción con las participantes de la comunidad de la UPEL-IPMJMSM. Los insumos obtenidos en el diagnóstico se colocaron en matrices y

posteriormente se contrastaron con referencias bibliográficas. Este producto de la participación de la comunidad se sistematizó con el grupo, comenzando un proceso de planificación caracterizado por ser una construcción consensuada y colectiva. Determinándose unos fundamentos teóricos, metodológicos y estratégicos que resultarían en la elaboración de un programa consensuado de formación social comunitaria en equidad de género para el logro de la convivencia y la prevención de la violencia contra la mujer. Esta fase se caracteriza por la implicación de la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM en la creación e implantación de un conjunto de ideas que les son vinculantes en relación a su realidad.

Es decir, se vinculó a la comunidad upelista en el proceso de toma de decisiones, se estimuló la conciencia colectiva, sobre los factores que generan la violencia contra la mujer en la comunidad a través de la reflexión crítica permanente y la participación organizada en pro del bien común.

Es imperioso resaltar que el procesamiento de la información así como la retroalimentación también alcanzan un proceso de saturación y este se alcanza en las concreciones de las propuestas de desarrollo del plan. Para llegar a este nivel se partió de las recomendaciones obtenidas en los encuentros grupales. Asimismo, otras proposiciones adaptadas en los temas se fueron identificando, no sólo a través del encuentro colectivo sino también desde la observación participante, la autoobservación y las vivencias cotidianas donde se debía considerar casos y diálogos que emergen en la cotidianidad. Muchas de las dudas, interrogantes e inquietudes que emergieron en esta fase se presentaron ante expertos, consultándose su factibilidad siendo esta evaluada desde la perspectiva de género.

La complejidad del tema de la planificación en la comunidad de la UPEL-IPMJMSM y los niveles de participación con los que se contó para su ejecución estuvieron sujetos a la flexibilidad que otorga una metodología participativa y en la cual se combinaron diferentes enfoques y técnicas.

Se destaca que para alcanzar un mayor conocimiento de la realidad, fue necesario el combinar la indagación de los temas o tópicos planteados, triangular los métodos y valorar y replantear las acciones que se tomaron. Esto contribuyó a instituir estilos y niveles de saberes, así como modelos y enfoques para el desarrollo del programa.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

La violencia es una constante en la historia de la humanidad ya que se instituyó como un medio para ejercer poder. Y este ejercicio del poder tiene variadas formas de manifestarse, y no sólo se limita al uso de la fuerza física, también se exterioriza desde las esferas culturales, sociales, políticas, psicológicas entre otras.

La violencia puede asumir diversos procedimientos, al igual que sus causas, finalidades y consecuencias. En el caso de la violencia que se ejerce contra las mujeres, su visibilización

de reciente data, ha consentido la teorización y el análisis su impacto en los diversos roles que representa la mujer dentro de la sociedad. No obstante, la presencia de este tipo de violencia se puede encontrar en los inicios de cualquier civilización, sin embargo la misma se hallaba disimulada como señala Platón (1872) en el “orden natural de las cosas” (p. 109).

La tipificación del síndrome de mujer maltratada así como la identificación de sus rasgos y características comenzó a partir de los años 70, estos aportes han permitido conceptualizar y construir categorías alrededor del concepto VCM. Estas categorías se sostienen en la teoría que identifica las diferencias de género, la cual no puede ser vista desde la perspectiva biológica, es decir del sexo, tal como precisa Quero (2009) son “...construcciones histórico-sociales que otorgan identidades y valores a lo femenino y a lo masculino...” (p. 8).

En opinión de Quijada (2012), las dinámicas de desigualdad entre hombres y mujeres aún se muestran evidentes:

Si bien el fenómeno de la violencia contra la mujer, gracias a la acción de las organizaciones de mujeres y de las instituciones oficiales y privadas que luchan contra dicho fenómeno, ha logrado mayor visibilización, produciéndose un cambio en la percepción pública del problema, dejando de ser un problema exclusivamente privado, es mucho lo que aún queda por hacer para resolverlo. Más aún, ha tomado proporciones preocupantes en el mundo, y Venezuela no es precisamente una excepción, constituyendo un problema de salud pública que alcanza cifras alarmantes. (p. 37).

Lo antes citado, lleva a presumir que para que la violencia tenga escenario, es imprescindible que se den relaciones desiguales de poder, en el caso de la violencia contra la mujer, la discrepancia se sostiene en los tejidos legales, sociales, institucionales, económicos entre otros, que se han enquistado en sociedades androcéntricas, en el cual el rol femenino está supeditado al masculino.

La conceptualización de violencia contra las mujeres por instrumentos jurídicos internacionales, concordantes para los Estados ha sido gracias a la voluntad y constancia de los movimientos feministas en pro de visibilizar una situación problemática y elevarla, como una violación a los derechos humanos. En el caso venezolano, la exposición de motivos de la LODMVLV (2007), señala:

Todas las mujeres son víctimas potenciales del maltrato y la violencia basada en género pues, en todas las sociedades, ha pervivido la desigualdad entre los sexos. Además, las distintas formas de violencia contra las mujeres son tácticas de control con el objetivo de mantener y reproducir el poder patriarcal sobre las mujeres, para subyugarlas y descalificarlas... (p.4).

En este sentido, se puede entender que ante esas circunstancias las mujeres son privadas del disfrute de sus derechos, entonces es deber del Estado garantizarle a las féminas sus derechos humanos, constituyendo leyes que las amparen y dicten medidas positivas.

4.2. MODELO ECOLÓGICO DE BRONFERNBRENER

Con relación a la fundamentación teórica de la intervención formativa (programa consensuado de formación social) se consideró el modelo ecológico de Bronfenbrenner, ya que a través del mismo la realidad familiar y social puede comprenderse organizada en subsistemas que se relacionan entre sí en forma continua, estos son en palabras de García (2001) el “...macrosistema, el mesosistema, el exosistema y el microsistema...” (p. 2).

Cuando se investigan las diferentes representaciones en relación a la violencia contra la mujer, se hace necesario reflexionar sobre las múltiples circunstancias que la involucran, partiendo por considerar los diversos contextos que dan cabida a los diferentes tipos de conducta que se consideran violencia de género. Esto llevó a las investigadoras a considerar la violencia como un fenómeno multicausal. A lo largo del presente artículo se han considerado diversas hipótesis que intentan explicar las diversas aristas que componen la VCM, no obstante cada una de ellas nos muestra sólo una parte del conflicto sin embargo, estos razonamientos no se excluyen entre sí. Es por ello, que para las intervenciones pedagógicas contenidas en el programa consensuado de formación social, enmarcadas dentro del campo de la violencia, se tomó en cuenta este modelo multicausal que considera las diferencias fundamentales del grupo y de sus contextos de acción.

Es esta una de las razones por la cual se abordó el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el cual según Arias (2011) se describe cómo “...un conjunto de estructuras ambientales en diferentes niveles dentro de los cuales se desenvuelve el ser humano desde que nace. Cada uno de estos niveles contiene al otro...” (p. 2). Desde este esquema contextual se pudo observar cómo se integraron los saberes y a sus vez este brindó un mejor entendimiento de los diferentes factores que se interrelacionaron.

Las conductas de los seres humanos no se pueden entender de manera aislada del ambiente en que se desenvuelven, y este modelo proporcione una manera de estudiar al individuo en su contexto ambiental considerando su evolución. En este particular Cañas y Palma (2007) señalan:

El comportamiento humano no puede ser comprendido aislado del contexto en el cual este se manifiesta, y este modelo propone una forma de estudiar a la persona en su desarrollo, el ambiente y la interacción entre ambos. La persona, desde una perspectiva construccionista se considera un ser activo, que percibe el ambiente de una forma particular. Además, esta influye y es influida por su ambiente, adaptando y ajustándose mutuamente. De esta manera, se considera que un cambio en cualquier punto del esquema ecológico puede afectar al resto. (p. 28).

Las fases del modelo ecológico se visualizan como estructuras concéntricas contenidas una dentro de la otra. En la fase interna se encuentra el microsistema donde se encuentra “el patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales” (García, *op. cit.* p.2) donde el individuo experimenta y participa dentro de contexto explícito. Subsecuentemente se encuentra el mesosistema, abarca las interrelaciones de dos o más contextos (microsistemas)

es decir corresponde al espacio donde la persona se desarrolla, pudiera estar ejemplificada a través de las relaciones que se establecen entre el hogar doméstico y el centro donde se labora. También se debe considerar el exosistema, aquí el individuo no participa directamente, pero se ve afectada por lo que ocurre en su entorno, esto podría estar representado por las decisiones del Consejo Universitario. Asimismo, encontramos el macrosistema referido a los marcos culturales e ideológicos que afectan al resto de los subsistemas, en este subsistema se marcan las semejanzas y diferencias entre los diferentes entornos.

Las mujeres que han sufrido manifestaciones de violencia dentro del contexto universitario o en su entorno no desean sostener este tipo de relación, sin embargo coexisten diferentes elementos internos y externos en continua relación que contribuyen a que permanezcan o no en esta situación. Dentro de los factores externos podemos señalar como los entornos suministran presión utilizando las limitaciones, desde la aplicación de normativas, la invisibilización y naturalización de la violencia y la carencia de una formación que promueva el empoderamiento de la mujer, se convierten en factores que contribuyen a que la mujer persista en este tipo de relación.

La sociedad venezolana como representación del macrosistema se encuentra sometida a un sistema patriarcal que junto a sus estereotipos y desigualdades de género son causales de las diferencias en la distribución del poder. Es esta una de las razones por la cual la sociedad en su conjunto, suele por una parte ignorar las acciones de violencia contra la mujer y por la otra, reconocer la heroicidad y el sacrificio de la mujer que la sufre, como una manera de mantener el control social.

El exosistema es la columna del vertebral de las instituciones que tienen el deber de aplicar normas, leyes, sanciones o protección a las personas. Esta normativa es implantada desde el macrosistema. En el exosistema se encuentran ubicadas las dependencias interesadas a las cuales acude la mujer cuando ve vulnerados sus derechos, allí puede encontrar funcionarios o funcionarias que pueden ser de ayuda a la víctima o por el contrario agentes que actúan con indolencia y pudieran ser causa de una revictimización.

Dentro del microsistema, se ubican la familia por consanguinidad y por afinidad y el círculo de amistades. Este subsistema se identifica porque en él se pueden instaurar relaciones personales y afectivas. La familia en este nivel puede actuar como agente positivo o negativo. Obsérvese el siguiente gráfico:

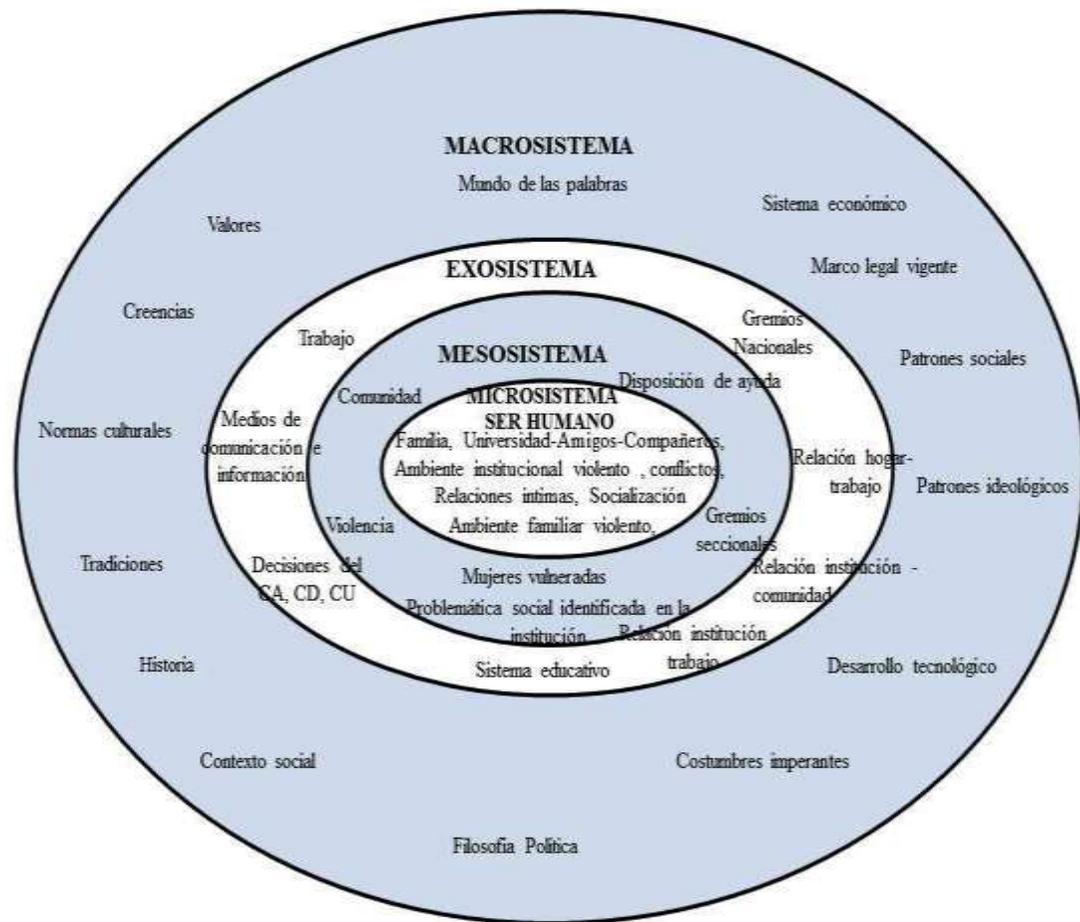


Gráfico 3. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Adaptado y modificado por Gómez, S., Hidalgo, M. (2017)

Dentro de los factores a reflexionar por los cuales se asume el modelo ecológico entre los fundamentos teóricos del programa de promoción social y sus intervenciones en la comunidad universitaria podemos señalar que todos los subsistemas tienen injerencia en las personas. Esto nos llevó a visualizar la necesidad de realizar un conjunto de intervenciones de manera transdisciplinaria, donde se tocaron principalmente aspectos legales, sociales y psicológicos, tomando en cuenta los contextos y la realidad de la comunidad educativa del IPMJMS.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LA UPEL-IPMJMSM EN EQUIDAD DE GÉNERO

Las necesidades humanas son sensaciones de privación unidas al deseo de satisfacción y evidencian las carencias que pudieran tenerse. Esto propone realizar un esfuerzo que se oriente a eliminar estas fallas, con el fin de satisfacer y corregir la ausencia. Para llevar a cabo esta tarea es indispensable realizar un análisis de la situación que se ha venido planteando. Y al llevar a cabo este análisis se debe tener en claro cuáles son los factores presentes en la situación que pudieran ser la causa del problema y la vez determinar cuáles son los efectos que este ocasiona.

Para concretar la situación problemática planteada se optó entre una variada gama de instrumentos como el Diagrama de Interrelaciones, señalado por Rojo (2015) como:

[...] una herramienta que permite identificar de una forma gráfica y muy visual las relaciones o conexiones lógicas entre diferentes ideas o datos relacionados con un problema o situación que estamos estudiando, de forma que se pueda visualizar los diferentes niveles causales entre ellos. (p. 1).

En esta herramienta tanto las informantes clave como las participantes voluntarias que constituyen el grupo focal, propusieron según sus criterios los principales acontecimientos y circunstancias que conformaron las diversas problemáticas señaladas en las entrevistas abiertas con el fin de interrelacionarlas y descubrir si unas causan las otras, en qué medida y de qué manera.

A continuación se relacionan cuáles son las necesidades sentidas producto de la violencia que han experimentado las integrantes del grupo focal de la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM. La lista de necesidades emerge una vez que se aplicaron los criterios de saturación teórica, vale decir, hasta cuando la información que se recopila, no agrega un dato diferente a lo que ya se tiene:

- A.** Ausencia de un espacio para la formación contra la violencia de género.
- B.** Rechazo contra las consideraciones especiales en favor de las estudiantes embarazadas por ambos géneros.
- C.** Poca participación en los cargos de la política institucional.
- D.** Carencia de autonomía, empoderamiento y emancipación en la mujer de la UPEL-IPMJMSM.
- E.** Emprender acciones para transformar esta realidad.
- F.** Eliminar el uso del lenguaje sexista y discriminatorio.
- G.** Eliminar las prácticas que conllevan a la violencia psicológica.
- H.** Necesidad de implementar un programa consensuado de formación social que conlleve a la resolución de conflictos en la comunidad.
- I.** Establecer normas de convivencia.
- J.** Eliminar toda fórmula que conlleve al hostigamiento.

- K.** Visibilizar y detectar las distintas formas de violencia con el fin de aminorar su impacto en la población femenina.
- L.** Realizar talleres de desarrollo personal para mejorar las relaciones interpersonales.
- M.** Necesidad de conocer la normativa nacional legal vigente que ampara a las mujeres en situación de riesgo.

A partir del inventario anterior, se construyó una propuesta colectiva de objetivos y contenidos que fue discutida con las participantes y por consenso se definieron los aspectos que debían ser trabajados.

5.2. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA CONSENSUADO DE FORMACIÓN SOCIAL COMUNITARIA EN EQUIDAD DE GÉNERO PARA EL LOGRO DE LA CONVIVENCIA SOCIAL Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

A continuación se presenta la estructura de la co-construcción de la agenda de trabajo sobre la cual se representó el programa de formación social comunitaria en equidad de género. En el mismo se establecieron los criterios seguidos y desarrollados durante la intervención con el fin de alcanzar los contenidos y los objetivos propuestos, esto se observa el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Co-construcción de la Agenda de Trabajo

Nº de Sesiones	Objetivos	Contenidos
2	Identificar las expresiones de violación de los derechos humanos de las mujeres y la violencia de género.	<p>Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.</p> <p>Ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.</p> <p>Formas de discriminación contra la mujer que se pueden observar en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.</p> <p>Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer.</p> <p>(Medidas especiales de carácter temporal).</p> <p>Acceso a la justicia para las mujeres víctimas de violencia en Las Américas.</p> <p>Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia (Convención Belem Do Pará, 1994).</p> <p>Manifestaciones del patriarcado en la Convención Interamericana para Prevenir y Erradicar la Violencia contra la Mujer y en la Convención sobre Derechos de la Mujer.</p>
2	Aplicar herramientas vinculadas a solucionar conflictos derivados de la violencia contra la mujer.	<p>Salud sexual y reproductiva.</p> <p>Saneamiento ambiental y género.</p> <p>Visibilizar las diferentes formas de violencia.</p> <p>Taller de resolución de conflictos.</p>

2	Diseñar y elaborar de proyectos sociales con perspectiva de género.	Participación política de las mujeres. Organización comunitaria. Acoso social. Lenguaje discriminatorio.
2	Emprender acciones positivas en pro de la emancipación de la mujer.	Autonomía, emancipación y empoderamiento de la mujer.
2	Sensibilizar a los integrantes de la comunidad del IPMJMSM sobre lo que representa la violencia sexual en la vida cotidiana.	La violación y la tortura sexual. La revictimización. La estigmatización. La familia como agente dinamizador en pro de la discriminación de la mujer. Igualdad y equidad de género.
1	Construir un proyecto de vida sobre la base de la equidad de género.	Medidas positivas. Cultura patriarcal. Matricentrismo, matriarcado, matrilinealidad.
1	Proponer normas de convivencia con perspectivas de género.	Mesas de trabajo: igualdad de oportunidades. Políticas universitarias con perspectiva de género

Presentación

La violencia y la discriminación contra las mujeres basadas en las desigualdades de género, se manifiestan de muchas maneras tanto en los contextos públicos como en el privado y aqueja a muchas mujeres en el mundo. Varias organizaciones tanto nacionales como internacionales, así como estamentos gubernamentales y la sociedad civil, han tomado el compromiso social de ayudar al acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. En los últimos tiempos se han alcanzado logros significativos en esta materia a través de los tratados y convenciones internacionales, en donde se reconoce que las mujeres son sujetas de derecho, y que la violencia que se aplica sobre ellas es una violación a sus derechos humanos, considerándose esto un delito punible y un resultado de las desigualdades de género que ha construido la sociedad patriarcal.

En Venezuela, se vienen desarrollando planes y programas con el objetivo de reivindicar los derechos humanos de las mujeres; no obstante la creciente ola de violencia que afecta al país hace imprescindible que desde la academia y específicamente desde las universidades se levanten banderas contra este flagelo al cual las instituciones de educación universitaria no han escapado. En consecuencia, hemos levantado un diagnóstico participativo desde la UPEL-IPMJMSM, donde se visibilizaron las dimensiones de la violencia, fundamentalmente en el ámbito laboral, estudiantil y familiar. Por lo que se planteó

la necesidad de enfrentar esta problemática social representado en todas las formas de violencia contra la mujer.

El programa consensuado de formación social, que estamos presentando, es un plan pedagógico, bajo la modalidad de educación no formal dirigido a la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM, con la finalidad de prevenir, erradicar y atender las conductas violentas que se presentan en la institución y promover una educación en equidad e igualdad entre hombres y mujeres. El mismo fue concebido para desarrollar en los y las participantes un conjunto de capacidades indistintamente de su género, con el propósito de potenciar su autoestima y brindarle herramientas que le permitan resolver sus conflictos a través de la comunicación interpersonal, esto con el fin de garantizar la seguridad en la comunidad educativa y mejorar su calidad de vida y bienestar, de acuerdo a los principios universales de igualdad, libertad, respeto y la no discriminación.

En este sentido, se pretendió construir espacios para establecer acuerdos, conciliaciones, aplicación y la valoración de acciones y estrategias con perspectiva de género para promover en el subsistema universitario y especialmente en la UPEL-IPMJMSM el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y una cultura del respeto a sus derechos humanos, en acuerdo a los artículos contenidos en ley (LODMVLV).

Justificación

Sensibilizar a los integrantes comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM sobre las causas y consecuencias de la violencia que se ejerce sobre las mujeres. Se plantea ofrecer a los y las participantes un conjunto de herramientas que le permita transformar el actual modelo sociocultural de conducta de mujeres y hombres, con el fin de erradicar los comportamientos estereotipados que promueven y justifican la violencia contra las mujeres a través de la generación de una intervención formativa y consensuada que incida en la reducción de los elementos de riesgo en las diversas modalidades y tipos de violencia.

Fundamentación Metodológica

Con relación a la metodología del programa, fue grupal se trabajó en el nivel de prevención, desde allí se realizaron jornadas de intervención dirigidas a la sensibilización, la atención jurídica, también se realizaron talleres formativos y participativos, estrategias de animación sociocultural con perspectiva de género y encuentros entre mujeres, los cuales resultaron pertinentes tal y como señalan Caña y Palma (*op. cit.*):

[Se] ha comprobado en la práctica que estos permiten que se perciba que los problemas de las mujeres no son únicos, que hay sensaciones compartidas, y que las respuestas son sociales, que rompen el aislamiento, y que son espacios de aprendizaje social que permiten valorar la solidaridad y las redes sociales como espacios importantes para su bienestar...Permiten una labor reparatoria del propio mundo interno dañado, a través del contacto/intercambio con otras mujeres con problemáticas semejantes y diferenciadas que también están en plena búsqueda reparatoria consciente [...] (p.60).

Dentro de la visión del trabajo de indagación e intervención se hizo hincapié en la necesidad de promover un cambio sociocultural que aminoró el impacto que había tomado la violencia. Se brindaron herramientas que permitieron detectar y abordar situaciones de riesgo y solucionar conflictos no desde la violencia sino desde la mediación.

Se consideraron 12 sesiones de trabajo, de entre 4 y 7 horas según el nivel de dificultad, realizadas por el personal del MINMUJER, INAMUJER, profesoras de la UPEL-IPMJMSM, psicólogas del CEM-UCV, personal del Ministerio Público y la Defensoría del Pueblo, abogadas expertas en Derechos Humanos de las Mujeres entre otras y otros especialistas. Estos especialistas se ocuparon de apoyar el diagnóstico, definir posibles procedimientos judiciales, atender y promover posibles cambios sociales, educativos, brindaron orientación e información y se colocaron a disposición de los asistentes en las instancias pertinentes en las cuales trabajan consecutivamente para dar apoyo emocional y protección a las ciudadanas. En estas sesiones de trabajo fue de vital importancia el manejo de las técnicas dirigidas a la toma de decisiones, el desarrollo de habilidades sociales, personales y familiares como alternativas para la salida de situaciones de violencia y la constante motivación para participar en los grupos de trabajo y mantener una red de comunicación efectiva.

Fundamentación estratégica

Dentro del paradigma socio crítico, se persigue que el investigador comunitario desarrolle habilidades que le lleven a ser flexible en su forma de actuar y a rediseñar sus estrategias de trabajo, de tal forma que contribuya con sus conocimientos a fortalecer la participación de la comunidad y que a su vez sea ellos los protagonistas de su organización comunitaria, con la meta de lograr una simbiosis en provecho entre ambas partes. La estrategia central de este programa es la intervención formativa y comunitaria, definida por Morí (2008) como:

[...] el conjunto de acciones destinadas a promover el desarrollo de una comunidad a través de la participación activa de esta en la transformación de su propia realidad. Por tanto, pretende la capacitación y el fortalecimiento de la comunidad, favoreciendo su autogestión para su propia transformación y la de su ambiente. Dando a la comunidad capacidad de decisión y de acción se favorece su fortalecimiento como espacio preventivo. (p.81).

Siendo esta un tipo de intervención social enfocada en la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM, donde se diseñaron, desarrollaron y valoraron colectiva y cualitativamente acciones desde la misma comunidad educativa con el acompañamiento de las investigadoras participantes. El éxito de esta intervención se cimentó en el compromiso que se estableció desde el primer contacto (diagnóstico) donde todos los participantes se sintieron parte del escenario social.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Con relación a la investigación en sí misma, en esta se detectaron carencias vinculadas con la capacitación, formación y orientación de la comunidad educativa de la UPEL-IPMJMSM en materia de VCM. Enmarcadas a nivel teórico, psicológico, legal y comunicacional.

En el orden teórico se notó un desconocimiento con relación a la comprensión y diferencias entre términos, tales como violencia doméstica, violencia institucional, violencia psicológica, violencia simbólica, prevención de la violencia contra la mujer, convivencia social, la violencia como un problema de salud pública, cultura patriarcal machismo entre otras. En relación a los aspectos psicológicos se observó la necesidad de brindar estrategias que le permitieran a los y las participantes controlar las emociones negativas, reparar daños por experiencias vividas y la falta de alianzas estratégicas con otras instituciones que aborden y protejan a la mujer en situación de riesgo.

También entre las necesidades observadas se evidenció la necesidad de fortalecer a la comunidad en el manejo del marco legal vigente que protege a la mujer contra la violencia, la pertinencia de revisar las normativas institucionales, adaptarlas o elaborar nuevas políticas universitarias con perspectiva de género. En el plano comunicacional se demostraron carencias en relación a las habilidades sociales y de comunicación, a tener un liderazgo alternativo para la mediación en la resolución de conflictos que se presentaban en la comunidad siendo de especial utilidad en el propósito de transformar su realidad; asimismo se notó la pertinencia de promover alternativas en pro de mejorar su calidad de vida.

Dentro de los resultados metodológicos los y las participantes adquirieron técnicas que les permitieron observar otras realidades y abordar las situaciones problemáticas que se pudieran encontrar respetando las particularidades de sus contextos e involucrando a los miembros de la comunidad para que las alternativas de solución salgan de ellos mismos y esto genere un mayor compromiso entre los y las involucrados.

REFERENCIAS

- Arias, S. (2011). *Bronfenbrenner y la teoría del modelo ecológico y sus seis sistemas*. [Página web en línea] Disponible en: <http://www.psicologicamentehablando.com/bronfenbrenner-y-la-teoria-del-modelo-ecologico-y-sus-seis-sistemas/> [Consulta: 2016, febrero 3]
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación – acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. España: Homo Sapiens Editores.
- Cañas, A. y Palma, I. (2007). *Caracterización teórico metodológica de las intervenciones grupales con mujeres víctimas de violencia en la pareja*. Chile: Universidad de Chile.
- Carocio, A., Vargas Arenas, I. (2010). *Feminismo y socialismo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.

- García, A. (2012). Violencia institucional contra las mujeres: crimen sin castigo. En *Cimacnoticias* [Periódico en línea] Disponible en: <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/62015> [Consulta: 2016, julio 1]
- García, F. (2001). *Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana*. [Página web en línea] Disponible en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf [Consulta: 2016, febrero 3]
- González, D. (2013, noviembre 6). “Cada cuatro minutos da a luz una adolescente”. *El Universal*, 3-4 pp.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en Competencia en la Investigación. En Denman, C y Haro, JA. (Comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Colegio de Sonora, México.
- Hermoso, M. (2013, Noviembre 26). “Mayoría de denuncias de violencia queda sin condena”. *Últimas Noticias*, p.13.
- Hidalgo, M., y García, M. (2011). Plan educativo para la promoción del mejoramiento de la calidad de vida en el barrio San José de Petare, Caracas, Venezuela. *Investigación y Postgrado*, v.26, n°1, pp.155-180. [Página web en línea] Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872011000100007 [Consulta: 2016, julio 1]
- Ley Orgánica sobre el Derecho de la Mujer a una Vida Libre de Violencia (2007). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38668*, Mayo 25, 2007.
- Morí, M. (2008). *Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria*. Perú: Universidad San Martín de Porres. [Página web en línea] Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a10v14n14.pdf> [Consulta: 2016, febrero 4]
- Rojo, A. (2015). *Diagrama de interrelaciones: la expresión gráfica de las conexiones* [Página web en línea] Disponible en: <http://www.s bqconsultores.es/diagrama-de-interrelaciones-la-expresion-grafica-de-la-conexion-de-datos/> [Consulta: 2016, enero 30]
- Platón, (1872). *Obras completas* (Tomo 10). Madrid: edición de Patricio de Azcárate.
- Ruiz-Falco R, A. (2009). *Herramientas de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Rusque, A. (2007). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermano Editores.
- Quijada, I. (2012). Retos del Estado frente al marco de la Ley Orgánica Sobre el Derecho de la Mujer a una Vida Libre de Violencia. En: *I era Jornada Nacional en Materia de Defensa Integral para la Mujer*, Ministerio Público.
- Quero, Y. (2009). *Brechas entre el reconocimiento formal del derecho a las mujeres a una vida de violencia y la exigibilidad del mismo*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Segura, C. (2013). De relatos, mitos y otras verdades. En *Investigaciones Feministas* (4) 359-380

Suárez, M. (2014, Octubre 13). “Más de 48 mil mujeres han sido víctimas de violencia de género en 2014” *Ultimas Noticias*, [Página en línea] Disponible en <http://www.ultimasnoticias.com.ve/noticias/actualidad/sucesos/mas-de-48-mil-mujeres-han-sido-victimas-de-violenc.aspx> [Consulta: 2014, noviembre 6]

Suzuky Margarita Gómez Castillo. Doctora en Educación Ambiental. Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación (USM). Magister *Scientiarum* en Historia de Venezuela mención Historia de Venezuela Republicana (UCV). Profesora en la especialidad de Geografía e Historia, egresada del Instituto Pedagógico de Miranda *José Manuel Siso Martínez*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinadora de la Línea de Investigación Estudio del nivel y calidad de vida de los habitantes de las regiones de Venezuela (UPEL-IPMJMSM). PEI.

María Elena Hidalgo Jiménez. Doctora en Educación Ambiental, Especialista en Educación Comunitaria. Profesora en la especialidad de Geografía e Historia, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Técnico Superior en Turismo egresada de la Universidad Simón Bolívar. Actualmente se desempeña como Profesora Asociada del Departamento de Geografía e Historia adscrita al Instituto Pedagógico de Miranda *José Manuel Siso Martínez*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinadora del Núcleo de investigación y grupo ecológico “Alejandro de Humboldt” (UPEL-IPMJMSM). PEI

LA OBSERVACIÓN REFLEXIVA Y SU PAPEL EN LA INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN EL AULA

REFLECTIVE OBSERVATION AND ITS ROLE IN THE INCORPORATION OF EMERGING TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM

EDGAR ANDRÉS SOSA NEIRA

Secretaria de Educación Distrital, Red Distrital de Docentes investigadores, Colombia

easosan@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6073-1505>

JESUS SALINAS IBAÑEZ

Universitat de les Illes Balears, España

jesus.salinas@uib.es

<http://orcid.org/0000-0002-3043-8455>

BÁRBARA DE BENITO CROSETTI

Universitat de les Illes Balears, España

barbara.debenito@uib.es

<http://orcid.org/0000-0002-5868-7920>

Fecha de recepción: 30 enero 2018

Fecha de aceptación: 19 marzo 2018

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir cómo la observación reflexiva puede mejorar la práctica de los docentes de los colegios oficiales de Bogotá-Colombia cuando incorporan tecnologías emergentes en el aula a través del ciclo reflexivo de Gibbs, el cual guía al docente a realizar un proceso de reflexión sistemático y dinámico a través de seis fases (descripción, sentimientos, evaluación, análisis, conclusiones y plan de acción). Se realizó una investigación cualitativa con alcance descriptivo, la muestra fue de 38 docentes y para el análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido y la codificación se realizó de manera abierta y axial. Al aplicar las fases del ciclo reflexivo de Gibbs los docentes reconocieron y comprendieron que en toda experiencia se encuentran aspectos positivos y elementos a mejorar para próximas implementaciones lo cual les permite ir transformando su práctica y así generar ambientes de aprendizaje significativos donde se potencializan los aspectos positivos y se reduzcan los negativos. Además, la observación reflexiva promueve el aprendizaje permanente, la capacidad de tomar decisiones y se convierte en una oportunidad para el desarrollo profesional docente. Algunas recomendaciones para futuras experiencias de incorporación de tecnología en el aula es realizar un aprestamiento y reforzamiento tecnológico, una caracterización tecnológica, una puesta a punto de la tecnología a utilizar, prever inconvenientes y entender que la tecnología no es el fin sino un medio para ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Observación reflexiva; ciclo reflexivo de Gibbs; tecnologías emergentes; enseñanza.

ABSTRACT

The objective of this work is to describe how reflective observation can improve the practice of teachers in the Bogotá-Colombia official schools when they incorporate emerging technologies in the classroom through the Gibbs' reflective cycle which guides the teacher to perform a Systematic and dynamic reflection process, through six phases (description, feelings, evaluation, analysis, conclusions and action plan). A qualitative research was carried out with descriptive scope, the sample was 38 teachers and for the analysis of the data, the technique of content analysis was used and the codification was carried out in an open and axial manner. By applying the phases of the Gibbs' reflective cycle, teachers recognized and understood that in all experience there are positive and elements to improve for future implementations, which allows them to transform their practice and thus generate significant learning environments where the positive aspects are potentiated and the negative ones are reduced. In addition, reflective observation promotes lifelong learning, decision-making skills, and becomes an opportunity for professional development of teacher. Some recommendations for future experiences of incorporation of technology in the classroom is to carry out a technological Readiness and reinforcement, a technological characterization, a set-up of the technology to be used, anticipate drawbacks and understand that technology is not the end but a means to help improve the teaching and learning processes.

KEYWORDS: Reflective observation; Gibbs' reflective cycle; emerging technologies; teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Incorporar tecnología en los procesos educativos ha generado cambios en las dinámicas de las instituciones educativas con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, es así, que uno de esos cambios ha sido la necesidad de incorporar tecnología por parte de los docentes para configurar y reconfigurar su práctica de acuerdo a las exigencias de la actual sociedad. Uno de los elementos claves para que un docente logre transformar su praxis es realizar un proceso de reflexión (Schön, 1983, 1991; Dewey, 1989; Brubacher, Case y Reagan, 2000; Perrenoud, 2007; Moon, 2013; Selmo y Orsenigo, 2014; Dube y Ducharme, 2015; Legare y Armstrong, 2017; Moradkhan, Raygan y Sadegh, 2017) a partir de las experiencias realizadas en el aula con el propósito de evaluar lo que pasó y generar nuevas estrategias didácticas que permitan adoptar lo positivo y reconfigurar lo negativo para futuras intervenciones (Jasper y Rosser, 2013; Pianpeng y Koraneekij, 2016).

Sin embargo, se ha evidenciado en la práctica que muchos docentes no realizan un proceso de reflexión sobre sus experiencias, lo cual les impide innovar su enseñanza y por lo tanto se sigan observando clases repetitivas y tradicionales (Braun y Crumpler, 2004; Farrel, 2012 y 2016) que generan en los estudiantes una desmotivación hacia al aprendizaje. Este trabajo evidencia como los docentes pueden realizar un proceso de observación reflexiva

después de implementar Tecnologías Emergentes (TE: “recursos, artefactos, herramientas, conceptos e innovaciones, asociados con lo digital, que tienen un potencial disruptivo de transformar o generar cambios en los procesos donde se utilizan sin importar si estas son nuevas o viejas tecnologías” (Sosa, Salinas, y De Benito, 2017, p. 129) en el aula con el propósito de comprender y aprender de la experiencia (Pianpeng y Koraneekij, 2016) y a partir de esos resultados generar nuevas estrategias didácticas que mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para lograr lo anterior, los investigadores diseñaron un modelo de incorporación de Tecnologías Emergentes en el aula (MITEA) para guiar a los docentes en el diseño, implementación y evaluación de una experiencia con incorporación de tecnología a través de un proceso sistemático, intencionado, dinámico y cíclico. No es propósito de este artículo describir todo el modelo sino que se focaliza en la evaluación de la experiencia realizada por los docentes través del ciclo reflexivo de Gibbs (1988) y así responder la pregunta de investigación ¿Cómo la observación reflexiva puede mejorar la práctica de los docentes de los colegios oficiales de Bogotá-Colombia cuando incorporan tecnologías emergentes en el aula? y cumplir con el objetivo general de la investigación, el cual fue, describir cómo la observación reflexiva puede mejorar la práctica de los docentes de los colegios oficiales de Bogotá-Colombia cuando incorporan tecnologías emergentes en el aula a través del ciclo reflexivo de Gibbs. A continuación, se explora el concepto de la observación reflexiva, se describe el ciclo reflexivo de Gibbs, se detalla de manera breve a MITEA y se termina con la reflexión en los procesos de incorporación de tecnología en el aula.

1.1. OBSERVACIÓN REFLEXIVA

El término de observación reflexiva fue propuesto por Kolb (1984) en su libro *Experiential Learning: experience as the source of learning and development* donde expuso que una persona aprendería a través de la experiencia y propuso el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb compuesto de 4 fases, una de esas fases es la observación reflexiva donde la persona hace un alto en sus actividades y da un paso atrás en la actividad y revisa lo que se ha hecho y experimentado con el propósito de comprender y entender lo que sucedió, es decir que la observación reflexiva debe buscar que las personas transformen sus experiencias al realizar un proceso de evaluación sobre lo implementado utilizando múltiples perspectivas.

De acuerdo con lo anterior, la observación reflexiva debería lograr en los docentes una transformación en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. A lo anterior, autores como Moradkhan et al. (2017), Moon (2013), Husebø, O'Regan y Nestel (2015); y Bass, Fenwick y Sidebotham (2017) lo llaman la *práctica reflexiva* donde los docentes examinan críticamente sus creencias y prácticas de forma continua con el objetivo final de mejorar la calidad de su enseñanza (Borg, 2003) y ofrecer entornos de aprendizaje significativos, además, permite a los docentes detenerse, mirar y descubrir dónde se encuentran en ese momento y luego decidir hacia dónde quieren ir en el futuro (Farell, 2012).

Finalmente, lo que se busca con la observación reflexiva es que los docentes ubiquen nuevos problemas, exploren nuevos contextos, analicen nuevas posibilidades y elaboren

nuevas experiencias educativas significativas para beneficiar a los estudiantes (Baleghizadeh y Javidanmehr, 2014) a partir de experiencias anteriores.

1.2. CICLO REFLEXIVO DE GIBBS

Para evaluar las experiencias de incorporación de TE en el aula realizadas por los docentes se utilizó la observación reflexiva y específicamente el ciclo reflexivo de Gibbs (Gibbs, 1988) el cual es iterativo y propone que la reflexión se debe hacer después de la experiencia, además, proporciona una guía para realizar el proceso de reflexión a través de preguntas de referencia. El ciclo reflexivo de Gibbs se enfoca en aprender de las experiencias involucrando, sentimientos, pensamientos y recomendaciones para experiencias futuras (Husebø et al., 2015).

El ciclo de Gibbs se compone de 6 fases: descripción, sentimientos, evaluación, análisis, conclusiones y plan de acción (Gibbs, 1988)

- En descripción el docente debe dar respuesta a ¿qué pasó en la implementación?, sin hacer juicios todavía, ni tratar de dar conclusiones simplemente es describir de manera objetiva, concisa y relevante lo sucedido desde el principio hasta el final de la implementación.
- En sentimientos se debe dar respuesta a ¿cuáles fueron sus reacciones y sentimientos?, referente a las diversas situaciones vivenciadas, si fueron emociones de alegría, de frustración de estrés, etc., para cada una se debe expresar ¿cómo se sintió en el momento?, ¿qué pensó en el momento? y ¿qué pensó del incidente después?
- En evaluación se debe dar respuesta a ¿qué fue bueno o malo de la experiencia?, en esta parte se empieza a realizar juicios de valor sobre lo sucedido.
- En análisis se debe dar respuesta a ¿qué sentido le encontró a lo implementado? y ¿qué estaba pasando en realidad?
- En conclusiones se debe dar respuesta a ¿qué se puede concluir de toda la experiencia?, si fue positiva o negativa, ¿qué aprendió de la experiencia? y ¿qué más podría haber hecho para mejorar la experiencia?
- En plan de acción se debe resumir todo lo que se necesita saber y hacer para mejorar las próximas implementaciones, para esto el docente debe dar respuesta a ¿qué elementos se deben tener en cuenta para próximas experiencias? y ¿qué se debe hacer de manera diferente la próxima vez?

1.3. MODELO DE INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN EL AULA (MITEA)

MITEA es un modelo que guía a los docentes para que incorporen TE a través de un proceso sistemático, reflexivo e intencional con la finalidad de transformar la práctica, este se diseñó, implementó y validó utilizando la investigación basada en el diseño (DBR), como resultado de la DBR el modelo tiene 3 condicionantes (motivación, infraestructura,

competencias TIC, utilidad percibida), 4 principios (reflexión docente, flexibilidad pedagógica, comunicación dialógica, roles), 2 recomendaciones (temporalidad de las fases, trabajo entre pares) y 6 fases (reflexión inicial, análisis del contexto, fundamentación pedagógica, aplicación didáctica, implementación, evaluación). (Autores, 2017, 2018)

Los condicionantes se refieren a los requerimientos que los docentes deben tener en cuenta antes de implementar MITEA. Los principios son la base del modelo y se deben usar para todas las acciones que se adelanten en el aula. Las recomendaciones permiten variar algunas de las fases del modelo de acuerdo a las necesidades. Las fases orientan al docente para que use TE en el aula a través de un proceso intencional con la finalidad de innovar sus clases y de transformar tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje.

La implementación del modelo se hace de forma autónoma, es decir, al docente se le entrega una guía teórica práctica donde va leyendo cada uno de los componentes de MITEA y va diligenciando los formatos propuestos de acuerdo a su experiencia y conocimiento, lo anterior permite generar diversas estrategias y usar diferentes TE en el aula de acuerdo al contexto. Finalmente, MITEA no le dice al docente que tecnología debe usar ni cómo usarla, ni que actividades debe realizar sino que lo orienta y proporciona ejemplos pero es el profesor quien decide que hacer.

1.4. LA REFLEXIÓN EN LOS PROCESOS DE INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍA EN EL AULA

La reflexión en los procesos de incorporación de tecnología en el aula ha sido considerada como un factor clave para transformar la enseñanza y el aprendizaje (Drent y Meelissen, 2008), es así que para integrarla se debe “mediar un proceso de reflexión sobre la manera en que estas tecnologías cuestionan los supuestos previos sobre lo que hay que enseñar y cómo hay que enseñarlo para que los alumnos aprendan de modo más efectivo en el mundo actual” (Rolandi, 2015, p. 21) y así perfeccionar la práctica docente.

Además, la reflexión ayuda a los docentes a superar las creencias erróneas o sesgadas, así como las prácticas establecidas que limitan la innovación, y encontrar formas innovadoras de integrar la tecnología en el aula (Capobianco y Lehman, 2006). La reflexión también invita a cuestionarse sobre la forma en que se utiliza la tecnología y en dónde y cuándo es apropiada utilizarla (Maor, 2006), a volver a una acción y poner sus aspectos bajo control en las próximas experiencias y evaluar su propia práctica (Sedova, 2017).

Por otra parte, tanto Uerz, Volman y Kral (2018) como Clarke y Hollingsworth (2002) manifiestan que el aprendizaje reflexivo es una característica clave del desarrollo profesional para mejorar las competencias de los docentes en el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje y con estas competencias puedan identificar fortalezas y debilidades, evaluar las estrategias o técnicas que se utilizan en sus clases y así mejorar sus prácticas de enseñanza al superar problemas o situaciones anticipadas (Burhan-Horasanlı y Ortaçtepe, 2016), es decir, que la reflexión sirve como punto de conexión entre el conocimiento y las acciones (Sedova, 2017). Finalmente, Cicmil y Gaggiotti (2018) manifiesta que otro aspecto que permite mejorar la práctica es realizar la reflexión colectiva donde todos los involucrados

puedan opinar sobre lo sucedido y generen experiencias de aprendizaje más enriquecedora en los estudiantes a través de creación de proyectos interdisciplinarios que hagan uso de las TE.

2. MÉTODO

2.1. ENFOQUE Y ALCANCE

El enfoque de este trabajo fue cualitativo porque se explora el fenómeno en profundidad, se conduce en ambientes naturales, los significados se describen y se interpretan a partir de los datos que se extraen de las personas implicadas y no se fundamenta en la estadística (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Rodríguez, Gil, & García, 1996). El método cualitativo para desarrollar el trabajo fue la fenomenología porque esta aborda la realidad desde lo individual y la subjetividad de las experiencias desarrolladas por los individuos con el propósito de explorar, describir y comprender cualquier fenómeno (Creswell, 2013; Rodríguez et al., 1996), además, este estudio se enfocó más en describir las experiencias de los docentes que en interpretarlas, es decir que se realizó una fenomenología empírica (Hernández et al., 2010) a partir de los significados que los docentes le otorgaron a cada una de las fases del ciclo de Gibbs.

2.2. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación realizado siguió algunas etapas propuestas por Trejo (2012) y Creswell (2013), a continuación se mencionan las etapas de este trabajo:

- I. *Etapas previa:* donde se determinó y definió el fenómeno a estudiar, para esta investigación el fenómeno fue la observación reflexiva que realizan los docentes cuando incorporan TE en el aula y cómo esta puede transformar los procesos de enseñanza.
- II. *Etapas recolección y organización de los datos:* se recogieron los datos de las diferentes experiencias de los docentes a través de los instrumentos de la investigación, los pasos realizados en esta etapa fueron:
 - a. Enviar la invitación a los docentes de los colegios oficiales de Bogotá-Colombia para que implementaran el modelo de incorporación de tecnologías emergentes en el aula (MITEA) a través de correo electrónico.
 - b. Enviar el modelo a los docentes que aceptaron, este consistía en una guía teórica y práctica donde el docente debía ir diligenciándola e implementándola.
 - c. Recolectar la información, para esto, cada docente debía enviar a través del correo electrónico la guía teórica y práctica del modelo.
 - d. Organizar los datos para ser analizados.

- III. *Etapa estructural:* se analizaron los datos con la finalidad de describir la experiencia por parte de los docentes a partir de categorías comunes y diferentes que permitieron transmitir la esencia de la experiencia en cuanto al objeto de estudio de esta investigación.
- IV. *Etapa de discusión de resultados:* se relacionaron los resultados obtenidos en este estudio con las conclusiones y hallazgos de otros investigadores

2.3. INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron para este trabajo fueron los mismos que se usaron en la guía teórica y práctica de MITEA, los cuales se dividían en cada uno de los componentes del modelo, para este estudio se analizó la fase de evaluación donde los docentes aplicaron el ciclo de Gibbs para realizar un proceso de reflexión sobre la experiencia realizada. Como se mencionó anteriormente en el apartado 1.2 el ciclo de Gibbs consiste en responder las preguntas de cada una de las fases, para esto se diseñó un cuestionario abierto donde los docentes dieron sus respuestas de forma detallada y con mayor profundidad sobre la experiencia realizada.

2.4. SUJETOS DEL ESTUDIO

Para escoger los sujetos del estudio, inicialmente se invitó a más de 100 docentes a participar, pero solamente 38 docentes de los colegios de Bogotá Colombia aceptaron implementar el modelo, de los cuales el 58% eran mujeres y el 42% hombres, el promedio de edad fue de 40.5 años donde el docente más joven tenía 20 años y el más adulto tenía 62 años, en cuanto a la experiencia como docentes se encontró docentes que llevan enseñando 1 año hasta los que llevan 35 años la media fue de 14,57 años de experiencia, adicionalmente, el 9% de los docentes dictaban en educación inicial, el 57% en educación básica (primaria y secundaria) y el 34% en educación media. MITEA fue implementado en las áreas de tecnología e informática, ciencias naturales y educación ambiental (biología, física y química), humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros (español e inglés), educación artística y cultural (artes y danzas), matemáticas, educación física, recreación y deportes, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia y mecatrónica. El tipo de muestreo fue no probabilístico y los resultados de esta investigación se elaboraron a partir de una muestra de sujetos voluntarios.

2.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos se utilizó la técnica análisis de contenido, porque esta permitió describir los datos bajo la forma de variables y categorías para la explicación del fenómeno (Fernández, 2002) de este trabajo a través de la lectura de cada una de las experiencias de los docentes y así encontrar los componentes semánticos y formales que permitieron la formulación de inferencias validadas (Krippendorff, 2013) con respecto a la observación reflexiva. Las categorías que se plantearon al inicio de la investigación fueron las mismas fases del ciclo de Gibbs (descripción, sentimientos, evaluación, análisis,

conclusiones y plan de acción) y a partir de estas se establecieron relaciones para cumplir con el objetivo de la investigación y dar respuesta a la pregunta de la investigación.

El proceso llevado a cabo para el análisis de los datos fue primero transcribir y organizar la información obtenida en el cuestionario abierto, luego se codificaron los datos de forma axial, abierta porque se realizó un microanálisis de todos los segmentos para descubrir y generar categorías y subcategorías a través de la comparación constante y axial porque se establecieron relaciones en torno a las categorías planteadas al inicio de la investigación (Hernández et al., 2010), para codificar la información se utilizó el programa informático ATLAS.ti versión 8.1.28.0.

3. RESULTADOS

Para contextualizar un poco al lector se describe la forma de cómo se obtuvieron los resultados, los 38 docentes recibieron el modelo para ser implementado, una vez leídos los condicionantes, los principios y las recomendaciones, diseñaron la experiencia de incorporación de TE en el aula a través de las fases (reflexión inicial, análisis del contexto, fundamentación pedagógica y la aplicación didáctica), luego implementaron lo diseñado (fase V) y finalmente en la fase VI evaluaron la experiencia desarrollada utilizando la observación reflexiva. A continuación se presenta los resultados obtenidos en la última fase de MITEA, estos se dividen de acuerdo a cada una de las fases del ciclo de Gibbs.

3.1. DESCRIPCIÓN

En esta etapa se encontró que la mayoría de los docentes hacen una descripción general del proceso realizado, con respecto a las actividades de inicio, desarrollo y de cierre, por ejemplo:

“Se explicó la actividad paso a paso y que se debía hacer en cada momento. Se hizo énfasis en el manejo del simulador ya que esta era la herramienta principal. Se dio inicio al trabajo durante el video se dio una conversación y se vio que hay muchas situaciones de la vida diaria donde está involucrada la física, no de una manera matemática pero si explicativa. A continuación se dio el trabajo con el simulador, fue caótico ya que los estudiantes no siguen las instrucciones de la guía de trabajo y en ocasiones les cuesta el manejo del simulador. Después de superadas las dificultades iniciales, el trabajo comienza a fluir y se dan las discusiones éntrelos estudiantes, se generan hipótesis, se registrar la información y se empiezan a dar conclusiones. Para finalizar la discusión se da partiendo de la información registrada y de la confrontación de lo que ocurrió en la simulación buscando el porqué de cada resultado, haciendo la explicación del fenómeno usando la información de cada estudiante. Y la evaluación final dio buenos resultados ya que la mayoría de los estudiantes logro extraer la explicación fundamental del fenómeno.” (Docente27)

Adicionalmente a la descripción general del proceso realizado, los docentes reconocieron algunos beneficios, dificultades y cambios presentados durante la fase de implementación de MITEA. Con respecto a los beneficios, los docentes evidenciaron en los estudiantes: *mayor motivación, disposición y aceptación (38%)* para realizar las actividades

propuestas (Docente1, 9, 10, 11, 18, 20, 21, 32, 33, 35); *mejoramiento de competencias* (26%) (Docente27, 32, 34) como trabajo colaborativo para: resolver las actividades (Docente1, 3, 13, 15, 20) o para enseñar el manejo de las TE (Docente9, 29) por parte de los estudiantes que tenían mayor conocimiento o habilidad para manejarla (Docente1, 9, 20); un *mejor clima escolar* (18%) (Docente1, 33) al aumentar la participación (Docente3, 32, 33), responsabilidad y el buen comportamiento (Docente15) durante la fase de implementación del modelo; *mejor concentración y atención* (13%) durante las diferentes clases (Docente1, 3, 11, 13, 29) al generar expectativas en ellos en cuanto al uso de la tecnología (Docente2, 10, 32) y *la satisfacción y el gusto* (5%) al trabajar con las TE (Docente13, 15).

Las dificultades presentadas durante la implementación de la experiencia fueron: *la falta de infraestructura* (38%) para desarrollar con éxito las actividades de las clases como la conectividad a internet (Docente23, 29, 36) y la disponibilidad de recursos y espacios (Docente15, 19, 35) que ocasionaron retrasos o variación de los tiempos en la planeación realizada (Docente29) o indisciplina en el aula (Docente19); *el tiempo* (28%) estipulado en la planeación fue muy poco (Docente3, 17, 19, 23, 33, 36); *la distracción* (17%) generada en los estudiantes por la inclusión de TE al realizar otras actividades (Docente36) o al no seguir las instrucciones dadas por el docente (Docente27) y *la falta de manejo de las TE* (17%) por parte de algunos estudiantes (Docente27, 34) no permitieron el logro de los objetivos propuestos (Docente2, 23). Independientemente de las dificultades presentadas por los docentes durante la implementación, estos tuvieron la capacidad de resolverlas in situ (Docente19, 27, 29, 34, 35) y así lograr los objetivos propuestos.

Los cambios evidenciados durante la implementación fueron los roles asumidos tanto por los estudiantes como por los docentes, *el rol del estudiante* cambio de ser un sujeto pasivo a ser activo y el principal protagonista de la clase (Docente29, 35) y *el rol del docente* cambio de ser el protagonista de la clase a ser un orientador y guía (Docente9, 20) en el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Adicionalmente, la experiencia implementada les permitió a los docentes *transformar su práctica* al brindar nuevas estrategias de aprendizaje (Docente20) y así innovar las clases (Docente21, 31). Estos cambios solo fueron evidenciados por el 13% de los docentes participantes.

3.2. SENTIMIENTOS

En esta etapa se halló que los docentes pasan por diferentes estados emocionales durante la fase de implementación de MITEA, estados que pueden ser negativos o positivos, dentro de los negativos se encontró: *la frustración* (39%) generada por: la falta de conectividad a internet (Docente23, 29, 36), la poca disponibilidad de espacios y de TE (Docente10, 15, 35), el no funcionamiento de las TE (Docente19), la demora en la instalación y conexión de equipos (Docente23), el no manejo de los estudiantes de las TE (Docente34) y la indecisión de no saber que tecnología incorporar en el aula (Docente15); *el estrés* (29%) originado por: el daño o pérdida de la TE (Docente15), la indisciplina que se genera al incorporar tecnología en el aula (Docente17), no obtener los resultados esperados en el aprendizaje de los estudiantes (Docente21), no tener disponibilidad de TE (Docente24), la falta de manejo de la TE por parte de los estudiantes (Docente27), la falta de tiempo para realizar las diferentes actividades (Docente36) y la tensión generada en los momentos de las

clases para socializar la información (Docente2, 18); *la angustia y ansiedad* (13%) de no poder resolver los inconvenientes relacionados con las TE como la conectividad o disponibilidad y de pensar que todo saliera bien en la implementación (Docente10, 33); *la preocupación* (6%) por la falta de tiempo para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Docente4, 5); *la desilusión* (5%) al no cumplimiento de lo estipulado en la planeación (Docente4); *la rabia* (5%) de que algunos estudiantes no participaran en la experiencia (Docente6) y *el miedo* (3%) de pensar que los estudiantes no realizaran las actividades propuestas (Docente32).

En los estados emocionales positivos se encontraron: *la alegría y felicidad* (43%) producida: al saber que se cumplieron con los objetivos de aprendizaje al realizar las diferentes actividades propuestas con el uso de TE (Docente1, 3, 4, 10, 18, 19, 22, 23, 24, 27, 29, 31, 33, 35), al generar nuevas formas de enseñanza para que los estudiantes aprendan (Docente9, 27) y las posibilidades que las TE brinda para innovar las clases (Docente36); *la satisfacción* (19%) de: ver a los estudiantes realizar las actividades (Docente4, 18, 22, 34), haber cumplido con lo estipulado en la planeación (Docente5, 6) y haber implementado una TE que despertó el interés y agrado en los estudiantes (Docente32); *la motivación* (12%) generada al ver los estudiantes alegres para realizar las actividades (Docente10) y al usar las TE como nuevas posibilidades de enseñanza y de aprendizaje (Docente36); *la tranquilidad y calma* (12%) frente al desarrollo de la experiencia (Docente1, 3, 5, 17); *la esperanza y expectativa* (7%) de que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje (Docente10, 22, 33); *el entusiasmo* (Docente3), *la paciencia* (Docente1) y *la despreocupación* (Docente5) para realizar las diferentes actividades de enseñanza fueron mencionadas en un menor porcentaje de docentes.

Adicionalmente, algunos docentes también evidenciaron en las implementaciones los estados emocionales de los estudiantes, en los negativos se encontró: *la frustración* por no saber manejar la TE (Docente20), por no comprender las temáticas (Docente10, 12) y por las fallas de conectividad a internet (Docente29); *el estrés* cuando no funcionaba una TE (Docente20); *la ansiedad* generada en cada una de las actividades (Docente10) y *la timidez* de algunos estudiantes para participar activamente (Docente7). En los positivos los estudiantes experimentaron emociones de: *alegría* por aprender de forma diferente (Docente10), por usar una TE (Docente11, 20, 31), por el desarrollo de la actividades (Docente12, 21); *motivación y entusiasmo* para realizar las actividades propuestas por los docentes (Docente7, 10, 11, 13, 35); *seguridad* para participar en la clase (Docente7); sorpresa por usar TE en el aula (Docente29) y *agradecimiento* hacia los docentes por ofrecer diferentes formas de aprender usando tecnología (Docente10).

3.3. EVALUACIÓN

Durante esta etapa los docentes encontraron lo bueno y lo malo de incorporar TE en el aula, con respecto a lo bueno manifestaron que estas: *fortalecen las competencias* (25%) en los estudiantes como la creatividad (Docente24), trabajo en equipo (Docente3, 4, 5, 18, 29, 34), la competencia digital (Docente1, 9, 18, 21, 32), Aprender a Aprender (Docente8), comunicación (Docente3) entre otras; *transforman la práctica docente* (17%) al generar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, (Docente6, 31) que permiten innovar las

clases (Docente7, 10, 21, 24, 31, 33) y de estar en constante reflexión y evaluación sobre el uso de tecnología en el aula (Docente20) para mejorar los procesos educativos; *ayudan al logro de los objetivos de aprendizaje (13%)* propuestos (Docente4, 8, 9, 14, 18, 23, 29); *mejoran el ambiente del aula (12%)* al generar clases más dinámicas (Docente5, 19, 24, 36), al mejorar la disciplina (Docente22, 35) y al tener la disponibilidad de los recursos para realizar las actividades (Docente10); *aumentan la participación* de los estudiantes en el desarrollo de las actividades (Docente3, 4, 11, 12, 13, 19, 24, 29, 35); *facilitan la comprensión (7%)* de diferentes temáticas (Docente1, 5, 9, 32) al usar las TE para mostrar la información en diferentes formatos (Docente13) y para la creación de diferentes productos como presentaciones o textos (Docente18); propician cambios positivos en los estudiantes como *mayor atención (5%)* (Docente1, 3, 29) y mejor *disposición y compromiso (5%)* (Docente10, 12, 15) en las clases y *motivan (4%)* tanto al estudiante como al docente para realizar las actividades (Docente10, 31, 35);

En cuanto a lo malo de incorporar TE en el aula se encontró: que el principal problema es *la infraestructura (39%)* como la falta de conectividad a internet (Docente10, 23, 29, 34, 36) y la poca disponibilidad de los recursos (Docente10, 15, 17, 19, 23, 24); *la falta de tiempo (16%)* para terminar las actividades (Docente3, 4, 7, 10, 12, 36); *desmotivan (11%)* tanto a los estudiantes como a los docentes por no obtener los resultados esperados (Docente1, 3, 33); *generan estados emocionales negativos (8%)* como el estrés (Docente15) y frustración cuando no se alcanza a realizar las actividades o no se cumple con los objetivos propuestos (Docente1,33); *distraen (8%)* a los estudiantes al usar las TE con otros fines a lo estipulado en la implementación (Docente27, 29, 36), adicionalmente, la experiencia fue negativa por: *la falta de compromiso (8%)* de algunos estudiantes para cumplir con sus tareas (Docente8, 29); *los problemas propios de las TE (5%)* como la descarga de las tabletas (Docente9) o el tiempo de instalación de los dispositivos (Docente23); *el bajo nivel de conocimiento (3%)* en el uso de las TE de algunos estudiantes (Docente23) y *la falta de apoyo institucional (3%)*. (Docente8).

3.4. ANÁLISIS

En esta etapa la mayoría de los docentes afirmaron que lo que se encontró en la realidad no se desligo de lo que se esperaba (Docente20) al realizar una buena planificación (Docente31), es así que la experiencia de incorporar TE en el aula a través de la utilización de MITEA logro el *cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (65%)* (Docente4, 5, 6, 8, 10, 18, 20, 31, 33, 35) al observarse en los estudiantes el *fortalecimiento de diferentes competencias(35%)* como trabajo en equipo (Docente12, 21, 33), el pensamiento crítico (Docente12, 34), la creatividad (Docente10, 34) y la autonomía (Docente34), además, se evidenció una apropiación en los aprendizajes y en el uso de las TE para resolver las diferentes actividades propuestas de una manera innovadora (Docente15, 21).

El logro de los objetivos de aprendizaje fue el resultado de varios factores como la utilidad de las TE y los cambios de rol tanto del estudiante como el del docente. En la utilidad de las TE se encontró que los docentes la usan para generar nuevas estrategias de enseñanza (Docente7) y de aprendizaje (Docente20) con el propósito de favorecer el aprendizaje (Docente27) y la comprensión de cualquier tema (Docente24) al aplicar lo aprendido en la

práctica (Docente34), además se usan para: motivar a los estudiantes (Docente27); despertar la curiosidad por aprender (Docente32), mejorar la interacción (Docente11) y retroalimentación (Docente33). En el rol del estudiante se observó que fueron más participativos (Docente19), más compañeros (Docente12), estuvieron más atentos a las clases (Docente11), tuvieron una actitud positiva (Docente22) y comprendieron la importancia de usar TE en los procesos académicos (Docente18). En el rol del docente se halló que estos se convirtieron en un guía, orientador, tutor y motivador para los estudiantes (Docente1, 10), también, deben estar en una constante reflexión (Docente5) para reorientar la práctica (Docente20) y así lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

3.5. CONCLUSIÓN

Durante esta etapa los docentes concluyeron que la experiencia de incorporar TE en el aula fue positiva porque les permitió a los docentes *transformar su práctica* (34%) al: generar nuevas estrategias de enseñanza (Docente6, 7, 8, 21, 27, 32) y usar las TE como apoyo a la enseñanza (Docente9, 31, 32); además hubo un *mejoramiento del ambiente del aula* (32%) (Docente9, 13, 20, 21) al tener estudiantes más motivados (Docente4, 6, 9, 11, 21, 27), más atentos, interesados y curiosos (Docente14, 18, 34), más participativos y recursivos (Docente4) durante el desarrollo de las clases (Docente24); un *fortalecimiento de competencias* (12%) (Docente11, 12, 17, 20, 34); un *favorecimiento de los procesos de aprendizaje* (12%) al: usar la tecnología para aplicar lo que aprendieron y comprendieron los estudiantes (Docente3, 14, 18, 19, 20, 21) de una forma más eficiente (Docente33), brindar otros medios de formación a los estudiantes (Docente6), acercar a los estudiantes a la realidad a través del uso de TE (Docente27) y las TEs permitieron el *logro de los objetivos de aprendizaje* (10%) propuestos (Docente4, 5, 8, 9).

Por otra parte algunos docentes aprendieron: a explorar y aprovechar los beneficios de las TE para aplicarlas en el aula (Docente14); el significado de que es una TE (Docente17); la importancia de generar ambientes de aprendizaje significativos (Docente12); del uso de las TE para motivar las clases (Docente4); a determinar la intencionalidad de la tecnología y su importancia en los procesos de formación (Docente2); a manejar las tecnologías (Docente20); a planificar clases con TE (Docente31); que la reflexión docente debe ser constante para generar actividades significativas e interesantes a los estudiantes (Docente13); a ser recursivos para resolver problemas durante la implementación (Docente33) y entendieron que el uso de la tecnología es un apoyo a la enseñanza (Docente24) y no es el fin sino el medio para generar aprendizajes en los estudiantes.

Adicionalmente, los docentes manifestaron que para próximas experiencias se debe mejorar: aspectos relacionados con la infraestructura como la disponibilidad de más recursos (Docente36), la conectividad (Docente5); adaptar recursos para realizar actividades más significativas (Docente32); incluir de manera eficiente y constante la incorporación de TE en los procesos educativos (Docente33); profundizar en las falencias detectadas en los estudiantes (Docente9); ampliar el tiempo de la duración de las actividades para que los estudiantes se familiaricen con las TE (Docente1); mejorar procesos como la evaluación y la socialización de los productos generados por los estudiantes haciendo uso de la tecnología (Docente31); en la planeación realizar un aprestamiento tecnológico para que los estudiantes

adquieran las habilidades en el manejo de las TE (Docente27); realizar un trabajo interdisciplinar entre las asignaturas (Docente34) y dar a conocer a otros docentes la experiencia desarrollada a través de la sistematización de experiencias (Docente8).

3.6. PLAN DE ACCIÓN

En esta etapa los docentes manifestaron aquellos aspectos o elementos que se deben mejorar para las próximas implementaciones. Con relación a las TE se encontró que en las próximas experiencias se debe realizar un *aprestamiento tecnológico* donde docentes y estudiantes aprendan a manejar la tecnología (Docente3, 9, 15, 27, 33), *una caracterización tecnológica* para determinar: las habilidades, conocimientos y actitudes en el uso de las TE (Docente10, 36) y el acceso y disponibilidad de la tecnología de cada estudiante (Docente18, 35), *utilizar diferentes TE* (Docente6, 14, 20) que motiven al estudiante (Docente39) y permitan al docente generar nuevas estrategias de enseñanza durante sus clases (Docente24), *realizar una puesta a punto* de las TE a utilizar como que las tabletas estén cargadas y estén funcionando (Docente9, 12, 19) *un reforzamiento tecnológico* durante las actividades para obtener mejores resultados (Docente36), *prever inconvenientes técnicos* (Docente33), y *generar un plan adicional* por si se presenta alguna falla técnica (Docente32).

En cuanto a la infraestructura (19% de los docentes) garantizar que estén los recursos disponibles (Docente10, 17, 29, 35), se cuente con *conectividad* cuando se realicen actividades que implican el uso del internet (Docente5, 10, 34) y se tengan *los espacios adecuados y cómodos* (Docente5, 35).

Adicionalmente, se encontró que en las próximas actividades estas deben: ser *llamativas* (Docente4); *cambiar los momentos que producen estados emocionales negativos* como el estrés, angustia o frustración en los estudiantes (Docente33); *incluir contenidos interesantes y motivantes* para los estudiantes (Docente6,31) y que se diseñen a partir de los intereses y necesidades propias de los estudiantes (Docente11, 13).

Con respecto a la planeación se debe ser *flexible en el tiempo* de duración de cada actividad que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje (Docente2, 3, 4, 5, 6, 12, 17, 18), determinar con claridad *la intencionalidad de las TE* en la actividades (Docente29) y realizar un *trabajo interdisciplinario* entre docentes (Docente7, 34) para construir experiencias más significativas.

Finalmente, se encontró que para las próximas implementaciones se deben *fortalecer los procesos* donde se evidenciaron falencias en el aprendizaje (Docente9, 12, 17, 36) a través de un proceso constante de reflexión (Docente10, 18) que le permita a los docentes ir reconstruyendo su práctica con el propósito de formar ciudadanos que necesita la actual sociedad.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio indican que los docentes logran reconfigurar su práctica al utilizar la observación reflexiva para evaluar las experiencias en incorporación de las TE utilizando el ciclo de reflexión de Gibbs (Gibbs, 1988), porque este ciclo permite tener en

cuenta las dificultades, problemas y aciertos presentados en cada una de las implementaciones de MITEA lo cual genera una constante reinterpretación sobre la mejor manera de crear ambientes de aprendizaje significativos, lo anterior concuerda con las investigaciones realizadas por Uerz et al., (2018) y Clarke y Hollingsworth (2002) donde manifiestan que los procesos de reflexión se convierten en una oportunidad para el fortalecimiento del desarrollo profesional y por ende mejorar la calidad en la educación. Es decir, la observación reflexiva se convierte en un elemento clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque permite a los docentes hacer una revisión activa y crítica sobre su labor a través de un análisis y evaluación de la experiencia con la finalidad de mejorarla en el futuro (Jones & Alinier, 2015).

El análisis de las 38 experiencias de implementación de MITEA es un intento de comenzar a entender cómo los educadores utilizan la observación reflexiva para mejorar su praxis, por lo tanto se hace necesario comprender que al usarla se conduce a un cambio, a un auto crecimiento y un desarrollo profesional docente (Butani, Bannister, Rubin, & Forbes, 2017).

Este estudio muestra varios hallazgos novedosos e interesantes, que permiten evidenciar cómo la observación reflexiva puede mejorar la práctica de los docentes de los colegios oficiales de Bogotá-Colombia cuando incorporan tecnologías emergentes en el aula, el primero y quizás el más importante tiene que ver con el uso del ciclo de Gibbs ya que este al ser un modelo estructurado y fácil de seguir (Husebø et al., 2015) provoca en los profesores su uso, este ciclo se basa en realizar la reflexión después de la experiencia a través de 6 fases donde se logra establecer lo positivo, lo negativo y los aspectos por mejorar.

Dentro lo positivo se encontró que incorporar TE en el aula mejora diferentes aspectos como el fortalecimiento y desarrollo de competencias en los estudiantes y transforman la práctica docente al generar nuevas estrategias que permitan innovar la enseñanza y el aprendizaje, estos resultados concuerdan con la investigación realizada por Sosa, Salinas y De Benito (2018) donde se estipulan todos los beneficios de incorporar tecnología en el aula en cada uno de los niveles contextuales (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) del docente.

En lo negativo todavía se encuentra que la infraestructura es el principal inconveniente para incorporar tecnologías en el aula (Carver, 2016; Zyand, 2016; Mumtaz, 2000) y esto produce en los estudiantes y en los docentes estados emocionales negativos como frustración y estrés durante el desarrollo de la experiencia, otros inconvenientes presentados fueron la distracción generada por las TE, el tiempo estipulado en la planeación de la experiencia no fue suficiente, las dificultades propias de las TE, el bajo conocimiento en el manejo de las TE por parte de los docentes y de los estudiantes. Esto resultados se diferencia de los estudios de Carver (2016) y Jones (2004) al no encontrar ni creencias ni actitudes negativas acerca de la incorporación de tecnología, al contrario los docentes tienen unas creencias y actitudes positivas para incorporar TE en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, que la reflexión permite a los docentes cambiar sus creencias y actitudes en cuanto al uso de las TE en el aula y así mejorar la calidad en la enseñanza (Borg, 2003).

En los aspectos por mejorar los docentes en la fase del plan de acción manifestaron algunas recomendaciones para experiencias futuras, estas son: realizar un aprestamiento y reforzamiento tecnológico donde estudiantes y docentes adquieran la competencia de manejar la tecnología; una caracterización tecnológica donde se determinen las fortalezas y debilidades para usar la tecnología en el aula; prever inconvenientes que se puedan presentar a la hora de implementar la experiencia como la falta de internet y realizar una puesta a punto de todos los recursos a utilizar. También hay unas recomendaciones con referente a realizar cambios donde se producen estados emocionales negativos, incluir contenidos interesantes y motivantes, ser flexible en el tiempo para el desarrollo de las actividades y trabajar con pares para diseñar experiencias más significativas, esto último concuerda con la investigación de Eickelmann (2011) donde manifiesta que el trabajo de pares es una oportunidad de mejorar los procesos educativos.

Otro hallazgo interesante de este trabajo, es que la observación reflexiva promueve el aprendizaje permanente de los docentes y la capacidad de tomar decisiones sobre la experiencia (Butani, Blankenburg, & Long, 2013; Mamede, Schmidt, & Penaforte, 2008), esto se evidencia al desarrollar la fase 5 del ciclo de Gibbs donde los docentes manifiestan que aprendieron diferentes cosas como la exploración y aprovechamiento de las TE para aplicarlas en el aula, a planificar las clases con TE, a ser recursivos para resolver problemas, a determinar la utilidad de las TE en los procesos de formación, que la reflexión debe ser constante y que los roles tanto de los estudiantes como de los docentes han cambiado, lo anterior concuerda con los resultados de Kolb (1984) donde afirmó que las personas aprenden a través de la experiencia.

También se encontró durante la implementación de incorporar TE en el aula que los docentes y los estudiantes pasan por estados emocionales tanto negativos como positivos, que pueden afectar el desarrollo de la clase (Sutton & Wheatley, 2003), pero que se pueden disminuir al crear estrategias que reduzcan por ejemplo los niveles de estrés y de frustración generados especialmente por la falta de infraestructura o el manejo de las TE. Es decir, que la observación reflexiva contribuye a que los docentes identifiquen los estados emocionales y generen estrategias para disminuir aquellos que son negativos y pueden afectar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Finalmente, se puede concluir que la observación reflexiva permite a los docentes mejorar su práctica a través de un proceso de reflexión de lo que sucedió y de lo que se puede mejorar para próximas experiencias, este proceso debe ser sistemático, dinámico e iterativo y el ciclo de Gibbs cumple con esas características, además, como se evidenció en este trabajo, el ciclo de Gibbs es una herramienta para que los docentes evalúen sus experiencias y encuentren los beneficios y dificultades que se presentaron al incorporar TE en el aula y a través de un plan de acción poder potencializar los beneficios y reducir al mínimo las dificultades y así generar ambientes de aprendizajes significativos para los estudiantes y se logre formar ciudadanos con las competencias necesarias para afrontar los desafíos de la actual sociedad, pero es importante comprender que la reflexión es un proceso que se debe realizar en todo momento y en todo lugar y que la incorporación de tecnologías emergentes en el aula es el medio y no el fin y para esto el docente debe cuestionarse sobre la forma en

que se utiliza la tecnología y en donde y cuando es apropiada utilizarla (Maor, 2006) y así transformar su práctica.

Las recomendaciones de este trabajo se pueden dividir en tres aspectos:

- Mejoramiento de la práctica docente, estas recomendaciones hacen referencia a los aspectos o elementos que se deben tener en cuenta los docentes para incorporar TE en el aula y se mencionaron en el apartado 3.6 y en los aspectos a mejorar.
- Procesos de formación, es importante que las organizaciones e instituciones encargadas de generar planes de capacitación incluyan en sus rutas de formación espacios para que los docentes aprendan a realizar procesos de reflexión sobre sus experiencias con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Futuras líneas de investigación, donde se implemente por lo menos dos veces el ciclo de Gibbs y ver como se transforma la experiencia utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos, adicionalmente, ampliar la muestra para poder generalizar resultados e incluir en futuros otros actores que ayuden a evaluar el proceso de incorporación de TE en el aula.

REFERENCIAS

- Baleghizadeh, S., & Javidanmehr, Z. (2014). Exploring EFL teachers' reflectivity and their sense of self-efficacy. *e-International Journal of Educational Research*, 5, 19-38.
- Bass, J., Fenwick, J., & Sidebotham, M. (2017). Development of a Model of Holistic Reflection to facilitate transformative learning in student midwives. *Women and Birth*, 30(3), 227-235. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.wombi.2017.02.010>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Braun, J., & Crumpler, T. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59-75. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.006>
- Brubacher, J., Case, C., & Reagan, T. (2000). *Como ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. España: Gedisa.
- Burhan-Horasanlı, E., & Ortaçtepe, D. (2016). Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*, 59, 372-382. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.002>
- Butani, L., Bannister, S., Rubin, A., & Forbes, K., (2017). How Educators Conceptualize and Teach Reflective Practice: A Survey of North American Pediatric Medical Educators. *Academic Pediatrics*, 17(3), 303-309. doi: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.12.008>
- Butani, L., Blankenburg, R., & Long, M., (2013). Stimulating reflective practice among your learners. *Pediatrics*, 131(2), 204-206. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3106>
- Capobianco, B., & Lehman, J. (2006). Integrating technology to foster inquiry in an elementary science methods course: An action research study of one teacher educators'

- initiatives in a PT3 project. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 25(2), 123-146.
- Carver, L. (2016). Teacher Perception of Barriers and Benefits in K-12 Technology Usage. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 15(1), 110-116.
- Cicmil, S., & Gaggiotti, H. (2018). Responsible forms of project management education: Theoretical plurality and reflective pedagogies. *International Journal of Project Management*, 36(1), 208-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.07.005>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Creswell, J., (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Third edition. Washington DC: Sage.
- Dewey, J. (1989). *Como Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 51(1), 187-199. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.001>
- Dube, V., & Ducharme, F. (2015). Nursing reflective practice: An empirical literature review. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(7), 91-99. doi: <http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v5n7p91>
- Eickelmann, B. (2011). Supportive and hindering factors to a sustainable implementation of ICT in schools. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 75-103.
- Farrell, T. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16.
- Farrel, T. (2016). The practice of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(1), 223-247. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford polytechnic.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 5). Mexico: McGrawHill.
- Husebø, S., O'Regan, S., & Nestel, D. (2015). Reflective Practice and Its Role in Simulation. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(8), 368-375. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2015.04.005>
- Jasper, M., & Rosser, M. (2013). Reflection and reflective practice. *Professional development, reflection and decision-making in nursing and healthcare*, 41-82.
- Jones, A. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Becta ICT Research. Coventry: UK: BECTA British Educational.

- Jones, I., & Alinier, G. (2015). Supporting Students' Learning Experiences through a Pocket Size Cue Card Designed around a Reflective Simulation Framework. *Clinical Simulation in Nursing*, 11(7), 325-334. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2015.04.004>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience k the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An introduction to Its Methodology*. Third edition. Los Angeles: Sage.
- Legare, T., & Armstrong, D. (2017). Critical Reflective Teaching Practice for Novice Nurse Educators. *Teaching and Learning in Nursing*, 12(4), 312-315. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.teln.2017.05.004>
- Mamede, S., Schmidt, H., & Penaforte, J., (2008). Effects of reflective practice on the accuracy of medical diagnoses. *Medical Education*, 42(5), 468-475. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03030.x>
- Maor, D. (2006). Using reflective diagrams in professional development with university lecturers: A developmental tool in online teaching. *The Internet and Higher Education*, 9(2), 133-145. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.03.005>
- Moon, J. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. New York: Routledge Falmer.
- Moradkhan, S., Raygan, A., & Sadegh, M. (2017). Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships. *System*, 65, 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.12.011>
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-342. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1475939000200096>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pianpeng, T., & Koraneekij, P. (2016). Development of a Model of Reflection Using Video Based on Gibbs's Cycle in Electronic Portfolio to Enhance Level of Reflective Thinking of Teacher Students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(1), 26-31. doi: <http://dx.doi.org/10.7763/IJSSH.2016.V6.612>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rolandi, A. (2015). *Las tecnologías en las prácticas de enseñanza de los docentes de Nivel Inicial - Análisis e interpretaciones sobre sus usos a partir de concepciones actuales del campo de la tecnología educativa (Tesis de maestría)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo, como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury: Aldershot.

- Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278-290. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
- Selmo, L., & Orsenigo, J. (2014). Learning and Sharing through Reflective Practice in Teacher Education in Italy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1925-1929. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>
- Sosa, E., Salinas, J., & De Benito, B. (2017). Emerging Technologies (ETs) in Education: A Systematic Review of the Literature Published between 2006 and 2016. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(5), 128-149. doi: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v12i05.6939>
- Sosa, E., Salinas, J., & De Benito, B. (2018). Factors that facilitate or limit the incorporation of emerging technologies in the classroom. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(1), 38-59.
- Sutton, E., & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Trejos, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101.
- Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.005>
- Zyand, H. (2016). Integrating Computers in the Classroom: Barriers and Teachers' Attitudes. *International Journal of Instruction*, 9(1), 65-78

Edgar Andrés Sosa Neira. Candidato a Doctor en Tecnología Educativa de la Universidad de las Islas Baleares (España). Magister en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana (Colombia). Ingeniero Electrónico de la Universidad Francisco José de Caldas (Colombia). Docente en la Secretaria Distrital de Educación. Pertenece a la red distrital de docentes investigadores. Docente e investigador de la Universidad Autónoma de Manizales. Entre sus publicaciones están: Emerging Technologies (ETs) in Education: A Systematic Review of the Literature Published between 2006 and 2016; factors that facilitate or limit the incorporation of Emerging Technologies in the classroom; Factores que afectan la incorporación de Tecnologías Emergentes en el aula: una mirada desde expertos (docentes) Iberoamericanos y las Tecnologías emergentes en las actividades de aprendizaje al implementar un modelo de incorporación de tecnología en el aula. Ocupó el quinto puesto en la modalidad de investigación en el premio a investigación e innovación educativa 2013.

Jesús Salinas Ibáñez. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Islas Baleares 1988 Tesis Doctoral: El vídeo como instrumento didáctico. Consideraciones sobre el diseño, producción y evaluación de programas didácticos en vídeo. (Dirección: Dr. Antoni J. Colom Cañellas). Licenciado en Filosofía y Letras (Sec. CC Educación) Universitat de les

Illes Balears 1981. Director del Instituto de Investigación e Innovación en Educación, profesor de Tecnología Educativa e investigador principal en el Grupo de Tecnología Educativa. Director de Edutec-e Electronic Journal of Educational Technology, y consultor para varias universidades en diferentes países en temas de integración tecnológica en educación más alta. Su interés de investigación incluye E-Learning, ELearning autorregulado, diseño de E-Learning, supervisión de doctorado en línea y entornos de aprendizaje personales. Entre sus publicaciones están: *Emerging Technologies (ETs) in Education: A Systematic Review of the Literature Published between 2006 and 2016*; *La universidad entre lo real y lo virtual: una trayectoria no lineal para la didáctica universitaria* y *Tendencias en el ámbito de la Tecnología Educativa en Iberoamérica: 20 años de la revista Edutec-e | Educational Technology trends in the Ibero-American world: 20 years of the Edutec-e journal*.

Bárbara de Benito Crosseti. Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Filosofía y Letras especialidad en pedagogía. Profesora de Tecnología Educativa en la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Investigadora del Grupo de Tecnología Educativa de la UIB, desde su creación en 1992, trabajando en proyectos de I + D. Miembro fundador y asesor del spin-off Zairja, S.L. (Soluciones de capacitación y gestión del conocimiento). Miembro de EDUTECH (Asociación para el desarrollo de tecnología educativa). Miembro de los comités científicos del Congreso asociados con tecnología educativa, e-learning, educación a distancia, etc. (por ejemplo, EDUTECH, IADIS). Ha escrito varios artículos y hecho contribuciones en conferencias sobre Tecnología Educativa. Entre sus publicaciones están: *Emerging Technologies (ETs) in Education: A Systematic Review of the Literature Published between 2006 and 2016*; *La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa* y *Las TIC en la enseñanza superior: e-learning, b-learning y m-learning*.

ENSEÑANZA MORALIZANTE EN LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA VENEZOLANA DEL SIGLO XIX. UN MANUAL ESCOLAR: EL CONSEJERO DE LA JUVENTUD, DE FRANCISCO GONZÁLEZ GUINAN

MORALIZING TEACHING IN THE VENEZUELAN PRIMARY EDUCATION OF THE 19TH CENTURY. A SCHOOL TEXTBOOK: EL CONSEJERO DE LA JUVENTUD (THE COUNSELOR OF YOUTH), BY FRANCISCO GONZÁLEZ GUINAN

RUBÉN DARÍO RODRÍGUEZ DE MAYO
UNIVERSIDAD METROPOLITANA, VENEZUELA
rubdariote@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2109-3157>

Fecha de recepción: 17 febrero 2018

Fecha de aceptación: 03 abril 2018

RESUMEN

El presente artículo, de naturaleza documental se focaliza en la enseñanza moralizante en la instrucción primaria del siglo XIX, a través del análisis de un texto escolar, *El consejero de la juventud*, del político e historiador Francisco González Guinan. Este manual escolar versa sobre los vicios y males sociales, reflejos de la realidad venezolana del siglo XIX, que se tendrían que superar con el lado luminoso y virtuoso del ser humano, en el cual se cultivarían, mediante la educación, valores como el patriotismo, el civismo, la abnegación o el atildado comportamiento social. Es la enseñanza moralizadora, que se concreta en la existencia de textos escolares moralizantes, como *El consejero*, la columna vertebral de la instrucción primaria decimonónica venezolana; es la inculcación en el aprendiz de códigos morales y principios republicanos de convivencia, que civilicen los usos y formas sociales de comportamiento, la finalidad principal de la instrucción más elemental.

PALABRAS CLAVE: moral; manual escolar; educación; valores; urbanidad.

ABSTRACT

The present article, of a documentary nature, focuses on the moralizing teaching in the primary instruction of the 19th century, through the analysis of a school textbook, *El Consejero de la Juventud (The Counselor of Youth)*, by the politician and historian Francisco González Guinan. This school manual deals with the vices and social ills, reflection of the Venezuelan reality of the 19th century, which would have to be overcome with the luminous and virtuous side of the human being, in which values such as patriotism, civility, self-sacrifice, or elegant social behavior would be cultivated through education. It is the

moralizing teaching, which is materialized in the existence of moralizing school textbooks, such as *El Consejero* (The Counselor), the backbone of Venezuelan nineteenth-century primary education; it is the inculcation in the apprentice of moral codes and republican principles of coexistence, that civilize the uses and social forms of behavior, the main purpose of the most elementary instruction.

KEYWORDS: moral; school textbook; education; values; civility.

1. INTRODUCCIÓN

En 1878 Se publica *El consejero de la juventud. Escrito para el uso de las escuelas primarias*, del político e historiador valenciano Francisco González Guinan (en lo subsiguiente, se hará referencia a este autor con el apellido de Guinan; aunque en las referencias bibliográficas deba ubicarse por González Guinan, F.)

Este manual o texto escolar (ambos términos, manual y texto escolares, se emplearán como sinónimos¹) es uno de los más populares en toda la historia de la educación venezolana. De la buena recepción del manual entre la crítica intelectual de la época, habla el siguiente comentario de Felipe Tejera (1881), a solo tres años de haberse publicado: “esta obrita, pequeña de extensión, es notable por su trascendencia moral y la pureza de su doctrina filosófica; y obrará sin duda el efecto civilizador a que está encaminada” (p. 416). Lo cierto es que este texto escolar tuvo numerosas ediciones, que “se tradujo en 17 ediciones -hasta 1918-, lo cual significó la publicación de 120.000 ejemplares” (Zuccato, 2008, p. 103).

Guinan se inicia como escritor en la actividad periodística, en la prensa periódica, como es el caso de la gran mayoría de los escritores venezolanos del decimonono -como afirma Silva Beauregard (1993, p.58), “el periódico, la revista y la hoja volante son de hecho los medios de circulación propios del siglo XIX”; el libro era con muchísima frecuencia una recopilación de los trabajos publicados en la prensa-. Y llega a fundar un periódico en 1875, *La Voz Pública*, en su ciudad natal, Valencia, de hondo calado en la defensa y promoción de la causa liberal guzmancista. A esta publicación periódica, de 18 años de existencia, se vincula la creación de *El consejero*, el cual se escribió, confiesa el propio Guinan en *Mis memorias* (1964), en un breve receso de *La Voz Pública*, mientras llegaba de los Estados

¹*El consejero* cumple con dos condiciones principalísimas para ser considerado como texto escolar: la primera es que está concebido especialmente para la escuela, característica determinante de la manualística escolar, según Choppin (2001). Este manual, ya desde su título (*Escrito para el uso de las escuelas primarias*), advierte que está orientado a la escuela; la segunda es que cuenta con la aprobación del Estado como texto escolar, cosa indispensable, en opinión de Ramírez (2002), para ser considerado como tal, con lo cual se incorpora a plenitud al currículum oficial (en el caso venezolano, al no existir en el siglo XIX programa educativo alguno de las asignaturas, el manual escolar funcionaba como tal, como programa de la materia, al determinarse el alcance y la graduación de contenidos del plan de estudio). Estos serían los dos elementos de mayor peso para la determinación de *El consejero* como texto escolar, otros serían su brevedad y el espíritu de breviario de la obra; así como el que se dirija directamente al niño, al aprendiz, en segunda persona, tuteándolo, dosificando los contenidos desarrollados para una más clara inteligencia de los mismos.

Unidos la adquisición de una imprenta propia para dicho periódico. Acaso sería *El consejero* el primer libro salido de esa imprenta.

Este texto escolar de Guinan se enmarca en una instrucción primaria obligatoria orientada a la enseñanza de valores. De carácter muy elemental, de un año de duración apenas, la instrucción primaria obligatoria (la instrucción primaria voluntaria, que daba acceso a los estudios secundarios, duraba otro año escolar; en total, la instrucción primaria venezolana tenía dos años de duración, según los artículos 15 y 18 del Código de Instrucción Pública de 1897), se concentraba en rudimentos de lecto escritura y aritmética. Para la enseñanza de la lectura, como era tradición en Occidente, se hacía uso de cartillas (libros de primera lectura) y textos moralizantes, al estilo de los *Dicta Catonis* (Dichos de Catón), que cumplían la doble misión de enseñar a leer y ejercitar la lectura en máximas axiológicas y exégesis moralizantes. Se enseñaba a leer, pues, mientras se adoctrinaba en la moral y las buenas costumbres. Por tal razón, se necesitaban textos escolares de contenido moralizador que, como las *Lecciones de buena crianza, moral y mundo*, de Feliciano Montenegro (1841), primer manual escolar moralizante venezolano, el *Manual de urbanidad y buenas maneras*, de Manuel Antonio Carreño (1854), y *El libro de la infancia, por un amigo de los niños*, de Amenodoro Urdaneta (1865), se ocuparan de la enseñanza axiológica y la prédica de los principios liberales de la nueva estructura política republicana de la Venezuela autónoma, incoada en 1830 (Rodríguez De mayo, 2017a).

El consejero se inscribe en la tradición de esos textos escolares. En sus páginas la exégesis moralizadora es la principal fuente de educación. Porque debe ser la educación, más que la instrucción, la preocupación principal del maestro en la primaria:

Yo establezco una diferencia entre la instrucción y la educación. Aquella nos abre el ancho círculo de los conocimientos humanos, esta perfecciona moralmente nuestro individuo; y he aquí porqué la juzgo de más utilidad para rodearnos de goces y evitar sufrimientos. (Guinan, 1878, pp. 58-59)

Milita Guinan en las ideas del más señalado de los manualistas escolares venezolanos del siglo XIX, Amenodoro Urdaneta, quien prescribiera una pedagogía de los valores encarecedora del mundo interior del aprendiz: “el método que parece más racional es educar el corazón; que él se cuidará de educar a su turno las demás facultades” (Urdaneta, 1865, p. VII). Educar el corazón para forjar el carácter y la personalidad, lo cual abarca la formación republicana y cívica del educando, es el telos pedagógico que persigue Guinan.

El análisis de este manual escolar de Guinan se hará siguiendo la misma estructura que se encuentra en el texto. En primer lugar, se abordará la enseñanza moralizadora y el estudio de lo que hay que evitar y corregir, a saber: los vicios individuales y males sociales de la realidad venezolana de ese entonces; y en segundo lugar, se analizarán las virtudes que tanto el niño como la sociedad deben cultivar.

2. ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LAS FUENTES

Para la elaboración de esta investigación monográfica se priorizo el uso de fuentes primarias. En lo concerniente a *El consejero* se eligió la edición príncipe de 1878 para su

análisis. Del autor carabobeño fue de inestimable valor el libro autobiográfico *Mis memorias* (1864): constituye un complemento valiosísimo de su obra magna *Historia contemporánea de Venezuela*, rico reservorio de datos y documentos en 15 tomos, en cuanto al estudio de la época guzmancista, telón de fondo de *El consejero*. En *Mis memorias* también se pudo hurgar en la psicología y personalidad de Guinan, de suma importancia para la semblanza del autor y su mundo axiológico, de interés en el estudio de su obra. Otro de los libros de Guinan merece una mención especial: *Lo humano* (1897), libro ensayístico cuya lectura permitió profundizar en algunos aspectos de *El consejero* y seguir la evolución del pensamiento moral en el autor.

En el estudio de *El consejero* es determinante el medio, el estudio de la época, por lo que se estableció una suerte de contrapunto, de diálogo, entre el manual escolar y su contexto. En ese diálogo, cuando del contexto se hizo referencia también se prefirió el pensamiento de primera mano, de testigos y protagonistas de la época (Fermín Toro, Felipe Tejera, Riera Aguinagalde, Guzmán Blanco, entre otros), por esto la presencia de la fuente documental. Entre las fuentes documentales se acude a la serie *Pensamiento político venezolano del siglo XIX*. Se consultaron también compilaciones como *Documentos que hicieron historia 1810-1989*. *Vida republicana de Venezuela* y la muy conocida y frecuentada *Diez grandes polémicas en la historia de Venezuela*. No faltaron tampoco el dato hemerográfico (de *La Voz Pública*, periódico fundado por Guinan, se consultaron los pocos números existentes en la Hemeroteca Nacional); ni la relación y estudio de la fuente legal (Constitución de 1864; Decreto de Instrucción de 1870, Código de Instrucción de 1897, etc.)

Se quiso enriquecer el estudio con la percepción que el extranjero hiciera de la vida venezolana decimonónica, importante para la objetivación de la mirada. Esa es la razón de la inclusión de testimonios como los de Tallenay (1884/1989), Gerstäcker (1901/1968), Appun (1871/1961) y Rosti (1861/1988). También se convocó el concurso de obras literarias que se adentraran en el medio y el espíritu de época de la Venezuela de finales del siglo XIX. Las novelas *Todo un pueblo*, de Pardo (1899/2003), e *Idolos rotos*, de Díaz Rodríguez (1901/1999), sirvieron a la tarea de caracterización del contexto.

En cuanto a las fuentes secundarias, este trabajo es deudor y continuador del estudio que Rodríguez De Mayo (2017a; 2017b) desarrolla sobre la manualística escolar moralizante venezolana del siglo XIX. De mucho provecho, igualmente, fue la biografía sobre Guinan, de Zuccato (2008), reconózcase acá la deuda con tal autor. La bibliografía restante se seleccionó por su relevancia, como es natural, según el tema que se abordara, destacándose autores como Vaamonde (2004), para la precisión de la idea de pueblo en Guzmán Blanco, y Pino Iturrieta (1998), en el espinoso asunto de la confrontación Iglesia-Estado, cuyos trabajos se filian a la historia de las ideas.

Este estudio se enmarca también dentro la historia de las ideas, huellas de la “escuela de Cambridge” o la “nueva historia” podrán hallarse en estas páginas.

3. LA ENSEÑANZA MORAL Y LOS VICIOS SOCIALES

El discurso moralizante de Guinan atiende a dos dimensiones del hombre: la individual y la social. La individual concierne al hombre en abstracto, a su naturaleza, con

independencia del contexto. Y la social engloba a la circunstancia condicionante de país. En relación a esta última, aunque Guinan no haga referencia explícita a la realidad venezolana, los males sociales sobre los cuales diserta son los de la Venezuela de su época, de ahí tanto hincapié en la prédica contra la guerra (las revoluciones), el robo, el homicidio (estos últimos asociados a la guerra), la vagancia, etc.

Dentro de la dimensión individual destaca, por las implicaciones pedagógicas que tiene, el vicio de la soberbia. Guinan (1878, pp. 11-12) señala:

Tú niño has venido á (sic) la escuela para aprender todo aquello que debe serte útil en la vida, y así debe empezar por ser obediente y sufrido. Si el maestro te reprende, oye sus reprensiones en silencio y acéptalas siempre como el mejor servicio que te puede hacer

En ese tuteo, acierto de *El consejero* para acercarse al niño y suavizar el tono apodíctico del discurso, se desliza la idea de la pasividad del alumno y la altivez del docente, como rasgos distintivos de una pedagogía centrada en el docente, como quien hace y enseña; y del alumno como quien recibe, con sumisión, los conocimientos que le transmite el maestro. En esta situación, lógico que se le demande al discente obediencia, en nombre de la religión católica, además: “la soberbia es el primero de los pecados capitales, la fuente de la vanidad y el origen de un mal entendido orgullo” (Guinan, 1878, p. 11).

Esta presencia de la religión en el discurso moralizante de *El consejero* es una constante. No hay que perder de vista que en latitudes hispanoamericanas, la religión, en palabras de Blanco Fombona (1992), “fue un elemento civilizador...[por lo que] Es imposible prescindir no ya de considerar este factor, sino su influencia decisiva al estudiar los Estados modernos que han salido de las ruinas del antiguo imperio hispano-católico” (p. 33). En Venezuela, los conflictos entre el Estado y la iglesia, en época guzmancista, hay que entenderlos en el contexto de la construcción del Estado nacional. Espacios y dinámicas de la vida pública que antes monopolizaba la iglesia había que secularizarlos para expandir los tentáculos del poder político estatal. Secularización que no implicaba descristianización de la sociedad; en la cual, según Straka (2006, p. 78), “lo propio era llenar al liberalismo de catolicismo”, típico entre los intelectuales de la época.

La pugna entre el poder civil y religioso no llegó a ser una guerra declarada, los ideólogos del liberalismo ataviaron sus alegatos frente a la iglesia con el mismo ropaje religioso de sus contendores. De ahí que Pino Iturrieta (1998, p. 243) hable de “unos líderes incapaces de combatir la doctrina ajena con el ideario de la modernidad” (el liberalismo doctrinario); de unos “liberales que hablan como curas” (1998, p. 253); y se refiera a este conflicto entre el poder temporal y el espiritual como “la guerra que no tuvo lugar”.

No solo fue que la sangre no llegó al río sino que el Estado, en opinión de Carrera Damas (1991a), consideraba que la religión constituía un factor de orden para la estructura de poder interna. Natural, por tanto, que siendo un elemento civilizador y un factor de orden y control social, se acudiese al discurso religioso para normar la conducta de los educandos. Presencia de lo religioso que no mitiga la vertiente humanística del pensamiento de Guinan (1878), en el cual se aprecian las cuatro virtudes cardinales de la vida honesta y virtuosa (justicia, prudencia, fortaleza y moderación), propio del pensamiento estoico Ciceroniano.

Esa moderación que aconseja la templanza, uno de los principios de la vida virtuosa entre los pensadores greco-latinos, recorre e impregna las páginas de este manual escolar, el cual equilibra de forma armoniosa el canon moral de la cristiandad con el código moral del pensamiento humanístico que se hace eco de los valores espirituales y éticos del mundo clásico. Esa moral sin religión, de orden cívico, se desprende de la razón. Como observa Cicerón (44. a. C/1945), comportarse conforme a la naturaleza del ser humano es obrar de modo racional, es decir, moral. La razón, expresada en la virtud de la prudencia, es la que debe servir de guía y faro al comportamiento del hombre. Cual Cicerón nativo, Guinan (1878) acentúa su pensamiento humanístico en el siguiente pasaje de su texto escolar:

La virtud que nos enseña a discernir y á (sic) especificar lo bueno y lo malo, para seguir y ejecutar el primero y huir y no cometer el segundo, es lo que generalmente se llama prudencia. Esta virtud es tan útil y necesaria á (sic) toda criatura, como que ella es suficiente para guiarnos en nuestros procederes por ancho y despejado camino (p. 75).

Es esa razón (prudencia), enemiga de los sentimientos extremos, la que puede aconsejar “huir de las acaloradas discusiones, de los caracteres violentos, de las pasiones candentes” (Guinan, 1878, p. 42). O bien la que puede proteger contra la embriaguez, un vicio generalizado en la sociedad, que hace del “hombre un miserable que se arrastra en el fango de la degradación” (Guinan, 1878, p. 26).

Esta moral impía, para la profilaxis social, hace yunta con la doctrina religiosa. A Dios hay que adorarlo como creador del universo, Guinan (1878) le dice al niño, “adorarlo es nuestro principal deber, acatarlo el principio de nuestra moral” (p. 38). Pero esa devoción religiosa en *El consejero* no se desborda en el extremismo confesional, en el fundamentalismo religioso. Como buen liberal, Guinan (1878) aconseja al infante la tolerancia: “debo decirte que la tolerancia es la base de todas las creencias y la primera de las prácticas religiosas” (p. 85). Y es que en el autor valenciano hay una conciliación entre el republicanismo y la fe cristiana, en la tradición de Juan Germán Roscio (1817) y Ramón Ramírez (1855). Con los años, el fervor religioso de Guinan se extremaría: casi 20 años después de haber publicado *El consejero*, en otro libro de vena moralista, intitulado *Lo humano*, se deja llevar por la devoción cristiana, en un medio hostil y adverso para él, y confiesa: “no pensemos ni por un momento que puedan ser útiles a la patria los hombres que viven sin Dios” (Guinan, 1897, p. 119)².

² El Guinan de *Lo humano* siendo el mismo es otro; el país también. Sus mejores años en el ápice del liberalismo guzmancista terminaron con la destrucción de su imprenta y el fin de su periódico, *La Voz Pública*, en la década de 1890. El sol se puso para él con el segundo Gobierno de Joaquín Crespo. En realidad, para toda Venezuela se había puesto el sol: la última década del siglo XIX estuvo signada por la desesperanza y el pensamiento derrotista. Se mira hacia atrás, en lontananza, y el balance de país que se hace arroja un saldo negativo. Para Muñoz Tebar (1890), el fracaso se debe a las costumbres y hábitos del venezolano, a los Gobiernos personalistas “que se ejercen por la voluntad caprichosa de los hombres, aunque sea bajo la forma de leyes o aparentando tenerlas” (p.45); para Domingo Olavarría (1895), las dos décadas del guzmancismo fueron de “autocracia con el terror por principal resorte del poder” (p.178); y desde la literatura se dibuja un país sumido en la barbarie, enfermo: “la enfermedad, ya lo veis, es intensa; enfermedad de influencia trágica, de hondos y devastadores contagios. La enfermedad es moral, material e intelectual” (p.40), dice de Villabrava (Venezuela), Miguel Eduardo Pardo (1899/2003), en la novela satírica *Todo un pueblo*. Imagen coincidente con la Venezuela

El maridaje entre la moral cívica del estoicismo y la religión cristiana presente en *El consejero* no es nada original. Se dio también en la época del Imperio romano, por las coincidencias de doctrina y mensaje entre la moral estoica y el cristianismo. De esta manera, expresa Acevedo (2012, p. 13), “la nueva religión encontraba su ruta de desarrollo al amparo de los elementos culturales y filosóficos disponibles, entre ellos, el estoicismo (de Séneca), que guarda afinidades con la religión naciente, aunque también profundas diferencias”.

Pero no se crea que en esta reunión de moral estoica y cristiana se buscaba la salvación de las almas de los pequeños aprendices. No. El objetivo de Guinan es terrenal, de este mundo. *El consejero* no es un texto escolar piadoso para la enseñanza de la religión cristiana, sino un manual para la moralización cívica de los educandos, que formará en los principios liberales y democráticos de la Constitución de 1864.

Esta Constitución, afirma Carrera Damas (1991b), es la expresión más acabada del proyecto nacional del siglo XIX. Es ella la que estatuye, en su artículo 14, ordinal 12, “que el poder público queda obligado á (sic) establecer gratuitamente la educación primaria y de artes y oficios”, cosa que se concreta, más adelante, en el Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria de 27 de junio de 1870. La política inclusiva de los liberales de la federación, a diferencia del partido godo o conservador, con el cual compartía la misma matriz de principios políticos, hizo posible la incorporación de las grandes masas a la dinámica política nacional, sin las odiosas distinciones sociales excluyentes de los conservadores. Mientras que para un Cecilio Acosta (1847), representante del pensamiento conservador, no todos debían formar parte del pueblo, “sino los buenos ciudadanos” (p. 59); y para Fermín Toro (1858), uno de los políticos de mayor prestigio entre los godos, incluso hay hombres que “no tienen la inteligencia suficiente para guiarse por sí mismos, para ilustrarse, progresar, conocer sus derechos y sus intereses” (p. 508); mientras que para estos dos eximios representantes del pensamiento conservador, en fin, hay una concepción exclusivista de pueblo, para los liberales de la federación pueblo es todo el mundo, el pueblo bajo también. Es esta noción de la igualdad social la que sale triunfante de la federación, aliviando las tensiones raciales. Es nuestro proverbial igualitarismo el que termina por imponerse en la Venezuela del liberalismo amarillo. Igualitarismo que no significa, en realidad, igualdad, sino posibilidad de ascender socialmente en la pirámide social con el talento (llámese viveza también), la capacidad política o guerrera (para el caudillo), el trabajo industrioso o el dinero, sin que importe el color de la piel o la alcurnia.

No era poca cosa este igualitarismo de la federación, significaba la democracia. Ella no se entendía, apunta Straka (2009), como un régimen “que convocara elecciones libres y garantizara la libertad y el equilibrio de poderes. La entendían como la igualdad de las razas” (p. 93). Todo el pueblo, sin exclusivismos godos, debe representar “en la sociedad el papel

decadente y bronca de Manuel Díaz Rodríguez (1901/1999), en *Idolos rotos*. En fin, que ambos habían cambiado: Guinan y el país, siendo los mismos. Por eso el tono de *Lo humano* es lúgubre, gris; distante de la frescura y ligereza de *El consejero*. Guinan compondría ese ensayo moralizante con los tonos sombríos y notas discordantes del país de finales del siglo XIX; y no vería otra salvación que la religión para rescatar a Venezuela de la perdición. Este extremismo, no obstante, fue momentáneo en Guinan, quien equilibraría en sí el liberalismo y el fervor religioso, como buen representante de lo que Straka (2006) denomina como “teología liberal”.

que la civilizadora igualdad da a todos los hombres”, sentencia Guzmán Blanco en su mensaje al Congreso de 1873 (citado en Guinan, 1911, Tomo X, p. 176). Democracia y civilización, de esta guisa, estaban contenidas en la igualdad, para la cual había que instruir al pueblo en el marco republicano y liberal que la hacía posible. Y es aquí donde cobra importancia *El consejero*, porque ese igualitarismo necesitaba de orden, de una convivencia social y política que garantizara la paz y concretara el adiós al pillaje, la anarquía y la violencia.

Había, pues, que poner orden. Los humos de ese igualitarismo de la federación, palabra equívoca, en la cual se podía dar albergue a muchas cosas -de “voz dulce y consoladora” califica Ezequiel Zamora (1859, p. 341) la palabra federación, que tuvo un significado emocional, de igualitarismo y reforma social, para las grandes masas; aunque, como acota Chataing (1995, p. 47), “ningún documento de los libera-federalistas arroja reivindicaciones agrarias o sociales importantes”-, debían dispersarse para alcanzar la tan ansiada estabilidad política, amiga de la paz y el progreso material y espiritual. Para ello debían establecerse distinciones sobre la base del mérito social y la instrucción. Convenía no perpetuar el desorden de la Guerra Federal, desconocedor de cualquier tipo de diferenciación social, en la cual “tratábase de suprimir al mismo tiempo privilegios de nacimiento y privilegios adquiridos”, expresa Gil Fortoul (1967, p. 167)³.

Estabilizado el país a sangre y fuego, en el septenio guzmancista, esa “igualdad amorfa”, como la denomina Gil Fortoul (1967, p. 167), debía dar paso al orden meritocrático, que se quería estuviese enraizado en la formación cívica y el aprendizaje de ciudadanía, ya que, como sentencia Guinan (1878, p. 43) “el hombre procede siempre según la clase de educación que ha recibido”.

En la búsqueda de ese orden, las distinciones sociales en virtud del mérito y el civismo, preconizadas por Cecilio Acosta (1847) y Fermín Toro (1858), las demandan ahora los liberales para sí. En aras del orden, en *El consejero* se establecen diferenciaciones sociales fundadas en la probidad y los valores cívicos: el ladrón “tendrá sus relaciones en la canalla, en los hombres bajos, en los hombres de garito, en los perversos como él” (p. 41). Estos hombres bajos, abyectos, son también el pueblo, diría Guzmán Blanco -para Guzmán la noción de pueblo es abierta, en ella cabe todo el mundo, en opinión de Vaamonde (2004), el populacho también-, pero dentro de ese mismo pueblo no somos todos los mismos. De ahí

³ Tal era el desorden promovido por la situación de guerra civil perenne en Venezuela, que Friedrich Gerstäcker, viajero y escritor alemán, que estuvo por estas tierras entre los años 1867-68, comenta con asombro la laxitud de las jerarquías militares en el ejército de la federación, repartidas con prodigalidad entre gente sin ninguna instrucción, de muy baja estofa: “Falcon creó... para un ejército de apenas cuatro mil hombres, dos mil (repito, dos mil), *generales*, los cuales percibían, al menos nominalmente, un cierto sueldo y ocupaban el rango que les correspondía en la sociedad, aunque se tratase generalmente de populacho grosero” (1901/1968, p.39). El desorden se extendía, por igual, a la instrucción pública, acéfala como estaba después de suprimirse la Dirección General de Instrucción Pública en 1854. La anarquía administrativa llegaría a tal extremo, que en 1861 el Ministerio de Relaciones Exteriores fue el responsable de la instrucción pública. Para mayor información sobre la incuria administrativa y el estado lamentable de la instrucción pública en tiempos de la Guerra Federal, revítese Uzcátegui (2016).

que haya que evitar “las malas compañías” (título de uno de los capítulos de *El consejero*), por lo que Guinan (1878) le advierte al niño:

No te unas sino á (sic) aquellos que te den honra ó (sic) que te aumenten lo que tienes: que no frecuentes los círculos corrompidos sino aquellos que te ilustren ó (sic) que inocentemente te recreen; que no te intimes en tus relaciones con todo el mundo sino con los que sean dignos del aprecio social (p. 45).

A esta sabia elección de las amistades debe unírsele la capacidad para elegir buenos magistrados. Se instruye, de este modo, con la finalidad de civilizar el voto: “la patria es respetable por la rectitud y severidad de sus magistrados: contribuye con esfuerzo [le dice al niño] a elegirlos rectos y severos” (Guinan, 1978, p. 66). Casi dos décadas más tarde, en *Lo humano*, se reafirma en la misma idea:

La misión más delicada de los pueblos, ó sea de la masa popular compuesta de ciudadanos, es la de elegir aquellos que han de dictar las leyes y los otros que han de ejecutarla.

Nunca nos cuidaremos bastante en esa elección; y al hacerla debemos tener presente que el bien de la nación depende de las cualidades de los elegidos (Guinan, 1897, p. 117).

Se decía más arriba que se tenía que materializar el adiós al pillaje, la anarquía y la violencia. En la educación, se pensaba, estaba la solución; educación y civilización presentes en los manuales moralizantes que, como *El consejero*, instaban a reformar las costumbres y los hábitos, como deseaba Muñoz Tebar (1890). El Código de Instrucción Pública de 1897, en reconocimiento de esta finalidad moral, prescribe en su artículo 5° que “la educación será física, intelectual y moral”.

Este Código de Instrucción Pública de 1897, que funciona como pandectas de toda la legislación educativa posterior al primer Código de Instrucción de 1842-43, preceptúa por vez primera las finalidades de la educación venezolana. El que la instrucción sea “física, intelectual y moral” manifiesta a las claras la influencia del positivismo en esta ley, de la mano del método intuitivo de Pestalozzi -denominado también “método objetivo de enseñanza” por su inclinación al estudio directo del objeto, de la cosa-. Pero esta influencia se observa, sobre todo, en el articulado dedicado a la instrucción secundaria y universitaria, en la cual podía verificarse, en los hechos, alguna instrucción científicista. Dícese, en términos cautos, “alguna”, por cuanto en la realidad este anhelo científicista en las instituciones secundarias y universitarias no se había realizado, si a la mirada extranjera sobre el país puede dársele algún crédito: la francesa Jenny de Tallenay, que estuvo en Venezuela de 1878 a 1881, muy bien informada de la realidad nacional por su perspicacia, contactos y situación privilegiada como hija del cónsul general de Francia en Venezuela, a propósito de la educación científica nacional, dice lo siguiente: “las ciencias exactas propiamente dichas han sido poco cultivadas. La astronomía, las altas matemáticas, la geología, la química, tienen muy pocos adeptos. Su enseñanza, según lo decíamos anteriormente, es completamente descuidada en las escuelas, aún superiores, y es ésta una de las partes más defectuosas del programa de estudios” (1884/1989, pp. 156-157).

¿Hasta qué punto el país bárbaro y decadente de *Idolos rotos* y *Todo un pueblo*, sumido en la pobreza y el analfabetismo, era un gran laboratorio científico de enseñanza? Pero admítase sin ambages esta instrucción positivista en la instrucción secundaria y universitaria, y de ello no debe desprenderse, por necesidad, que exista, de hecho, una instrucción positivista para la educación primaria. Recuérdese aquí, una vez más, que la instrucción primaria obligatoria venezolana, según este mismo Código de 1897 (artículo 18), era de solo un año de duración, lo cual determinaba su carácter muy elemental, insuficiente, incluso, para la enseñanza de rudimentos de lecto escritura y aritmética -no se contemplaba en el plan de estudio de la primaria obligatoria ninguna asignatura que tuviese que ver con la enseñanza de las ciencias fácticas. Solo en segundo grado de la primaria (esta instrucción era voluntaria), se encuentra “nociones generales de ciencias físicas y naturales” (Código de Instrucción Pública, 1897, artículo 21)-. Para enseñar a leer, los manuales escolares moralizantes, como *El consejero*, eran útiles como textos de segunda lectura, en los cuales se enseñaba a leer mientras se inculcaban principios de moral y buenas costumbres. La elementalidad de la instrucción primaria, ergo, venía de la mano con la finalidad moralizadora de la misma, patentizada en asignaturas como: “educación moral y cívica”; “urbanidad y hábitos de aseo” -la urbanidad era una arista de la instrucción moralizadora. Los modales, la cortesía y las buenas costumbres eran objeto de enseñanza a través de un clásico entre los textos escolares moralizantes del siglo XIX, *El Manual* de Carreño (1854)-; “constitución política de Venezuela” -esta asignatura servía para la enseñanza de los principios liberales y republicanos, para el aprendizaje de la Constitución, de capital importancia en la educación cívica. Para esta asignatura también se crearon manuales escolares, como los de Amenodoro Urdaneta (1877) y Eduardo Calcaño (1877)-; e “historia de Venezuela” -más que el estudio crítico del pasado nacional, en esta materia se buscaba inspirar amor a la patria y formar buenos ciudadanos. Este era el objetivo de Socorro González Guinan (hermana del autor de *El consejero*) con la publicación, en 1883, de un texto escolar para esta asignatura, intitulado *Historia de Venezuela para niños*-. De las restantes asignaturas de la primaria obligatoria: lectura, escritura, aritmética, sistema métrico, gimnasia y agronomía para las escuelas rurales, las dos primeras igual servían para la enseñanza moralizadora, al ser los manuales moralizantes textos de segunda lectura.

La precaria formación del maestro también atentaba contra la instrucción de corte positivista en la primaria obligatoria, y la implantación en ella del método pestalozziano. Ilústrese esto con el primer Congreso Pedagógico Venezolano, de 1895. Si bien es cierto que el Código de 1897 es vástago del primer Congreso Pedagógico Venezolano de 1895, en el cual campeó a sus anchas el pensamiento positivista (Ruíz, 1998), debe resaltarse que en él solamente participa la crema y nata del positivismo nacional (Rafael Villavicencio, quien presidía el Congreso; Pedro Emilio Coll; Luis Razetti; J.M. de los Ríos; Julio Castro, entre otros encumbrados positivistas)⁴, y el humilde maestro está ausente, el grueso del magisterio

⁴ Guinan también se sumaría al pregón por la reforma de la enseñanza con el nuevo método pestalozziano, de aires positivistas. En su periódico, *La Voz Pública* (1877), impreso en Valencia, se comienzan a publicar avances del libro de Mariano Blanco y Julio Castro, *Métodos de enseñanza* (1877). Concerniente a esta publicación, se dice en el editorial *Escuela Normal* (1877, párr.1): “son por demás importantes los métodos de enseñanza de los señores Blanco y Castro, que hemos comenzado á (sic) publicar en nuestro diario y que el último de dichos señores se ha tomado la tarea de enviarnos. Suponemos que los institutores de Valencia, así

venezolano de la primaria no se hace presente con sus necesidades y problemas, sin intermediarios ilustres del positivismo y la pedagogía de la época, tal vez porque se considere que este no tenga mucho que decir (la mayoría de los preceptores de primaria no habían pasado por las escasas y ruinosas escuelas normales que existían -las primeras escuelas normales se fundan en 1876 (Guinan, 1924), dos años antes de la publicación de *El consejero*-). Se tiene, por consiguiente, un año lectivo insuficiente para la enseñanza de las ciencias y un maestro en harapos intelectuales, sin experticia en pedagogía, desconocedor del método pestalozziano, pero aun conociéndolo más preocupado por lo básico, por enseñar a leer y escribir, a contar, a multiplicar y dividir, mientras enseña moral y buenas costumbres, que por enseñarle al niño el mundo circundante de manera directa, como quiere el método objetivo de enseñanza. La civilización para ese niño de mundo, de calle, uncido a las rusticidades del campo, no se encontraba en la realidad sino en la promesa de los libros, en saber leer y escribir, en comportarse con arreglo a la urbanidad y los buenos modales de la gente de bien, civilizada. Porque se habla de un niño campesino, hecho en el medio rural (como la mayoría de la población venezolana del siglo XIX), que está en contacto directo con la deprimida realidad del campo y de sus cosas (recuérdese la veneración por la cosa, por el objeto, por el mundo tangible, del método objetivo de enseñanza), que está bañado de mundo, de ese mundo que el maestro pretende mostrarle en un aula mediante las lecciones de cosas, asignatura propia de este método sensualista de enseñanza, ausente todavía en la instrucción primaria venezolana⁵.

Pues siendo hijo del Congreso Pedagógico Venezolano, lo cierto es que el Código de Instrucción de 1897 sanciona la moral, lo axiológico, como fin educativo. Lo cual, en cierta manera, es una perogrullada, ya que todo lo educativo tiene en los valores su razón de ser. Moral para combatir esos vicios de los cuales se diserta en *El consejero*: la soberbia; el desenfreno de las pasiones; la embriaguez; el desorden y la anarquía; la ausencia de juicio en

federales como municipales, estarán cumpliendo el deber de asistir á (sic) la escuela normal y que allí se aprovecharán de las lecciones necesarias para la posesión de los modernos métodos de enseñanza que difieren en mucho de los antiguos y de los conocidos hasta ahora en nuestro país”. No sabría mucho Guinan del método pestalozziano, algún comentario sobre el mismo hubiese hecho, pero lo que sí sabía era que debían abandonarse los procedimientos represivos y punitivos en la enseñanza. Se lee en el mismo editorial: “nada es más lento para el aprendizaje ni más nocivo á (sic) la salud del niño que este maldito sistema de encajarle á la pobre criatura á (sic) fuerza de palmeta ó (sic) de encierros ó (sic) de regaños, una, dos y tres fojas de memoria de un texto cualquiera, lección que el niño repite sin tomarle sentido, que aprende á (sic) descomunales gritos y que olvida fácilmente á (sic) la vuelta de tres o cuatro días” (1877, párr.2).

⁵ Con todo y lo evidente de esta situación, la generalidad de los análisis sobre la instrucción primaria en el decimonono venezolano atribuye al positivismo la orientación de la enseñanza y la vivencia del aula. Piénsase desde acá, mirando en perspectiva la historiografía educativa venezolana, que la influencia del libro de Fernández Heres (1994), *La Educación venezolana bajo el signo del positivismo* -podría incluirse aquí también a Bigott (1995)-, ha sido determinante en la generalización de tal visión: esta obra con los años se ha convertido en un importante obstáculo que salvar para no terminar estudiando siempre lo mismo y bajo los mismos supuestos teóricos. De ser, entonces, una importante contribución a la historia de la educación nacional, esta investigación de Heres se ha convertido, más bien, en un valladar que habría que franquear para refrescar y oxigenar el análisis de la educación decimonónica venezolana, la cual se ha concentrado, con sus excepciones, en el análisis de esa egregia minoría de maestros que conocían y teorizaban sobre el método objetivo de enseñanza: Julio Castro, Velásquez Level, José Camejo, y otros pocos.

la elección de las autoridades políticas; el robo; la vagancia, el homicidio, etc., que tanto mal le han hecho al desarrollo del país.

Los temas de *El consejero*, a diferencia de otros manuales moralistas, emanan del propio contexto que se quiere transformar. En vez de hablarse de la templanza, de la honestidad o la justicia como entidades abstractas, se prefiere disertar sobre los problemas del propio terruño. (Rodríguez De Mayo, 2017b, p. 41)

En cuanto al robo, Guinan (1878) se pronuncia: sin el derecho a la propiedad “no habría hacienda pública ni privada, ni progreso de los pueblos, ni amor al trabajo, ni garantías para su producto, ni tranquilidad para las familias, ni goces” (p. 40). Fíjese cómo Guinan relaciona el robo con la cosa pública: no es un asunto particular, de los bienes propios e individuales, sino un mal que atañe a la sociedad toda, como que es consecuencia de las revueltas intestinas perennes propiciadoras del saqueo y el pillaje. En la mente de Guinan, por ende, está más presente la circunstancia país que la realidad particular del ladrón, quien “no es un simple delincuente, es un triple criminal que fue dispuesto al robo, al acecho y al asesinato” (Guinan, 1878, p. 41).

La orientación a la situación país, característica de *El consejero*, se palpa por igual en su rechazo de la vagancia (otro de los vicios que se señalan), de la pereza social improductiva, germen de la pobreza. Al niño debe inclinársele al trabajo, a la producción, ya que si no “crecerá y se hará hombre, y vendrá á (sic) formar en ese público de las plazas y cantinas y á ser miembro inútil de la sociedad” (Guinan, 1878, p. 23).

Entre las causas de la pobreza nacional se encuentra la ausencia de trabajo. La ruina económica, explica Guzmán Blanco (1867a), es un efecto de “la falta de expansión progresista de los gobiernos oligarcas, de la ausencia del trabajo individual, durante la guerra, y de la acción social reparadora” (p. 149). Ausencia de trabajo en la guerra; y en la paz vagancia. De ella, un naturalista alemán, Karl Appun (1871/1961), residenciado en Venezuela durante casi toda la década de 1850, deja una muy viva impresión al glosar su extrañeza de que tal cantidad de

ociosos que haraganean en calles y pulperías, se ganen la vida sin haberse muerto de hambre desde hace ya mucho tiempo. La manera miserable de vivir y la extraña modestia de esta gente, que se satisface con unos plátanos como alimentación diaria, no constituye, por cierto, una respuesta lógica a tal cuestión (p. 226)

El naturalista y fotógrafo húngaro Paul Rosti (1861/1988), que a finales de la década de 1850 estuvo en el país, es de la misma opinión; y cita el comentario de un venezolano sobre el trabajo:

¿Para qué voy a trabajar?; el alimento necesario se da en todos los árboles; sólo debo estirar la mano para recogerlo, si me hace falta una cobija, o un machete o un poco de aguardiente, traigo al mercado algunos plátanos -u otras frutas- y obtengo abundantemente lo que deseo, ¿para qué más? (p. 62).

De este comentario de Rosti, Pino Iturrieta (2014, p. 220) glosa que “los habitantes de esos mundos no han incorporado a sus vivencias la noción del trabajo ni los valores que la soportan”. Ante esta situación de haraganería y menguada cultura del trabajo, *El consejero* advierte al gandul de los funestos efectos de su indolencia: “no faltan quienes pongan todos sus conatos en sustraerse á (sic) la ley del trabajo, pero esos tales arrastrarán una mala reputación, vivirán de petardos, serán calificados de vagos y al fin terminarán por cometer toda especie de crímenes” (p. 71) -a la holgazanería, Miguel Tejera (1875) agrega la falta de ahorro, imprevisión económica y desprendimiento del nativo. El venezolano “prefiere gozar en el presente, y así, gasta cuánto gana” (p. 16)-.

El homicidio también será motivo de preocupación, pero en esta primera parte de *El consejero* se aborda desde lo individual: “matan los hombres vengativos, los perversos, los ladrones, los que carecen de toda noción moral y religiosa” (Guinan, 1878, p. 43); más adelante se entrelazará el homicidio a la endémica guerra civil, cuando de patriotismo (una virtud) toque hablar.

La descripción de los vicios (el lado oscuro del ser humano) en la primera parte de *El consejero* sirve para pintar el país, hacer un diagnóstico de la realidad venezolana. El patriotismo, el trabajo, el valor cívico, la abnegación, la pulcritud y otros antídotos de composición moral serán los que se faculten para extirpar estos males de la sociedad.

4. EL LADO LUMINOSO: LAS VIRTUDES

Además del lado oscuro de la humanidad, de vicios, extremos pasionales y males sociales, hay un lado luminoso, en el cual la vida virtuosa y honesta reina. En el lado luminoso, “el hombre se dignifica por el bien, se impone por el corazón, se hace respetable por la rectitud de la conciencia y conquista honra por medio de sus decorosos procederés” (Guinan, 1878, p. 11).

El hombre se hace respetable y conquista la honra, manifiesta Guinan, y eso solo se puede conseguir en sociedad, en relación con el otro, con los otros. Determinante es, a este respecto, que la instrucción norme y civilice la conducta: “tu (sic) vas á (sic) ser hombre y á (sic) tener derechos de ciudadano. Civilízate por medio del estudio para que puedas ejercerlos mejor: vas á (sic) tener que cumplir deberes sociales y políticos, instrúyete para que jamás los olvides” (Guinan, 1878, p.49). La civilización, en consecuencia, depende de la educación, del “amor al estudio”. He aquí la primera de las cualidades señaladas por Guinan en la segunda parte de *El consejero*, de la cual dependerán todas las demás: “El amor al estudio”.

Del amor por la propia formación, del cincelamiento del yo con el buril educativo, se desprende la cualidad más cara para Guinan: “la abnegación”. Ella ensalza el instinto gregario en el hombre, lo aguza en beneficio de la comunidad. El abnegado, por haber renunciado con estoicismo a las pasiones, obra con desinterés, hace el bien sin preocuparse de cálculos sociales y réditos materiales. “Abnegación vale tanto como decir desprendimiento, grandeza de alma, nobleza de procederés”, observa Guinan (1878, p. 50).

La abnegación apuntala el ser social a su máxima expresión, todo esto en un país donde no reina la unión y la concordia. La exaltación del ser social llega a tal extremo, que Guinan (1878) le indica al niño con firmeza: “sé ciudadano antes que hombre privado” (p.67). Es tanta la angustia de país del autor carabobeño que le demanda al niño olvidarse de sí mismo, de sus intereses individuales; que solo sea el interés por el bien social, por Venezuela, el que mueva sus resortes más internos.

La exacerbación de la dimensión social en el hombre lleva a Guinan a la exaltación de la nación, de la patria, que en ese momento está en plena construcción: el culto a Bolívar, como valor de cohesión y unidad nacionales, se está comenzando a edificar desde la educación. Catecismos de historia como el de Socorro González Guinan (1883), mencionado más arriba, y el de Antonia Esteller (1885) eran manuales moralizantes más que textos escolares donde se pudiese aprender de forma crítica el pasado. En tales textos de enseñanza, Bolívar era la figura por excelencia de la abnegación. De la abnegación de la cual habla Guinan, del olvido de sí mismo para entregarse con desinterés al bien común, inmolándose por todos los venezolanos. Hagiografía más que historia era lo que se necesitaba en ese momento para dar cimientos emocionales a los esfuerzos que se hacían en estructurar el estado-nación venezolano. Y Guinan contribuiría a esta empresa como el que más. Sincero admirador de Bolívar, Guinan (1886/1929) dirá en sus *Reminiscencias históricas de Venezuela*, libro que fuese sancionado como manual escolar (Tel Villegas, 1895), “nos cautiva este hombre porque fue grande en todo, hasta en el martirio” (p. 6).

De la abnegación, entonces, se llega al patriotismo, otra de las virtudes que se vocean en *El consejero*. El patriotismo es un sentimiento, es “el amor á (sic) la patria y el deber ineludible de servirla (Guinan, 1878, p. 65); pero el amor a la patria debe manifestarse, advierte Guinan (1878, p.65), “sin la pasión que ofusca la mente y turba la claridad de los sentidos”, en clara alusión a la anarquía y las habituales revoluciones armadas en el país. “No hagas la guerra, ni hoy, ni mañana, ni nunca”, le ordena al niño Guinan (1878, p. 66). Pero este llamado a la paz y la negación de la guerra civil para dirimir los problemas nacionales se enfrentaba a una tesis justificadora de la revolución, que habitaba en las mentes más prominentes del liberalismo amarillo.

Guzmán Blanco (1867b), bajo el seudónimo de Alfa, en una muy conocida polémica con Ricardo Becerra, dueño del periódico *El Federalista*, puntualiza que las sociedades europeas “son sociedades formadas; estas [ahora se refiere a la realidad hispanoamericana] son sociedades caóticas. En aquellas el derecho es todo; en las nuestras, el hecho es el que decide siempre” (p. 164). Se está, por tanto, ante la presencia de sociedades de hecho, no de derecho, en las cuales el personalismo tiene una importante función como complemento del poder. En esa sociedad de hecho está plenamente justificada la guerra cuando se tuercen los derroteros del derecho y se quiere restaurar el orden. Sí, tal cual se lee, el desorden, que es la guerra, busca restaurar el orden.

De este pensamiento es Felipe Larrazábal (1863), influyente personalidad del partido liberal, al admitir que la guerra tiene

maravillosos efectos, cuando la necesidad saca a plaza su ejercicio; pues por la guerra, se resisten y doman los tiranos, soberbios e injustos, y se

consigue el culto de la justicia, naciendo de ella, la salud y estabilidad de las repúblicas (p. 417).

En la Venezuela levantisca y turbulenta del siglo XIX, la violencia, que es el hecho, decidía la dinámica de la vida política, social y económica. Ellas, las revoluciones, sostiene Riera Aguinagalde (1868), otra relevante figura del liberalismo federalista, “avanzan y civilizan” (p. 66). La revolución, en un país balcanizado por los caudillos que luchan por el poder, “es el derecho armado, la idea con traje de campamento, los pueblos tras las trincheras del Monte Sacro, la espada allanando los caminos del progreso” (Riera Aguinagalde, 1868, p. 69), lo que significa también que en la Venezuela del decimonono la violencia, que es la revolución, es la norma (lo habitual, lo consuetudinario), y por serlo es el “derecho” que se tiene de levantarse en armas y cambiar, al menos, de hombres en el ejercicio del poder. Pues es a esta misma Venezuela de hecho, de las revoluciones, a la que Guinan se enfrenta en *El consejero*. Y esto lo hace con la consciencia de que su mentor, el máximo líder de la causa liberal, Guzmán Blanco, nació, como se ilustra en el editorial *El Ilustre Americano* (1877), de *La Voz Pública*, “entre las nubes del humo de los combates y los relámpagos de la fusilería” (párr. 6). Pero una cosa es el liberalismo que lucha por el poder; y otra cuando lo detenta y es Gobierno.

El que Guinan se oponga con tanta vehemencia a la guerra, personificada en las revoluciones, hunde sus raíces en la tradición de otro pensamiento que más adelante se consolidaría con el positivismo, cual es la idea de cambio gradual, por etapas, mediante la modificación de las costumbres, las prácticas cívicas y la instrucción popular. Uno de los que, en un primer momento, se mostraría contrario a la tesis revolucionaria es Cecilio Acosta (1867), para quien “el crecimiento se hace capa a capa y se logra el progreso sin saltos” (p. 50).

El pensamiento de Guinan en *El consejero* empalma con esta idea evolucionista de la sociedad, de estimular reformas graduales y lentas desde abajo, desde las costumbres y hábitos del pueblo. Por ello debe inculcarse desde la más tierna edad, en la instrucción primaria, el respeto de la legalidad como sinónimo de patriotismo. “La patria sostiene unas prescripciones que se llaman leyes: cúmplelas y predica a los demás la necesidad de su cumplimiento”, le prescribe Guinan (1878, p. 65) al niño, contraviniendo la Venezuela de hecho, en la cual el personalismo, asociado a la arbitrariedad y el voluntarismo del poder, es la ley de facto. En este sentido, Vaamonde (2004) señala que

este incumplimiento e irrespeto de los ordenamientos jurídicos existentes y a la autoridad política necesarios para el mantenimiento del orden y la estabilidad en cualquier estado parecían peligrosos y había que tratar de inculcarlos de cualquier manera entre los venezolanos, quienes para la época no reconocían este tipo de instituciones ni a los principios que las legitimaban, su estado natural era el desorden” (p. 41).

No es casualidad que para la época de publicación de *El consejero*, hayan salido de la imprenta dos textos escolares para el estudio de la Constitución, como lo son el *Catecismo republicano o sea la Constitución política de Venezuela, adaptada al uso de las escuelas primarias*, de Amenodoro Urdaneta (1877), y el *Tratado de Constitución Federal de los*

Estados Unidos de Venezuela. Escrito para las escuelas de instrucción primaria popular, de Eduardo Calcaño (1877). Ambos manuales escolares surgen de la necesidad de orden político y paz social. El aprendizaje, se pensaba, de los principios políticos liberales y republicanos ahí presentes serviría de contención y freno a tanta aventura caudillista anarquizante.

Si “la patria aspira al reinado perpetuo de la dulce paz” (Guinan, 1878, p. 66), debe hacer respetar la ley, garantía del orden, sostén de la patria. Esa ley, que se concretiza en la Constitución de 1864, “es la más alta de todas las leyes humanas”, se asevera en el manual escolar de Urdaneta (1877, p. 7).

El valor cívico (otra de las virtudes preconizadas en *El consejero*) es lo que ha faltado en Venezuela. Valor cívico, no militar y guerrero, como baluarte axiológico en la solución de los problemas patrios. “Enloquecidos por el satánico espíritu de las revoluciones, hemos creído que nuestros problemas políticos y sociales solo debían tener solución en los campos de la matanza fratricida”, sostiene Guinan (1878, p. 86). Había que transformar esta situación y hacer que el ciudadano, lo civil, relegara al hombre de presa y lo militar a un segundo plano. Porque, argumenta Guinan (1878, p. 86), “nos ha faltado valor cívico, ese que hace los grandes patriotas, los eximios magistrados, los sabios legisladores, los pulcros jueces, los prudentes militares y los cumplidos ciudadanos”.

Difícil era hablar, en esos momentos, de valor cívico. Eran los tiempos de ensalzar las virtudes guerreras y militares del pueblo. La epopeya de la Independencia, que gira en torno al culto de Bolívar, en plena gestación y desarrollo durante esa época, exigía un pueblo en armas, presto para vanagloriar y llevar a los altares de la política al valiente y al héroe. Es al empingorotado caudillo al que se le ofrendan los pomposos títulos de Ilustre Americano y Regenerador; el “cumplido ciudadano” está aparcado en la oscuridad, de bajo perfil, a la expectativa de lo que hará el hombre de acción de la Venezuela de hecho.

El consejero se dirige al cumplido ciudadano, o mejor dicho, al que se educa en sus páginas para serlo. Y la ciudadanía también pasa por los trámites del roce social y las costumbres civilizadas de la cortesía. Dos son las cualidades, apunta Guinan (1878), que un hombre virtuoso debe tener: los modales y la pulcritud, manifestaciones de la cortesía. La cortesía, que como su nombre sugiere, nace en las cortes, comienza a considerarse como extensión de la civilización en el primer tercio del siglo XVI (Elias, 1987). Como corolario de ello, había que ser modoso y cortés para ser civilizado. Y a la civilización no se ingresaba por la alcurnia o la pureza de sangre, sino por la educación, por el aprendizaje de los modos y maneras sociales de la gente culta. Ella, la cortesía, había sido asimilada por la cristiandad, “la urbanidad es efecto de ese instinto social con que Dios ha dotado a los hombres” (Jáuregui Moreno, 1890/1999, p. 342), por lo que se traba con los códigos de moralidad en Occidente. Carreño (1854/1974) lo deja muy en claro: “la urbanidad es una emanación de los deberes morales, y como tal, sus prescripciones tienden todas a la conservación del orden y de la buena armonía que deben reinar entre los hombres” (p. 47). En *El consejero* también los modales aquilatan la moral de quien los practica: “y es que se adivina detrás de ellos un buen corazón y un alma nobilísima” (Guinan, 1878, p. 74).

Se dijo más arriba, citando a Blanco Fombona (1992), que la religión católica en Hispanoamérica fue un factor civilizador; civilización que incluía, como correspondía, la

cortesía. De esa inclusión es un buen ejemplo la amplia difusión que tuvo el *Galateo español*, del vallisoletano Lucas Gracián Dantisco, publicado a finales del siglo XVI, del cual se hizo una versión cristianizada, virtuosa, en el Nuevo Reino de Granada, por parte del jesuita ecuatoriano Pedro Mercado, en 1699, que lleva por título: *Galateo espiritual, cortesano a lo virtuoso* (obras citadas en Robledo, 2017) -sería La Salle (1703), más tarde, el encargado de incorporar la cortesía como contenido o asignatura en la escuela, con la publicación de *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana para uso de las escuelas cristianas*, testimonio de la cristianización de la urbanidad-. No era, por consiguiente, nada nueva la preocupación por los modales y la urbanidad en el siglo XIX, había que seguir civilizándose; solo que en el siglo XIX recibe mayor atención, la élite republicana concibe la urbanidad como una garantía de progreso y civilización. También, en el último cuarto de siglo, en la época Guzmancista de *El consejero*, se opera una transformación paulatina en la mentalidad de la gente. La vida social que antes, en la Colonia, se hacía puertas adentro, de recogimiento casero y recelo a la calle y los espacios públicos, como bien demuestra Pino Iturrieta (1998), se quiere hacer pública. Prueba de lo anterior es la modernización de Caracas (construcción de la Plaza Bolívar, el Teatro Municipal, el Paseo Guzmán Blanco -El Calvario-, etc.), reflejo de una vida deseosa de exteriorizarse en la ciudad; y el éxito del *Manual* de Carreño, el primer *best seller* (discúlpese el anglicismo) venezolano, se debe a ese deseo de roce social allende las puertas de la casa, en la vida urbana de bulevares, plazas, teatros y paseos.

Ni de ese cambio gradual en la mentalidad que se estaba desarrollando, que hacía más sociable y extrovertida la convivencia, ni del éxito de ese *Manual* podía ser indiferente *El consejero*: “nada es tan simpático ni tan seductor como los modales finos y cultos. Ellos constituyen el esmalte de la educación” (Guinan, 1878, p. 73).

A los modales agrega *El consejero* la pulcritud como otra de las cualidades que deben conquistarse. La pulcritud es el aseo que atañe a la fachada de la persona: “la buena exterioridad es una infalible recomendación y un poderoso atractivo para las simpatías” (Guinan, 1878, p. 73). Guinan dictamina entonces: “debes ser pulcro en tus vestidos y en tus modales, sin ser extravagante en ningún caso, porque de ese modo será tu persona el reflejo de tu alma” (1878, p. 73). Como manual escolar de exégesis moral *El consejero* explica, diserta, no se encontrará en él, respecto a este tema de la cortesía, de la cual emanan dos cualidades o virtudes (los buenos modales y la pulcritud), ningún código en concreto sobre etiqueta, para ello está el *Manual* de Carreño, al que Guinan remite indirectamente, sin nombrarlo. Y obsérvese ahora una de las características de *El consejero*: la ausencia total de citas, de referencias pedantescas de autores y libros, que restarían fluidez y ligereza al fácil deslizamiento de la prosa por temas, algunos de ellos, pesados y adustos, alejados de los intereses reales del niño.

Con anterioridad, se hablaba de la necesidad del respeto a las leyes y la obediencia de la Constitución, cosas estas relacionadas, según Cicerón (44.a.C/1945) y el estoicismo, a la justicia, principio del cual dependen las otras tres virtudes cardinales (prudencia, fortaleza y templanza) de la vida virtuosa u honesta. Recuerda el mismo Cicerón (44.a.C/1945) que la justicia, representada en la ley, descansa sobre el fundamento de la fidelidad. Fidelidad que es hacer lo que se ha prometido en las palabras y en los contratos. La “palabra empeñada” (otra de las virtudes apuntadas en *El consejero*) cobra, de esta guisa, la verdadera dimensión

que tiene como pilar de la confianza entre los hombres, garantía de la justicia. La palabra empeñada desprecia la mentira y es asidero de la probidad y honestidad del ser humano: “acostúmbrate, niño, á (sic) no ofrecer en vano para que llegues á (sic) ser hombre de palabra. El mundo llama así á (sic) los que son de acrisoladas virtudes, de honradez á (sic) toda prueba, de dignidad personal y de disposición al bien” (Guinan, 1878, p. 90).

La alta consideración del hombre de palabra, leal y honesto, es lo que llevaría a Guinan al muy duro juicio en contra de Rojas Paul y la reacción que este encabezara, siendo presidente de Venezuela, en perjuicio de Guzmán Blanco. De traidor e hipócrita lo acusa (Guinan, 1891a), porque aunque no hubiese traición a la patria, hubo “traición a la causa política, traición al amigo, traición al protector” (Guinan, 1891b, p. 277)⁶. Traición a la amistad, dice Guinan, motivo de sobra para la acre censura y la reconvención, siendo la amistad (otra de las virtudes destacadas en *El consejero*) “uno de los sentimientos más nobles de la humanidad y de cuya posesión reportan los hombres grandes e incalculables beneficios” (Guinan, 1878, p. 68).

La virtud de la amistad y las demás cualidades de la segunda parte de *El consejero* están enmarcadas en una virtud de vocación democrática, que por serlo debe extenderse a todos por igual, sin distingos de ningún tipo. Esa virtud de continente y contenido democráticos, por su amplitud, es la muy piadosa caridad, y con ella se pone fin a este apartado. Virtud democrática, como se dijo, que “no discrimina, no averigua, ni establece gradaciones” (Guinan, 1878, p. 55), muy a gusto del igualitarismo venezolano y del partido liberal que lo enseñoreó.

5. CONCLUSIONES

No fue la instrucción primaria venezolana de carácter positivista. En ella las ciencias no hicieron vida y el método intuitivo pestalozziano, de afinidades positivistas, fue dominio de unos pocos maestros aventajados, egresados de las escasas y poco concurridas escuelas normales, que de igual manera centraban su atención en moralizar la conducta de sus alumnos, en civilizar el comportamiento de la población y hacerlo propicio a la vida republicana que se deseaba. No fue, repítase de nuevo, la instrucción primaria nacional de

⁶ A la obra histórica de Guinan se le acusa, con razón, de guzmancista. A Guinan le correspondió, como afirma Zuccato (2008, p.107), “la labor de justificar -más que ideológica, históricamente- el gobierno del “héroe de abril”, el guzmanato. De la *Historia del gobierno del doctor J.P. Rojas Paul*, de Guinan (1891a), dice el polémico Picón Febres (1906/1972), uno de los fundadores de la crítica literaria venezolana, que es obra “de propaganda partidaria y esencialmente guzmancista, donde resplandecen, eso sí, todos los esplendores del talento y las magnificencias de la obra literaria” (p.43). Enrique Bernardo Núñez (1964) se pronuncia sobre esta parcialidad partidista del político e historiador valenciano: “su línea política fue invariable... permanece de facción, ajeno a componendas y transacciones, metido dentro de su vehemencia partidista” (p.8). Pero por mucho que se reconozca esta parcialidad, si se es fiel al Guinan de *El consejero* deberá reconocerse que es la traición a “la palabra empeñada” (palabra empeñada que es garantía de justicia), y al amigo y protector, la que provoca la amarga crítica de Guinan a Rojas Paul. De la alta consideración de la amistad y lealtad en Guinan, Arcaya (1941) deja constancia al recordar que “cuando Guzmán Blanco descendió del poder solo González Guinan y unos pocos más que no renegaron de su pasado siguieron llamándose así [ser tildado de guzmancista] tornose para él en timbre de honor y orgullo porque equivalía a la proclamación de su consecuencia a un hombre de quien ya ningún favor podía esperar” (p. 4).

carácter positivista: la enseñanza de valores, la inculcación de principios cívicos y republicanos fueron los ductores del preceptor, en una escuela de rudimentos, de palmeta y dómine.

Para atender esa demanda de una instrucción que moralizara a la población, es decir, que la civilizara, es que se acude al expediente ya tradicional en Occidente de los manuales moralizantes. En la tradición de estos manuales, incoada en los *Dicta Catonis*, se inscribe *El consejero* de Guinan como texto escolar de exégesis moralizante, en el cual se diserta sobre principios, máximas y códigos sociales de comportamiento. Guinan diserta en *El consejero* sobre los vicios y las virtudes. El predicamento moral de Guinan no se hace para salvar las almas, para que ellas gocen de vida eterna en el cielo, sino para cimentar nuevas costumbres entre los venezolanos, que nos distancien de la guerra, el robo, la anarquía, la vagancia, de esa Venezuela de hecho y no de derecho que describe Guzmán Blanco (1867b). Los vicios y males que Guinan analiza, la faceta oscura del ser humano, son también el lado sombrío del país al cual hay que iluminar. Las virtudes, la faceta luminosa del hombre, no son las que se tienen, las que el pueblo venezolano actualiza en su vida cotidiana (la abnegación, el patriotismo, el valor cívico, la urbanidad, etc.), sino las que deben alcanzarse como comunidad deseosa de progreso y civilización. Entre el ser (los vicios), donde se palpa la realidad venezolana; y el deber ser (las virtudes) al cual debe orientarse el hombre y la sociedad transcurre *El consejero*.

La interrogante que cabe aquí plantearse respecto al carácter moral de la instrucción primaria es si esa enseñanza moral de *El consejero* y otros manuales escolares fue un fracaso, porque el cierre del siglo XIX venezolano no fue de mayor civismo y acendrada ciudadanía. El siglo termina con un mal sabor de boca, con la sensación de que se está en un país bárbaro y decadente, perdido el impulso material y espiritual del guzmancismo. Con todo, *El consejero* se yergue, orgulloso, en este contexto como una de las lecturas más celebradas y como uno de los textos escolares más populares de la historia de la educación nacional, no digamos ya del siglo XIX, por cuyas páginas pasaron varias generaciones de venezolanos. Casi veinte años después de dar a la estampa *El consejero*, Guinan escribiría *Lo humano*, otro libro (que no texto escolar) sobre moral. Pero este libro pasó desapercibido; y en lontananza, *Lo humano* es lectura pesada y gris, sin ángel, muy alejada del “encanto” (esa es la palabra) y la frescura que aún hoy conserva *El consejero*.

Jorge Luis Borges (1988), íntimo y emotivo en sus prólogos, diría de Oscar Wilde que la literatura ofrece autores más complejos e imaginativos que el autor de Dorian Gray, pero ninguno más encantador. Lo mismo podría decirse de *El consejero* para explicar su enorme éxito; encanto que todavía puede palparse en su elocuente y atractiva prosa; encanto que todavía puede sentirse al recorrer, con placer, sus disertaciones y máximas morales.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

Compilaciones Documentales

- Caballero, M. (Comp.). (1999). *Diez Grandes Polémicas en la Historia de Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial 60 Anos. Contraloría General de la República.
- Leyes y Decretos de Venezuela 1870-1873*. N° 5 (1983). Caracas: Serie República de Venezuela. Biblioteca de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales.
- Liberales y Conservadores. Textos Doctrinales*. Tomos I y II. Pensamiento Político Venezolano del Siglo XIX. (1961). Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Documentos que Hicieron Historia 1810-1989*. Vida Republicana de Venezuela. Tomo I. (1989). Caracas: Ediciones Presidencia de la República.

Testimonios y Publicaciones de la Época

- Acosta, C. (1847). “Lo que Debe Entenderse por Pueblo”. *Obras Completas*. Tomo I. (1982). Caracas: Fundación La Casa de Bello.
- Acosta, C. (1867). Deberes del Patriotismo. En Caballero, M. (Comp.). (1999). *Diez Grandes Polémicas en la Historia de Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial 60 Anos. Contraloría General de la República.
- Appun, K. (1871/1961). *En Los Trópicos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Blanco, M. y Castro, J. (1877/2008). *Métodos de Enseñanza*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Calcaño, E. (1877). *Tratado de Constitución Federal de los Estados Unidos de Venezuela. Escrito para las Escuelas de Instrucción Primaria Popular*. New York: Imprenta de “El Ateneo”, 40 y 42 Broadway.
- Carreño, M. (1854/1974). *Manual de Urbanidad y Buenas Costumbres para Uso de la Juventud de Ambos Sexos en el cual se Encuentran las Principales Reglas de Civilidad y Etiqueta que Deben Observarse en las Diversas Situaciones Sociales*. Caracas: Distribuidora Escolar.
- Código de Instrucción Pública de 1897. *Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela*, N° 7.062. Julio 14, 1897.
- Constitución de los Estados Unidos de Venezuela 1864. Documento en línea. Disponible en: http://aciempol.msinfo.info/bases/biblio/texto/LEYESYDECRETOS/4/1861_1870_343-355.pdf.
- Decreto de 27 de junio de 1870. *Leyes y Decretos de Venezuela 1870-1873*. N° 5 (1983). Caracas: Serie República de Venezuela. Biblioteca de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales.
- Díaz Rodríguez, M. (1901/1999). *Ídolos Rotos*. Caracas: Buchivacoa.
- El Ilustre Americano (1877, febrero 1). *La Voz Pública*. Año III, Mes II.
- Escuela Normal (1877, enero 18). *La Voz Pública*, Año III, Mes I.

- Esteller, A. (1885). *Catecismo de Historia de Venezuela*. Caracas: Imprenta Editorial.
- Gerstäcker, F. (1901/1968). *Viaje por Venezuela en el Año 1868*. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- González Guinan, F. (1878). *El Consejero de la Juventud. Escrito para el Uso de las Escuelas Primarias*. Valencia: Imprenta de La Voz Pública.
- González Guinan, F. (1886/1929). *Reminiscencias Históricas de Venezuela*. Caracas: Lit. y Tip. Del Comercio.
- González Guinan, F. (1891a). *Historia del Gobierno del Doctor J.P Rojas Paul, Presidente de los Estados Unidos de Venezuela en el Período Constitucional de 1888-1890*. Valencia: Imprenta de La Voz Pública.
- González Guinan, F. (1891b). *Réplica de F. González Guinan al Folleto "Contestación" del Dr. Juan Pablo Rojas Paul*. Documento en Línea. Disponible en: <http://ance.msinfo.info/bases/biblio/texto/libros/CT.1998.V.III.a.8.pdf>
- González Guinan, F. (1897). *Lo Humano. Páginas Religiosas, Morales, Sociales y Políticas*. Caracas: Tipografía El Cojo.
- González Guinan, F. (1911). *Historia Contemporánea de Venezuela*. Tomo décimo. Caracas: Tip. Empresa El Cojo.
- González Guinan, F. (1924). *Historia Contemporánea de Venezuela*. Tomo undécimo. Caracas: Tip. Empresa El Cojo.
- González Guinan, F. (1964). *Mis Memorias*. Caracas: Ediciones de la Presidencia.
- González Guinan, S. (1883). *Historia de Venezuela para Niños*. Caracas: Imprenta de La Voz Pública.
- Guzmán Blanco, A. (1867a). Cuarto Artículo de Alfa. En Caballero, M. (Comp.). (1999). *Diez Grandes Polémicas en la Historia de Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial 60 Anos. Contraloría General de la República.
- Guzmán Blanco, A. (1867b). Quinto Artículo de Alfa. En Caballero, M. (Comp.). (1999). *Diez Grandes Polémicas en la Historia de Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial 60 Anos. Contraloría General de la República.
- Jáuregui Moreno, J. (1890/1999). Tratado de Urbanidad para Uso de los Seminarios. En Jáuregui Moreno, J. *Obras Completas*. Tomo I. San Cristóbal, Estado Táchira: Editorial Futuro.
- Larrazábal, F. (1863). Carta al General Guzmán Blanco. En *Liberales y Conservadores. Textos Doctrinales. Tomo I. Pensamiento Político Venezolano del Siglo XIX*. (1961). Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Montenegro, F. (1841). *Lecciones de Buena Crianza, Moral y Mundo*. Caracas: Imprenta de Francisco de Paula.
- Muñoz Tebar, J. (1890). *El Personalismo i el Legalismo*. New York: A.E. Hernández Editor
- Olavarría, D. (1895). Los Partidos Políticos en Venezuela. En *Liberales y Conservadores. Textos Doctrinales. Tomo II. Pensamiento Político Venezolano del Siglo XIX*. (1961). Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República

- Pardo, M. (1899/2003). *Todo un Pueblo*. Biblioteca Virtual Universal. Documento en línea. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/10061.pdf>
- Ramírez, R. (1855/1991). *El Cristianismo y la Libertad*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Latinoamericana.
- Riera Aguinagalde, I. (1868). A Tullius, Salud. En Caballero, M. (Comp.). (1999). *Diez Grandes Polémicas en la Historia de Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial 60 Años. Contraloría General de la República.
- Roscio, J. (1817/1996). *El Triunfo de la Libertad sobre el Despotismo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rosti, P. (1861/1988). *Memorias de un Viaje por América*. Caracas: Fundación de Promoción Cultural de Venezuela.
- Tallenay, J. (1884/1989). *Recuerdos de Venezuela*. Caracas: Fundación de Promoción Cultural de Venezuela.
- Tejera, F. (1881). *Perfiles Venezolanos o Galería de Hombres Célebres de Venezuela en las Letras, Ciencias y Artes*. Caracas: Imprenta Sanz.
- Tejera, M. (1875). *Venezuela Pintoresca e Ilustrada: Relación Histórica (Desde el Descubrimiento de la América hasta 1870), Geográfica, Estadística, Comercial, é Industrial*. Paris: Librería Española de E, Denné Schmitz.
- Tell Villegas, G. (1895). Instrucción Popular. En Asociación Nacional de Ciencias, Literatura y Bellas Artes. *Primer Libro Venezolano de Literatura, Ciencias y Bellas Artes*. Caracas: Tip. El Cojo.
- Toro, F. (1858). Discurso de Fermín Toro en la Convención. En *Documentos que Hicieron Historia 1810-1989. Vida Republicana de Venezuela. Tomo I*. (1989). Caracas: Ediciones Presidencia de la República.
- Urdaneta, A. (1865). *El Libro de la Infancia por un Amigo de los Niños*. Caracas: Imprenta de los Estados Unidos de Venezuela.
- Urdaneta, A. (1877). *Catecismo Republicano o sea la Constitución Política de Venezuela, Adaptada al Uso de las Escuelas Primarias*. Caracas: Imprenta Venezolana.
- Zamora, E. (1859). Proclama del General Ezequiel Zamora en San Felipe el 20 de mayo de 1859. *Liberales y Conservadores. Textos Doctrinales. Tomo II. Pensamiento Político Venezolano del Siglo XIX. Textos para su Estudio*. (1961). Caracas: Ediciones de la Presidencia de La República.

Hemerografía.

La Voz Pública. Valencia, 1877

Fuentes Secundarias

- Acevedo, W. (2012). Cristianismo Naciente y Filosofía Estoica Romana. *Revista Académica e Institucional de UCP*, n°92, pp. 11-22.
- Arcaya, P. (1941). *Centenario del Dr. Francisco González Guinan. Discurso del Dr. Pedro Manuel Arcaya en la Academia Nacional de la Historia*. Caracas: Tipografía La Nación.

- Bernardo Núñez, E. (1964). Prólogo. En González Guinan, F. *Mis Memorias*. Caracas: Ediciones de la Presidencia
- Bigott, L. (1995). *Ciencia, Educación y Positivismo en el Siglo XIX Venezolano*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Blanco Fombona, R. (1992). *Ensayos Históricos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Borges, J. (1988). *Biblioteca Personal. Prólogos*. Documento en línea. Disponible en: <http://23.253.41.33/wp-content/uploads/10.208.149.45/uploads/2013/03/1988-Biblioteca-Personal.-Pr%C3%B3logos-Compilaci%C3%B3n.pdf>
- Carrera Damas, G (1991a). El Debate sobre Cristianismo, Liberalismo, Socialismo y Comunismo, en Venezuela, en 1855. Introducción al libro de Ramírez, R. (1855/1991). *El Cristianismo y la Libertad*. Caracas: Monte Avila Latinoamericana.
- Carrera Damas, G. (1991b). *Una Nación Llamada Venezuela*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Chataing, D. (1995). Estudio Preliminar. En Chataing, D y Miranda, H. *Ideas de la Federación: 1811-1900*. Tomo I. Caracas: Monte Avila.
- Choppin, A. (2001). Pasado y Presente de los Manuales Escolares. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII., n° 29-30, pp. 209-229. Documento en línea. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7515>
- Cicerón, M. (44.a.C/1945). *De los Deberes*. México: El Colegio de México.
- Elias, N. (1987). *El Proceso de la Civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Heres, R. (1994). *La Educación Venezolana bajo el Signo del Positivismo*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- La Salle, J. (1703/s.f.). Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana para Uso de las Escuelas Cristianas. *Obras Completas Tomo II. Obras Pedagógicas y Escolares*. Documento en línea. Disponible en: http://www.es.catholic.net/catholic_db/archivosWord_db/10%20urbanidad_cortesia_lasalle.pdf
- Picón Febres, G. (1906/1972). *La Literatura Venezolana en el Siglo XIX*. Caracas: Presidencia de la República.
- Pino Iturrieta, E. (1998). *Ideas y Mentalidades de Venezuela*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Pino Iturrieta, E. (2014). *País Archipiélago. Venezuela 1830-1858*. Caracas: Editorial Alfa.
- Ramírez, T. (2002). El Texto Escolar como Objeto de Reflexión e Investigación. *Docencia Universitaria*. Sadpro-UCV. Vol.III, N°1.
- Robledo, S. (2017). Cortesía y Virtud en un Texto Neogranadino: Notas sobre el Galateo Espiritual, Cortesano a lo Virtuoso de Pedro Mercado. *Revista Memoria*, n°16, AGN 2017. Documento en línea. Disponible en: http://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/Estructura_Web/5_Consulte/Recursos/Revista_memoria/Memoria_16.pdf
- Rodríguez De Mayo, R. (2017a). “Textos Escolares de Instrucción Primaria: los Manuales Moralizantes. Venezuela 1830-1900”. *Revista Paradigma*, Vol. XXXVIII, N° 2,

- pp.160 – 183. Documento en línea. Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/6367/3575>
- Rodríguez De Mayo, R. (2017b). “Humanismo, Civilización, Urbanidad y Ciudadanía en la Educación Tradicional”. *Revista Educación y Valores*, N° 28, Vol.2. 2017. Documento en línea. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n28/art05.pdf>
- Ruíz, G. (1998). *Primer Congreso Pedagógico Venezolano*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de Estudios de Postgrado.
- Silva Beauregard, P. (1993). *Una Vasta Morada de Enmascarados: Poesía, Cultura y Modernización en Venezuela a Finales del Siglo XIX*. Caracas: Ediciones La Casa de Bello.
- Straka, T. (2006). *Un Reino para este Mundo. Catolicismo y Republicanismo en Venezuela*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Straka, T. (2009). A 150 Años de la Federación: lo que Hemos Sido y lo que Somos. *Debates IESA*. Volumen 14, N° 2.
- Uzcátegui, R. (2016). Guerra Federal e Instrucción Pública en las Memorias de los Secretarios del Gobierno Venezolano entre 1859-1863. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. Enero-junio 2016, 2 (1), pp. 57-72.
- Vaamonde, G. (2004). *Oscuridad y Confusión (El Pueblo y la Política Venezolana del siglo XIX en las ideas de Antonio Guzmán Blanco)*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Zuccato, L. (2008). *Francisco González Guinan*. Biblioteca Biográfica Venezolana N°81. Caracas: El Nacional/Bancaribe.

Rubén Darío Rodríguez De Mayo. Profesor en la especialidad de Ciencias Sociales, mención Historia, UPEL-IPC. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid, España. Experiencia docente en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, Cátedra de Curriculum, y en la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. Profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Metropolitana.

DESARROLLO ACADÉMICO DEL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. PERÍODO 2007-2015

ACADEMIC DEVELOPMENT OF TEACHING AND RESEARCH STAFF OF THE CENTRAL UNIVERSITY OF VENEZUELA. PERIOD 2007-2015

JOSÉ MARÍN DÍAZ

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, VENEZUELA

josecmarind@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4804-657X>

Fecha de recepción: 11 febrero 2018

Fecha de aceptación: 03 abril 2018

RESUMEN

El presente estudio analiza la información sobre el desarrollo académico, logrado por el personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), durante el período 2007-2015, caracterizado por la crisis económica, política y social del país. Asimismo, examina el impacto en la productividad académica del personal en referencia, asociada a los indicadores de presentación de concursos de oposición y ascensos en el escalafón universitario, así como los efectos del Programa Aletheia, adscrito al Vicerrectorado Académico, para la formación de profesores noveles, y la política de otorgamiento del beneficio del bono doctoral como estímulo a la formación académica. Para lograr los objetivos propuestos, se realizó una investigación documental que consistió en la revisión y análisis de los expedientes académicos de los profesores en relación al conjunto de indicadores antes señalados, tomando en consideración los datos del personal ordinario activo y personal contratado a partir de la información referida al año 2015 suministrada por la Dirección de Recursos Humanos de la UCV. A pesar de la crisis económica, política y social del país y la insuficiencia del presupuesto otorgado a la Universidad, en los últimos diez años, por el Poder Ejecutivo Nacional para su funcionamiento adecuado como institución, los hallazgos del estudio realizado muestran un incremento de significación de la productividad académica lograda en relación a los indicadores que sirvieron de soporte a la búsqueda y análisis de la información considerada. En tal sentido, entre otros destacan el incremento de la participación en concursos de oposición, la presentación de trabajos de ascenso, el estímulo a la formación doctoral producto de la política del disfrute del beneficio del bono doctoral emanada del Consejo Nacional de Universidades. Otro hallazgo de importancia es la necesidad de revisión para su mejoramiento del Programa Aletheia para que el mismo realmente contribuya a la formación de los profesores instructores para ascender en el escalafón universitario.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Académico, Bono Doctoral, Programa Aletheia, Productividad Académica

ABSTRACT

The present study analyzes the information on the academic development, achieved by the teaching and research staff of the Central University of Venezuela (UCV), during the period 2007-2015, characterized by the economic, political and social crisis of the country. It also examines the impact on academic productivity of the staff in reference, associated with the indicators of competition of opposition and promotion in the university ranks, as well as the effects of the Aletheia Program, attached to the Academic Vice-rectorate, for the training of novice professors, and the policy of granting the benefit of the doctoral bonus as a stimulus to academic training. In order to achieve the proposed objectives, a documentary research was carried out that consisted in the review and analysis of the academic files of the professors in relation to the aforementioned set of indicators, taking into consideration the data of the regular active personnel and personnel hired from the information referred to the year 2015 provided by the Human Resources Department of the UCV. In spite of the economic, political and social crisis of the country and the insufficiency of the budget granted to the University, in the last ten years, by the National Executive Power for its proper functioning as an institution, the findings of the study show an increase in significance of the academic productivity achieved in relation to the indicators that served as support for the search and analysis of the information considered. In this regard, among other findings include the increase in participation in opposition competitions, the presentation of promotion work, the encouragement of doctoral training product of the policy of enjoyment of the benefit of the doctoral bonus issued by the National Council of Universities. Another important finding is the need for a revision to improve the Aletheia Program so that it really contributes to the training of teacher instructors to move up the university ranks.

KEYWORDS: Academic Development, Doctoral Bonus, Aletheia Program, Academic Productivity

1. INTRODUCCIÓN Y PROPÓSITOS

El estudio tiene por finalidad sistematizar y analizar la información sobre el desarrollo académico, logrado por el personal docente y de investigación en un espacio de tiempo que abarca desde el año 2007 hasta el 2015, caracterizado este período por la crisis económica, política y social del país, con el fin de determinar el impacto en la productividad académica del personal en referencia, asociado a los indicadores de presentación de concursos de oposición y ascensos en el escalafón universitario, así como los efectos del Programa Aletheia, adscrito al Vicerrectorado Académico, para la formación de profesores noveles, y la política de otorgamiento del beneficio del bono doctoral como estímulo a la formación académica emanada del Consejo Nacional de Universidades, según Resolución N° 02 de fecha 23-02-2001.

Por otro lado, es pertinente señalar que también un indicador relevante para el análisis de la productividad académica lo constituyen las publicaciones presentadas por los docentes universitarios, pero este es un aspecto que no forma parte de los objetivos del presente estudio.

Este artículo recoge una primera aproximación del estudio a la problemática señalada anteriormente, con la finalidad de poder generar una imagen del estado del desarrollo académico de la institución, como soporte a la formulación de lineamientos de política institucional, para reforzar el desarrollo académico del personal docente y de investigación de la institución objeto del presente análisis, así como la generación de líneas de investigación futuras con el objeto que contribuyan a mejorar este elemento fundamental para consolidar la gestión de excelencia que ha caracterizado a esta Casa de Estudios.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la naturaleza de la investigación, se emplearon técnicas de tipo documental y análisis descriptivo para el estudio de los expedientes académicos de los profesores que presentaron concursos de oposición, ascensos en el escalafón universitario, así como la participación de profesores noveles en el Programa Aletheia del Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO) y la política de otorgamiento del bono doctoral durante el período 2007-2015. De igual manera, se sistematizaron los datos del personal ordinario activo y personal contratado según datos referidos al año 2015, proporcionados por la Dirección de Recursos Humanos, adscrita al Vicerrectorado Administrativo de la Universidad Central de Venezuela (UCV), para determinar el número de personal ordinario por facultad y género, así como, el personal contratado, incluyéndose información de los docentes adscritos al Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), adscrito al Vicerrectorado Académico, que se rige por una reglamentación especial y por su carácter interdisciplinario se creó como un Instituto Experimental en concordancia con lo establecido en el artículo 187 de la Ley de Universidades (1970).

Es destacar que, en el presente estudio, no se reflejan datos de profesores contratados por ingresos propios de las diferentes Facultades, por cuanto fue imposible conseguir la data, en algunas Facultades desconocen por la variable burocrática, las cifras totales de profesores contratados por ingresos propios.

Desde el punto de vista metodológico se asumió el planteamiento de Anguerra (1999), el cual señala que la utilización de fuentes documentales se asume con frecuencia y suelen estudiarse mediante la realización de un análisis de contenido. En el caso del presente estudio, se utilizaron los datos suministrados por la dependencia anteriormente mencionada, así como los diferentes expedientes académicos del personal docente y de investigación que reposan en el archivo de la Gerencia de la Comisión Clasificadora Central, a fin de extraer conclusiones de corte inductivo a partir de las informaciones obtenidas de los documentos revisados, los cuales constituyen fuentes primarias de información.

3. REFERENTES TEÓRICOS QUE ORIENTAN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Expuesta de manera resumida la ruta metodológica seguida, es menester señalar que uno de los tópicos que preocupa y ocupa a la comunidad universitaria, es el problema de la crisis que actualmente atraviesa la universidad venezolana, muy particularmente, las universidades autónomas y en especial, la Universidad Central de Venezuela (UCV). Esta Casa de Estudios desde hace más de diez (10) años ha venido funcionando con un

presupuesto que no ha variado de acuerdo con las necesidades institucionales, a pesar que se le han presentado anualmente los proyectos presupuestarios al Ejecutivo Nacional. Ello, ha repercutido en el deterioro de las condiciones de funcionamiento, la gestión académica y los diferentes programas que desarrolla la institución; todo ello, por carecer de un presupuesto justo que garantice la amplitud eficiente de los fines y funciones establecidos en el marco Constitucional y Legal.

Es de resaltar que Fermín (2018), al referirse en un artículo periodístico a una intervención del Doctor Tulio Ramírez en la UCV, señala lo siguiente :

El investigador expuso que desde el año 2009 comenzó a reducirse la asignación presupuestaria a las universidades, en especial a las autónomas, privilegiando a aquellas instituciones nacidas en revolución. Detalló que en 2001 los recursos aprobados para la UCV, por ejemplo, representaba 1,37% del presupuesto de la Nación, cifra que se redujo a 0,35% en 2017 (párrafo 9)

Hecho éste que impacta la consecución de los fines y objetivos de la institución objeto del presente estudio, en el ámbito del desarrollo académico de su personal docente y de investigación, dada la precariedad con la cual viene funcionando la institución con sus efectos negativos en el desarrollo de sus quehaceres fundamentales como lo son: la docencia, la investigación y la extensión.

3.1. DIFICULTADES PARA INVESTIGAR Y CONSTRUIR CONOCIMIENTO

Antes de abordar el tema central objeto de la investigación relacionado con el desarrollo académico del docente universitario, es vital considerar los vínculos de la noción anterior con la productividad académica. En tal sentido, se considera de vital relevancia hacer este análisis desde una perspectiva integral; por ello, se comparte la definición de Munévar y Villaseñor (2008), los cuales indican que “la productividad en términos académicos da a conocer la relación que existe entre los insumos empleados en docencia, investigación y extensión y los resultados o productos obtenidos en cada una de estas actividades” (p. 64); y no solo la percepción que se refiere a la producción de artículos e informe de investigación en revistas científicas y otras publicaciones académicas, el cual es un indicador apreciable pero no único. En el caso del presente estudio, los indicadores se relacionan con los avances logrados por el profesor universitario a lo largo de su carrera, expresados en la aprobación de concursos de oposición, trabajos de ascenso, la participación en programas de formación inicial como docentes e investigadores universitarios y la aplicación de otros mecanismos de estímulo a su desarrollo académico.

Interesa al investigador determinar si a pesar de la crisis económica, los profesores han venido cumpliendo con su desarrollo académico en el lapso objeto del presente estudio. En este sentido, es conveniente citar a Tapia (2013) quien en un artículo del diario El Universal (<http://presidencia.asovac.org/en-la-ucv-se-redujo-a-la-mitad-los-fondos-para-la-investigacion>) expresa que:

En las universidades hacen milagros para poder sostener un mínimo de investigaciones científica y social, sin embargo, el déficit de fondos y el difícil acceso a otras fuentes de financiamiento reducen el cerco (...) se acrecentarán las dificultades para investigar y los académicos deberán buscar más fuentes de financiamiento.

Con relación a la anterior afirmación, se evidencia que a pesar de la insuficiencia presupuestaria la Universidad viene cumpliendo con las funciones básicas anteriormente reseñadas. Pero a la vez, llama la atención que existe un sentido de identidad del cuerpo docente que frente a las dificultades privilegia su función y desarrollo académico, aspecto al cual nos referiremos posteriormente al analizar los resultados obtenidos con respecto a los indicadores de presentación de concursos de oposición y trabajos de ascenso en el escalafón universitario.

Por otro lado se entiende que, el desarrollo académico y la formación del docente universitario, implica una política institucional que debe proveer al profesor de estrategias pedagógicas y conocimientos para que pueda transitar con éxito su carrera académica, desde el momento que ingresa como profesor Instructor por concurso de oposición, luego de finalizado su plan de formación y capacitación en un lapso de dos (2) años, asciende con la presentación del Trabajo de Ascenso y la Lección Pública a la categoría de profesor Asistente, quien durará cuatro (4) años en el ejercicio de sus funciones y concluido este lapso pasará a la categoría de Agregado presentando un trabajo de investigación. Todo esto en correspondencia con los requerimientos de la Ley de Universidades (1970) y en concordancia con el Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la UCV (2011).

No obstante, se ha tener en cuenta la necesidad de avizorar el escenario normativo que se considera desde las políticas establecidas para los concursos de oposición, toda vez que, la tendencia predominante es ocupar vacantes en la clasificación de instructor (la de más bajo nivel en el escalafón universitarios), aunque existe la posibilidad de ingresar de acuerdo a los méritos académicos en concursos en categorías superiores para seleccionar docentes en las categorías de asistente, agregado, asociado e incluso titular, a fin incorporar talento humano con experticia docente y potencial investigativo. Lo anterior se ha de implementar como política de ingreso del profesorado, convocando concursos de oposición en categorías superiores a la de instructor, lo cual solo se hace prácticamente de manera excepcional en la UCV.

En esta orientación es necesario desarrollar una estrategia de gestión competitiva para contratar profesores en el escalafón universitarios superior a la categoría de instructor, y posteriormente convocar a concursos de oposición en correspondencia con los méritos académicos que tiene el profesor que temporalmente ocupa el cargo docente. Esta debe ser una línea estratégica en el contexto de una Venezuela que está sufriendo un proceso de pérdida del capital intelectual dadas las migraciones que se están dando de profesores universitarios que busca mejores oportunidades de desarrollo personal y profesional, como consecuencia de la crisis económico social del país.

Es de destacar que el profesor, de acuerdo a la Ley de Universidades (1970), para ascender a la categoría de Asociado debe poseer el título de Doctor y haber pasado cuatro (4)

años en la categoría anterior, y después de haber permanecido cinco (5) años en esta categoría, asciende en el escalafón docente a Titular, en ambos casos previa presentación de un trabajo de investigación o artículos publicados con su respectiva memoria descriptiva. Es decir, que para transitar la carrera académica hasta llegar a la máxima categoría deberían haber transcurrido como mínimo quince años, todo lo anterior enmarcado en la función formadora de la Universidad en lo concerniente al desarrollo y actualización permanente del docente universitario. Al respecto Morillo y Peña (2004), señalan que:

Las organizaciones educativas deben tener en cuenta la adecuada formación de su recurso humano para garantizar, entre otros aspectos el cumplimiento de la misión, el logro de la visión, un alto sentido de pertenencia y responsabilidad de los educadores, sustentado en la premisa de que toda organización debe contar con claras políticas de desarrollo de recursos humanos, configuradas de manera permanente (p.166)

Se deriva de lo anterior, la necesidad de establecer políticas de desarrollo del talento humano que conforman el personal docente y de investigación de la institución universitaria. En esa dirección, se podría considerar el Programa Aletheia, el cual presenta en su estructura curricular un componente de investigación que se orienta a que el docente Instructor en Plan de Formación y Capacitación adquiera competencias investigativas, que le permita la formulación y desarrollo de un proyecto de investigación a fin de generar conocimiento en su futuro trabajo de ~~ascenso~~ para optar a la categoría de Profesor Asistente en el escalafón universitario.

En tal sentido, las autoridades y equipos de gestión universitaria, deben tener claridad al reconocer que, en la sociedad del siglo XXI, según lo afirma Drucker (2006), el conocimiento se convertirá en el activo fundamental de la sociedad y los profesionales del conocimiento pasarán a ser la fuerza dominante del mercado de trabajo. Estos argumentos, se refuerzan desde los razonamientos de García (2010), con respecto a la influencia positiva en la generación del conocimiento a través de la investigación, que alcanza los más altos niveles en todos los contextos productivos concertados en torno a las políticas innovadoras de la sociedad en su conjunto, tal como lo avizoró Drucker (ob. cit.), en la denominada sociedad del conocimiento.

Ambas expresiones coinciden en el encuentro con la realidad actual que se maneja en el marco de las tecnologías de la información y comunicación y el conocimiento globalizado, que da cabida al manejo pertinente de contenidos y la manifestación del conocimiento accesible por diversas vías, equipos y espacios interactuantes de orden económico, tecnológico y educacional que tienen que ver con la generación, el desarrollo y la divulgación del conocimiento, así como el fácil manejo de la información.

En consecuencia, se hace necesario diseñar y establecer políticas de creación y gestión del conocimiento del profesor universitario, en las cuales el trabajo de ascenso se inserte en una política que aumente el capital intelectual de la Universidad, lo cual debe conducir a una revalorización del talento humano en docencia, investigación, extensión y gestión, que conduzca a la universidad como institución formadora, para que sus profesores sean

competitivos y logren su desarrollo académico en concordancia con los lapsos establecidos en la Ley de Universidades (1970) y el Reglamento del Personal Docente de la UCV (2011).

En esta perspectiva, señala Rodríguez (2011), que uno de los retos de la universidad en el siglo XXI, es generar cambios cualitativos en sus profesionales. De hecho, si la universidad no acomete desde su interior la transformación de sus profesores poco podrá hacer por mejorar la calidad del ejercicio de las funciones universitarias y la transformación e innovación de la institución y de la sociedad en su conjunto. Se coincide con la autora citada, que carecería de sentido si esos cambios propuestos e impulsados, desde el interior de las instituciones, no se miden cuantitativa y cualitativamente, para analizar su impacto en el desarrollo y evolución científica, tecnológica, humanística y/o artística, a lo que agregaría el interés por revisar acerca de las condiciones económicas y sociales del profesorado universitario y su incidencia en su calidad de vida, para acometer la actividad docente, científica e investigativa en condiciones medianamente óptimas.

En esa orientación, se entiende que para poder evaluar, bien sea en forma cuantitativa o cualitativa los procesos de gestión académica universitaria se necesita un sistema de evaluación institucional que contenga una base de datos sistematizada, centralizada, accesible y confiable que permita establecer indicadores de variabilidad de la producción académica en cuanto a concursos de oposición, ascensos en el escalafón docente, beneficio del bono doctoral, doctores que no reciben el beneficio, y, la participación de docentes en el Programa Aletheia, con la finalidad de poder realizar los seguimientos respectivos, y de ser necesario establecer los correctivos pertinentes en el proceso de gestión del conocimiento, ello con el objeto de resaltar en el desarrollo de la evaluación institucional, la transcendencia que la formación inicial y el recorrido de la ruta profesional de los docentes universitarios aportan para la calidad de la administración y gestión académica institucional.

3.2. PROGRAMA ALETHEIA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

La dinámica social, cultural, económica y educativa, enfrenta cada vez, mayores desafíos del conocimiento y las competencias, que exige la permanente actualización, sensibilización y fortalecimiento del profesorado universitario en las diversas dimensiones, perspectivas y formas de asumir el avance científico y humanístico, en los enfoques de impacto en sus desempeños, que admiten el apoyo institucional en sus quehacer prioritarios como lo son la enseñanza, la investigación y la extensión, así como su propio desarrollo personal y profesional.

Esta situación reviste interés desde el punto de vista de Bifano (2008), el cual al reflexionar acerca de lo planteado en su investigación sobre las dificultades que han venido presentando los profesores de la Universidad Central de Venezuela (UCV), cuando requieren presentar trabajo para ascender en el escalafón universitario, evidencian el esfuerzo por producir conocimiento nuevo, frente a la necesidad de estímulo de las políticas de apoyo a esta condición, que entre algunos indicadores de carácter estructural, se identifican en la "falta de un organismo centralizador, falta de clima, falta de una política de investigación, falta de incentivos, falta de servicios y falta de coordinación" (p. 347).

En este orden de ideas, pareciera que todas estas limitaciones se mantienen latentes en este fenómeno funcional, a lo cual se agregan otros aspectos relacionados con los presupuestos, la inversión en ciencia y tecnología y los niveles de deterioro financiero destinado a las actividades de la universidad. No obstante, se ha de resaltar el argumento de Amelii (2013), en lo que atañe al Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la Universidad Central de Venezuela (SADPRO-UCV), en términos de los beneficios ofrecidos a la formación integral a través del programa Aletheia, diseñado para el docente que ingresa a la UCV como profesor ordinario en el escalafón de instructor al definir su área de conocimiento pertinente y "potenciar su actividad de investigación, a fin de afrontar su carrera académica para propiciar su actualización permanente y afianzar su sentido de pertenencia y compromiso con la institución" (p. 209).

Se evidencia de lo anterior que la UCV, a pesar de la crisis tan profunda que atraviesa viene realizando una política sostenida para mejorar la formación de los profesores noveles, acción estratégica que se consolida por la propia identidad de los docentes que dedican tiempo y esfuerzo para participar en este programa de relevancia para su mejor desempeño como docentes e investigadores.

De tal manera que, las posibilidades significativas de refuerzo en la formación, avalado institucionalmente por el Programa Aletheia, cobran relevancia por la duración de 270 horas distribuidas a lo largo de un año en la modalidad a distancia, en tanto respaldan las experiencias investigativas y la innovación con experiencia productiva de construcción y reconstrucción del conocimiento, que trasciende en el sentir, pensar y hacer de vivencias fortalecidas ya en las cinco cohortes de profesores en formación.

Estos estímulos promocionan la productividad investigativa del docente universitario, según investigaciones de Narváez y Burgos (2011), con el fin de "mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas sociales y/o educativas, la comprensión de las mismas y las realidades en las cuales se llevan a cabo" (p. 130). Cuestión que reafirma la importancia de los estímulos institucionales, políticas formativas y de actualización normadas para el desarrollo personal y profesional, en términos del profesor universitario como docente e investigador.

Por lo tanto, el programa Aletheia de la UCV, establecido como política de formación del docente instructor, al favorecer como propósito su integración, desarrollo y avance en el mundo académico y orientación en su ascenso al escalafón correspondiente, destaca su importancia y nivel contributivo para transformar la práctica pedagógica, con el apoyo otorgado a sus profesores que inician el recorrido en esta casa de estudios, dentro de lo cual se ofrece en su estructura, los componentes curriculares de Gestión Universitaria, Formación Docente, Actualización en el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación, además del ámbito de Investigación, que se traduce en la proyección de la política institucional que pretende mejorar la calidad académica de la docencia e investigación universitaria.

3.3. BONO DOCTORAL

El estímulo institucional a la actualización y avance académico del profesorado universitario en la UCV, sigue siendo un reto ineludible frente a la preocupación por la calidad académica y preparación de los docentes para los nuevos contextos que demanda el quehacer pedagógico. Tal como recomiendan Concepción, Medina y Cachiero (2010), de cara a los cambios, se precisan nuevas competencias que exigen un proceso de actualización permanente que ha de responder a las exigencias sociales y productivas a través de la investigación, la docencia y la extensión universitaria, al apropiarse de beneficios que proyecta la institucionalidad dentro de estos estamentos innovadores.

En tal sentido, el bono doctoral es un incentivo otorgado a los profesores ordinarios activos que posean el título de Doctor. Este beneficio se cancelaba, para el período objeto del presente estudio, como un bono único en el mes de diciembre de cada año y representaba el 19% del salario básico, apegado a la normativa vigente emitida por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), según Resolución N° 02 del 23 de febrero de 2001.

Con la promulgación de esta resolución (Resolución N° 02) el Consejo Nacional de Universidades (2001), aprobó el instructivo para la aplicación del bono doctoral. El beneficio requería del cumplimiento de actividades académicas de postgrado referidas a estudios de doctorado que cumplieran con los siguientes requisitos: actividades académicas previamente aprobadas por el organismo que coordina los estudios de postgrado, por los consejos universitarios u organismos equivalentes; así mismo se establecía que los estudios debían durar como mínimo dos años de escolaridad y debían culminar con la presentación, defensa y aprobación de una tesis doctoral, la cual debía ser preparada expresamente para la obtención del título académico de doctor y constituir un aporte relevante a la ciencia, que reflejara la formación científica del autor.

La ejecución del precitado programa, en el período bajo estudio, se planteó por la necesidad de ofrecer mayores oportunidades para el desarrollo de la carrera académica del profesorado universitario. El beneficio de la cancelación del bono doctoral, según la resolución indicada, no era aplicable a los docentes contratados ni tampoco al personal administrativo que obtuviere dicho grado académico.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En una visión general de los resultados obtenidos de la información sistematizada suministrada por la Dirección de Recursos Humanos, adscrita al Vicerrectorado Administrativo, se evidencia que el personal docente y de investigación ordinario activo de la institución para el año 2015, estaba constituido por 2956 docentes, siendo las facultades más numerosas, la Facultad de Medicina con 766 (25.91%) docentes, la Facultad de Humanidades y Educación con 432 (14.61%) docentes y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales con 410 (13.87%) profesores respectivamente. (Ver Tabla 1). Esto se explica dado que ellas son las facultades que tiene en su estructura organizativa el mayor número de Escuelas e institutos de investigación, razón por la cual concentran el mayor número de

personal docente y de investigación de la UCV, llegando a representar el 54.39% de los profesores de la condición antes señalada que laboraban para ese año en la institución. Por otro lado, entre las Facultades que cuentan con menor número de personal docente y de investigación, están Farmacia y Ciencias Veterinarias y el CENDES dado que esta dependencia presenta una reglamentación especial a la cual ya se hizo referencia (Ver Tabla 1).

De acuerdo a la conformación del personal docente y de investigación según su sexo, la Facultad de Medicina concentra el mayor número de profesoras activas de la UCV, es decir el 28.1 % y el 23.71% restante son de género masculino. Esta pequeña diferencia podría explicarse por cuanto en dicha facultad existen algunas carreras que normalmente son cursadas con cierta preferencia por personas de sexo femenino (Bioanálisis, Enfermería, Nutrición y Dietética). Por otro lado, en la Facultad de Humanidades y Educación por su parte, se evidencia una distribución porcentual aproximada de 50% para ambos géneros, los cuales respecto al total de la UCV representan el 14.86% y el 14.37% de mujeres y hombres respectivamente; y, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) se ubica el 11.79 % de docentes en el renglón femenino y un 15,92% de género masculino con relación al total general de la institución. (Ver Tabla 1).

Al analizar estos resultados en la búsqueda de la tendencia para este indicador: sexo, desde la ubicación de mayor representatividad de los investigadores ordinarios-activos, se obtiene así el valor de 49.63% para el sexo femenino y 50.37% del sexo masculino, manifestándose entre ambos sexos, la diferencia considerada en el valor de 0,74%, lo cual se interpreta al entender que la propensión ligeramente dominante de este indicador, es de tendencia al sexo masculino. Se podría asumir, con base en lo anterior, que no hay diferencia significativa en cuanto al género entre el personal docente y de investigación que se dedica a la actividad académica en la UCV.

Tabla 1. Personal docente y de investigación ordinario activo por Facultad, Instituto Experimental CENDES y Sexo. 2015

Facultad	Sexo				Total	%
	F	%	M	%		
<i>Agronomía</i>	112	597,64	76	5,1	188	6,36
<i>Arquitectura y Urbanismo</i>	63	4,29	103	6,92	166	5,62
<i>CENDES</i>	3	0,2	2	0,13	5	0,17
<i>Ciencias</i>	98	6,68	108	7,26	206	6,97
<i>Cs. Jurídicas y Políticas</i>	56	3,82	118	7,92	174	5,89
<i>Ciencias Veterinarias</i>	50	3,41	42	2,82	92	3,11
<i>Ciencias Económicas y Sociales</i>	173	11,79	237	15,92	410	13,87
<i>Farmacia</i>	54	3,68	18	1,21	72	2,44
<i>Humanidades y Educación</i>	218	14,86	214	14,37	432	14,61
<i>Ingeniería</i>	86	5,86	158	10,61	244	8,25
<i>Medicina</i>	413	28,16	353	23,71	766	25,91
<i>Odontología</i>	141	9,61	60	4,03	201	6,80
<i>Total General</i>	1467	100	1489	100	2956	100,00

Fuente: Elaboración propia

El personal docente y de investigación contratado para el año 2015, representa un total de 1213 profesores, siendo la Facultad de Humanidades y Educación, la que tiene mayor incidencia en esta magnitud con 239 (19.70%) docentes contratados, le sigue la Facultad de Ingeniería con 234 (19.29%), Medicina con 192 (15.83%) y Ciencias con 173 (14.26%) profesores contratados, concentrando éstas cuatro facultades el 69.08% del personal docente contratado por la institución, siendo las Facultades que tienen el menor número de profesores en esta modalidad, según Tabla 2, Agronomía y Odontología.

El total general de la planta profesoral para el año 2015 al considerar al cuerpo docente activo y contratado (ver tablas 1 y 2) es de 4.169 profesores, representando el personal contratado un 29.09% con relación al personal activo. Esta situación resulta preocupante por cuanto la filosofía de la universidad debería ser, tal como lo establece el marco jurídico institucional, que el profesor ingrese por concurso de oposición, y las contrataciones sean preferentemente dirigidas a personal altamente especializado, que tienen su mayor dedicación laboral en los sectores público y privado, aportando su experticia técnica y profesional, en la formación de los nuevos profesionales que necesita el país en función de los planes de desarrollo.

Esta condición de docentes contratados por las diversas modalidades existentes en la UCV, tienen un impacto en los procesos académicos, dado que no forman parte del personal ordinario, lo cual impide su desarrollo académico en el escalafón universitario, en correspondencia con lo establecido en la Ley de Universidades (1970), y el Reglamento del Personal Docente y de Investigación (2011), así como la limitada participación en la vida académica institucional. Por ello, sería interesante profundizar en futuras investigaciones sobre las áreas disciplinares y condiciones en las cuales estos profesores son contratados.

Adicionalmente, es importante mencionar que, con relación al personal contratado, existe una modalidad contractual por Ingresos Propios que fue imposible determinar su magnitud, por cuanto no se pudo recabar la información sistematizada sobre el número de profesores contratados en esta modalidad. Aspecto éste que debería ser considerado para el desarrollo de futuras investigaciones, con el objeto de poder tener una radiografía integral de la planta profesoral que presta servicio a la institución.

Igualmente, la tabla 2 referente al personal contratado para el año 2015, discrimina la información según el sexo; donde se evidencia que el personal docente y de investigación del sexo femenino es de 589 profesoras, que representan el 48.56% y 624 profesores que representan el 51.44%.

El detalle de la distribución porcentual del comportamiento por facultades de los indicadores (sexo femenino y sexo masculino) se encuentra reflejado en la tabla 2.

Estos resultados, permiten interpretar que dentro del personal docente y de investigación contratado en el escenario del estudio, en sentido general, no hay una tendencia significativa en cuanto a la contratación de un determinado género en la UCV.

Tabla 2. Personal docente y de investigación contratado por Facultad y sexo. 2015

Facultad	Sexo				Total	
	F	%	M	%		
Agronomía	2	0,34	3	0,48	5	0,41
Arquitectura y Urbanismo	29	4,92	34	5,45	63	5,19
CENDES	11	1,87	12	1,92	23	1,90
Ciencias	74	12,56	99	15,86	173	14,26
Ciencias Jurídicas y Políticas	36	6,11	64	10,26	100	8,24
Ciencias Veterinarias	8	1,36	0	0	8	0,66
Ciencias Económicas y Sociales	49	8,32	61	9,78	110	9,07
Farmacia	47	7,98	14	2,24	61	5,03
Humanidades y Educación	138	23,43	101	16,19	239	19,70
Ingeniería	66	11,21	168	26,92	234	19,29
Medicina	126	21,39	66	10,58	192	15,83
Odontología	3	0,51	2	0,32	5	0,41
<i>Total General</i>	589	100	624	100	1213	100,00

Fuente: Elaboración propia

En el período objeto de estudio (2007-2015), en cuanto a los concursos de oposición, los resultados reflejan que 1379 profesores presentaron las pruebas de ingreso en correspondencia con lo establecido en la Ley de Universidades (1970) y el Reglamento del Personal Docente y de Investigación (2011), destacándose que la mayoría de ellos miembros del personal docente y de investigación que optaron por esta opción de ingreso, pertenecieron a la Facultad de Medicina con (255) el cual representa el 18.49%, Humanidades y Educación (231) con el 16.75% y Ciencias Económicas y Sociales (220) con el 15.95%, concentrando las Facultades mencionadas el 51.19%. Lo cual se explica por cuanto son facultades que concentran, como se mencionó anteriormente en su estructura organizativa, el mayor número de Escuelas e institutos de investigación de la universidad.

La tabla 3, permite evidenciar que los ganadores de los concursos de oposición estuvieron representados por 704 profesoras llegando a significar el 51.05% y 675 profesores constituyendo el 48.94%.

Así mismo se refleja que, los mayores porcentajes del total de mujeres que aprobaron sus concursos de oposición se concentraron en las facultades de Medicina, con el 21.16%, en Humanidades y Educación con el 17,47% y en Ciencias Económicas y Sociales este valor correspondió al 15.91%. De la misma manera, al analizar los datos de la participación de docentes del sexo masculino, ganadores de concursos de oposición se observa un comportamiento porcentual similar, obteniendo los siguientes resultados: Humanidades y Educación 16.00%, Ciencias Económicas y Sociales 16.00% y Medicina 15.71% del total de profesores que ganaron concurso de oposición.

Al analizar con más detalles estos resultados, que solo representan a tres facultades, de las 12 dependencias consideradas en el presente estudio, se puede concluir que la participación de las docentes significa una cifra acumulada del 54.54% y en cuanto al sexo masculino, éste se ubicó en 47.71% con relación a los 675 profesores ganadores de los concursos de oposición.

En relación con lo anterior para Rodríguez (2016), los criterios para acceder al concurso de oposición, no tienen que ver con el sexo del aspirante y deben ser considerados sobre la base de selección de las habilidades académicas y las disposiciones personales hacia la enseñanza. Es allí donde la fortaleza que interesa obtener "en la visión global del candidato/a es considerar los conocimientos académicos, la actitud hacia la educación y la capacidad de adaptarse a los cambios" (p. 68). Situación que se comparte en la proporcionalidad de ir reinventando modelos sobre concursos de oposición que convoquen a la participación desde nuevas prácticas aptitudinales y actitudinales hacia la educación.

En cuanto a los profesores que han presentado Concurso de Oposición en las diferentes Facultades en el período en estudio, se pudo determinar que el mayor volumen se encuentra en la Facultad de Medicina (255 concursos), seguidamente la Facultad de Humanidades y Educación (231 concursos) y luego, la Facultad de Ciencias Económica y Sociales (220 concursos).

Es menester destacar que los Concursos de Oposición se aprueban y convocan fundamentalmente en la categoría de Instructor, pudiéndose inferir que no se toman en cuenta las credenciales de mérito de los aspirantes, que muchas veces si se hacen las evaluaciones de las mismas, podría convocarse en categorías superiores a este nivel, con la finalidad de hacer la carrera académica más atractiva y competitiva. Ello se demuestra al observar que el llamado a Concursos de Oposición en categorías superiores a Instructor es más bien una excepción. Sería interesante investigar el número de concurso de oposición en categoría superior a instructor y las modalidades de ingreso que aplican en otras universidades autónomas y experimentales del país, con miras a generar conocimiento que apoyen el desarrollo de una política de desarrollo académico innovadora, en correspondencia con las nuevas tendencias de gestión del conocimiento como uno de los pilares fundamentales de la vida universitaria.

Por otra parte, se evidencia que a pesar de la crisis por la que ha venido atravesando la universidad en el periodo en estudio, existen motivaciones personales para ingresar a la carrera académica que sería interesante investigar. Igualmente, las cifras podrían demostrar que independientemente del cerco económico y presupuestario que ha tenido la universidad en los últimos 10 años, hay un impacto positivo en la productividad académica, referente a la participación en el llamado a concursos de oposición. Aspecto que se consideró relevante como indicador a estudiar en esta investigación.

Tabla 3. Personal docente y de investigación - Concursos de Oposición por género 2007-2015

FACULTAD	Concursos de Oposición					
	Sexo				Total	
	F	%	M	%		
Agronomía	41	5,82	50	7,41	91	6,60
Arquitectura y Urbanismo	45	6,39	64	9,48	109	7,90
CENDES	0	0	0	0	0	0,00
Ciencias	46	6,53	44	6,52	90	6,53
Ciencias Jurídicas y Políticas	14	1,99	19	2,81	33	2,39
Ciencias Veterinarias	32	4,56	43	6,37	75	5,44
Ciencias Económicas y Sociales	112	15,91	108	16	220	15,95
Farmacia	20	2,84	17	2,51	37	2,68
Humanidades y Educación	123	17,47	108	16	231	16,75
Ingeniería	62	8,81	50	7,41	112	8,12
Medicina	149	21,16	106	15,71	255	18,49
Odontología	60	5,52	66	9,78	126	9,14
Total General	704	100	675	100	1379	100,00

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 4, en relación a los trabajos de ascenso presentados por los docentes en el escalafón universitario, la Facultad que observó una mayor incidencia fue la Facultad de Medicina con 448 trabajos de investigación (21,62%), seguidamente la Facultad de Humanidades y Educación con 333 (16,07%) y luego la de Ciencias con 233 trabajos de ascenso aprobados (11,25%), acumulando las facultades antes mencionadas un 48,94% del total general de los ascensos aprobados en el escalafón universitario.

Al considerar este nuevo indicador, es significativo el peso que toma la facultad de Ciencias, lo cual pudiera explicarse dada la tradición que en materia de investigación debería tener una Facultad de esta naturaleza. Interesante preguntarse, al analizar los indicadores que se han venido considerando (cuerpo profesoral, concurso de oposición), la razón por la cual siguen las Facultades de Medicina y Humanidades y Educación encabezando el comportamiento observado, ahora también en el caso de la presentación de trabajos de ascenso. Al respecto, pareciera lógico inferir que esta situación se encuentra determinada por la estructura y complejidad de esas dependencias académicas, las cuales determinan la existencia de un mayor número de docentes adscritos a las mismas. En tal sentido, pareciera imperativo desarrollar una investigación que explique de manera objetiva y sistemática esta situación.

También en la tabla 4 se encuentra reflejado los datos que arrojó la sistematización de la investigación en cuanto a la presentación de trabajos de ascenso en el escalafón universitario en las categorías de docentes a nivel de Asistente, Agregado, Asociado y Titular. Al respecto al calcular los porcentajes que representan la presentación de trabajos de ascenso para optar a cada una de las categorías del escalafón universitario (Asistente 38,08%, Agregado 26,01%, Asociado 21,14% y Titular 14,77%, respecto al total de ascensos de 2072 aprobados en el período de estudio comprendido entre 2007 y 2015) se observa un

comportamiento piramidal en estricta correspondencia con el nivel del escalafón universitario.

A continuación, es interesante analizar los casos de la presentación de trabajos de ascenso en el primer escalafón universitario (Asistente) y último escalafón de la carrera académica (Titular).

Como ya se indicó para ascender a la categoría profesor asistente, se encuentra el mayor número de investigaciones presentadas, es decir 789, llegando a representar éstas el 38.08% del total (2072 trabajos de ascenso), mientras que las desarrolladas para optar a la categoría de docente titular fueron 306 con una significación del 14.77%.

La situación antes descrita merece el esfuerzo de intentar tratar de encontrar su explicación, a nuestro juicio vinculadas con las características y condiciones en que dichas investigaciones son realizadas. Entre las cuales son de destacar que:

1. El desarrollo de la investigación para ascender a la categoría de profesor asistente es un estudio guiado por un tutor de acuerdo a lo establecido en el Programa de Formación y Capacitación, aprobado para cada caso en particular. Esta situación involucra un proceso continuo de retroalimentación, mientras el candidato va desarrollando su investigación, teniendo la obligación de presentarla en un lapso expresamente determinado en el Reglamento del Personal Docente y de Investigación de la UCV (2011), y que, al menos desde el punto de vista formal, su no entrega a tiempo pudiera ser causal de su remoción. A nuestro juicio estas razones pudieran condicionar que se realicen mayor número de ascensos en este nivel, al ser una condición para ingresar al escalafón universitario y ejercer entre otros derechos la participación en la elección de los órganos de cogobierno universitario (Ley de Universidades, 1970).
2. Igualmente el trabajo de ascenso para Profesor asistente es una investigación que involucra un nivel de complejidad menor, en comparación a aquellas que desarrollaran para ascender a los siguientes escalafones en el desarrollo de su carrera académica, y por tanto es obvio que el trabajo para ascender a profesor titular, implique una complejidad y originalidad altamente significativas y una mayor profundidad en el manejo de las competencias investigativas y de su propia área de conocimiento. De hecho, ciertamente la aprobación de una investigación para ascender a la categoría de profesor titular sintetiza la culminación del desarrollo de la carrera académica del docente que implica la generación de conocimientos de alto nivel en su área disciplinar.

Finalmente, se podría concluir con relación al indicador trabajo de ascenso que la productividad académica desarrollada en el periodo objeto (2007-2015) es positiva, a pesar de la situación económica, social y política de la nación, con sus efectos institucionales que han mermado la posibilidad de que los docentes reciban mayor apoyo para el desarrollo de su carrera académica. En futuras investigaciones se pudiera profundizar en el estudio de los efectos de esta crisis y su impacto sobre la calidad de vida y de desarrollo académico de los docentes, con miras a definir políticas en el área académica más competitivas y atractivas para evitar la fuga del capital intelectual de la Universidad.

Tabla 4. Personal docente y de investigación en ascensos por Facultad y Categoría.
2007-2015

Facultad	Ascensos								Total General	
	AS	%	AG	%	ASO	%	T	%		
<i>Agronomía</i>	53	6,72	37	6,86	40	9,13	25	8,17	155	7,48
<i>Arquitectura y Urbanismo</i>	59	7,48	27	5,01	18	4,11	9	2,94	113	5,45
<i>Cendes</i>	0	0	1	0,19	3	0,68	4	1,31	8	0,39
<i>Ciencias</i>	81	10,3	54	10,02	55	12,56	43	14,05	233	11,25
<i>Cs Económicas y Sociales</i>	82	10,4	49	9,09	40	9,13	29	9,48	200	9,65
<i>Cs Jurídicas y Políticas</i>	44	5,58	31	5,75	21	4,79	14	4,58	110	5,31
<i>Ciencias Veterinarias</i>	25	3,17	33	6,12	30	6,85	7	2,29	95	4,58
<i>Farmacia</i>	21	2,66	21	3,9	14	3,2	13	4,25	69	3,33
<i>Humanidades y Educación</i>	159	20,15	75	13,91	57	13,01	42	13,73	333	16,07
<i>Ingeniería</i>	50	6,34	41	7,61	22	5,02	17	5,56	130	6,27
<i>Medicina</i>	159	20,2	122	22,45	97	22,15	70	22,88	448	21,62
<i>Odontología</i>	56	7,1	48	8,91	41	9,36	33	10,78	178	8,59
<i>Total General</i>	789	100	539	100	438	100	306	100	2072	100

Leyenda: AS: Asistente, AG: Agregado, ASO: Asociado, T: Titular

Fuente: Elaboración propia

En esta investigación se consideró relevante conocer el impacto que pudo haber tenido el beneficio del bono doctoral como política de estímulo a la obtención del título de Doctor.

Para el análisis de los antecedentes de este aspecto, se obtuvo información sobre los doctores con los cuales contaba la Universidad para el período 1966-2006, lapso que no forma parte del presente estudio y no existía mencionado beneficio. La información recabada sobre esta primera etapa permite conocer que la UCV tenía para ese período un total de 305 docentes con el título de Doctor, siendo la Facultad Ciencias la que contaba con el mayor número de doctores para la época (90 Doctores), seguida de la Facultad de Medicina con 69 docentes con Título de Doctor, y, en tercer lugar, la Facultad de Humanidades y Educación con 32 Doctores. En todas ellas, se destaca un equilibrio de género femenino y masculino que habían logrado ese grado académico. (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Doctores por Facultad y género. 1966-2006

Facultad	Sexo				Total	%
	F	%	M	%		
Agronomía	11	6,96	7	4,76	18	5,90
Arquitectura y Urbanismo	4	2,53	5	3,40	9	2,95
CENDES	4	2,53	4	2,72	8	2,62
Ciencias	47	29,75	43	29,25	90	29,51
Ciencias Jurídicas Y Políticas	8	5,06	11	7,48	19	6,23
Ciencias Veterinarias	6	3,80	1	0,68	7	2,30
Ciencias Económicas y Sociales	12	7,59	17	11,56	29	9,51
Farmacia	7	4,43	1	0,68	8	2,62
Humanidades y Educación	16	10,13	16	10,88	32	10,49
Ingeniería	1	0,63	11	7,48	12	3,93
Medicina	39	24,68	30	20,41	69	22,62
Odontología	3	1,90	1	0,68	4	1,31
<i>Total General</i>	158	100	147	100	305	100

Fuente: Elaboración propia

En el año 2002, se implementa la política del Bono Doctoral para los profesores con Título de Doctor. Al contrastar el lapso comprendido entre 1966-2006 con el período 2007-2015, se aprecia que la Universidad Central de Venezuela, tuvo en nómina docente 305 profesores doctores, y se incorporaron al beneficio del bono doctoral en el período objeto del presente estudio (2007-2015), 406 nuevos profesores con el título de Doctor, lo cual representa, respecto al período anterior, un incremento del 133.11% en las distintas facultades. La cifra antes mencionada demuestra que hubo un aumento significativo, entre 2007 y 2015, sin contar con los profesores contratados con título de Doctor, que no tienen este beneficio por estar exceptuados por la resolución 02 (2001), por su condición de docentes contratados. Es necesario señalar que, a partir de 2017, de acuerdo a la III Convención Colectiva Única (CCU) de los trabajadores y trabajadoras del sector universitario (2017) todos los docentes, independientemente de su condición, reciben el beneficio de acuerdo al título de cuarto nivel que hayan obtenido.

En el período en estudio, la Facultad con mayor incidencia sigue siendo Ciencias (17.49%), con 71 Doctores, seguidamente, Agronomía con 54 Doctores (13.30%), y en tercer lugar, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales con 49 Doctores (12.07), muy cerca se encuentran la Facultad de Ingeniería con 46 (11.33) y Facultad de Humanidades y Educación con 42 docentes con el Título de Doctor (10.34%), cifran que llega a totalizar el 64.53 del total de personal docente con título de doctor en la UCV. Se puede inferir que entre los factores que condicionan los resultados que presentan algunas de estas dependencias académicas, en el sentido que tengan el mayor número de doctores, se asocia con el requisito que para ascender a la categoría de profesor asociado en esos casos se exige el título de Doctor (facultades de Ciencia, Agronomía e Ingeniería). Por otro lado, es importante acotar que no se cuenta con los datos de Doctores de las diferentes Facultades que tienen dicho grado académico, pero, no cumplen con las condiciones que expresa el Consejo Nacional de Universidades (ob. cit.), en la Resolución N° 02. (Ver Tabla 6).

Como información relevante es de mencionar que el número de docentes de sexo femenino que para el período bajo estudio obtuvieron título de Doctor, es significativamente mayor (67.73%) que los de sexo masculino que solo representaron el 32.27% del total de Doctores registrados. Al respecto es importante, a juicio del investigador, desarrollar futuros estudios relativos al rol que viene teniendo la mujer en el campo de la investigación y la vida académica institucional, al considerar que la formación doctoral es en esencia la formación de docentes que privilegian su futuro desarrollo como investigadores para la generación de conocimientos.

Del análisis presentado, se puede concluir que la política de otorgamiento del beneficio del bono doctoral cumplió su cometido, al tener un impacto positivo en el incremento del número de profesores que obtuvieron su título de Doctor en el período bajo estudio.

Tabla 6. Bono doctoral por Facultad y género. 2007-2015

<i>Facultad</i>	<i>Sexo</i>				<i>Total</i>	<i>%</i>
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>%</i>		
<i>Agronomía</i>	38	13,82	16	12,21	54	13,30
<i>Arquitectura y Urbanismo</i>	19	6,91	8	6,11	27	6,65
<i>CENDES</i>	3	1,09	1	0,76	4	0,99
<i>Ciencias</i>	46	16,73	25	19,08	71	17,49
<i>Ciencias Jurídicas y Políticas</i>	18	6,55	9	6,87	27	6,65
<i>Ciencias Veterinarias</i>	14	5,09	6	4,58	20	4,93
<i>Ciencias Económicas y Sociales</i>	32	11,64	17	12,98	49	12,07
<i>Farmacia</i>	13	4,73	3	2,29	16	3,94
<i>Humanidades y Educación</i>	27	9,82	15	11,45	42	10,34
<i>Ingeniería</i>	27	9,82	19	14,50	46	11,33
<i>Medicina</i>	30	10,91	9	6,87	39	9,61
<i>Odontología</i>	8	2,91	3	2,29	11	2,71
<i>Total General</i>	275	100	131	100	406	100

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados de la gestión del Programa Aletheia adscrito al Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la UCV (SADPRO) (Ver Tabla 7).

Del análisis descriptivo de los resultados de la primera cohorte 2009- 2010, se puede apreciar que, de un total de 57 cursantes del programa, 19 lograron ascender a la categoría de Asistente en el escalafón universitario, lo cual representa el 33,33% y 38 docentes no han logrado ascender a la categoría de Asistente en el escalafón universitario, significando un 66,67%. Con ello se muestra la ubicación de 13 profesores que están con dedicación exclusiva, 4 tiempo completo, 7 medio tiempo y 7 tiempo convencional que no lograron ascender en el escalafón docente para el período bajo estudio. En adición es de señalar que no se contabilizan 7 profesores que no fue remitido su expediente por la Facultad respectiva. Llama la atención en esta primera cohorte que 13 (29.5%) profesores con dedicación exclusiva y 4 (8%) con dedicación a tiempo completo no lograron ascender. Es recomendable hacer un estudio a mayor profundidad para encontrar las posibles causas de esta incidencia

observada, más cuando se evidencia que profesores con menor dedicación lograron ascender a la categoría de profesor Asistente.

Se evidencia en la segunda cohorte 2011-2012, que, de un total de 99 cursantes del Programa, 28 profesores, que representa el 28,87% ascendieron en el escalafón universitaria a la categoría de Profesor Asistente y 69 docentes significando el 71,13% no han logrado ascender en el escalafón universitario, cuya dedicación se puede observar en la Tabla N° 7. Por otro lado, es de señalar que no se contabilizan 11 profesores que no fue remitido su expediente por la Facultad respectiva a la Comisión Clasificadora Central.

En la tercera cohorte 2012-2013, de un total de 82 cursantes del Programa, 26 profesores que representan el 31,70%, ascendieron y 50 docentes que representan el 60,97%, no han logrado ascender en el escalafón universitario, cuya dedicación se puede observar en la Tabla N° 7. De estos profesores 6 de ellos, no tienen el expediente correspondiente en la Comisión Clasificadora Central.

La cuarta cohorte 2013-2014, refleja un total de 49 docentes participantes en el Programa, de los cuales 15 profesores ascendieron en el escalafón universitario y 32 docentes no lograron ascender cuya dedicación se puede observar en la Tabla N° 7. Quedan así, 2 profesores cuyos expedientes no están disponibles en la Comisión Clasificadora Central. A continuación, se presentan los resultados de la quinta cohorte 2014-2015, se aprecia un total de 68 cursantes del Programa Aletheia, destacándose que 7 profesores ascendieron en el escalafón universitario y 55 docentes no lo lograron, cuya dedicación se puede observar en la Tabla N° 7. Los 6 profesores restantes que no se incluyen en esta data, es debido a que no tienen expediente académico en la Comisión Clasificadora Central.

De lo anterior se evidencia que, han participado en el Programa Aletheia en el período en estudio, un total de 355 profesores, de los cuales, sólo 95 (26.8 %) ascendieron en el escalafón docente universitario y 228 (64.2 %) participantes que no ascendieron, lo cual representa una cifra significativa objeto de revisión y análisis. Es de destacar que del total de cursantes del Programa Aletheia, treinta y dos (32) profesores, es decir el 9%, una vez recabada la información por expediente académico en la Comisión Clasificadora Central, no se encontró evidencia de remisión de los documentos a esta Comisión. (Ver Tabla 7).

De la información que se pudo obtener, a lo largo de la investigación, con relación a la gestión del Programa Aletheia, llama a la reflexión el hecho que teniendo entre sus componentes un módulo de formación en investigación, el número de profesores que no han entregado para su evaluación el trabajo de ascenso a el escalafón de docente Asistente; y por qué se ha incrementado, a medida que se han iniciado nuevas cohortes del Programa, el número de profesores que teniendo dedicaciones mayores (dedicación exclusiva y tiempo completo) no han entregado los mencionados trabajos de ascenso. Estos hechos plantean la necesidad de hacer una evaluación curricular del Programa de Aletheia, que implique un análisis tanto del diseño curricular, así como de la puesta en acción del mencionado programa, en términos de revisar que el mismo constituya una herramienta académica para la formación de los profesores noveles de la institución. Esta evaluación debería contemplar entre otros aspectos el análisis en cuanto al desarrollo en los cursantes de las competencias de investigación referidas en los objetivos y contenidos del mencionado Programa. Así

mismo es imprescindible en este estudio, evaluar la orientación y acompañamiento pedagógico que los tutores ofrecen a los participantes del programa en correspondencia con el Programa de Formación y Capacitación que le fue aprobado a cada uno de ellos.

Otra gestión académica que debería desarrollarse con respecto al Programa Aletheia es la posibilidad de establecer un acuerdo de cooperación interinstitucional con la Especialización en Docencia en Educación Superior de la Comisión de estudios de Postgrado de la FHE, en la búsqueda de estrategias y mecanismos de integración e intercambio para que los egresados del Programa Aletheia pudieran obtener este título de cuarto nivel.

Tabla 7. Dedicación de Docentes ascendidos y no ascendidos. Programa Aletheia-SADPRO, período 2009-2015

	Ascendidos								No Ascendidos								Totales			
	Dedicacion								Dedicacion								Ascendidos	No Ascendido	S/E	TG
	DE	DE %	TC	TC %	MT	MT %	TCV	TCV %	DE	DE %	TC	TC %	MT	MT %	TCV	TCV %				
1ra C. 2009-2010	6	33,3	7	20,5	3	13,6	3	14,2	13	29,5	4	8,00	7	11,67	7	9,46	19	31	7	57
2da C. 2011-2012	8	44,4	9	26,4	5	22,7	6	28,5	6	13,6	8	16,0	12	20,00	34	45,95	28	60	11	99
3ra C. 2012-2013	2	11,1	10	29,4	9	40,9	5	23,8	14	31,8	13	26,0	11	18,3	12	16,22	26	50	6	82
4ta C. 2013-2014	0	0,00	2	5,88	3	13,6	2	9,52	7	15,9	13	26,0	22	36,6	13	17,57	15	32	2	49
5ta C. 2014-2015	2	11,1	6	17,6	2	9,09	5	23,8	4	9,09	12	24,0	8	13,3	8	10,81	7	55	6	68
TOTAL DOCENTES	18	100	34	100	22	100	$\frac{2}{1}$	100	44	100	50	100	60	100	74	100	95	228	32	355

Legenda: DE: Dedicación Exclusiva; TC: Tiempo Completo; MT: Medio Tiempo, TCV: Tiempo Convencional, A: Ascendidos, NA: No Ascendidos, S/E: Sin Expediente, TG: Total General.

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Una vez realizada la sistematización y análisis de los datos que posibilitaron desarrollar el presente estudio, cuyo propósito fue examinar el desarrollo académico alcanzado por el personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela, durante el

período 2007-2015, utilizando para ello los indicadores asociados con los concursos de oposición, trabajos de ascenso en el escalafón universitario, el Programa Aletheia, adscrito al Vicerrectorado Académico y la política del beneficio del bono doctoral implementada en cumplimiento de la Resolución N° 02 del Consejo Nacional de universidades (2001), el paso siguiente es la presentación de un conjunto de conclusiones y recomendaciones que se derivan de la problemática que fue sometida al proceso investigativo.

Al examinar con una visión general el desarrollo académico del Personal docente y de Investigación de la UCV, tomando en cuenta los indicadores asociados al estudio como lo son los Concurso de Oposición y presentación de Trabajos Ascenso en el escalafón universitario, los resultados del Programa Aletheia, y la aplicación de la política de Bono Doctoral, se pudo determinar que estas acciones han incidido de manera significativa en la productividad académica, y por ende, en el desarrollo académico del personal docente y de investigación de esta casa de estudio dado el crecimiento observado en cada uno de estos indicadores. En tal sentido se presentan las siguientes conclusiones específicas:

- a. Se evidenció un avance en el desarrollo del profesor universitario de la UCV, en sus diferentes facultades, por cuanto los datos referenciados con anterioridad lo demuestran, al observarse que el indicador presentación de trabajos de ascenso en las diferentes categorías en el escalafón universitario alcanza la cifra de 2072 trabajo de ascenso presentados, a pesar de la crisis económica, política y social del país, así como del cerco presupuestario que ha venido atravesando la universidad en el período objeto del presente estudio, lo cual muestra además el nivel de compromiso institucional de los profesores que forman parte de la comunidad ucevista.
- b. Destaca el hecho que a pesar de la crisis y dificultades que presenta el país, en el período bajo estudio, es estimulante que nuestros profesores, a pesar de la baja remuneración, emprendan esfuerzos importantes por prepararse, presentar y aprobar Concurso de Oposición en una magnitud de 1379, lo cual incide positivamente en el desarrollo y la productividad académica.
- c. Una de las áreas que debería mejorarse como política institucional, es que los Concursos de Oposición se aprueban y convocan fundamentalmente en la categoría de Instructor, sin tomar en cuenta las credenciales de mérito de los aspirantes, que muchas veces si se hacen las evaluaciones de las mismas, podría convocarse en categorías superiores a este nivel, con la finalidad de hacer la carrera académica más atractiva y competitiva. Ello se demuestra al observar que el llamado a Concursos de Oposición en categorías superiores a Instructor son más bien una excepción.
- d. Por otro lado, es importante señalar que, al considerar la mayoría de los distintos indicadores establecidos para realizar el estudio, en líneas generales en los primeros lugares siempre están presentes los esfuerzos emprendidos por las profesoras de las Facultades de Medicina, Humanidades y Educación, Ciencias Económicas y Sociales y Ciencias. Ello puede tener su explicación en la estructura y complejidad de esas dependencias académicas, las cuales tienen un mayor número de docentes

adscritos a las mismas y peso que la tiene la función de investigación en una Facultad como lo es la de Ciencias. Caso distinto se evidenció al analizar el impacto de la aplicación de la política del beneficio del bono doctoral, ya que entre los primeros lugares se ubicaron también facultades como Agronomía e Ingeniería, lo cual podría explicarse por cuanto exigen para ascender a la categoría de profesor asociado el título de Doctor.

- e. La política del Bono Doctoral emanada del Consejo Nacional de Universidades, ha estimulado la formación del docente universitario en el período objeto de estudio. Ello no implica que este resultado se encuentre influenciado por otras variables asociadas que no fueron consideradas en el presente estudio.
- f. Las cinco cohortes del Programa Aletheia indican la necesidad de revisión tanto a lo interno como a lo externo del referido Programa, en lo referente a áreas de conocimiento, contenido curricular, rol del tutor en el acompañamiento pedagógico, entre otros aspectos. Esta conclusión se puede derivar del hecho que ya han participado en el programa cinco (5) cohortes y llama la atención, según los resultados obtenidos en el presente estudio, que solamente han ascendido un total de 95 profesores y 228 docentes participantes en el programa no han ascendido.

6. RECOMENDACIONES

De lo expuesto anteriormente, se evidencia la necesidad realizar un conjunto de acciones institucionales en cuanto a:

- a. Sistematizar a nivel centralizado la información accesible y confiable de personal académico ordinario activo, contratado, y, muy particularmente, lo referente a los contratos de personal docente y de investigación por ingresos propios de cada Facultad.
- b. Establecer una política de ingreso con apertura de concurso de oposición en categoría superior según las credenciales de los aspirantes, esto con el objeto de hacer la docencia universitaria atractiva y competitiva, más aún, tomando en cuenta los bajos salarios del profesor universitario.
- c. Sugerir una alianza estratégica con la Especialización en Docencia en Educación Superior (CEDES) adscrita a la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, con la finalidad de ofrecer al profesor, la oportunidad de optar al Título de Especialista y se considere en el Plan de Formación y Capacitación, para que el trabajo que realice sirva tanto para la Especialización como para el Ascenso a la categoría de Profesor Asistente en el escalafón universitario, lo cual pudiese incidir positivamente en la productividad académica del Programa Aletheia.

REFERENCIAS

- Amelii, M. (2013). Diplomado de formación integral. Aletheia una experiencia mediada por el tic. En: Fridman, S y Edel, R. (2013). (Edit.). *Ciencias, tecnologías y culturas. Educación y nuevas tecnologías. Uniendo el conocimiento latinoamericano*. México: Red de Integración latinoamericana en educación y tecnología. 209-214.
- Anguerra M. T. (1999). (Coord.). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bifano, J. (2008). *Luces entre sombras. La UCV, el CDCH y la investigación*. Caracas: UCV/Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Consejo Nacional de Universidades (2001). *Resolución Nª 02 de fecha 23-02-2001*. Caracas: Autor.
- CENDES-UCV (1978). *Reglamento especial del Centro de Estudio del Desarrollo de fecha 27-9-78*. Caracas: Autor.
- Domínguez, M., Medina, A y Cacheiro, M. (2010). (Coord.). *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Ramón Areces.
- Drucker, P. (2006). *Drucker para todos los días. 366 días de reflexiones clave para acertar en sus negocios*. Bogotá: Norma.
- García, J. (2010). *Innovar en la era del conocimiento. Claves para construir una organización innovadora*. La Coruña: Netbiblo.
- Fermín K. (2018). Presupuesto asignado al UCV representa apenas el 57, 7% de lo solicitado. Artículo periodístico en Efecto Cocuyo, 7 de marzo de 2018. Disponible: <http://efectococuyo.com/principales/presupuesto-asignado-a-la-ucv-representa-amenas-577-de-lo-solicitado/>
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta oficial de la República de Venezuela N° 1429*. (Extraordinario). Septiembre 8, 1970. Caracas.
- Morillo I. y Peña, J. (2004). *Programa de Formación para profesores instructores*. Miranda: Instituto Pedagógico de Miranda.
- Munévar, D. y Villaseñor M. (2008). Producción de conocimientos y productividad académica Production of knowledge and academic productivity. Disponible: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/8/008_Munever.pdf
- Narváez, J. y Burgos, J. (2011). La productividad investigativa del docente universitario. En: *Revista Científica Ciencias Humanas*. 6 (18). Enero-Abril, 2011, 116-140.
- Rodríguez, A. (2016). *Investigación factores previos a la elección de una carrera universitaria en función del sexo del alumnado. Análisis comparativo entre España y Finlandia (1990-2014)*. Alicante: 3Ciencias.
- Rodríguez, M. (2011). *Gestión en la Formación del Docente Instructor Universitario: Teoría-Praxis de sus Actores Sociales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Yacambú, Barquisimeto-Estado Lara. Venezuela.

Tapia, F. (2013). *En 2009 comienza el descenso de los indicadores científicos*. Disponible: <http://presidencia.asovac.org/en-la-ucv-se-redujo-a-la-mitad-los-fondos-para-la-investigacion/>

Universidad Central de Venezuela. (2010). *Actos de reconocimiento al mérito académico*. Disponible: <http://www.ucv.ve/organizacion/vrac/gerencia-ejecutiva/comision-clasificadora-central-de-la-ucv/programas-de-reconocimiento.html>

Universidad Central de Venezuela. (2011). *Reglamento del personal docente y de investigación*. Caracas: Autor.

III Convención Colectiva de los Trabajadores Universitarios. Disponible: <http://www.udo.edu.ve/dgp/images/pdf/ccu/III%20CCU%20-%20MPPEUCT-FTUV%202017-2018-1.pdf>

José Marín Díaz. Profesor Titular UCV. Doctor. en Gerencia. MSc en Diseño de Políticas. MSc en Administración Educativa. Abogado. Licenciado en Educación, mención: Administración Educativa. Gerente Comisión Clasificadora Central UCV. Miembro de la Comisión de Reglamento UCV. Coordinador del Doctorado en Educación de la FHE-UCV. Docente adscrito al Departamento de Administración Educativa – Escuela de Educación UCV

EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR, UNA FALSA EVIDENCIA HISTÓRICA*

THE SCHOOL TEXTBOOK, A FALSELY OBVIOUS HISTORIC FACT

ALAIN CHOPPIN**

Fecha de recepción: 11 enero 2018
Fecha de aceptación: 22 enero 2018

RESUMEN

La cuestión de la definición del manual es planteada de forma recurrente desde hace unos treinta años por los historiadores de la educación. El objetivo del autor es hacer balance entre los diferentes aspectos de un debate teórico que anima sistemáticamente la comunidad científica internacional. Para dar cuenta de la naturaleza y de la identidad de manual escolar, basa su reflexión sobre el análisis de la literatura científica mundial dedicada a la historia del manual escolar y de la edición escolares; acude a cuatro enfoques complementarios: ¿qué vocablos se emplearon para designar el manual escolar, y qué conclusiones relativas a la naturaleza, sus funciones o sus usos, se pueden sacar de este inventario?, ¿qué límites, qué fronteras separan o han separado el «territorio» de los manuales escolares y el de las categorías editoriales vecinas?, ¿es el manual escolar necesariamente un libro o puede presentar otras formas y por ende implicar otros usos? Finalmente, se evocan los problemas metodológicos evidenciados por el censo de colecciones de manuales, y en particular las preguntas vinculadas a su caracterización y tipología.

PALABRAS CLAVE: Manuales escolares; Historia del libro; Historia de la edición escolar.

* Alain Choppin, «Le manuel scolaire, une fausse évidence historique», *Histoire de l'éducation*, 117, (2008): 7-56. En línea: <https://histoire-education.revues.org/565>. Referencia impresa: Alain Choppin, «Le manuel scolaire, une fausse évidence historique», *Revue Histoire de l'éducation*. SHE/INRP, n. 117, jan-mars 2008. p. 7-56. Traducción y adaptación al español por Miguel Ángel Gómez Mendoza (Profesor Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia) y revisión de Sandra Dayana Parra Patiño. Autorización de traducción al español y publicación de ENS ÉDITIONS (École Normale Supérieure de Lyon-France. 7-12-2016).

** Alain Choppin (†16 Mai 2009). Nació en 1948, fue profesor adjunto de letras clásicas y doctor en historia. Enseñó durante siete años en la educación secundaria francesa antes de ingresar a la Sección de Historia de la Educación del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP). En 1993 obtuvo el título de profesor investigador. Dirigió el proyecto de investigación EMMANUELLE (Nota del traductor).

RESUME

Depuis une trentaine d'années, la question de la définition du manuel scolaire est soulevée de manière récurrente par les historiens de l'éducation. L'objectif de l'auteur est de faire le point sur les divers aspects d'un débat théorique qui anime périodiquement la communauté scientifique internationale. Pour rendre compte de la nature et de l'identité du manuel, l'auteur, qui fonde sa réflexion sur l'analyse de la littérature scientifique mondiale consacrée à l'histoire du livre et de l'édition scolaires, adopte quatre perspectives complémentaires. Quels vocables emploie-t-on (ou a-t-on employés) pour désigner le manuel scolaire, et quelles conclusions relativement à sa nature, ses fonctions ou ses usages peut-on tirer de cet inventaire? Quelles limites, quelles frontières séparent ou ont séparé le «territoire» des manuels scolaires et celui de catégories editoriales voisines? Le manuel est-il nécessairement un livre, et un livre imprimé, ou peut-il revêtir d'autres formes et par suite impliquer d'autres usages? Sont enfin évoqués les problèmes méthodologiques mis en évidence par le recensement des collections de manuels, et tout particulièrement les questions liées à la catégorisation et à la typologie.

MOTS-CLES: Manuels scolaire; Histoire du livre; Histoire de l'édition scolaire.

ABSTRACT

For some thirty years, education historians have raised the recurring issue of the definition of the school textbook. The author's aim is to take stock of the various aspects of a theoretical debate that periodically stimulates the international scientific community. In order to account for the nature and identity of the textbook, the author adopts four complementary perspectives, basing his reasoning on the analysis of world scientific literature devoted to the history of the books and publishing for schools. Which terms are (or have been) used to name the school textbook and what conclusions concerning its nature, functions or uses can be drawn from this inventory? What boundaries or borders separate (or have separated) the «territory» of school textbooks from neighbouring areas of publication? Is the textbook necessarily a book, and a printed book, or can it take other forms and consequently imply other uses? Finally, this census of textbook collections spotlights methodological problems, in particular questions related to categorization and typology.

KEYWORDS: School textbook; History of the books; History of publishing for schools.

Definiert is nur das, was keine Geschichte hat¹

La comunidad científica de los historiadores ha sido la primera en interesarse, en los años sesenta, en los libros escolares antiguos, pero se debió esperar cerca de dos décadas para que apareciera,² como reacción a la mediocridad de las investigaciones llevadas a cabo hasta entonces, una reflexión crítica sobre las problemáticas y los métodos de investigación histórica sobre los manuales escolares. De manera simultánea, un nuevo interés por el patrimonio cultural que constituye la literatura escolar y el cuidado de acceder a las colecciones dispersas, mal conservadas y raramente inventariadas, suscitan en el mundo un cierto número de iniciativas que apuntan a identificarlos, lo cual conduce a plantear una pregunta sorprendentemente eludida hasta ahora: «¿qué es un manual escolar?».

La cuestión de la naturaleza y la identidad del manual escolar se plantea de manera recurrente desde hace unos treinta años, cuando especialmente los historiadores, como lo testimonia la continuidad de producciones históricas, le dedican un capítulo liminar o la tratan a veces de manera específica.³ Nuestro objetivo es intentar presentar una información

¹ «No es definible aquello que no tiene historia»: Friedrich Nietzsche, *Zur Genealogie des Moral* (Leipzig: Naumann 1887), Zweite Abhandlung, 13. (N del T: todas las traducciones al francés en el documento original son de Alain Choppin, como lo consigna expresamente su autor en la nota 1 de la versión original).

² Geoffrey Hugh Harper, «Textbooks: an under-used Source», *History of Education Society Bulletin*, 25 (1980): 31.

³ Se cita especialmente: Hilde Coeckelberghs, «Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen», *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht*, XVIII, (1977-1978): 7-29; Colin M. McGeorge, «The Use of School-Books as a Source for the History of Education, 1878-1914», *New Zealand Journal of Educational Studies*, 14 (2), (1979): 138-151; Harper, «Textbooks: an under-used Source», 30-40; Alain Choppin, «L’histoire des manuels scolaires: une approche globale», *Histoire de l’éducation*, 9 (1980): 1-25; Buenaventura Delgado, «Los libros de texto como fuente para la historia de la Educación», *Historia de la Educación*, 2 (1983): 353-358; Christina Koulouri, «Scholika encheiridia kai historike ereuna», *Mnemon*, 11 (1987): 219-224; David Hamilton, «What is a textbook?», *Paradigm*, 3 (1990): 5-8; Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité* (Paris: Hachette éducation, 1992), partie I: «Définition, fonctions et statut du manuel», 6-21; Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts* (Oslo: Scandinavian University Press, 1993): «The Textbook Concept», 24-26; Christopher Stray, «Paradigms lost : towards a historical sociology of the textbook», en *Textbooks and educational media: collected papers 1991-1995*, dir. Staffan Selander (Stockholm: IARTEM, 1997), 57-73; Justino Pereira de Magalhães, «Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação», in *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro internacional sobre manuais escolares*, dir. Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, Jos. Luís Silva, Maria Lourdes Dionísio de Sousa (Braga: Universidade do Minho, 1999), 279-302; María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Fernando Romero Loaliza, *Textos escolares y representaciones sociales de la familia. I. Definiciones, Dimensiones y Campos de investigación*, Santafé de Bogotá, Universidad Tecnológica de Pereira, 1999; Ursula A. J. Becher, «Was ist ein Schulbuch?», in Hans-Jürgen Pandel (dir.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach am Taunus, Wochenschau Verlag, 1999, p. 45-68; Rosa Lidia Teixeira Corrêa, «O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação», *Cadernos Cedes*, nº 52, 2000, p. 11-24; Agustín Escolano Benito, «Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional», in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Lerko, 2000, p. 439-449 ; Antônio Augusto Gomes Batista, «Um objeto variável e instável : textos, impressos e livros didáticos», in Márcia Abreu (dir.), *Leitura, história e história da leitura*, Campinas/São Paulo, Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 2000, p. 529-575 ; Paolo Bianchini, «Una fonte per la storia dell’istruzione e dell’editoria in Italia: il libro scolastico», *Contemporanea*, III, 1, 2000, p. 175-182 ;

actualizada sobre los diversos aspectos de un debate teórico que anima la comunidad científica internacional, en especial la de los historiadores. Esta reflexión se fundamenta en un análisis de la literatura científica mundial dedicada a la historia del libro y la edición escolar, del cual hemos realizado un inventario sistemático de unos cincuenta años⁴.

Para dar cuenta de las diversas dimensiones implicadas en estos intercambios tan complejos, nos situaremos según cuatro perspectivas diferentes, a nuestro modo de ver complementarias. Nos interesaremos en primer lugar en el léxico: ¿cuáles vocablos se emplean (o han sido empleados) para designar el manual escolar, y cuáles conclusiones relativas a su naturaleza, sus funciones o sus usos pueden derivarse de este inventario? El segundo ángulo de análisis está relacionado a la delimitación del concepto, es decir con su campo semántico: ¿cuáles límites, cuáles fronteras separan o han separado el “territorio” de los manuales escolares de las categorías vecinas? La tercera dimensión concierne a los soportes del manual y sus modalidades de difusión y utilización: ¿es este necesariamente un libro, y un libro impreso, o puede revestir otras formas y en consecuencia implicar otros usos? El cuarto y último aspecto se ocupa de una serie de problemas metodológicos evidenciados en la catalogación de las colecciones de manuales, y particularmente sobre cuestiones asociadas a la categorización y a la tipología.

Este ejercicio no tiene la pretensión de aportar nuevas respuestas, ni a fortiori respuestas definitivas, a una cuestión que sigue estando abierta de manera amplia, como lo testimonia un reciente encuentro científico⁵; pretende reunir un cierto número de elementos susceptibles de ayudar a los investigadores a delimitar un objeto de estudio que reviste, bajo una tramposa apariencia, una particular complejidad.

1. LA DIVERSIDAD DEL LÉXICO

Se debe destacar desde un inicio que el concepto⁶ de libro escolar es históricamente reciente. Las obras a las cuales los investigadores dan hoy en día un estatuto en mayor o menor grado escolar, durante mucho tiempo no fueron percibidas por los contemporáneos

Martha Rodríguez, Palmira Dobaño Fernández (dir.), *Los libros de texto como objeto de estudio: una aproximación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena, 2001; Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza, “Definiciones y clasificaciones”, in Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza (dir.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, p. 15-24; Tulio Ramírez, “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, *Docencia Universitaria*, 3, 1, 2002, p. 101-124 ; Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Sainte-Foy, Presses de l’Université du Québec, 2006 ; Jaume Martínez Bonafé “¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?”, in *Primer Seminario internacional de textos escolares*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2007, p. 431-438; Rafael Valls Montés, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, capítulo III: “1. Los manuales escolares: una fuente informativa básica”, p. 71-74.

⁴ Se recopilaron cerca de 5000 referencias bibliográficas que corresponden a la producción de cuarenta países, las cuales se han puesto progresivamente en la red en la base de datos multicriterios “Emmanuelle international”, en la dirección: <http://www.inrp.fr/emmainternational/web>

⁵ En octubre de 2007 tuvo lugar en Ypres (Belgica) un congreso organizado por la *Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung*, denominado: Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch ? Art und Identität. eines Lernmittels näher betrachtet”.

⁶ Ver: Antoine Prost, *Douze leçons sur l’histoire*, Paris, Seuil, 1996, cap: 6: “Les concepts”, p. 125-143.

como integrantes de un conjunto coherente. Así, la lengua francesa no conoce, antes de la Revolución, el término genérico que designaría esta categoría de obras. La situación es comparable en los otros países occidentales: los libros escolares durante mucho tiempo se presentaron a sus contemporáneos bajo una multitud de denominaciones⁷.

En primer lugar, existe una serie de términos sacados con frecuencia de la demanda de los títulos, que refieren a la manera como la obra es concebida. Algunos hacen referencia a su organización interna, especialmente cuando se trata de una selección de textos (portugués *antología*; italiano *florilegio*; francés *recueil, jardin*; etc); otros designan su función sintética (español *compendio*; portugués *compêndio*; francés *précis, abrégé, tableau*; feroïen* *samandráttur* -de *saman*, conjunto; italiano *ristretto*; etc) o bien su papel director (español guía; lituano *vadovelis* -de *vadov*, guía; alemán *Hilfsbuch*; francés *mentor*; etc.); otros evocan además el método de aprendizaje que llevan a cabo (inglés *method*; francés *cours*; etc.), método caracterizado positivamente con mucha frecuencia en el título de las obras (fácil, rápido, completo, nuevo, etc.)⁸ y que puede consistir en una alternancia de preguntas y respuestas (francés *catecismo*; sueco *katekes*; español *catecismo*; italiano *dialoghi*; etc.) o en una exposición organizada, usualmente de lo simple a lo complejo (francés *rudimentos*; español *nociones*; inglés *elements*; etc.).

Esta diversidad no es propia de las lenguas vernáculas: está presente también en los títulos de los manuales redactados en griego (*encheiridion, epitomè...*) o en latín (*epitome, compendium, hortulus, manuductio, tirocinium, excerpta, selecta, rudimenta, janua, introductio...*), característica que pone de manifiesto Pascale Hummel a través del estudio de numerosos títulos de obras destinadas a la enseñanza de la gramática griega a lo largo de la historia de la tradición gramatical y filológica⁹.

Tampoco es raro que se haga referencia a una obra consagrada a un autor reconocido, a la cual se confiere un estatuto de género o de modelo. Es por ejemplo el caso del *Catón*, un código de moral cristiana y civil, inspirado de los *Disticha Catonis*, obra atribuida a Marcus Porcius Cato, llamado Catón el censor, pero cuyo original fue probablemente redactado en el siglo III de nuestra era¹⁰. El *Catón* pudo revestir –siguiendo el capricho del autor–, diversas formas que combinan a la vez la doctrina cristiana y el silabario, o reuniendo en un mismo conjunto el silabario, el catecismo y los preceptos de la buena educación¹¹. Es también el

⁷ Ver Antonio Viñao Frago, “La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas...*, *op. cit.*, p. 451-469.

* Lengua de los habitantes de las Islas Faroé/Dinamarca (Nota do Tradutor).

⁸ Anne-Marie Chartier, “Des abécédaires . aux méthodes de lecture: genèse du manuel moderne avant les lois Ferry”, in Jean-Yves Mollier (dir.), *Histoires de lecture XIXe-XXe siècles*, Bernay, Société d’histoire de la lecture, 2005, p. 78-102 (Matériaux pour une histoire de la lecture et de ses institutions, 17).

⁹ Pascale Hummel, *De lingua graeca. Histoire de l’histoire de la langue grecque*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2006, p. 228-235.

¹⁰ Febvre, Henri-Jean Martin, *L’apparition du livre*, Paris, Albin Michel, 1971, p. 356-358 (L’évolution de l’humanité, 30).

¹¹ Paula Demerson, “Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: la Cartilla, el Arte de escribir y el Catón”, in CIREMIA, *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours*, Tours,

caso de los *Baremos*, selección de cálculos periódicos y las tablas numéricas que deben su nombre al aritmético Bertrand de Barrême (1640-1703), autor de un gran número de obras de esta naturaleza.

Es a veces, por sinécdoque, una marca distintiva como la cruz impresa, la cual precede a los alfabetos a partir del siglo XVI, *que dan su nombre al conjunto de la producción: italiano Santacroce; inglés Crisscross – de Christ’s cross; francés Croiz-de par Dieu e incluso croissete* (en el Nordeste de Francia)¹². Este signo gráfico, que se encuentra en las obras litúrgicas, invita al lector a persignarse en un momento preciso de su lectura, es decir, en este caso, antes de comenzar: indica también que dedicarse a este ejercicio reviste la misma importancia que la oración¹³.

La denominación puede inclusive reflejar las características materiales, como en el caso de la *cartilla*, del *horn-book*, del *battledore* o de la *palette*.

La *cartilla* es el nombre dado en español (*cartilha*, en portugués) a los pequeños libros que presentan las letras del alfabeto y las primeras herramientas del aprendizaje de la lectura, se difunden ampliamente en Europa a partir del siglo XVI¹⁴. Se trata de una simple hoja (*carta*) impresa que, doblada dos o tres veces, forma un cuaderno en 4° o en 8°, por consiguiente de ocho o diez y seis páginas. Esta palabra conoció tal suerte, en la península ibérica y en América Latina, que en lengua española familiar, las expresiones *cantar a uno la cartilla* y *no saber la cartilla* (*não saber a cartilha*, en portugués) significan respectivamente “*darle la lección a alguien*” y “*ser completamente ignorante*”.

El *horn-book* (o *hornbook*), que puede además tener otros nombres (italiano *tavola*; español *tableta*; etc), apareció en Europa en la Edad Media; no se habla propiamente de un libro, sino de una simple hoja de papel sobre la cual se reproducen los alfabetos, la oración del Padre Nuestro, e incluso los números de 1 a 10... En inglés, deriva su nombre de la hoja, montada sobre un pedazo de madera o de cuero, de formato reducido y bordeado de un marco de madera o de metal, protegida por una fina película de cuerno (inglés *horn*). También equipado de un mango, este instrumento podría ser asociado al juego de cometas (*shuttlecock*)¹⁵.

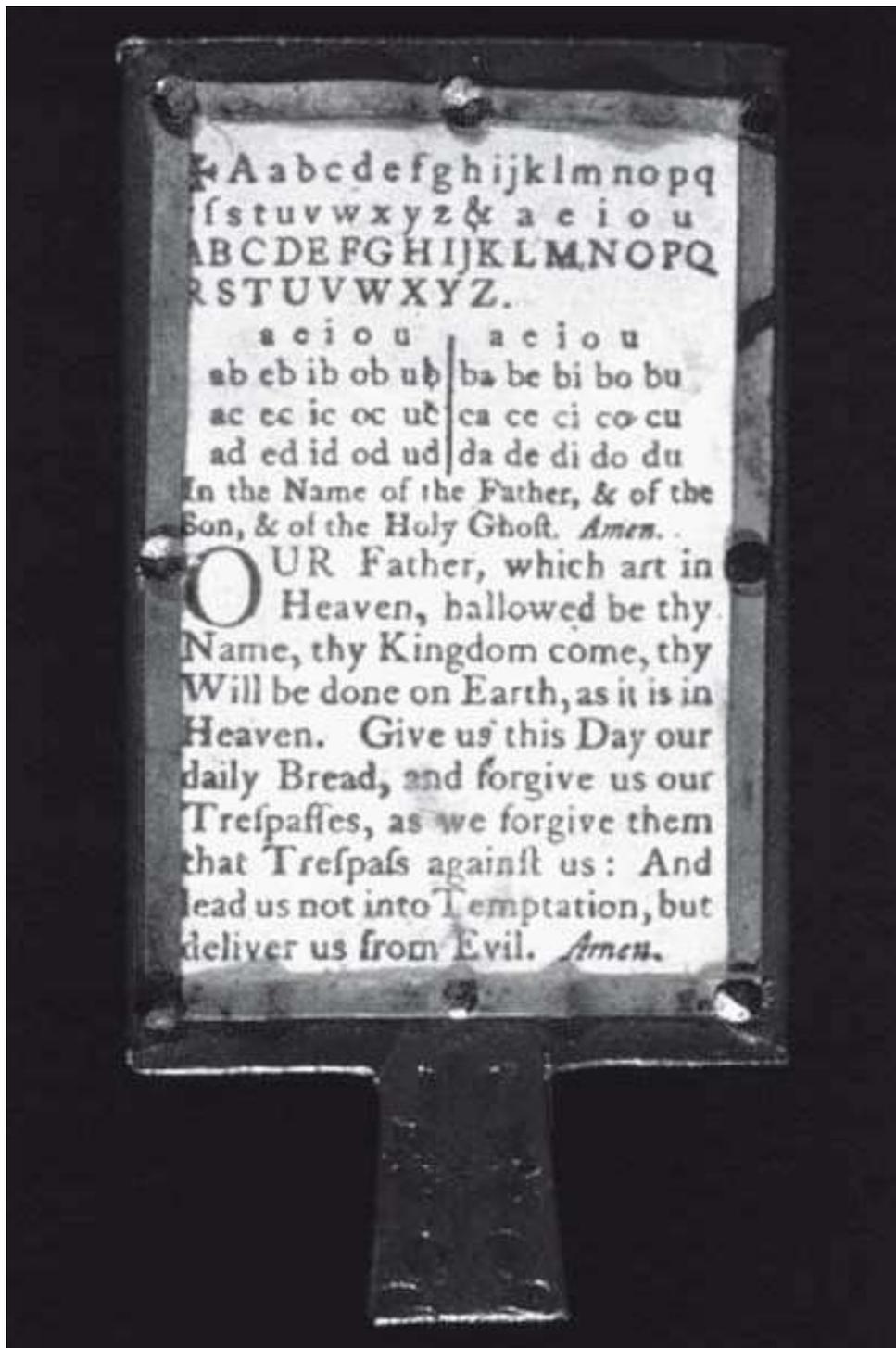
CIREMIA, 1986, p. 35; Antonio Viñao Frago, “Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997-1998, 2 vol., t. I, *Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, p. 149-191.

¹²Ségolène Le Men, *Les abécédaires français illustrés au XIXe siècle*, Paris, Promodis, 1984.

¹³Piero Lucchi, “La santacroce, il psalterio e il babuino. Libri per imparare a leggere nel primo della stampa”, in Attilio Bartoli Langeli, Armando Petrucci (dir.), *Alfabetismo e cultura scritta*, Quaderni storici, XIII, 2, n° 38, 1978, p. 593-630.

¹⁴Victor Infantes, “De la cartilla al libro”, *Revue hispanique*, 97, 1, 1995, p. 33-66; Fernando Castelo- Branco, “Cartilhas quinhentistas para ensinar a ler”, *Boletim Bibliográfico e Informativo de Centro de Investigação Pedagógica de Instituto Gulbenkian*, 14, 1971, p. 109-151.

¹⁵Andrew White Tuer, *History of the Horn-book*, Londres, Leadenhall Press, 1896, 2 vol.



Fuente: Reproducción de un hornbook tradicional. Fecha desconocida. Formato: cerca 9 x 6,5 cm. Biblioteca de la Universidad de Indiana

La *battledore* (o *battledoor*) se deriva del *hornbook*. Pese a su aspecto y a su nombre (*battledore* significa “raqueta” en inglés), los *battedores* nunca fueron utilizados como juego. Ampliamente difundidas en Gran Bretaña y en los Estados Unidos hasta mediados del siglo XIX, estas palabras se presentan bajo la forma de una hoja de cartón doblada en dos, a veces en tres, ofreciendo así una superficie útil más grande: el texto impreso estaba pegado sobre una cara mientras que la otra estaba frecuentemente adornada de grabados sobre madera¹⁶.

El término paleta fue documentado desde el siglo XV en Suiza romana o Suiza francesa, en Savoya y en una parte de Borgoña para indicar un abecedario. Hace referencia a un soporte sólido, comúnmente extendido y poco costoso: un omóplato de cerdo. Este hueso, que tiene la forma de una pequeña raqueta triangular, posee en efecto una superficie plana y lisa, sobre la cual es posible grabar o pegar un alfabeto manuscrito, y una extremidad, el acromion, que un niño podría tener cómodamente en la mano. Incluso así se hubiese también recurrido a las tablas de madera y al abecedario, se convierte desde el siglo XV en un pequeño libro impreso, esta denominación se mantuvo hasta comienzos del siglo XIX¹⁷.

Hoy todavía, los términos a los cuales recurren las diversas lenguas para indicar el concepto de libro escolar son variados, y su acepción no es ni precisa ni estable¹⁸. Recorriendo la abundante bibliografía científica dedicada en el mundo al libro y a la edición escolar, se constata que en efecto se emplean conjuntamente en nuestros días varias expresiones, las cuales con mucha frecuencia es difícil, incluso imposible, determinar lo que las diferencia. Todo parece ser un asunto de contexto, de uso, incluso de estilo. Así los franceses emplean indiferentemente, entre otros términos, *manuels scolaires*, *livres scolaires* o *livres de classe*¹⁹; los italianos recurren especialmente a *libri scolastici*, *libri per la scuola* o *libri di testo*; los hispanoparlantes dudan entre *libros escolares*, *libros de texto* o *textos escolares*²⁰; mientras que en el mundo de habla portuguesa optan por *livros didáticos*, *manuais escolares* o *textos didáticos*. En los países anglosajones, *textbook*, *schoolbook* y a veces *school textbook* parecen ser empleados de manera no diferenciada, lo mismo que *Schulbuch* y *Lehrbuch* en los países germanófonos, *schoolboek* y *leerboek*, en las regiones

¹⁶ Acerca de los *hornbooks* y los *battledores*, voir especialmente: Joyce Irene Whalley, *Cobwebs to Catch Flies. Illustrated Books for the Nursery and Schoolroom, 1700-1900*, Berkeley/Los Ángeles, University of California Press, 1975, p. 36 sqq.; Charles H. Carpenter, *History of American Schoolbooks*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, s.d. [1963].

¹⁷ Georges Panchaud, *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois*, Lausanne, F. Rouge, 1952, p. 152-158. Ver también: “Les palettes et abécédaires d’autrefois”, *Folklore suisse*, 1949, p. 4-11. Nuestros agradecimientos a Pierre Caspard por habernos comunicado estas referencias.

¹⁸ Antônio Augusto Gomes Batista, “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”, art. cit.

¹⁹ Incluso si ellas son frecuentemente empleadas por unos y otros, estas expresiones no son necesariamente equivalentes. Cf. Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 14; ver igualmente María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Fernando Romero Loaiza, *Textos escolares y representaciones sociales de la familia...*, op. cit., p. 27-28.

²⁰ Se destaca que algunas expresiones que nombran los libros escolares han tomado una connotación peyorativa: por ejemplo fue el caso, en el último tercio del siglo XIX, del *libro de texto* en España y del *manuel* en Francia, que remitían a la enseñanza tradicional, fundamentada sobre la memoria; fue también el caso del *kyôkasho* en el Japón, donde después de la segunda guerra mundial, las obras escolares eran como responsables del ascenso del imperialismo nipón.

de habla holandesa; se utiliza *skolbok* y *lärebok* en Suecia, *skolebok* y *laerebok* en Noruega, *skolebog* y *laerebog* en Dinamarca, e incluso *scholica encheiridia*, *scholica biblia* o *anagnostika bilia* en Grecia, etc.

Estas oscilaciones terminológicas pueden además explicarse por motivaciones retóricas, particularmente en las lenguas romances, que rehúsan generalmente repetir los mismos términos. Pero, si se mira más de cerca, se constata que esta profusión lexical refleja la complejidad del estatuto del libro escolar en la sociedad.

Algunas expresiones remiten al contexto institucional en el cual la obra es empleada o a quién está destinada (francés *livre d'école*, *livre de classe*, *livre classique*, etc.²¹; inglés *schoolbook*; alemán *Schulbuch*; holandés *schoolboek*; danés *skolebog*; español *libros escolares*; italiano *libri per la scuola*, *libri scolastici*; albanes *libër skollor*; polaco *Książki szkolne*; turco *okul kilavuzu*; húngaro *iskolai tankönyvek*; eslovaco *školská učebníka*; lituano *monyklinis vadovėlis – monyklina*, escuela; cingalés o tamil *pachadaly putagama – de pachadaly*, escuela; lingala (Congo) *buku ya kelasi*; farsi (Irán) *ketabe darsi – de ketabe libro y darsi*, escuela; chino *xué xiào shu* - de *xué*, instruir, *xiào*, escuela y *shu*, libro, etc.); estas expresiones pueden estar acompañadas de indicaciones que precisan la naturaleza del público escolar o el nivel de enseñanza al cual la obra está destinada (francés *manuels de troisième*; español *libros de bachillerato*; noruego *laerebok för gymnasiet*; italiano *libri per la scuola elementare*, etc.).

Otros, sin hacer referencia a este contexto institucional, enfatizan sobre la función didáctica, entendida aquí en su sentido etimológico como: el libro escolar es un libro que sirve para enseñar (*français livre d'enseignement*; alemán *Lehrbuch*; húngaro *tankönyv – de tanítás*, enseñanza y *könyv*, libro; noruego *laerebok*; griego *didaskaleion – de didaskein* enseñar; portugués *livro didático*; vasco *liburu didaktikoen*; árabe *eddirasat kitab – de eddirasat*, enseñanza) o para estudiar (ruso y, con algunas variantes, otras lenguas eslavas *uchébnik – de uchéba*, estudios; holandés *leerboek*²²; letón *mácibu grámata – de mácibu*, estudio; español *manuales de estudio*; hebreo *sefer limoud – de sefer*, libro y *limoud*, estudio; swahili *kitabu ya masomo – de masomo*, estudio, vietnamés *sách học – de sách*, libro, y *học*, estudiar).

²¹ Acerca de la evolución lexical del adjetivo “clásico”, ver Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 11.

²² Etimológicamente, *leerboek* refiere al acto de enseñar (cf. alemán *Lehrbuch*), no obstante, el contexto cultural condujo a que este vocablo designe un instrumento de aprendizaje.

Reproducción en negro y blanco de las páginas 4 y 5 de una versión del Hyakushô ôrai (“Ôrai des paysans”), probablemente publicado hacia finales de la época de Edo, 1603-1867. Realizado sobre el modelo de Ôrai de los mercaderes, parece el vocabulario propio del mundo campesino japonés y servía de base para el aprendizaje de la escritura y la lectura. Los vivos colores realzan los dibujos (ver <<http://beth.nara-edu.ac.jp/COLLECTION/c13-003.htm>>). Formato: ca 22 x 15cm.



Fuente: Bibliothèque de l'université de Nara

La terminología remite tanto a los contenidos de enseñanza, ya sea de manera indiferenciada, como a los libros que acogen los conocimientos enciclopédicos (finés *oppikirja* – de *oppi*, saberes; y *kirja*, libro; islandés *kennslubók*), que son generalmente los libros de lectura corriente (griego *anagnosticon biblion* e incluso *anagnosmata*), o que hacen explícita referencia a la materia de la que trata la obra (inglés *grammar*; inglés *arithmetic*s; alemán *Schulgeschichtsbuch*; húngaro *történelemkönyv*; español *lecciones de cosas*; etc.) hasta reducirlo a veces, si el contexto enunciativo no es ambiguo: ¡un alumno hablará hoy en día tan naturalmente de su libro de geografía! (¡o de “*géo*”! [como se dice coloquialmente en francés *n del t.*]), sin necesidad de más precisión. Además es la referencia genérica a los contenidos la que prevaleció en Extremo Oriente, cuando a finales del siglo XIX, como

resultado de la influencia occidental ejercida profundamente sobre el sistema educativo nipón: “libro escolar” se dice *kyôkasho* en japonés (y *kyo kwa soen* coreano), expresiones que se podrían traducir literalmente por “libro de materias a enseñar”²³.

Ahora bien, a veces sucede a la inversa cuando la naturaleza de los aprendizajes da su nombre al libro escolar. Se encuentra aquí la distinción tradicional, pero lejos de ser rigurosa, divide la literatura escolar en dos grandes conjuntos: de un lado, los libros que presentan los conocimientos, del otro, aquellos que apuntan a la adquisición de los mecanismos de la lectura; es la opinión que expresa, al igual que muchos otros, Fernando Sainz cuando diferencia los “*libros de materias*” y los “*libros de lectura*”²⁴. La segunda categoría comprendería especialmente los métodos de lectura: alfabetos y abecedarios (griego *alphabêtârè*, alemán *ABC-Buch*; inglés *alphabet book*; húngaro *abécéskönyv*; italiano *abecedario*; ruso *azbouka*; eslovaco *šlabikar*; etc.), silabarios (inglés *spellers*; holandés *spelboek*; español *silabario*; etc.) libros de lectura (polaco *elementarz*; lituano *elementorius*; húngaro *olvasó könyv*; serbio *fibla*, derivado del alemán *Fibel*; ucraniano *bukvar*; inglés *primers* –denominados así porque ellos constituyen cronológicamente los primeros libros– y *readers*²⁵; alemán *Lesebuch*; holandés *lesboek*; español *libro de lectura*; portugués *libro de leitura*; kirundi (Ruanda, Uganda) *igitabo co gusoma* – de *gusoma*, que significa leer, pero también beber y abrazar, etc.).

Así mismo, muchas expresiones toman en cuenta la forma material, la de una obra de formato pequeño que se tiene a la mano o que se lleva en la mano (francés *manuel*; español *manuales escolares*; portugués *manuais escolares*; italiano *manuali per la scuola*, rumano *manual școlar*; breton *levdorn* – de *dorn*, mano; húngaro *kézikönyv* – de *kéz*, mano y *könyv*, libro; griego *encheiridon* – de *cheir*, mano). Se encuentran los términos equivalentes en las lenguas germánicas y eslavas, pero parecen menos corrientemente asociadas al contexto escolar (ruso *rukovódstvo* - de *ruka*, mano –palabra que significa a la vez manual y administración, lo que evoca también la función organizadora del manual; checo *příručka*– de *pří*, al lado de, y *ručka* manejar; polaco *podręcznik* –de *pod*, bajo y *ręka* mano; letón *rokas gramata* - de *rokas*, mano; inglés *handbook*; alemán *Handbuch*; danés *håndbog*; holandés *handboek*; irlandés *lámhleabhr* – de *lamh*, mano; etc.). Es también la forma elegida por el esperanto *manlibro*.

²³ En japonés el concepto de manual escolar no existió antes de la restauración de Meiji, las obras empleadas hasta entonces en el contexto educativo, los *ôraimono*, no habían sido específicamente concebidas con fines didácticos. Es un decreto de 1879, que a partir del modelo occidental, introduce la noción de materia de enseñanza (seis materias se definen entonces) y, hasta 1945, existe una confusión entre programas y manuales, porque la tradición japonesa considera que se aprenden los mismos manuales y no con la ayuda de los manuales. Sobre la historia de los manuales japoneses, ver el notable sitio web de Christian Galán en la dirección: <http://w3.univ-tlse2.fr/japonais/galan/indexgalan.htm>

²⁴ Fernando Sainz, “El libro en la enseñanza”, *Revista de Pedagogía*, 88, 1929, p. 214-219. Esta distinción, específica de la enseñanza elemental, es todavía corrientemente asumida por los investigadores.

²⁵ Los *primers* son los libros en los cuales se llevan a cabo los primeros aprendizajes; los *readers*, que suponen un conocimiento preliminar de los mecanismo de base de la lectura, presentan textos extensos y son empleados en segundo lugar.

Otras expresiones usadas habitualmente son aquellas que se refieren al texto. No se trata solamente de una alusión a la forma de expresión tradicionalmente privilegiada para transmitir los conocimientos, la ilustración solo tiene durante mucho tiempo en Occidente, salvo algunas notables excepciones, un papel marginal en la relación alumno-maestro, pero sobre todo el de una referencia a la autoridad que confiere lo que ha sido juzgado digno de ser escrito (inglés *text book*; italiano *libro di testo*, *testo scolastico*; español *libro de texto*, *texto escolar*; noruego *textbok*; irlandés *téacsleabhar*; etc.). Algunas expresiones inglesas contemporáneas son además exactamente reveladoras de la autoridad que se le confiere al manual: a *textbook landing*, a *textbook dive*, etc significando, sin ambigüedad, un aterrizaje modelo, una caída modelo, etc²⁶. El británico Christopher Stray, uno de los fundadores del *Textbook Colloquium*²⁷, también ha mostrado que los avatares gráficos de la palabra *textbook* son reveladores de la evolución que ha conocido este concepto en Gran Bretaña: anota que la grafía *text book* se aplica, en el origen, a un texto habitualmente redactado en griego o latín y empleado con fines pedagógicos, texto que era objeto de comentarios y de explicaciones ofrecidas oralmente por el profesor; *text-book* (con un guion) solo aparece en los años 1830; para ser suplantado, entre 1880 y 1920, por la grafía moderna *textbook*: <<la diferencia fundamental entre la palabra “manual” (*textbook*) y su predecesor, el “libro de textos” (*text book*), reside en el hecho de que el primero es la vez el texto y el profesor>>²⁸. Su compatriota, John Issit, destaca por su parte, la multiplicidad de usos figurados del término *textbook*, lo que no facilita mucho la definición²⁹. En España, las expresiones *textos* y *libros de texto* solo se encuentran a partir de 1836 en los documentos reglamentarios para designar las obras que pueden servir de “texto” de enseñanza³⁰.

Ahora bien, ¿qué concluir de este rápido panorama lexical?

²⁶ Robert & Collins Super Senior, 1996, entrada “Textbook”.

²⁷ *The Colloquium on Textbooks, Schools and Society*, fundado en Swansea (Reino Unido) en 1989, publica la revista *Paradigm*.

²⁸ Christopher Stray, “*Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel*”, *Histoire de l'éducation*, número especial bajo la dirección de Choppin, *Manuels scolaires. États et sociétés, XIXe-XXe siècles*, mayo 1993, p. 73-74.

²⁹ “*In pursuit of a textbook definition of textbooks, then, the questions and complexities are legion and the solutions decidedly unsatisfactory. This morass of problems is not helped by the multiplicity of usages of ‘textbook’, as in ‘a textbook case’, meaning to exemplify a particular type of case; ‘a textbook performance’, meaning a perfect execution according to given standards; ‘textbook learning’, meaning a particularly dry and rote form of learning; or ‘merely from the textbook’, meaning in some way imaginatively lacking.*” [Para quien se esfuerza en dar a los manuales una definición de referencia, las complicaciones son muchas, y las soluciones verdaderamente poco satisfactorias. Salir de este embrollo de problemas no se facilita por la multiplicidad de usos de la palabra manual (*textbook*). Es el caso de las expresiones como *a textbook case*, que pretende dar un ejemplo de caso particular, *a textbook performance*, que significa que un servicio ha respetado perfectamente los criterios determinados, *a textbook learning*, que designa un aprendizaje particularmente árido y mecanizado, o también *merely from a textbook*, que expresa una cierta ausencia de imaginación”]: John Issitt, “Reflections on the study of textbooks”, *History of Education*, vol. 33, n. 6, November 2004, p. 684.

³⁰ Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Soller, Elies Allieus Pons, *La producción de obras escolares en Baleares (1775-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1992, p. 11.

En primer lugar, que el manual bajo sus diversas denominaciones, progresivamente se ha convertido en un objeto planetario: este se impone en el mundo por medio de la evangelización y la colonización, con la adopción de la mayor parte de los países de sistemas educativos y métodos de enseñanza inspirados en el modelo occidental. El “manual” con frecuencia, es asimismo designado con términos que son solo la transcripción, la traducción o la transposición de las denominaciones más comúnmente empleadas en los países desarrollados.

Luego se constata que, si bien algunas denominaciones locales o tradicionales continúan existiendo durante mucho tiempo, el léxico progresivamente se ha reducido. La constitución en Europa de los sistemas de enseñanza que apuntan a una uniformización de los contenidos y los métodos, provoca una autonomía de la edición escolar, una normalización de sus producciones y, fundamenta así la emergencia de una nomenclatura específica.

Se observa también que la diversidad de vocabulario empleado refleja la complejidad del manual: según las épocas y los espacios culturales, se encuentra una pluralidad de vocablos que refieren tanto al contenido intelectual como al soporte material, unas veces a una u otra de sus múltiples funciones.

Con frecuencia el vocabulario empleado parece traducir las influencias que se ejercen de un país a otro³¹ puesto que, siguiendo los espacios lingüísticos, no se privilegian las mismas representaciones o expectativas. Los angloparlantes utilizan de preferencia la palabra *textbook*, porque el manual es ante todo para ellos una referencia, los de habla alemana *Schulbuch* porque privilegian el aspecto institucional, o bien los japoneses *Kyôkasho*, porque según su perspectiva lo esencial residiría en los contenidos. En resumen, ¿estamos seguros de hablar del mismo objeto cuando se lleva a cabo un estudio comparativo?

2. “ON THE BORDERS OF TEXTBOOKS...”

Los manuales escolares hacen parte desde hace varias generaciones, al menos en los países desarrollados, del universo cotidiano de los niños y de las familias. Se puede comprender que tal familiaridad parece hacer superflua para los contemporáneos cualquier definición. En cambio, sorprende más constatar la cantidad de científicos que trabajan en un campo, al cual desde comienzos de los años 1970, los investigadores alemanes han reconocido una identidad y asignado un nombre, el de *Schulbuchforschung*³², tampoco juzguen útil definir previamente su objeto de investigación.

³¹ Acerca de la denominación de los métodos de lectura y los libros de lectura en los países bálticos y los países eslavos, ver Wendelin Sroka, “Was macht die Fibel zur Fibel? Eine historisch-vergleichende Annäherung an die Identität von Lehrwerken für den Erstleseunterricht in Deutschland, Russland und den USA”, in Actas del coloquio “*Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch? Art und Identität eines Lernmittels näher betrachte*”. Ypres, 5-6 octubre 2007 (en prensa).

³² La investigación sobre los manuales escolares (*Schulbuchforschung*) no figura como una disciplina académica: en efecto no son los métodos que fundamentan su unidad; es su objeto. Este busca aprehender el manual en su contexto global y especialmente recontextualizar su “discurso”. Ver especialmente Richard Olechowski (dir.), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main/New York, Peter Lang, 1995 (Schule,

El gramático británico Ian Michel escribía en 1990: “No es fácil decir si una obra es o no un libro escolar. Si bien no importa mucho dar una definición exacta, sí es necesario ofrecer una descripción aproximada, de lo contrario todas las obras entrarían en esta categoría”³³. Pero queda por definir los criterios objetivos de fundamentación para determinar o no el carácter “escolar” de una obra.

Asumir el manual escolar como objeto de estudio supone igualmente que se dedica un trabajo previo de delimitación conceptual con relación a otros tipos de producción literarias³⁴. Esto implica que se definan para cada categoría los criterios de inclusión y de exclusión cuya naturaleza, según el estatuto del observador, no es necesariamente idéntica. La perspectiva diacrónica, que toma en cuenta las evoluciones estructurales y las fluctuaciones semánticas, de hecho hace que esta tarea de definir y delimitar, sea aún más compleja.

2.1. MERCADO DOMÉSTICO Y MERCADO INSTITUCIONAL

Reservar el nombre de “libro escolar” solo para las obras que fueron utilizadas en un establecimiento de enseñanza y/o que fueron específicamente concebidas con esta intención solo tiene en efecto sentido, históricamente hablando, para el período más reciente, en particular en aquellas regiones donde el sector educativo conoció una institucionalización tardía. La educación doméstica es un fenómeno, del cual con frecuencia se tiene mucha tendencia a subestimar su importancia y persistencia, cuando además en ocasiones, ha sido objeto de una reglamentación, como en Suecia a partir de 1686³⁵. Que contribuya o no a completar la asistencia escolar, juega un papel esencial para la educación de los muchachos como la de las hijas. Es de esta manera como las *Histoires de la Bible* de Johann Gottfried Hübner, best seller publicado por primera vez en Leipzig en 1714 y traducido en muchas

Wissenschaft, Politik, 10); es también este nombre (*Internationale Schulbuchforschung*) que tiene desde 1979 la revista publicada por el Georg-Eckert Institut de Braunschweig. El español Agustín Escolano Benito lanzo de su parte, a mediados de los años 1990, el neologismo “manualística”.

³³ “It is not easy to say when a work is a textbook. Exact definition does not matter, but description of some sort is necessary, or all books become relevant”: Ian Michael, “Aspects of Textbook Research”, *Paradigm*, 2, March 1990, p. 5.

³⁴ “Does a reprint of a Shakespeare play used as part of a learning programme constitute a textbook? Is an Open University workbook a textbook? Is a collection of mathematical exercises a textbook? Is a shorthand exercise book used by colonial administrative clerks in prewar India a textbook? Would an alien anthropologist be justified in considering the Bible as a textbook? [...] There is such a wide range of uses for the textbook, from garage manual to classroom aid, that a typology of uses offers little analytical consistency. [...] Textbooks, thus, are a very fuzzy category as they reflect a multiplicity of meanings and uses.” [“¿Una edición de una pieza de Shakespeare empleada en el marco de un programa de aprendizaje constituye un manual? ¿Un libro de ejercicios de una Open University es un manual? ¿Una compilación de ejercicios de matemáticas es un manual? ¿Un cuaderno de ejercicios de taquigrafía empleado por los secretarios judiciales de la administración colonial en la India antes de la guerra, es un manual? ¿Un antropólogo venido de otra parte, tendría razón en considerar la Biblia como un manual? [...]. Hay un amplio espectro de uso de la expresión manual, del manual del mecánico hasta el manual auxiliar para la clase, una tipología de usos que ofrece poca consistencia para el análisis [...]. También los manuales forman una categoría muy confusa en la medida en que ellos refieren una multiplicidad de significados y de usos”]: John Issit, “Reflections on the study of textbooks”, art. cit., p. 685.

³⁵ Frithiof Borgeson, *The Administration of Elementary and Secondary Education in Sweden*, New York, 1927, p. 4.

lenguas, ofreció a los padres las herramientas que les permitía examinar el trabajo de su hijo: cada una de las ciento cuatro historias estaban acompañadas de un cuestionario sin respuestas, que al favorecer la reformulación, permite evaluar el nivel de comprensión del texto³⁶.

Pero los editores y los autores han tenido también interés, por razones esencialmente económicas, en borrar la distinción entre enseñanza doméstica y enseñanza escolar. Igualmente un gran número de libros fueron concebidos a la vez para el mercado doméstico y para el mercado institucional: los editores tienen cuidado con frecuencia en destacar la naturaleza dual de su lectores sobre la primera cubierta o sobre la página del título³⁷. Este solapamiento entre mercado escolar y mercado doméstico tendió a borrarse en el transcurso del siglo XIX con la escolarización masiva, la elaboración de programas de enseñanza, la diversificación de niveles y de formaciones, y la multiplicación de los exámenes y concursos, a los cuales una parte nada despreciable de la producción editorial, estaba orientada para su preparación. Pero esta estratificación no tuvo lugar de manera uniforme: “el período durante el cual hubo un solapamiento entre la casa y escuela, ciertamente varió según las materias, este fue sin duda algo largo, para el caso de las antologías poéticas; en cambio, dicho solapamiento debió ser limitado en lo que concierne a la contabilidad, e inexistente –se puede suponer– en las ciencias aplicadas”³⁸.

2.2. MERCADO ESCOLAR Y MERCADO PROFESIONAL

Es en efecto, a una tercera categoría de población a la que se refieren los “libros escolares”, la del aprendiz o de los jóvenes trabajadores, pero también, más ampliamente, la de los medios profesionales. La imagen que se presentaba alrededor de 1800 de lo que sería más tarde la edición clásica, a grandes rasgos no está indudablemente muy lejos, de la situación que conoce hoy en día la edición universitaria francesa, en la cual en ausencia de programas nacionales, una misma obra debe, por razones económicas, ser concebida en función de varios públicos: el mundo universitario (estudiantes y profesores), el público llamado cultivado la “sociedad culta” –como se decía en el siglo XIX– deseosa de acceder a

³⁶ Johann Hübner, *Zweymahl zwey und fünfzig auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente*, Leipzig, 1714. Ver Pierre Caspard, “Examen de soi-même, examen public, examen d’état: de l’admission. la Sainte-Cène aux certificats de fin d’études, XVIe-XIXe siècles”, *Histoire de l’éducation*, n° especial 94, bajo la dirección de Bruno Belhoste, *Évaluer, sélectionner, certifier XVIe-XXe siècles*, mai 2002, p. 44-45.

³⁷ Así, entre otros ejemplos: C.-F. Ermeler, *Leçons de littérature allemande. Nouveau choix de morceaux en prose et en vers, extraits des meilleurs auteurs allemands à l’usage des écoles de France et des personnes qui étudient la langue allemande*, Paris, Baudry, 1826 (14 reediciones hasta 1865).

³⁸ “The age range during which there was an overlap between home and school would vary from subject to subject. It would continue for a long time in the case of poetry anthologies; there would be little overlap in Bookkeeping, and, one might suppose, in Mechanics none”: Ian Michael, “Aspects of textbooks research”, art. cit., p. 5.

una información certificada, y, muy especialmente, pero no exclusivamente, en los campos jurídicos o médicos, los medios profesionales³⁹.

Lo que nosotros llamaríamos hoy la literatura técnica y profesional parece sin embargo, haber accedido muy rápidamente a una cierta autonomía⁴⁰: los manuales y tratados destinados a las profesiones de negocios constituyen una prueba particularmente precoz⁴¹. El desarrollo y la subdivisión de las disciplinas científicas a partir de finales del siglo XVIII implican en primer lugar y de manera radical, una diversificación de la producción especializada; luego, a medida que avanza el siglo XIX y la industria, ofrece nuevas salidas, se desarrolla una producción de manuales (inglés *companion*, asistente); alemán *hilfsbusch* (o *Hilfsbuch*); español *guía*; húngaro *séged könyv*; etc.) que, distinta de las publicaciones destinadas a los establecimientos de enseñanza, “apunta” a públicos muy particulares: ellos presentan, en el modo enciclopédico y en una forma breve, el conjunto de conocimientos juzgados necesarios para el ejercicio de un oficio determinado. Se puede citar, para los constructores de molinos y los ingenieros hidráulicos, *The Millwright and Engineer’s Pocket Companion* de William Templeton⁴² o *Die Praktische Anweisung* de Friedrich Netto⁴³; para los navegadores, *The Ship-Master’s Assistant* de David Steel⁴⁴; o incluso, para los negociantes *The Man of Business and Gentleman’s* de William Perry⁴⁵ o *Les Tarifs et comptes faits du grand commerce* de François Barrême⁴⁶; etc. Esta clase de obras aparecen en los catálogos de las librerías de la segunda mitad del siglo XVIII en la sección “libros escolares”⁴⁷.

³⁹ Alain Choppin, “Le livre scolaire et universitaire”, in Pascal Fouch. (dir.), *L’édition française depuis 1945*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 1998, p. 313-339.

⁴⁰ John Fauvel, “ohn’s Wilkin’s Mathematical magic considered as a textbook”, *Paradigm*, 4, December 1990, p. 3-5.

⁴¹ Jochen Hoock, Pierre Jeannin, Wolfgang Kaiser (dir.), *Ars mercatoria: Handbücher und Traktate für den Gebrauch des Kaufmanns : 1470-1820. Eine analytische Bibliographie in 6 Bänden*, Paderborn, Schöningh, 3 vol. parus. Ver también Franco Angiolini, Daniel Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l’Europe moderne*, Paris, Éditions de l’EHESS, 1995 (Civilisations et Sociétés, 91).

⁴² William Templeton, *The Millwright & Engineer’s Pocket Companion: comprising decimal arithmetic, tables of square and cube roots, practical geometry, mensuration, strenght of materials, mechanic powers, water wheels, pumps and pumping engines, steam engines, tables of specific gravities, &c.* 2nd ed. [...] revised and [...] enlarged; to which is added an appendix, containing the circumferences, squares, cubes, and areas of circles, superficies and solidities of spheres, &c. &c., London, Simpkin and Marshall, 1833.

⁴³ Friedrich August Wilhelm Netto, *Praktische Anweisung, das Wasserw.gen oder Nivelliren in den bei Kultivirung des Landes gewöhnlich vorkommenden Fällen anzuwenden: ein nach dem jetzigen Zustande der Wissenschaft eingerichtetes und mit den neuesten Erfindungen bereichertes unentbehrliches Hilfsbuch für Feld- und Forst-Messer, Land-, Wege- und Wasser-Baubeflissene, Agronomen, Mühlenbesitzer*, Berlin/Landsberg an der Warthe, Enslin, 1826.

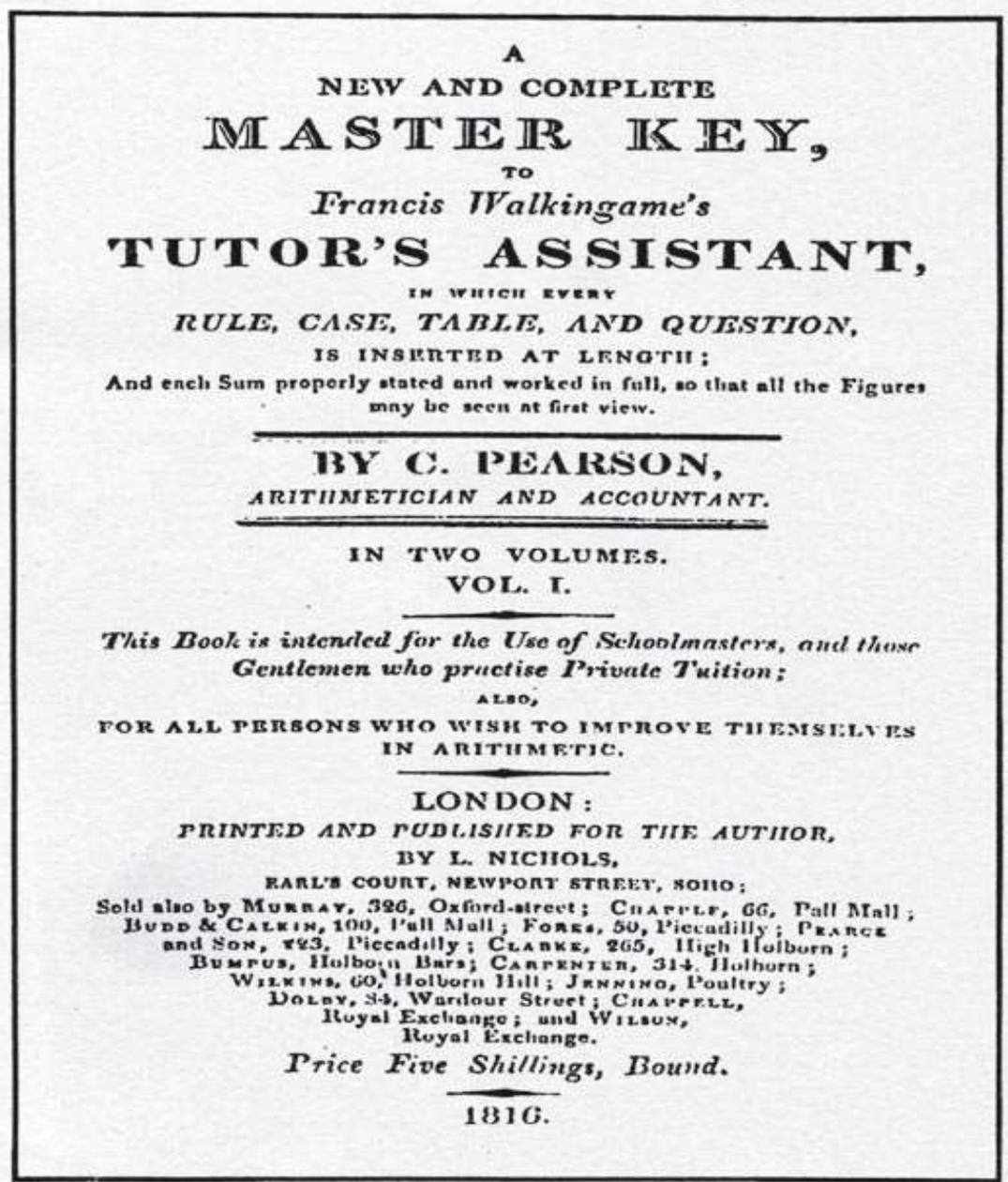
⁴⁴ David Steel, *The Ship-Master’s Assistant and Owner’s Manual*, London, 1788. La obra ha conocido más de veinte ediciones, la última data de 1852.

⁴⁵ William Perry, *The Man of Business and Gentleman’s Assistant* (3d ed.), Edinburgh, 1777.

⁴⁶ François Bertrand de Barrême, *Les tarifs et comptes faits du grand commerce*, Paris, 1670.

⁴⁷ “Commercial and technical books were sometimes classified under the rubric of School Books, but were more often listed separately by title” [“Las obras de comercio y las obras técnicas a veces estaban clasificadas en la sección Libros escolares, sin embargo, con mayor frecuencia, estaban catalogadas aparte según su título”]:

Reproducción de la página del título del primer volumen de C. Pearson, *A New and Complete Master Key to Francis Walkingame's Tutor's Assistan....*, Londres: L. Nichols, 1816. Formato: in-12. Publicado en 1751, *The Tutor's Assistant* conoce múltiples reediciones anónimas y un número incluso más importante de ediciones (al menos 165) revisadas por treinta autores identificados hasta 1882. Se cuentan 47 reediciones de los Keys justo hasta esta misma fecha. Ver Ian Michael, «The Textbook as a Commodity: Walkingame's *The Tutor's Assistant*», *Paradigm*, 12, décembre 1993, p. 21-27. Source: *British Library*.



Fiona A. Black, <<“Horrid republican notions” and other matters: school book availability in Georgian Canada>>, *Paradigm*, vol. 2, 3, July 2001, p. 2.

Choppin, A. (2018). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique [El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica] (Traducción y adaptación al español por Miguel Ángel Gómez Mendoza y revisión de Sandra Dayana Parra Patiño). (Original publicado en 2008) *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 4 (7), 147 – 192.

Más tardíamente, este movimiento toca también las actividades que no se benefician de un reconocido estatuto profesional como ocurre con la Medicina, los oficios de la Ingeniería o del Derecho; en particular fue el caso de la agricultura. Así, en la segunda mitad del siglo XIX, en Inglaterra, los progresos de las ciencias y de las técnicas aplicadas a la agricultura y la modificación de las representaciones tradicionales del mundo campesino⁴⁸, generan la necesidad de ofrecer una educación propia para los oficios agrícolas. Esta evolución no deja de tener consecuencias sobre el estatuto de las obras de agricultura: un buen número de obras adaptadas a las necesidades prácticas de los agricultores fueron publicadas entonces, como los *Elements of Agriculture: a Text Book*, publicado por William Fream bajo los auspicios de la *Royal Agricultural Society of England*, que conoció un éxito considerable: su edición 17, bajo el tiraje de *Fream's Principles of Food and Agriculture*, fue publicada en 1992, esto fue exactamente un siglo después de la edición original⁴⁹. En Francia, la gran diversidad de los climas y los territorios dan nacimiento a una producción editorial específica por sector de actividad y/o por área geográfica⁵⁰.

La distinción entre mercado escolar y mercado profesional se torna aún más problemática a partir de la integración a los cursos escolares de formaciones técnicas y profesionales certificadas por diplomas de carácter nacional. Según las especialidades, los alumnos pueden entonces disponer (o no) de obras específicas, donde no se excluye que ellas puedan así satisfacer las necesidades de profesionales y por lo tanto ser útiles en el ejercicio cotidiano de su oficio.

2.3. LIBROS ESCOLARES Y LIBROS DE VULGARIZACIÓN

Pero simultáneamente, otra evolución tiene lugar, con la introducción en el mercado de obras inspiradas de los tratados científicos, cuyo objetivo es asegurar la difusión de los conocimientos.

Es a esta categoría de obras que se podrían vincular los “compendios”. De esta manera, Jean Claude Perriot destaca que en la segunda mitad del siglo XVIII, bajo el impulso de las sociedades sabias, la vulgarización de los conocimientos requiere la publicación de versiones abreviadas de obras científicas.⁵¹ Annie Bruter, cuyos trabajos tratan principalmente sobre la historia de la enseñanza de la historia en Francia, en el Antiguo Régimen, diferencia de una

⁴⁸ “The English Farmer is a splendid specimen of the human race. [...] The sort of writing which is intelligible by ordinary men is to him a mystery” [“El granjero inglés es un destacado espécimen de la especie humana. [...] El tipo de escritos que es inteligible para el común de los mortales y para él un misterio”] *Country newspapers, Temple Bar*, X, 1864, p. 131, cit. par Goddard : cf. Siguiente nota.

⁴⁹ H. Edmunds, “Eighty years of Fream’s *Elements of Agriculture*”, *Journal of the Royal Agricultural Society of England*, 134, 1973, p. 66-77; Nicholas Goddard, “Not a Reading Class”: the Development of the Victorian Agricultural Textbook”, *Paradigm*, 23, July 1997, p. 12-21.

⁵⁰ Por ejemplo: Denis Donon, *Manuel pratique du vigneron et du cultivateur du Centre*, Cosne, Imprimerie de A. Bureau, 1905.

⁵¹ Jean-Claude Perrot, “Nouveautés: l’économie politique et ses livres”, in Henri-Jean Martin, Roger Chartier, *Histoire de l’édition française*, t. II, *Le livre triomphant, 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, p. 250-251.

parte los breviaros, que no estaban en original, y específicamente destinados a un público escolar; y de otra parte los manuales escolares de historia. En un sentido, los breviaros serían los “protomanuales”. La existencia de un manual escolar, tal como se entiende hoy, necesita de un conjunto de condiciones que no se cumplían del todo en Francia antes del fin del Antiguo Régimen: las clases recibían una enseñanza común (la llamada enseñanza simultánea), una estructuración de los contenidos en disciplinas autónomas, la posesión por el alumno de un libro. “La noción de manual de historia, resume Annie Bruter, presupone simultáneamente una cierta organización de la enseñanza [...], pero también un modo determinado de estructuración de los saberes, un estadio dado del desarrollo técnico y comercial y, más ampliamente, un tipo de definido de cultura, en el sentido de conjunto de valores fundadores: respeto del saber, especialmente bajo su forma impresa, fe en la forma escolar de educación, concepción de la especificidad de las edades de la vida⁵²” .

Es la opinión que expresa Lakanal frente a la Convención nacional, cuando se opone a los breviaros elementales, que corresponden a nuestra visión moderna de los manuales: “Reducir, comprimir una larga obra, es abreviarla; presentar los primeros gérmenes y de alguna manera la matriz de una ciencia, es lo elemental [...]. Así, el compendio, es precisamente lo opuesto de lo elemental; y esta confusión de dos ideas muy distintas, es la que hace inútiles para la instrucción, los trabajos de un gran número de hombres admirables...”⁵³. No por ello el género del compendio desapareció del universo escolar o extraescolar, como prueba, por ejemplo, a lo largo del siglo XIX, la floración de los breviaros de historia santa para las escuelas primarias, o la producción de compendios, sumarios, tablas y resúmenes para la preparación de los exámenes de la enseñanza secundaria.

Pero es sobre todo en el campo científico donde las obras de divulgación conocen en el siglo XIX, un fuerte desarrollo, a la manera de los *Cahiers de physique, de chimie et d'histoire naturelle à l'usage des jeunes personnes et des gens du monde*⁵⁴. Es así como, en el año 1030, la producción de obras destinadas a la enseñanza de la Química en Francia se caracteriza por una “estrategia de objetivo y delimitación de los públicos que interfiere con la política escolar para segmentar y desmultiplicar los lectores”⁵⁵. Si la frontera entre obras científicas y obras de divulgación no es siempre clara⁵⁶, la que separa las obras escolares y

⁵² Annie Bruter, “Les abrégés d’histoire d’Ancien Régime en France (XVIIe-XVIIIe siècles)”, in Jean-Louis Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d’histoire: passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 2005, p. 15.

⁵³ “Rapport et projet de loi sur l’organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale au nom du Comité d’Instruction publique par Lakanal, à la séance du 7 brumaire an III”, in James Guillaume, *Procès-verbaux du Comité d’Instruction publique de la Convention nationale*, t. V, Paris, Imprimerie nationale, 1904, p. 183.

⁵⁴ Emmanuel Le Maout, *Cahiers de physique, de chimie et d’histoire naturelle à l’usage des jeunes personnes et des gens du monde*, Paris, Paul Dupont, 1841.

⁵⁵ Bernadette Bensaude-Vincent, Antonio García Belmar, José Ramón Bertomeu Sánchez, *L’émergence d’une science des manuels: les livres de chimie en France (1789-1852)*, Paris, Éd. Archives contemporaines, 2003, p. 80.

⁵⁶ “I have applied the term ‘textbook’ to all books, whether elementary or not, provided that they contain general chemical knowledge intended for non-professional chemists” [“Yo utilizo el término “manual” para todas las obras, elementales o no; que contienen los conocimientos de orden general sobre la Química destinada a los

las obras de divulgación tampoco⁵⁷: los libros de lectura corriente (además los libros de premio*, de los que se puede lamentar que el estudio sea con mucha frecuencia descuidado por los investigadores) de esta manera han contribuido fuertemente a la difusión de las ciencias y de las técnicas entre las generaciones jóvenes. Este fue especialmente el caso de la Francia de la Tercera República: <<la obra de difusión más "popular" fue seguramente *Le Tour de la France par deux enfants* cuya primera edición data de 1877. [...] [Esta obra] ofrece al público lector más amplio una sorprendente imagen de la historia y del estado de las ciencias, de las técnicas y de las industrias de Francia en esta segunda mitad del siglo XIX>>⁵⁸.

La superposición entre uso doméstico y uso escolar fue tardía –quizás nunca tuvo lugar totalmente– e instaurada por algunas categorías de obras, como las obras de lectura y las antologías.

Esta es la conclusión a la que llega el británico Ian Michel: “Es en todo caso difícil, y esto quizás será imposible, distinguir prácticamente las obras rectadas con una intención específicamente pedagógica de aquellas que han sido escritas para el ocio. [...] Es el caso, en particular, de las historias o de los poemas escritos para los niños; es igualmente el caso de las antologías, de las que se puede dar rápidamente un ejemplo: un conjunto de veinte y siete antologías publicadas en el siglo XVIII, examinado de manera aleatoria, se desglosó en las que no tienen ninguna indicación de intención pedagógica hasta las propuestas como obras para las clases”⁵⁹. Una década más tarde, Ian Michel propone clasificar las antologías

químicos que no tienen la profesión”]: Catherine Kounelis, “Atomism in France: chemical textbooks and dictionaries, 1810-1835”, in Anders Lundgren, Bernadette Bensaude-Vincent (dir.), *Communicating Chemistry: textbooks and their audience, 1789-1939*, Canton, Watson, 2000, p. 207. Ver también Michael Honeyborne, “The communication of science by popular books 1700-1760”, *Paradigm*, 25, May 1998, p. 43-44.

* Libros de premio (Livres de prix): Antiguamente, en Francia, al final del año escolar se premiaban a los mejores alumnos en cada asignatura con premios. Esos premios eran siempre libros. Se podía obtener por ejemplo, el primer o segundo premio de matemáticas, de gimnasia... y hasta de compañerismo. Pero sea cual fuera la asignatura, el premio era un libro. (Nota del traductor).

⁵⁷ David Knight, “Communicating Chemistry: the frontier between popular books and textbooks in Britain during the first half of the nineteenth century”, in Anders Lundgren, Bernadette Bensaude-Vincent (dir.), *Communicating Chemistry*, op. cit., p. 187-206; Julia Melcón Beltrán, “Ciencia aplicada y educación Popular”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar...*, op. cit., p. 161-199.

⁵⁸ Paul Brouzeng, La vulgarisation scientifique au XIXe siècle en France et l’esprit de l’Encyclopédie de Diderot et d’Alembert”, in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l’édition dans le monde du XVIIIe siècle à l’an 2000*, Québec/Paris, Les Presses de l’Université Laval/L’Harmattan, 2001, p. 492; *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno (pseudonyme d’Augustine Fouillée) fue reeditada en la editorial Belin hasta 1960, y tuvo numerosas traducciones e imitaciones. Ver el estudio muy documentado de Marie-Angèle Félicité, *Le Tour de la France par deux enfants de G. Bruno. Rééditions, adaptations, imitations et historiographie de 1877 à nos jours. Du manuel scolaire au patrimoine: mémoire nationale et identité française?*, tesis de master en historia contemporánea bajo la dirección de Sylvaine Guinle-Lorinet, Université de Pau et des Pays de l’Adour, 2005; ver también Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants: romans scolaires et espaces nationaux, XIXe-XXe siècles*, Paris, Belin, 2007 (Histoire de l’éducation).

⁵⁹ “It is difficult, however, and will perhaps prove impossible, usefully to make any general distinction between works written with a specifically pedagogical purpose and those written for entertainment. [...] This is specially true of stories and verse written for children; it is also true of anthologies, from which it can be more concisely

en cuatro categorías: las antologías destinadas a solo uso doméstico (H); las que, originalmente destinadas al uso doméstico, pudieron también ser empleadas en la escuela (HS); las que estaban principalmente destinadas a un uso escolar, pero que pudieran ser leídas en la casa (SH), finalmente, las que fueron redactadas para un uso puramente escolar (S)⁶⁰. Pero también él mismo debe establecer, después de haber examinado algunas obras, los límites de su método: aquí, el título tiene las resonancias didácticas, pero el formato es doméstico; ahí, el autor declara haber concebido simultáneamente su obra “para los alumnos y para los jóvenes en general”⁶¹...

Geoffrey Hugh Harper aborda igualmente las preguntas relacionadas con la definición y la clasificación de los manuales, de sus contenidos y de las disciplinas escolares. Esta preocupación de clarificación, que debe mucho a los trabajos de Ian Michael (que Harper agradeció), es un aporte esencial de su artículo: “el *continuum* que engloba libros escolares y diversas categorías de libros no escolares merecen quizás ser estudiados en sí mismos. Para algunas disciplinas, se constata una evolución desde los libros polivalentes (*multipurpose books*) cuyo fin es a la vez divertir, aumentar el sentimiento moral y educar *stricto sensu*, hacia una diferenciación clara entre libros escolares y libros no escolares. Si se puede encontrar un medio de evaluar la “manualidad” (“*textbookness*”), sería interesante estudiar en qué momentos las diferentes disciplinas alcanzaron los diversos grados de diferenciación del libro escolar⁶².

Se encuentran análisis parecidos en el mundo latino. El brasileño Leonardo Arroyo, por ejemplo, escribía en 1968: “No hay, en el último siglo, separación clara entre los libros de diversión y los de lectura para la adquisición de conocimientos y el estudio en las escuelas”⁶³. Treinta años más tarde, Paolo Bianchini elabora un balance similar: “si el proceso de especialización del libro de instrucción así como su evolución hacia el manual a lo largo del siglo XIX, aparecen claramente tanto en la definición del contenido de las obras, que toman además formas extremadamente diversas según las materias de las que tratan el nivel de los alumnos a los cuales ellas se dirigen, como en la profesionalización de aquellos que las producen –editores y autores–, semejantes transformaciones tuvieron además consecuencias sobre la definición de los lectores. Es innegable que todavía en las primeras décadas del siglo XIX, la distinción entre libros escolares y libros destinados a un público

illustrated. A group of 27 anthologies, inspected at random, ranges from collections made without pedagogical intent to those which are offered as school texts”: Ian Michael, “The Historical Study of English as a Subject; a Preliminary Inquiry into some Questions of Methods”, *History of Education*, 8, 3, 1979, p. 202.

⁶⁰ Ian Michael, “Home or school?”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 11.

⁶¹ “... for my pupils, as well as for young people of every description”: id.

⁶² “This continuum of textbooks with various non-textbook categories is perhaps itself worthy of study. Some subjects show a development from ‘multipurpose’ books, intended simultaneously for entertainment, moral uplift, and education *stricto sensu*, to a clear differentiation of textbooks from non textbooks. If a means for assessing ‘textbookness’ could be found, it would be of interest to study the times at which different subject reached different degrees of textbook differentiation”: Geoffrey Hugh Harper, “Textbooks: an under-used Source”, art. cit., p. 33.

⁶³ “Não há uma nítida separação entre os livros de entretenimento puro e os de leitura para aquisição e estudo nas escolas, durante o século passado”: Leonardo Arroyo, *Literatura infantil brasileira – ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*, São Paulo, Melhoramentos, 1968, p. 93.

extraescolar continúa siendo frágil”⁶⁴. ¿Acaso esta “imprecisión” no surge de un conocimiento todavía imperfecto de los fenómenos económicos? Hoy en día, las producciones escolares se caracterizan por la modicidad relativa de su costo unitario, consecuencia de la importancia de las cifras de tiraje y, en muchos países, de las subvenciones públicas de las que se benefician. Si el mercado de la edición escolar y el papel que ha ejercido el poder público en su regulación y su desarrollo en el siglo XIX y XX, han sido estos últimos quince años objeto de estudios en numerosos países, los asuntos financieros (el del precio de venta especialmente) en cambio casi no han sido abordados por los historiadores.

2.4. LITERATURA ESCOLAR Y LITERATURA DE INFANCIA Y DE JUVENTUD

Otra cuestión recurrente, y que no es ajena a la anterior, es la de las relaciones entre la literatura infantil y juvenil (*children literature*) y la literatura escolar. Si la literatura infantil y juvenil se define ante todo por su público, dicho de otra manera si se aborda solo la edad de los lectores, la literatura escolar podría ser concebida como una categoría vecina de la literatura de juventud, o un subconjunto de esta literatura, salvo si se excluyeran (quizás) los grados superiores y (seguro) los libros destinados a los profesores, lo que además plantea serios problemas de métodos.

Es la opinión que defiende Luis Vidigal, cuando plantea la literatura infantil y juvenil como concepto genérico: en ese sentido, los libros infantiles constituyen el instrumento más importante del proceso de aculturación a la cual han sido sometidos los jóvenes portugueses alfabetizados. Estos libros han dado lugar a variadas formas literarias e iconográficas, buscan objetivos específicos y adoptan estructuras particulares, también todos asumen la misma función socializadora. Vidigal los reparte en tres categorías: los catecismos y los libros de formación moral o cívica (cuyas intenciones educativas son deliberadas), los manuales escolares (que tienen finalidades ante todo vinculadas a la instrucción), y finalmente las obras para la juventud (que, caracterizadas originalmente por una intención de formación, han evolucionado hacia productos que pretenden principalmente divertir, sin abandonar por tanto su preocupación educativa)⁶⁵.

⁶⁴ “Se il processo di specializzazione del libro per l’istruzione e la sua evoluzione in manuale nel corso dell’Ottocento appaiono ben visibili nella definizione del contenuto dei testi, i quali assunsero forme estremamente diverse a seconda delle materie che trattavano e del livello degli studenti a cui si rivolgevano, cos. come nella professionalizzazione di coloro che li producevano – editori ed autori – tali trasformazioni determinarono sensibili ricadute anche nella definizione dei lettori. Sino ancora ai primi decenni dell’Ottocento, infatti, rimase labile la distinzione tra testi scolastici e libri destinati a un pubblico extra scolastico” : Paolo Bianchini, “Una fonte per la storia dell’istruzione ...”, art. cit., p. 179.

⁶⁵ Luis Vidigal, “Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal imperial (1890 - 1945)”, in Antonio Novoa, Marc Depaepe, Erwin Johanningmeyer, Diana Soto Arango (dir.), *Para uma história da educação colonial. Hacia una historia de la educación colonial*, Porto/Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/EDUCA, 1996, p. 384.

Ahora la bien, esta fue la decisión que tomaron un número de bibliotecarios integrando los libros de clase en los fondos de literatura juvenil⁶⁶; es también la posición que adoptaron algunos investigadores cuando emprendieron la constitución de los repertorios, especialmente para el periodo anterior al desarrollo de los sistemas educativos nacionales⁶⁷. La frontera entre los libros escolares y los libros juveniles aparece así incierta y voluble⁶⁸. Hasta que las políticas nacionales del libro escolar, que se implementaron a partir de finales del siglo XVIII (desde 1777 en Polonia⁶⁹, en 1793 en Francia⁷⁰, en 1813 en España⁷¹, en 1834 en Grecia⁷², etc.), no produjeron sus efectos, los dos géneros se encontraban estrechamente imbricados⁷³. Es lo que aprecia Françoise Huguét, para la producción francesa: <<De una parte, los libros divertidos pretenden ser también instructivos y, de otra parte, los manuales (de geografía, de historia, de ciencias, etc.) están repletos de anécdotas, de historietas y de cuentos morales, según la idea muy extendida entonces de hacer “útil y divertida” la instrucción >>⁷⁴.

La incertidumbre es particularmente muy fuerte cuando se trata de los niveles escolares pre elemental y elemental⁷⁵, y todavía más cuando el libro es un producto raro: “muchos coleccionistas no consideran los primeros libros de lectura (*primers*) como libros para niños, escribía Charles-Frederik Heartman en los años 1920. Es posible que ellos no lo sean en sentido estricto, sobre todo si se definen los libros para niños como publicaciones destinadas a divertirlos o distraerlos. Intentar diferenciar estas publicaciones por una definición estricta, es aventurarse en un terreno resbaladizo porque, claro está, se debe tener en cuenta su

⁶⁶ John Edmund Vaughan, *The Liverpool Collection of Children's Books: geography textbooks in English published before 1914*, Liverpool, University of Liverpool, Education Library, 1983.

⁶⁷ Por ejemplo: Alexander Law, *Schoolbooks and textbooks in Scotland in the 18th century: a handlist, with introduction and notes*, Edinburgh, National Library of Scotland, 1989; Michel Manson, Rouen, *le livre et l'enfant de 1700 à 190: la production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse*, Paris, INRP, 1993; Petrus J. Buijnsters, Léontine Buijnsters-Smets, *Bibliografie van Nederlandse school- en kinderboeken 1700-1800*, Zwolle, Waanders, 1997.

⁶⁸ John Fauvel, “On the border of textbooks and children's books: D. E. Smith's “Number Stories of Long Ago”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 3-5.

⁶⁹ Czesław Majorek, “Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w aspekcie rozwiązydactycznych (1777-1792). [Los libros escolares de la Comisión de Educación nacional analizados desde el punto de vista de los métodos de enseñanza (1777-1792)], *Rozprawy z Dziej.w Oświaty*, XVI, 1973, p. 69-140.

⁷⁰ Alain Choppin, Martine Clinkspoor, *Les manuels scolaires en France. Recueil des textes officiels (1791-1992)*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1993 (Collection Emmanuelle, 4).

⁷¹ Manuel de Puelles Benítez, “La política del libro escolar en España (1813-1939)”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. II, p. 47-68.

⁷² Christina Koulouri, Ekaterini Venturas, “Les manuels scolaires dans l'état grec”, *Histoire de l'éducation*, n° especial 58, op. cit., p. 9-26.

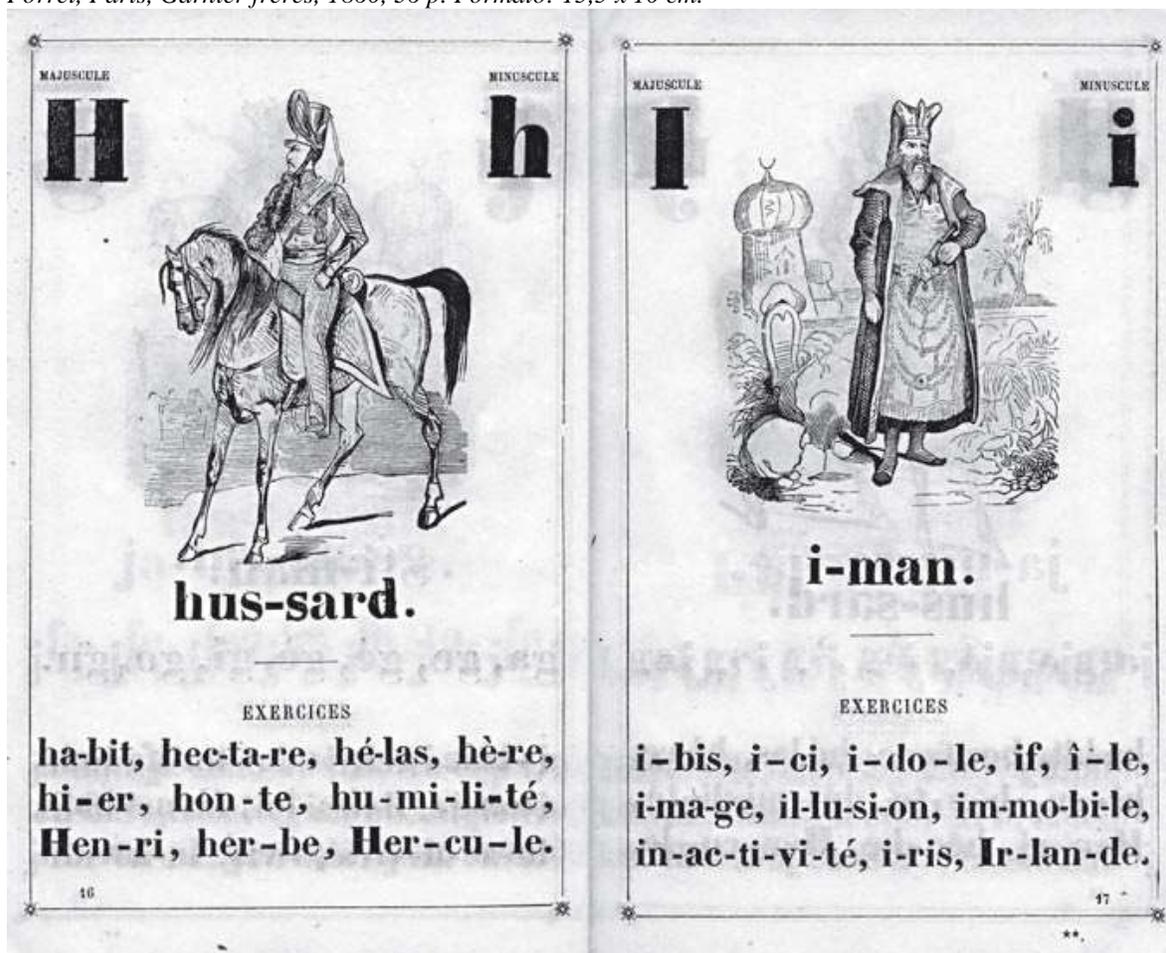
⁷³ El asunto es particularmente arduo para los países que, como Inglaterra no tuvieron (o tuvieron tardíamente) organizado su sistema educativo en un marco nacional o regional.

⁷⁴ Françoise Huguét, *Les livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot*, Paris, INRP/Klincksieck, 1997, p. 13.

⁷⁵ Un ejemplo muy reciente es la contribución de Anne Staples que, pese a su título, está dedicada en lo esencial a los manuales de aprendizaje de la lectura en México: “Literatura infantil y de jóvenes en el siglo XIX”, in Lucía Martínez Moctezuma (dir.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI editores/Universidad Autónoma de Morelos, 2001, p. 339-350.

imbricación, para no decir nada sobre el hecho de que después de todo. Los libros de lectura fueron, al menos hasta la Revolución americana, las únicas obras que los niños habían tenido”⁷⁶.

Reproducción de las páginas 17 y 18 del Alphabet pour les enfants illustré de jolies vignettes gravées par Porret, Paris, Garnier frères, 1860, 36 p. Formato: 15,5 x 10 cm.



Fuente: Biblioteca del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP)

⁷⁶ “Many collectors do not consider Primers children’s books. Perhaps in a strict sense they are not, particularly when one defines children’s books as something gotten out for the amusement or entertainment of children. Any strict definition trying to differentiate will tread on dangerous grounds for, of course, there is the interlocking character to be considered, to say nothing from the fact that, after all, at least until the American Revolution, Primers were practically the only books owned by children”: Charles Frederick Heartman, *American primers, Indian primers, Royal primers, and thirty-seven other types of non-New-England primers issued prior to 1830; a bibliographical checklist embellished with twenty-six cuts, with an introduction & indexes compiled by Charles F. Heartman*, Highland Park (New Jersey), H. B. Weiss, 1935, p. XVII.

En efecto, se debió distanciar la concepción contemporánea de la literatura infantil y juvenil, en la cual el placer de la lectura y el llamado a lo imaginario ocupan un lugar esencial. Las obras destinadas a los niños tuvieron largo tiempo como objetivos esenciales la edificación religiosa, la sumisión a los códigos morales y sociales e incluso, más cerca de nuestro tiempo, la transmisión de saberes “útiles” o la inculcación de valores patrióticos. La idea de que un niño tuviera un material de lectura apropiado para su edad y a sus centros de interés es un fenómeno relativamente reciente.

Anne-Élisabeth Spica, constata así que la invención, en la Francia del siglo XVII, de una literatura juvenil “escolarizada” que asocia también la imagen al texto, es para nosotros paradójica: “Estos libros en los que se preconiza la lectura, estos libros que se les presenta como literatura para la juventud [...] son las obras que recuperan, según nuestros criterios, la erudición”⁷⁷. En Inglaterra, esta evolución fue precoz, como lo ilustra la colección de obras de John Newbery, constituida a comienzos de los años 1740, porque en este país, recuerda Christopher Stray, la emergencia de una sociedad urbana y de una élite de ricos propietarios produce un interés nuevo por la educación: “este nuevo mundo (de los niños), del cual no puede decirse que lo capital podría ser transformado en cultura, tiene en sí mismo una dimensión comercial a través de la publicación de libros destinados a los niños”⁷⁸. Este sector conoce un desarrollo tan importante en este país que el poder público se preocupa por las cuestiones educativas mucho más tarde que en otras partes. En su estudio, ya antiguo sobre la historia de la literatura juvenil, Monica Kiefer destacaba que este fenómeno se observa solamente a finales del siglo XVIII en los Estados Unidos: “La Revolución americana corresponde no solamente a los inicios de la libertad política para el pueblo americano, sino también a la emancipación del niño americano”⁷⁹. Keith Hoskins piensa, igualmente, que la primera obra inglesa de lectura que tiene en cuenta la psicología de los jóvenes lectores (especialmente propone dos volúmenes distintos según su edad) es: *Cobwebs to catch flies, or dialogues in shirt sentencesd, adapted to children from age of three to eighth years*, publicada en 1793 por Lady Eleanor Fenn en J.Marshall en Lóndres. Pero es también, paradójica esta “revolución pedagógica”, que considera esta obra como un libro escolar: “Los libros como *Cobwebs* reconocen de repente que aquel que aprende es una parte del problema del aprendizaje”⁸⁰.

Si algunas producciones destinadas a la juventud pudieron acceder a un estatuto escolar, como *Milot*, de Charles Vildrac, en Francia, o *Il Viaggio pert l'Italia di Giannettino*,

⁷⁷ Anne-Élisabeth Spica, “Si la lecture m’était contée: littérature de jeunesse et ouvrages didactiques au XVIIIe siècle”, in Pierre-Marie Beaudé, André Petitjean, Jean-Marie Privat, *La scolarisation de la littérature de jeunesse. Actes de colloque*, Metz, Université de Metz, 1996, p. 20-21.

⁷⁸ Christopher Stray, “*Quia nominor leo...*”, art. cit., p. 74-75.

⁷⁹ “*The American Revolution marked the beginning not only of the political freedom of the American people, but also the emancipation of the American child*”: Monica Kiefer, *American children through their books*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1948, p. 229. La obra, si bien antigua, tiene una importante bibliografía sobre la historia de la literatura juvenil (algunas referencias sobre la literatura escolar).

⁸⁰ “Books like *Cobwebs* suddenly acknowledge that the learner is part of the learning problem”: Keith Hoskin, “Further Moves towards a Definition”, *Paradigm*, 3, July 1990, p. 9. Acerca de la obra de Lady Fenn cuyo título podría traducirse como: “Las telarañas para atrapar las moscas” ver Joyce Irene Whalley, *Cobwebs to Catch Flies: illustrated books for the nursery and schoolroom, 1700-1900*, London, Elek, 1974.

de Carlo Collodi, en la península italiana⁸¹, lo contrario es igualmente verdadero. El manual que publica en 1920 el brasileño José Bento Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*, escenifica una pequeña niña de diez años, Narizinho, y su muñeca, Emilia, una muñeca que habla, discute, argumenta, contesta y donde el respeto no se iguala con la curiosidad⁸². La obra conoce un considerable éxito y Monteiro Lobato monta entonces su propia editorial escolar, Editorial Nacional –es hoy en día una de las más importantes editoriales escolares brasileñas, IBEP/Nacional– para aprovechar los derechos de las ediciones posteriores; él crea una colección de obras destinadas esta vez a la juventud, pero muy parecidas al manual inicial, como *Emilia e a Aritmética*, que pone en escena, al lado de Emilia, a otra muñeca que será tan popular entre los brasileños, el *Visconde* (vizconde) de Sabugosa. Hoy en día, y luego de casi medio siglo, la televisión brasileña presenta series muy populares que ponen en escena los personajes de los manuales de Monteiro Lobato, incluyendo las músicas que fueron especialmente compuestas para estas emisiones. Se aprecia aquí que, en un país que no tiene tradición de lectura familiar, es mediante la escuela como se adquiere el gusto de leer y que la frontera entre libro escolar y libro juvenil no puede ser más tenue.

En definitiva, no sería el contenido explícito, sino la destinación del libro lo que permanece como criterio decisivo. El libro juvenil se define entonces, según Françoise Huguet, por defecto: “Cuando una obra está explícita y exclusivamente destinada a una institución escolar, será considerada manual y excluida (del corpus de libros juveniles)”⁸³. No obstante, queda pendiente el caso, lejos de ser marginal, de las obras que se dirigen explícitamente de manera simultánea al ámbito escolar y familiar, y el caso, mucho más reciente y seguramente más limitado a Francia, de la penetración progresiva de las obras de literatura juvenil en el conjunto del programa escolar⁸⁴.

2.5. LIBROS ESCOLARES Y LIBROS RELIGIOSOS

También, otra frontera delicada de trazar, es la que separa el libro escolar del libro religioso⁸⁵. Se puede además plantear la pregunta de saber si esta distinción tiene realmente siempre un sentido, más cuando la imbricación entre religión y educación ha sido o es, en muchas otras partes, fuerte, sino *de facto* complicada. La evangelización, especialmente protestante, ha sido un importante factor de alfabetización. Las misiones han sido, y permanecen en algunos países, un elemento esencial del desarrollo de la escolarización;

⁸¹ Charles Vildrac, *Vers le travail*, Milot, Paris, SUDEL, 1933; Carlo Collodi, *Il viaggio per l'Italia di Giannettino*, Florence, F. Paggi, 1882-1886, 3 vol.

⁸² Marisa Lajolo, Regina Zilberman, *Literatura infantil brasileira. História e Histórias*, São Paulo, Editora Atica, 1985.

⁸³ Françoise Huguet, *Les livres pour l'enfance...*, op. cit. Esta es la manera como define el Syndicat national de l'édition en *L'édition de livres en France*, Paris, SNE, 1999, p. 59 Sq: “Comprende todas las obras destinadas a los jóvenes menores de quince años, *excluyendo las obras escolares*”.

⁸⁴ Nicole Robine, “La aparición y el desarrollo de la escolarización de la literatura juvenil a través de las encuestas sobre la lectura de los jóvenes en Francia (1954-1995)”, in Pierre-Marie Beaude, André Petitjean, Jean-Marie Privat, *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, op. cit., p. 33-46.

⁸⁵ Leslie Howsam, “Beliefs, Ideologies, Technologies: Locating Religion in the History of the Book”, in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l'édition...*, op. cit., p. 414-421.

gracias a las actividades editoriales internacionales de algunas comunidades, ellas han participado y participan todavía en particular en el campo educativo, de la circulación y de la difusión de las ideas y de los impresos⁸⁶.

Es inicialmente con los textos cuyo contenido religioso se pone de relieve, donde se llevaron a cabo los primeros aprendizajes, especialmente en la cristiandad: los primeros libros de lectura europeos son los salterios, los libros de horas e incluso los catecismos, cuya organización por preguntas y por respuestas sobrevivirá mucho tiempo al mensaje religioso original⁸⁷. Y, lo mismo cuando los poderes públicos toman medidas para organizar una enseñanza popular, el catecismo constituye muchas veces el primer manual que se pone en las manos de los niños, como por ejemplo en Suecia, con el *Petit catéchisme* de Martin Luther⁸⁸. La lengua además ha conservado las huellas evidentes de los orígenes religiosos de la literatura escolar: es el caso del italiano *salterio* (salterio), que continua siendo empleado hasta el siglo XIX, conjuntamente con el *abecedario*; o el alemán *Fibel*, sustantivo que es siempre empleado hasta nuestros días y por el cual los diccionarios ofrecen los sinónimos *Erstlesebuch* (primer libro de lectura) o *Lesebuch für Anfänger* (libro de lectura para principiantes), es decir el equivalente del inglés *primer*. Este último término no tiene nada que ver con la palabra que designa una grapa o una fíbula: se trata de la pronunciación infantil y deformada del alemán *Bibel*, los primeros alfabetos y libros de lectura que fueron compuestos con expresiones o pasajes cortos tomados de la Biblia⁸⁹. También, el sustantivo anglosajón *primer*, que designa en el origen un libro de oraciones destinado a los laicos,

⁸⁶ Paul Aubin, “La pénétration des manuels scolaires de France au Qu. bec. Un cas-type: les frères des écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles”, *Histoire de l'éducation*, n°85, janvier 2000, p. 3-24. Ver también el catálogo digital de los manuales publicados por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de La Salle en unos veinte países (más de 8500 títulos en línea desde el 1 de enero de 2008 en la dirección: <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/diaspora/francais/fec.html>).

⁸⁷ La forma de exposición catequística no fue solamente empleada para la formación religiosa, sino también para la formación cívica, política y agraria, etc. “¿Qué es un catecismo? R. Un catecismo es la explicación razonada, por preguntas y por respuestas de una manera simple y abreviada de los preceptos de una creencia, de una doctrina y, en general, de todo conocimiento que pueda formar parte de una enseñanza rudimentaria y fundamental”: Élie Cassiat, *Petit catechisme national*, Nevers, Mazon, ca 1900, p. 9 (referencia amablemente ofrecida por Jean-Charles Buttier). Ver también entre las numerosas publicaciones: Anne Staples, “El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX”, in Roderic Ai Camp (dir.), *Los intelectuales y el poder en México*. Memorias de la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses, Mexico/Los Angeles, El Colegio de Mexico/University of California, 1991, p. 491-506; Eugenia Roldán Vera, “Reading in Questions and Answers: the catechism as an educational genre in early independent Spanish America”, *Book History*, 4, 2001, p. 17-48; Alfonso Capitan Diaz, *Los catecismos políticos en España, 1808-1822*, Granada, Caja de Ahorros, 1978; Barnabé. Bartolom. Martínez, “El catecismo como género didáctico. Usos religiosos y laicos del modelo catequístico”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 399-424.

⁸⁸ Dr M. Luthers Lilla katekes i sitt ursprungliga skick efter en p. biblioteket i Strengn.s f.rvarad upplaga af .r 1579, Stockholm, 1843. La enseñanza primaria sueca fue organizada por el decreto de 1842 y puesta bajo la tutela de la iglesia.

⁸⁹ Renate Schäfer, “Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts. Ein Beitrag zur Geschichte des Erstlesebuchs. Teil IV”, *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, XII, 1972, p. 105-138 ; Michael Beyer, “Der Katechismus als Schulbuch ; das Schulbuch als Katechismus”, in Heinz-Werner Wollersheim (dir.), *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historische Perspektive*, Leipzig, Leipziger Universität Verlag, 2002, p. 97-106.

refleja la primera oración monástica de la mañana (*prima hora*)⁹⁰. Se aprecia que todavía y con frecuencia las palabras sobreviven a las cosas que ellas han nombrado durante mucho tiempo, porque algunos de estos términos se aplican hoy a las obras que no presentan ningún contenido religioso⁹¹.

La cuestión de las relaciones entre literatura escolar y literatura religiosa parece más clara cuando en el espacio escolar, la enseñanza de la religión se lleva a cabo, como las otras “materias”, con la ayuda de un manual particular. Esto supone una secularización de los contenidos de enseñanza que no solamente no es universal, sino que, cuando ella se produce, no tiene lugar por todas partes al mismo ritmo ni en condiciones idénticas. En general, se tiene la tendencia a considerar que las iglesias protestantes han acompañado sobre todo este proceso de secularización, mientras que la iglesia católica lo habría combatido. De esta manera en Francia, la laicización de los programas y la exclusión en la escuela pública de todos los manuales de enseñanza de la religión en 1882, provocaron una partición no solamente del sistema educativo, sino también de la edición escolar en el contexto de una “guerra de manuales”.

Algunos investigadores estiman que esta secularización de los contenidos educativos corresponde al nacimiento del manual moderno: particularmente, es el caso de Hilde Coeckelberghs⁹², quien sitúa este acontecimiento en Alemania a finales del siglo XVIII, con la publicación en Potsdam en 1776, del primer libro de lectura que se puede considerar como profano, *Der Kinderfreund*, de Friedrich Eberhard von Rochow, obra que fue reeditada y traducida en múltiples lenguas. Es también la opinión de Hermann Helmers, quien ha calculado que solo el 10% del contenido de esta obra refiere a la instrucción religiosa, contra el 70% que tiene ejemplos morales y el 20% de consejos prácticos⁹³. Joachim Max Goldstrom, comparte también esta opinión y ubica la secularización de los contenidos educativos en el mundo anglosajón a comienzos de los años 1930 en Irlanda, proceso que alcanzará rápidamente a la Gran Bretaña⁹⁴.

El asunto no es por tanto tan simple, porque la definición de la edición religiosa no se da por supuesta. Y van Cloutier anota de esta manera que al lado de la definición que se da habitualmente, centrada sobre los contenidos (“el conjunto de impresos cuyos títulos tienen

⁹⁰ *Catholic Encyclopedia*, New York, R. Appleton, 1907-1912, vol. XII, entrada “Primer”.

⁹¹ Por ejemplo para el período 1950-1990, en la antigua República Democrática Alemana (RDA: Bärbel Mager, <<Zum Mädchen- und Frauenbild in Kinderliteratur des DDR: am Beispiel der Fibeln und der “ABC-Zeitung” 1950-1990>>, in Peter Drewek, *Ambivalenzen der Pädagogik*, Wernheim, 1995, p. 281-288.

⁹² “*Es muß profane Texte enthalten. [...] Das eigentliche Schullesebuch mit weltlichem Inhalt entstand in Deutschland im Jahre 1776*” [“Él debe contener los textos profanos [...] solo es hasta 1776 es cuando aparece en Alemania el verdadero manual escolar de lectura con un contenido profano” [...]: Hilde Coeckelberghs, “Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen”, art. cit., p. 10.

⁹³ Hermann Helmers, *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*, Stuttgart, E. Klett, 1970, p. 158.

⁹⁴ Es así como la primera lección del *Fourth Book* publicado en 1834 por los *Irish Commissioners* (se trata de la primera de las obras redactadas por la oficina de comisarios encargados del sistema educativo y de la redacción de los nuevos manuales) tiene por título *Animal and vegetable life*. Apenas 50 páginas, de las 340 que tiene la obra se dedican a la religión (a la historia santa esencialmente): Joachim Max Goldstrom, *The Social Content of Education, 1808-1870: a study of the working class school reader in England and Ireland*, Shannon, Irish University Press, 1972.

una connotación religiosa explícita: espiritualidad, Biblia, moral, Teología, libros de oraciones, etc.”). Hoy en día, se propone otra más amplia, apoyada sobre los fines del editor, “incluye cualquier libro producido en perspectiva evangelizadora, sin perjuicio de la connotación explícita del contenido”⁹⁵. Luego puede haber permeabilidad no solamente entre edición religiosa y edición escolar, sino también entre edición religiosa y edición para la juventud.

3. SOPORTES, MODALIDADES DE DIFUSIÓN Y USO

Para la mayor parte de nuestros contemporáneos, los manuales son libros impresos, ¿tal representación resiste un análisis?

3.1. LOS MANUALES MANUSCRITOS

En primer lugar conviene ante todo suprimir una ambigüedad terminológica. No es aquí cuestión de tratar las obras impresas con ayuda de características parecidas a las que fueron publicadas a comienzos del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, para enseñarles a los alumnos o adultos la lectura de los documentos manuscritos o a la reproducción caligráfica⁹⁶. La cuestión que nos preocupa podría formularse así: ¿existen los manuales manuscritos o, si se prefiere, las obras no impresas que pueden ser consideradas manuales?

Para el historiador Henri-Irénée Marrou, el manual escolar existe desde la Antigüedad, cuando el soporte era aún el rollo de papiro (*volumen*): “desenrollemos el precioso manual escolar que es el papiro Guéraud-Jouguet; él comenzaba por las lecciones completamente elementales, sílabas y probablemente alfabeto, hasta elevarse a una antología de textos poéticos de una real dificultad; su estudio completo debía ciertamente exigir varios años”⁹⁷. Independientemente del soporte, es la organización del documento –la presentación de contenidos según una progresión que va de lo simple a lo complejo– la cual valida la pertenencia a la categoría de manuales escolares.

Pierre Riché asocia la aparición del manual con el *codex* –al comienzo de la era cristiana–, manuscrito formado por un conjunto de hojas de pergamino encuadernadas o cosidas, de forma parecida a nuestros actuales libros, que hacen la manipulación más fácil⁹⁸. Para otros, como Henri-Jean Martin, la llegada del manual se relaciona con el nacimiento y el desarrollo de las universidades en el siglo XIII en Occidente⁹⁹: se difunden entonces “los

⁹⁵ Yvan Cloutier, “Les communautés éditrices et l’avenir du livre religieux”, in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre...*, op. cit., p. 422-423. Es este segundo enfoque que es implícitamente adoptado por el Hermano Michel Albéric, Jacques Mignon, “L’édition religieuse en France”, in Pascal Fouch. (dir.), *L’édition française depuis 1945*, op. cit., p. 279-311.

⁹⁶ Agustín Escolano Benito, “Los manuscritos escolares”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 345-372.

⁹⁷ Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l’éducation dans l’Antiquité*, Paris, Seuil, cop. 1948, vol. 1: “Le monde grec”, p. 233.

⁹⁸ Pierre Riché, *Éducation et culture dans l’Occident barbare VIe-VIIe siècles*, Paris, Seuil, 1962, p. 510-530.

⁹⁹ Michael Balduhn, “Avian im Gebrauch. Zur Werwendung von Schulhandschriften im Unterricht”, in Christel Meier, Dagmar Hüpper, Hagen Keller (dir.), *Der Codex im Gebrauch. Akten des Internationalen*

manuscritos de formato medio y pequeño destinados a la enseñanza (manuales y recopilaciones de textos)”¹⁰⁰, asociados con el establecimiento de un sistema de multiplicación y de difusión de las copias de manuscritos certificados, la *pecia*¹⁰¹. Paralelamente, la organización espacial de la página y la generalización de las herramientas de lectura moderna (capitulación, índice, etc.) traducen la sustitución de una lectura rápida y fragmentaria por una lectura fundada solamente sobre la memoria¹⁰².

Si la aparición y el desarrollo de la imprenta no constituye, como lo ha mostrado Henri-Jean Martin, una ruptura brutal con los usos precedentes, esta revolución tecnológica está no obstante en el origen de la edición escolar moderna, caracterizada especialmente por la abundancia de tirajes, la continuidad de la producción y la obsolescencia cada vez más rápida de los productos: “por muchos lados, el mercado del libro escolar es en la industria editorial la cola que mueve el perro, como dice el proverbio”¹⁰³. Una de las principales obras salidas de las ediciones de la Sorbona fue el caso de un modelo de estilo latín para la juventud, las *Lettres de Gasparin de Pergame*, que la tradición denomina el primer manual escolar francés¹⁰⁴.

¿La generalización de la imprenta señala por tanto la desaparición de los manuales manuscritos (*schulhandschriften*)? La cuestión tiene alguna pertinencia, pero es difícil aportar aquí una respuesta clara porque los documentos de este tipo no se depositaron en las bibliotecas y, en la medida en que ellos existieron, su reproducción fue necesariamente restringida, su difusión confidencial y su preservación aleatoria. Se identifican algunas obras que semejan a los manuales manuscritos, pero estos son muchas veces cursos de apuntes de los estudiantes¹⁰⁵; se encuentran a veces, en los archivos de los establecimientos educativos, en los archivos municipales, e incluso en los librerías de viejo, los manuscritos de obras aparentemente nunca reproducidas y tampoco impresas¹⁰⁶, manuales destinados a un ilustre alumno¹⁰⁷ o con más frecuencia obras de profesores de primaria desconocidos. Se han identificado algunos fondos, generalmente asociados a la apertura de concursos para la

Kolloquiums 11. – 13. Juni 1992, Munich, Wilhelm Fink Verlag, 1992, p. 183-196 (Münstersche Mittelalter-Schriften, 70).

¹⁰⁰ Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre...*, op. cit., p. 101. Ver también Hedwig Gwosdek, *A checklist of English grammatical manuscripts and early printed grammars ca 1400-1540*, Münster, Nodus-Publ., 2000 (The Henry Sweet Society studies in the history of linguistics, 6).

¹⁰¹ Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre...*, op. cit., p. 24-26.

¹⁰² Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, p. 125-126 (L'Univers historique).

¹⁰³ “In many respects, the textbook market is the proverbial tail that wags the dog in the publishing industry”: Philip G. Altbach, *The Knowledge Context: comparative perspectives on the distribution of knowledge*, Albany, State University of New York Press, 1987, p. 6.

¹⁰⁴ Gasparini pergamensis clarissimi oratoris epistolarum liber foeliciter incipit. Sur cet ouvrage, voir Jacques-Charles Brunet, *Manuel du libraire et de l'amateur de livres*, Paris, Didot, 1861, vol. 2, col. 1498.

¹⁰⁵ Voir http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/cm_ress_doc.html

¹⁰⁶ Ruth Franke, *Peter van Zirns Handschrift; ein deutsches Schulbuch vom Ende des 15. Jh.*, Berlin, E. Ebering, 1932 (Germanische Studien, Heft 127).

¹⁰⁷ Oscar de Incontrera, “Un précieux manuscrit de la bibliothèque de Trieste: la grammaire latine de Louis XVII”, *Cahiers Louis XVII*, 14, 1998, p. 13-28.

elaboración de obras escolares¹⁰⁸; se dispone también de muy pocos catálogos¹⁰⁹. En ausencia, de conocimiento de parte nuestra de trabajos específicos, esta cuestión sigue abierta. Un cierto número de testimonios de investigadores, que han trabajado con otras preocupaciones en fondos de archivos aún no inventariados, dejan pensar que tales manuales manuscritos ciertamente circularon localmente hasta una época muy reciente¹¹⁰.

3.2. LAS HOJAS CLÁSICAS: ¿EL ESLABÓN PERDIDO?

Las “hojas clásicas”, recientemente estudiadas por Marie-Madeleine Compère, constituyen productos editoriales empleados en los colegios de los siglos XVI y XVII para la elección previa de textos latinos y griegos¹¹¹. Antes de la imprenta, el regente dictaba el texto del cual iría a ser la elección previa, antes de pasar a su explicación. En su definición completa, la “hoja clásica” está compuesta por dos objetos: un libro impreso, que reproduce el texto para explicar y trae en el interlineado y/o margen las anotaciones manuscritas; un cuaderno anexo completamente manuscrito, cosido después del texto impreso. Estos diversos sitios de anotación (interlinea, margen y cuaderno anexo) corresponden, en general, a tres niveles de explicación del texto (parfraseo latino, comentario detallado de algunos giros o expresiones, y comentario más global).

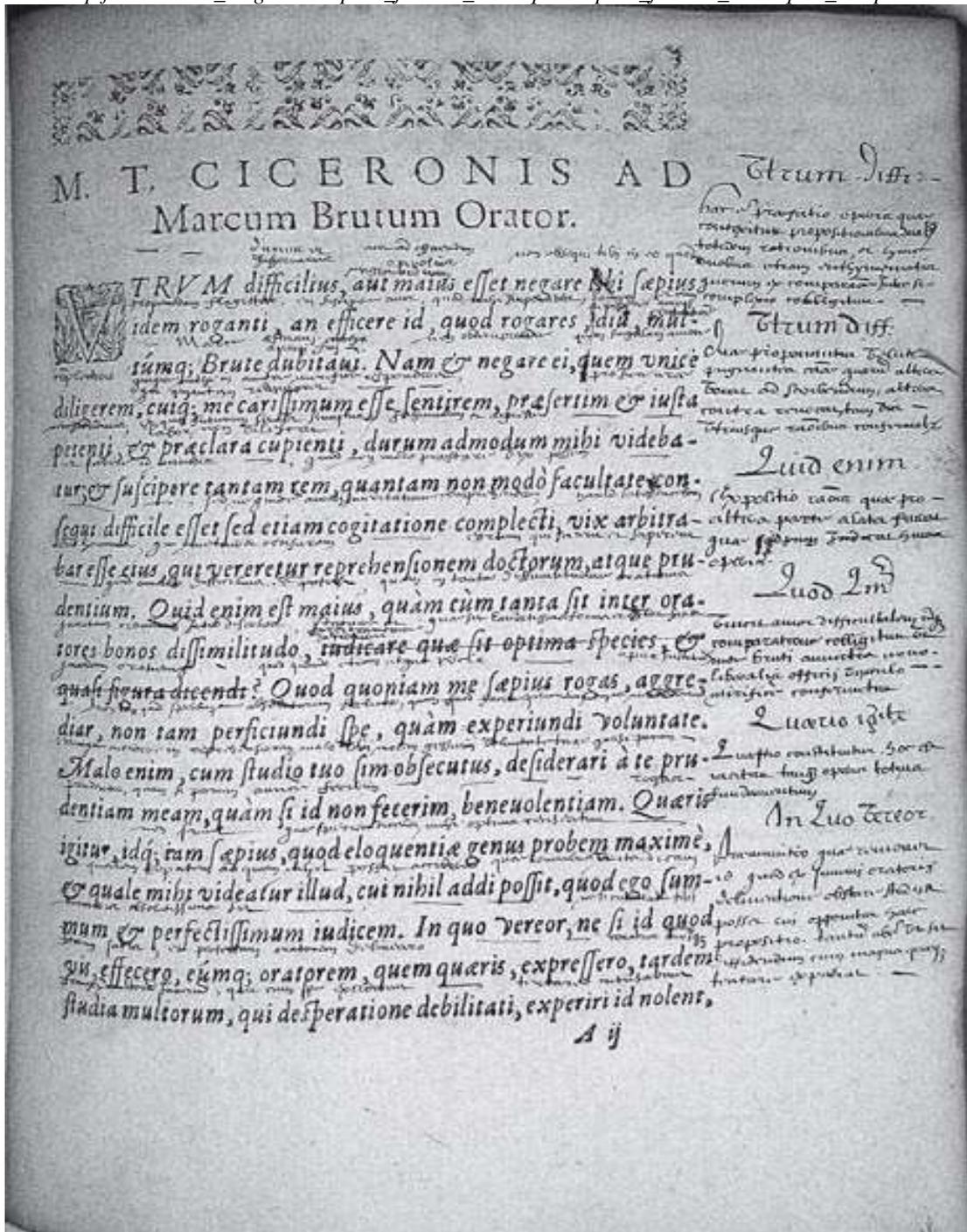
¹⁰⁸ Se conservan en los Archivos Nacionales de Francia una serie de manuscritos dirigidos al jurado del concurso de libros elementales del año II (F17 1331b), así como al jurado de un concurso abierto en primavera de 1830 para la composición de un libro de lectura corriente (F17 1331b, F17 11 649 et 11 650). En Francia, la obligación de someter el uso de los manuales en las clases a la autorización previa de una comisión que decide al respecto rige desde 1811; examinar previamente las obras impresas, limita ciertamente el número de producciones manuscritas.

¹⁰⁹ Olivier Réjean, Fernand Boulet, *Catalogue descriptif de quelques manuels scolaires manuscrits datant de 1811 au début du XXe siècle, en possession des Archives et exposés à la Bibliothèque à l'occasion de la Semaine nationale de l'éducation du 30 mars au 3 avril 1981*, L'Assomption, Collège de L'Assomption, Archives et Bibliothèque, 1981.

¹¹⁰ “El documento muestra los signos de un uso intenso, las páginas están brillantes y ennegrecidas por las generaciones de dedos profesoras: Ollivier Hubert, “Un manuel manuscrit d'histoire moderne au Collège de Montréal au début du XIXe siècle”, in Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire...*, op. cit., parte 9, texto 4, p. 3. Pierre Caspard igualmente encontró manuales manuscritos redactados en el siglo XVIII y destinados a la enseñanza primaria en los archivos del Principado de Neuchâtel en Suiza.

¹¹¹ Marie-Madeleine Compère, <<Les “feuilles classiques”, un support pour la prélection des textes latins et grecs (XVIe-XVIIe siècles)>>, se puede consultar en línea en la dirección: http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.htm

Reproducción de la página 3 de Cicéron, *Ad Marcum Bruto orator*, anotado por el alumno Jean Robert en 1614. Formato: Pequeño in-4°. Las anotaciones marginales tienen estrictamente la explicación del texto luego de recordar las primera palabras del pasaje explicado (ver la exposición de Marie-Madeleine Compère en la dirección: http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.htm).



Fuente: Biblioteca Mazarine

Además, facilita al alumno escribir el texto dictado y garantiza la integridad y la corrección, este nuevo instrumento permite a cada nuevo estudiante llevar en él las anotaciones manuscritas, lo que traduce e implica a la vez una modificación de las prácticas de enseñanza. Por su modesto costo y su empleo individual, la “hoja clásica” constituye una etapa esencial en la emergencia de una edición escolar normalizada y autónoma.

Varias hipótesis podrían plantearse: de una parte, la hoja clásica, por sus contenidos y su estructura, anunciarían las obras *ad usum Delphini*¹¹², y, lo que generalmente se ha convenido en llamar las “ediciones clásicas”, ediciones críticas de obras canónicas, donde el aparato didáctico (explicaciones, comentarios, cuestionarios, dossiers temáticos...) continúa ampliándose con el tiempo¹¹³. De otra parte, la coexistencia de la imprenta y del manuscrito no está exenta, en otros contextos, de formas editoriales más modestas, cuadernos de ejercicios o producciones para escolares donde la actividad del lector es fuertemente solicitada¹¹⁴.

3.3. LOS MANUALES PARA EL MAESTRO: ¿LIBROS O REVISTAS?

Se debe recordar que antes de ser puestos en las manos de los alumnos, los manuales fueron libros reservados para el maestro. El provecho persistente de la forma catequística por preguntas y respuestas, proviene de una parte del hecho de que al “leer simplemente las preguntas con el estudiante, el que enseña puede aprovechar sin darse cuenta, tanto como el enseñado¹¹⁵”.

Las obras destinadas a los profesores, cuando ellas existen, tienen en teoría, dos categorías distintas: la primera, comprende los “libros del maestro” o “libros del profesor”, que están asociados a un determinado manual del alumno que, siguiendo las disciplinas y las épocas, dan respuestas a preguntas o a correcciones de los ejercicios, y ofrecen al profesor las pistas de aprovechamiento pedagógico e incluso de los documentos o de las actividades complementarias¹¹⁶. La segunda, integra los libros que tratan de asuntos pedagógicos

¹¹² Catherine Volpilhac-Augier (dir.), *La collection Ad usum Delphini. L'Antiquité au miroir du Grand siècle*, Grenoble, Ellug, 2000. Esta colección que cuenta con sesenta y cuatro volúmenes in-cuarto, fue publicada entre 1670 y 1698. Ella pretendía dos objetivos: proveer a un príncipe los textos y los manuales necesarios para su educación, y ofrecer los instrumentos para construir o consolidar una cultura de hombre virtuoso según el patrón de este prestigioso modelo.

¹¹³ Alain Choppin, “Le livre scolaire et universitaire”, in Pascal Fouch. (dir.), *L'édition française depuis 1945*, op. cit.: “Les petits classiques”, p. 322-323.

¹¹⁴ Los cuadernos de ejercicios (exercise books, quaderni, cuadernos, cadernos...) fueron objeto de un número de la revista *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche: I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, 2006, 13, así como del coloquio internacional en Macerata (Italia) en septiembre de 2007.

¹¹⁵ Reseña de una obra del padre Claude Buffier (*Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre et pour retenir aisément la chronologie et l'histoire universelle*, Paris, Coustelier, 1705) publicada en las *Mémoires de Trevoux*, juillet 1705, p. 1127, y citada por Annie Bruter, “L'histoire, discipline scolaire née au sein du pensionnat”, in *La Flèche. Quatre siècles d'éducation sous le regard de l'état*, La Flèche, Prytanée national militaire, 2006, p. 198.

¹¹⁶ Arthur Woodward, “Taking teaching out of teaching and reading out of learning to read: a historical study of reading teacher's guides, 1920-1980”, *Book Research Quarterly*, 2, 1, March 1986, p. 53-77 ; Ulrich Schubert, *Das Schulfach Heimatkunde im Spiegel von Lehrerhandbüchern der 20er Jahre*, Hildesheim, Olms,

(conductas de clase...) o didácticos (métodos de aprendizaje...) y se emplean para la formación inicial de los profesores (en este caso, cuando los maestros aún tienen un estatuto de alumno, estas obras pueden ser asimiladas como cualquiera de los otros manuales¹¹⁷) o a lo largo de su vida activa (lo que los emparenta con la literatura profesional)¹¹⁸.

En Francia, si el díptico libro del maestro-libro del alumno aparece desde la primera mitad del siglo XIX –el libro reservado a la enseñanza se presenta principalmente bajo la forma de traducciones y correcciones–, este solo se extiende en la segunda mitad del siguiente siglo; luego es una producción que conoció un desarrollo relativamente reciente¹¹⁹. Sin duda esto es así porque las funciones que cumple el libro del maestro o del profesor, la mayoría de las veces fueron asumidas, desde comienzos del siglo XIX, por las revistas o periódicos que, provenían ya fuera de la administración de las casas de edición escolar, o de los medios profesionales y tenían como destinatarios a los profesores¹²⁰. Este parentesco funcional ha conducido a que algunos investigadores, descuiden una división que no es solamente del orden de la catalogación (monografías /publicaciones seriadas). Para integrar estas publicaciones periódicas en la categoría de manuales escolares: “los manuales eran no solo librados al público bajo la forma de libros, sino que además eran regularmente presentados a través de periódicos y de revistas con el fin de alcanzar rápidamente a todos los maestros del país; nosotros consideramos por esta razón que estas publicaciones, que

1987 (Documenta paedagogica, 7). Algunos manuales entregados en las manos a los alumnos contienen indicaciones destinadas a los profesores, forman una categoría que Johnsen denomina los “hidden teacher’s guides”: Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope...*, op. cit., p. 319.

¹¹⁷ Teresa Rabazas Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*, Madrid, UNED, 2001; Michèle Roulet, *Les manuels de pédagogie, 1820-1880 : apprendre . enseigner dans les livres ?*, Paris, Presses universitaires de France, 2001; Antonio Carlos da Luz Correia, Eliane Peres, “Aprender a ser profesor a través de los libros: representación profesional, currículum escolar y modelos de aprendizaje en los manuales de pedagogía y didáctica para la formación de profesores de enseñanza primaria en Portugal (1870-1950)”, in Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar Del Pozo Andrés (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, 2005, p. 195-213.

¹¹⁸ Alberto Martínez Boom, “Del Plan de escuela al manual de enseñanza: saber pedagógico en Colombia en el siglo XVIII”, *ibid.*, p. 67-92; Mariano Narodowski, “Libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)”, *ibid.*, p. 83-94; etc.

¹¹⁹ Ver las introducciones a los diferentes volúmenes publicados en el marco de la colección “Emmanuelle”. A manera de ejemplo, 9% de los manuales de latín publicados en Francia fueron específicamente destinados a los profesores, de los cuales 15% en el siglo XX y 25% desde 1950.

¹²⁰ Fuente esencial para los historiadores, la prensa de educación y de enseñanza ha sido, al igual que los manuales, objeto de colecciones sistemáticas en un cierto número de países: Maurits De Vroede, *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw. De periodieken*, Gent/Leuven, Rijksuniversiteit/Katholieke Universiteit, 1973-1978, 3 t. en 4 vol. ; Pierre Caspard (dir.), *La Presse d’éducation et d’enseignement : XVIIIe siècle-1940*, Paris, INRP/CNRS, 1981-1991, 4 vol., y Pénélope Caspard-Karydis (dir.), *La Presse d’éducation et d’enseignement: 1941-1990*, Paris/Lyon, INRP, 2000-2005, 4 vol.; António Nóvoa (dir.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993; Giorgio Chiosso (dir.), *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia : 1820-1843*, Brescia, La Scuola, 1997; Denice Barbara Catani, Cynthia Pereira de Sousa, *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996) : catálogo*, São Paulo, Plêiade, 1999.

funcionaban como los órganos de la instrucción pública, fueron los grandes manuales de esta época”¹²¹.

3.4. LOS “MERCADOS” DE LA ESCUELA: LIBROS DE PREMIO, LIBROS DE BIBLIOTECAS ESCOLARES Y OBRAS PARA ESCOLARES

Tres categorías de obras se sitúan igualmente en el marco general del mercado escolar y del mercado doméstico: los libros de premio, los libros de bibliotecas escolares y las publicaciones llamadas para escolares, que tienen como finalidad común prolongar el mensaje educativo más allá del tiempo y el espacio de la escuela.

La entrega del premio es una ceremonia cuya institución data del Antiguo Régimen, y el libro de premio, que se ha conservado, está revestida de una carga afectiva particular. Pero varios de estos libros fueron escritos para un público adulto¹²², la mención del *expraemio* en los libros ni, más tarde, su inscripción en las listas oficiales de libros destinados a ser entregados derivan de su concepción editorial. Muchas casas de edición, en Francia, Alfred Mame de Tours, los Hermanos Barbou y Martial Ardant en Limoges, Louis Lefot en Lille para los establecimientos confesionales, Louis Hachette, Pierre-Jules Hetzel y Charles Delagrave para las escuelas públicas, o en Italia, la Tipografía Editrice Lombarda o la Editrice La Scuola, lanzaron, sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX colecciones claramente identificables con la intención de crear un mercado específico¹²³.

Presentes en Occidente desde la Edad Media en los monasterios y las universidades, las bibliotecas se desarrollaron desde el siglo XVI en el interior de los establecimientos de enseñanza secundaria (*collèges, grammar schools...*). Pero es solamente en el transcurso del siglo XIX que, bajo el impulso de asociaciones, de empresas y de responsables de políticas, se tomaron iniciativas a favor del desarrollo de la lectura popular. No existe un estudio

¹²¹ “Los manuales eran entregados al público en forma de libros y también ofrecidos regularmente a través de los periódicos y revistas en el afán de llegar a todos los maestros del país con prontitud; por ello consideramos que dichas publicaciones, actuando como órganos de Instrucción Pública, fueron los grandes manuales de esta época: Claudia Ximena Herrera, Bertha Nelly Buitrago, “Manuales escolares de educación física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915”, in Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar Del Pozo Andrés (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina...*, op. cit., p. 155-178.

¹²² En lo que tiene que ver con Francia, Dominique Julia encontró en los archivos de los colegios del Antiguo Régimen numerosas listas de libros entregados como premios entre 1762 y 1792: su análisis confirma ampliamente esta afirmación.

¹²³ Sobre el papel motor del mercado de libros de premio en Francia en la segunda mitad del siglo XIX, ver especialmente: Jean Glénisson, “Le livre pour la jeunesse”, in Henri-Jean Martin, Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, t. III: *Le temps des éditeurs. Du Romantisme à la Belle époque*, Paris, Promodis, 1985, p. 417-443. Ver también Nicole Prévost, *Livres de prix et distribution dans l'enseignement primaire (1878-1914)*, Paris, École nationale des Chartes, 1979; Christine Élie, *Un grand éditeur catholique. Alfred Mame (1811-1893)*, tesis de DEA en historia bajo la dirección de Jean-Yves Mollier, Nanterre, Université. Paris X Nanterre, 1990; Luciano Pazzaglia (dir.), *La Scuola (1904-2004)*. Catalogo storico, Brescia, La Scuola, 2004; Mariella Colin, “La littérature d'enfance et de jeunesse en France et en Italie au XIXe siècle: traditions et influences”, *Chroniques italiennes*, n° 30, 2, 1992.

sintético a nivel mundial¹²⁴, sin embargo, la organización de las bibliotecas en el interior de las escuelas primarias fue una medida adoptada por un buen número de países en la segunda mitad del siglo XIX (*bibliothèques scolaires* en Francia o en Quebec, *school libraries* en Gran Bretaña o en los Estados Unidos, *Schulbibliotheken* en los países de lengua alemana, *biblioteche per la scuola* en Italia, etc.). Las listas de las obras susceptibles de entrar en estos fondos se establecieron de acuerdo a los países por comisiones a nivel local, regional o nacional, incluso, si el título de algunas ediciones de obras pueden contener indicaciones explícitas, los libros de las bibliotecas escolares (como aquellos que componen hoy en día los fondos de centros documentales de los establecimientos escolares) nunca constituyeron un sector editorial específico; correspondieron a escogencias llevadas a cabo entre las publicaciones disponibles en el mercado, con criterios netamente educativos y morales.

Las obras llamadas para escolares, de creación y sobre todo de difusión más recientes¹²⁵, son de naturaleza muy diversa, no obstante, apuntan claramente a un mercado doméstico, aún si en algunos países, estas obras pueden ser igualmente empleadas por recomendación expresa a los profesores¹²⁶. Su reglamentación, su destinación, su financiamiento y su distribución las hacen productos distintos de los manuales, que se rigen por una prescripción institucional; sin embargo, su función (ellas se refieren, explícitamente con la mayor frecuencia posible, a una disciplina y a un nivel de enseñanza, e incluso a un “autor del programa”) las une claramente al universo escolar. En algunos países occidentales, estas obras prescritas, son además, con frecuencia más empleadas hoy en día por los alumnos que las obras no prescritas por la institución (dicho de otra forma, los manuales), especialmente en las sesiones de exámenes¹²⁷.

3.5. HACIA UNA DIVERSIFICACIÓN Y UNA HIBRIDACIÓN DE LOS SOPORTES

El “libro escolar” conoce desde hace algunas décadas una diversificación de sus funciones y soportes.

En la obra capital que consagra a la investigación sobre los libros escolares, Egil Børre Johnsen, primer presidente de la IARTEM (*International Association for research on Textbooks and Educational Media*)¹²⁸, después de haber admitido que hoy en día la definición de un manual (*textbook*) es a tal punto generalizable que puede incluir otros libros producidos

¹²⁴ Laurel A. Clyde, “The Schole Lybrarie: Images from Our Past”, *IASL Journal: School Library Worldwide*, vol. 5, nº 1, January 1999, p. 1-16.

¹²⁵ En Francia, es el año de 1985, cuando el editor Henry Vuibert inventa el concepto de *Annales* y en 1933, fueron publicados por Robert Magnard, los primeros cuadernos de vacaciones.

¹²⁶ Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista, “School Textbooks in Brazil: a General Review”, in Cecilia Paula Braslavsky, *Textbooks and Quality Learning for All: some lessons learned from international experiences*, UNESCO, International Bureau of Education, 2006, p. 276.

¹²⁷ Michéle Colin, Charles Coridian, *Les produits éducatifs parascolaires: une réponse . L'inquiétude des familles*, Paris, INRP, 1996 (Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation); Kazumi Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1997.

¹²⁸ Esta asociación, cuyos primeros estatutos se redactaron en París en 1995, tiene hoy su sede en Tønsberg (Noruega). Organiza cada dos años un congreso internacional. Se puede consultar su sitio en internet: <http://www.iartem.org>

y publicados con un fin educativo, e incluso sin importar cuál libro es utilizado en clase; constata que, desde los años 1970, prevalece en los ámbitos de la investigación en educación otra distinción, más pragmática, pero igualmente inestable y discutida, entre los manuales (*textbooks*) y los medios de enseñanza (*teaching media*)¹²⁹.

Esta distinción no es evidentemente nueva ya que, independientemente del conjunto amplio y variado de obras a las cuales podrían atribuirse funciones específicas (manual, cuaderno de ejercicios, léxico, etc.), muchos otros productos con finalidad pedagógica, han entrado progresivamente en el campo de la edición clásica (tablas de lectura, mapas murales, imágenes fijas o animadas, discos, televisión...), pero es hasta los años 1980, cuando estas herramientas fueron generalmente empleadas en clase como complemento del manual y para actividades precisas. Algunos de estos instrumentos fueron además concebidos desde un comienzo como complementarios, incluso indisociables de las producciones impresas para el uso en las clases: un cierto número de manuales integran hoy en día un casete o un cederrón, de manera que ellos no pueden ser usados independientemente de otros elementos que componen el conjunto¹³⁰. El caso más evidente –y ya antiguo–¹³¹ de esta hibridación de soportes (y de prácticas) es indudablemente el de los métodos de aprendizaje de las lenguas modernas, que asocian el manual de cuadernos de ejercicios, los ficheros de actividades, los casetes de audio o video, los cederrón u otros productos derivados de las tecnologías de la información y de la comunicación. El manual viene así a participar cada vez menos del mundo de lo impreso y cada vez más del mundo de la multimedia; es así como las normas de la descripción de la catalogación internacional a veces los hacen desertar de las bibliotecas para ocupar las mediatecas.

Hoy en día, muchos productos provenientes de las nuevas tecnologías, como los “manuales digitales”¹³² o las plataformas digitales que constituyen en la web nuevos ambientes de aprendizaje (los sitios pedagógicos de las grandes bibliotecas o los museos, por ejemplo), se presentan como alternativas a los manuales-papel. Luego la investigación histórica sobre el libro escolar, debe necesariamente tomar en cuenta el impacto de lo que se ha convenido en llamar la revolución tecnológica en el campo de la edición clásica¹³³.

¿Se puede hablar por tanto de una mutación, o no se está ante todo en una perspectiva continuista, desde la cual el pasado permite aclarar un futuro que no es radicalmente

¹²⁹ Johnsen concluye acerca de la ausencia de cualquier consenso sobre los criterios de evaluación de los manuales escolares y de los medios de enseñanza: *Textbooks in the Kaleidoscope...*, op. cit., p. 26.

¹³⁰ El manual no puede tampoco ser analizado independiente de sus “satélites”.

¹³¹ El *Pathégraphie*, primer método de enseñanza de las lenguas vivas adaptado al fonógrafo data de 1913.

¹³² Acerca de la historia de estas nuevas herramienta, ver especialmente Pascale Gossin, “Du manuel papier au manuel numérique”, in Claire Bélisle (dir.), *La lecture numérique: réalités, enjeux et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l’ENSSIB, 2004, p. 223-254. La nomenclatura todavía no ha sido establecida. Ver también para la situación en Francia, el dossier elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (última actualización, 27/11/2007)) en la dirección: <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm>

¹³³ Francesc Raventós Santamaría, José Luis Rodríguez Illera, “El nuevo software educativo” in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. II, p. 421-438.

innovador?¹³⁴ Primero, estas nuevas herramientas influyen sobre la concepción, la estructura, la difusión y los usos de los libros escolares impresos como lo muestran con evidencia un gran número de estudios de encuestas recientes¹³⁵. Además, parece que lo inverso es igualmente verdadero: así, Éric Bruillard destaca, cómo el modelo arraigado del manual tradicional actúa, sin duda de manera más inconsciente, pero real, sobre la estructura y la presentación de las nuevas herramientas de enseñanza y de aprendizaje¹³⁶.

En efecto, la diversificación de ofertas en el campo de los instrumentos educativos no es solamente la consecuencia de las evoluciones técnicas: es también la expresión de una evolución social y pedagógica. La diferenciación de las funciones didácticas está acompañada de su repartición entre soportes de diferente naturaleza; la cohabitación de la enseñanza escolar y de informaciones provenientes de otras fuentes borra las fronteras de la escuela, mientras que con la expansión de los métodos que favorecen la iniciativa del niño asociada a la búsqueda de documentos y construcción de saberes, el libro escolar deja de ser la referencia única: él pierde, al menos en Occidente, una parte de la “autoridad” de la que gozaba hasta ahora¹³⁷. Desde finales de 1970, Karl-Ernst Jeismann advertía que la investigación no podía limitarse solo a los libros: ella debía interesarse desde entonces en todos los medios de enseñanza (*Unterrichtsmittel*) que complementan, concurren o reemplazan al manual escolar¹³⁸.

4. CLASIFICACIÓN Y TIPOLOGÍAS

La constitución en varios países de grandes herramientas de investigación jugó un papel fundamental en el considerable desarrollo que ha conocido la investigación sobre la historia del libro y la edición escolar estos últimos veinte y cinco años¹³⁹: selección de textos oficiales relativos a la política del libro escolar o a los contenidos disciplinares, repertorios de casas de edición escolar, revistas pedagógicas y sobre todo manuales escolares¹⁴⁰. Estas

¹³⁴ Eric Bruillard, Bente Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen, Mike Horsley (dir.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook. Eighth International Conference on Learning and Educational Media*, Caen, IARTEM, 2006.

¹³⁵ Mike Horsley, Susanne V. Knudsen, Staffan Selander (dir.), *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century. Seventh IARTEM Conference, Bratislava, september 24-27th 2003*, Stockholm/Bratislava, Stockholm Institute of Education Press/IARTEM/Štány Pedagogický Ústavéoul, 2005 (Stockholm Library of Curriculum Studies, 15).

¹³⁶ Eric Bruillard, “Les manuels scolaires questionnés par la recherche”, in Éric Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, Scéren/CRDP de Basse-Normandie, 2005, p. 13-36.

¹³⁷ David R. Olson, “On the Language and Authority of Textbooks”, *Journal of Communication*, Winter 1980, n° 30, 1, p. 186-197; Vagn Skovgaard-Petersen, “Educational Texts and Traditions. An overview”, in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media...*, op. cit., p. 6.

¹³⁸ Karl-Ernst Jeismann, “Internationale Schulbuchforschung: Aufgaben und Probleme”, *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert Instituts*, 1979, 1, p. 7-22.

¹³⁹ Alain Choppin, “L’histoire du livre et de l’édition scolaire: vers un état des lieux”, *Paedagogica Historica*, vol. 38, n° 1, 2002, p. 21-49.

¹⁴⁰ De esta manera se han elaborado más de doscientas bibliografías de manuales antiguos producidos en cuarenta y cinco países, limitados a un campo o a un período dado, también con fines de exhaustividad. Una cincuentena de sitios dedicados a la historia de los manuales escolares, entre los cuales varias bases de datos de dimensión nacional o internacional, se pueden consultar en línea. Se encontrará una presentación de todos estos sitios, así como su dirección URL, en Paul Aubin, Alain Choppin, “Le fonti storiche in rete: i manuali

herramientas son en efecto producto de trabajos sistemáticos de inventarios que no limitan su objeto a un nivel, una disciplina o un corto período, y que han conducido a plantear preguntas metodológicas relacionadas con la definición conceptual y el análisis lexical, y en consecuencia con la tipología de los manuales.

El testimonio de Alejandro Tiana Ferrer, uno de los fundadores del programa de investigación MANES¹⁴¹, es muy esclarecedor acerca de la función heurística inherente a todo inventario razonado: <<De un lado, proceder a la búsqueda de manuales y a continuación anotar en fichas la información para establecer una definición operatoria de lo que se entiende por “manual” como objeto bibliográfico susceptible de ser integrado en la base de datos. De otro lado, la evolución misma de los libros escolares publicados para examinar los diversos géneros para poder distinguirlo en este sector de la producción editorial>>¹⁴².

4.1. ¿CATEGORIZAR POR LAS PRÁCTICAS O POR LA INTENCIÓN?

El libro escolar podría definirse solo por su uso. Es la posición que adoptan Dominique Julia o Agustín Escolano Benito para el período del Antiguo Régimen: entonces las escuelas recurrían a los libros, incluso si estos no estaban claramente definidos como instrumentos pedagógicos concebidos para la enseñanza¹⁴³. Se podría entonces estar tentado a considerar que se deriva de la categoría de libros escolares, toda obra empleada en una institución que ofrece una enseñanza¹⁴⁴. No obstante, si se vincula a este único criterio, bastaría, como lo anota no sin cierto humor Ian Michael, que un profesor entusiasta en una escuela pudiente distribuya a sus alumnos los ejemplares de la *Encyclopedia Britannica* para hacer un libro escolar, cuando esta obra nunca fue redactada como tal¹⁴⁵.

Hemos estudiado esta cuestión para el ámbito francés a comienzos de los años 1980: nos hemos limitado a seguir la evolución de la terminología y propusimos una primera

scolastici”, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini (dir.), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell’educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Firenze, Carocci, 2007, p. 53-76 (Collana Studi Storici). Se puede acceder a la versión francesa de este documento en la dirección: http://www.inrp.fr/she/pages_pro/choppin.htm

¹⁴¹ MANES (MANuales ESolares) es el programa nacional español de investigación sobre los manuales escolares: ver ibíd., p. 58-60.

¹⁴² “Por una parte, el proceso de búsqueda de manuales y su consiguiente fichado han obligado a definir operativamente qué debe entenderse por manual, en cuanto objeto bibliográfico susceptible de integrarse en la base de datos. Por otra parte, la propia evolución de los libros escolares publicados ha obligado a contemplar los diversos géneros que pueden distinguirse en ese ámbito de la producción editorial”: Alejandro Tiana Ferrer, “Investigando la historia de los manuales escolares”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar...*, op. cit., p. 43.

¹⁴³ Dominique Julia, “Livres de classe et usages pédagogiques”, in Henri-Jean Martin, Roger Chartier (dir.), *Histoire de l’édition française*, op. cit., t. II, p. 468-497; Agustín Escolano Benito, “Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 19-46.

¹⁴⁴ Reinhard Horner, “Schulbücher und Bücher in der Schule”, *Erziehung und Unterricht*, 120 Jahrgang, Heft 3, 1970, p. 152-157.

¹⁴⁵ Ian Michael, “Aspects of Textbook Research”, art. cit., p. 5.

clasificación, susceptible de inscribirse en una perspectiva globalizante y diacrónica, que da cuenta simultánea de la historia del libro y de la historia de la educación. Distinguimos así dos categorías de productos: de un lado, aquellos que fueron intencionalmente concebidos por el autor o editor para un uso “escolar”, exclusivo o no, y que hayan o no sido efectivamente empleados¹⁴⁶; de otro lado, aquellos que no hayan sido concebidos con fines educativos, y adquirieron posteriormente una dimensión escolar, ya sea luego del uso, que precisamos, debería ser permanente y generalizado en el contexto de la escuela, ya sea en virtud de una decisión administrativa que se le otorgaba específicamente¹⁴⁷.

Esta distinción entre intención de uso y el uso efectivo, constituye una línea de división fuerte entre los estudios que consideran el manual desde la perspectiva de la producción y la difusión (es decir de lo prescrito, de lo normativo) y aquellos que lo consideran desde el punto de vista de los usos (es decir de las prácticas) y de la recepción. Esta distinción fue adoptada (y discutida) posteriormente por muchos investigadores¹⁴⁸, como David Hamilton: “el problema conceptual fundamental es sin duda encontrar un medio para distinguir los manuales (*textbooks*) de los libros escolares (*schoolbooks*). Mi posición personal, y esta no tiene nada de sorprendente, es que los manuales reflejan de manera manifiesta las preocupaciones pedagógicas. Esto significa que un manual no es simplemente un libro empleado en las escuelas; es más bien un libro que ha sido conscientemente concebido y organizado para servir a los objetivos de la instrucción”¹⁴⁹.

Para Christopher Stray, esta distinción es el resultado de una evolución histórica: “la distinción entre *textbooks* y *schoolbooks* no es solamente el fruto de un ejercicio de definición puramente escolástica. Es el resultado de un proceso histórico que se puede seguir a través del uso de las palabras”.¹⁵⁰ Según él, la expresión *schoolbook*, documentada en Inglaterra desde 1683, será de uso corriente a partir de 1770, mientras que *textbook* (o su sinónimo *text-book*), no aparece antes de 1830¹⁵¹.

¹⁴⁶ Esta última precisión es capital porque en muchos países la reglamentación, somete o ha sometido el uso de los libros escolares, a una autorización previa por parte de la administración. Un gran número de obras concebidas (e impresas lo más frecuente) para el uso de las clases no fueron en consecuencia introducidas, por no haber obtenido la autorización necesaria.

¹⁴⁷ Alain Choppin, “L’histoire des manuels scolaires”, art. cit., p. 2-6. Tuvimos la ocasión de volver abordar y profundizar esta reflexión algunos años más tarde, en *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, op. cit., p. 6-21.

¹⁴⁸ “O livro “escolar” é seja um livro utilizado para ensinar e aprender, seja um livro propositadamente feito para ensinar e aprender. [“El libro escolar” es, ya sea un libro *utilizado* para enseñar y aprender, ya sea un libro *diseñado* para enseñar y aprender]: Magda Becker Soares, “Um olhar sobre o livro didático”, *Presença Pedagógica* (Belo Horizonte), 2, 12, septiembre-octubre 1996, p. 57 ; ver también, entre otros, Tulio Ramírez, “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, *Revista Docencia Universitaria* (Caracas), 3, 1, 2002, p. 104.

¹⁴⁹ “Perhaps the fundamental conceptual problem is to find a way of distinguishing textbooks from schoolbooks. Not surprisingly, my own stance is that textbooks visibly reflect pedagogic considerations. That is, a textbook is not just a book used in schools. Rather, it is a book that has been consciously designed and organised to serve the ends of schooling”: David Hamilton, “What is a textbook?” art. cit., p. 5

¹⁵⁰ Christopher Stray, “Quia nominor leo...”, art. cit., p. 73-74.

¹⁵¹ *Ibid.*

Admitir que los términos manual o *textbook* designan una obra concebida y producida para la instrucción, sin que implique una destinación escolar, resolvería la aparente redundancia de expresiones como manual escolar o *school textbook*, sin embargo esta distinción lexical es más teórica que real, la cual es pocas veces respetada, incluso por los investigadores.

En este contexto, es el criterio intencional el que más se toma en cuenta por todos aquellos que buscan separar la producción escolar, y en primer lugar por los responsables mismos de la edición. La tipología que planteó en Francia el Sindicato Nacional de la Edición con la perspectiva (se encuentran parecidas en la mayoría de países) de elaborar sus estadísticas anuales sobre la producción y la cuantía de los negocios de edición nacional, se inscribe en una óptica económica. Los libros escolares forman una sección particular porque ellos corresponden independientemente de sus contenidos, a un mercado específico y claramente delimitado: esta sección “comprende, de una parte, todas las obras prescritas que corresponden a los programas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y que son obligatoriamente usadas por los alumnos en clase, aparte de las obras para escolares”¹⁵². Sus subdivisiones (enseñanza escolar preelemental y elemental; enseñanza secundaria, enseñanza técnica; y desde comienzos de los años 1970, paraescolar) no reflejan las consideraciones pedagógicas o disciplinares, sino las características propias de cada segmento de mercado (programas e instrucciones, categoría de prescriptores; tipo de financiación por las municipalidades, el Estado, los Consejos regionales, las familias; circuitos de distribución; etc.): “Desde el punto de vista de los editores, el paraescolar es un concepto comercial, no un concepto intelectual”, subraya el brasileño Kazumi Munakata¹⁵³. Es por esta razón que los “libros del maestro” –generalmente producidos por los mismos autores en el marco del libro del alumno– se clasifican en la sección “libros científicos y técnicos: libro de ciencias humanas”, junto a las obras generales sobre la educación.

El criterio intencional, también es privilegiado por los historiadores que buscan realizar un inventario de los manuales. Sin embargo, el manual escolar no es un producto fijo, inalterable: su existencia, sus funciones, su forma, sus usos dependen de múltiples factores, donde los contextos geográfico, histórico y cultural, junto a otros, desempeñan un papel determinante. En una perspectiva histórica internacional y *a fortiori* comparatista, no se puede evitar, que a pesar todo se tiene una cierta aproximación.

La subjetividad desempeña en efecto un papel en la definición del manual. El británico Geoffrey Hugh Harper, se preguntaba, hace más de un cuarto de siglo, sobre la definición de lo que convendría considerar como un libro escolar (*textbook*), escribía: “En resumen, los libros escolares indudablemente pueden disimularse en la literatura de recreación al igual que las obras concebidas para la educación doméstica; o en los textos literarios, que tienen pocas o nada de anotaciones para el uso de los niños; o, en la cumbre de la escala educativa, los libros escolares ya no pueden distinguirse más de las obras de investigación (en ciencias, por

¹⁵² Syndicat national de l'édition, *L'édition de livres en France*, op. cit., p. 59 sqq.

* parascolaire

¹⁵³ “Do ponto de vista dos editores, paradidático é uma concepção comercial e não intelectual”: Kazumi Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, op. cit., p. 102.

ejemplo)”. Y Harper, concluye: << Probablemente, no hay regla general que permita “definir” el libro escolar sin establecer una frontera arbitraria e irrealista [...]. Ubicar los libros a uno u otro lado [...] sigue siendo un asunto de subjetividad”¹⁵⁴.

Pero la definición del manual también tiene que ver con el estado de los conocimientos históricos: haciendo hincapié sobre los “servicios” que pueden prestar a la investigación las colecciones de manuales escolares. Michel Berrè se pregunta sobre la manera como ellos son elaborados, destaca su interés, pero muestra también sus límites. Para establecer su colección de manuales de enseñanza de la lengua francesa para los flamencos publicada en Bélgica de 1831 a 1900, él fundamenta la identificación del manual sobre la intención de uso: destaca dos criterios, el de la mención explícita y el de la evidencia de contenido. Sin embargo, constata él, <<en nuestra caza de los manuales, hemos encontrado también las “divertidas obras” que no se parecen mucho a las que conocemos hoy. El cambio de costumbres también puede implicar al estatuto escolar de la obra tanto como a la delimitación disciplinar en la cual se inscribe [...]. En muchos casos, tenemos la impresión de que la distancia de ciertos manuales, se debe en parte a nuestra dificultad para “dar sentido” a las obras muy alejadas de nuestra manera actual de pensar la escuela y representarnos su pasado para que podamos aportar una respuesta satisfactoria a la pregunta: “¿pero para qué pueden servir ellos?”>>¹⁵⁵. Igualmente, cuando compara el contenido de su colección en una serie de listas elaboradas a nivel local, listas susceptibles de informar sobre los manuales que pudieron ser utilizados por los profesores, Berrè constata divergencias entre las listas de los títulos identificados (intención de uso) y la lista de obras que fueron verdaderamente empleadas (presunción de uso).

4.2. EL RECURSO A OTROS CRITERIOS

Algunos investigadores han introducido criterios de naturaleza reglamentaria, pedagógica, editorial e incluso económica para constituir sus corpus. Bernat Sureda García, cuando revisa la producción escolar de las Islas Baleares, establece, además del criterio intencional (es decir la intención deliberada de los autores o de los editores de publicar una obra para el uso del profesor), dos criterios: el criterio formal y el criterio legal¹⁵⁶. Son considerados como libros escolares, en virtud del *criterio formal*, todas las publicaciones cuyo contenido coincide con una o varias materias enseñadas en uno o varios niveles de enseñanza y cuya estructura se adapta a los cursos, lecciones o temas de un programa escolar.

¹⁵⁴ “Briefly, undoubted textbooks may shade off into entertaining literature, with books intended for home education along the continuum somewhere; or into the literature ‘text’ with little or no annotation for pupils; or, at the upper hand of the educational scale, textbooks may become indistinguishable from research monographs (in science, for instance). There is probably no general way to define ‘textbook’ without creating an arbitrary or unrealistic boundary. [...] The assignment of books [...] will normally be a subjective affair”: Geoffrey Hugh Harper, “Textbooks: an under-used Source”, art. cit., p. 33.

¹⁵⁵ Michel Berrè, “Les manuels scolaires dans l’histoire de l’enseignement des langues: intérêt et limites des répertoires pour la constitution d’un domaine de recherche”, in Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire...*, op. cit., parte 8, texto 1, p. 7.

¹⁵⁶ Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Soller, Elies Allies Pons, *La producción de obras escolares en Baleares...*, op. cit., p. 13-14.

El investigador considera que este tipo de obras corresponde al libro escolar en su sentido más estricto, no obstante considera que deben ser también tomados en cuenta los programas que presentan, con mayor o menor desarrollo, los contenidos de una o varias disciplinas. Las publicaciones que satisfacen el *criterio legal* son aquellas que han obtenido de la autoridad competente en materia de educación, sea ella civil o religiosa, nacional o local, la autorización (*a fortiori* la obligación) de ser empleadas en la enseñanza. Sureda niega en cambio cualquier estatus escolar a las obras que, incluso si su uso es demostrado en las clases, no presentarían ninguno de los tres criterios (intencional, formal y legal) que él definió.

Para Gabriela Ossenbach Sauter, de la UNED de Madrid, y Miguel Somoza, de la Universidad de Buenos Aires¹⁵⁷, los manuales escolares tendrían cinco características comunes: la intención manifiesta del autor o del editor para destinar expresamente la obra a un uso escolar; la presentación sistemática de los contenidos; la adecuación al trabajo pedagógico, la complejidad de los contenidos debe ser proporcional con la madurez intelectual y afectiva de los alumnos; la conformidad con la reglamentación sobre los contenidos de enseñanza y la manera como ellos deben ser abordados; la intervención administrativa y política del Estado, mediante la reglamentación anteriormente evocada (selección, jerarquización o exclusión de saberes y de valores) y/o la autorización explícita o implícita establecida después de la publicación de la obra.

4.3. LOS INTENTOS DE TIPOLOGÍA

La preocupación por multiplicar los criterios de identificación (características compartidas por el conjunto de objetos identificados) van generalmente a la par con la de definir, en el interior de la población inventariada, distintas categorías. Múltiples tipologías, más o menos complejas, han sido propuestas para dar cuenta de una parte o del conjunto de la producción escolar global¹⁵⁸. Destacaremos a manera de ejemplos las que establecieron Antonio Viñao Frago y Agustín Escolano Benito, porque se encuentran entre las más elaboradas y las más originales.

La tipología presentada por Antonio Viñao Frago, se basa en la lista de las denominaciones más habituales empleadas para nombrar los libros escolares españoles en su época de producción¹⁵⁹. Ahora bien, no se trata de un simple inventario: este trabajo original sobre el léxico se inscribe claramente en el marco de la historia de las disciplinas, de su génesis, de su evolución y de los cambios que dejan entrever la diversidad de denominaciones, sus agrupamientos o sus diferenciaciones. Antonio Viñao Frago precisa que

¹⁵⁷ Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, op. cit., p. 20.

¹⁵⁸ Jacques Priouret, *Réflexion sur le statut paradoxal du livre scolaire*, tesis de doctorado en ciencias de la educación bajo la dirección de Guy Avanzini, Université. Lyon II, 1977, p. 514-529; Ian Michael, *The Teaching of English: from the sixteenth century to 1870*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987; Alain Choppin, *Les Manuels scolaires: histoire et actualité.*, op. cit., p. 142-148; etc.

¹⁵⁹ Antonio Viñao Frago, “La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones”, in Alejandro Tiana Ferrer (dir), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, op.cit., p. 451-469.

este trabajo puede servir no solamente para la catalogación de los manuales escolares, sino también constituir un material de base para determinar la posible interacción y las influencias recíprocas entre el texto oficial de las disciplinas y los títulos y los contenidos de los manuales escolares, e incluso, para analizar cuáles calificativos se añaden a los términos empleados para denominar las disciplinas.

Agustín Escolano Benito intenta, por su parte, realiza una lista de los diversos criterios según los cuales los *manuals escolares* pueden ser clasificados con relación a la evolución del sistema escolar¹⁶⁰. Después de recordar la distinción tradicional entre los *libros de lectura* y los libros disciplinares (*libros de materias*)¹⁶¹, concluye que los manuales escolares pueden ser clasificados, además de esta repartición, según otros criterios: en función de las disciplinas o de las materias del programa tratado, del grado o nivel al cual se dirigen, del tipo de actividad didáctica que implementan (estudio, lectura, trabajo de consulta) y de los géneros o modelos textuales que adoptan para transmitir sus contenidos. Escolano distingue seis géneros diferenciados por su estructura, sus modos de expresión y los procedimientos didácticos a los cuales recurren; de hecho esta tipología se apoya también sobre criterios de naturaleza pedagógica.

Sin embargo, estas tipologías no son universales, cualquiera que sea su interés, varían según los contextos geográficos y culturales, como lo demuestran principalmente las dificultades que plantea la constitución de las rejillas de análisis comunes a la consulta de las bases de datos que identifican la producción escolar de diversos países¹⁶².

*
* *

¿Entonces, en definitiva, cuándo apareció el manual escolar? No es cierto si la pregunta planteada de esta manera tenga sentido, pero en todo caso, suscita muchas respuestas. La opinión más corrientemente admitida, es la expuesta por Antonio Petrus Rotger: “Se deduce, que podemos, en nuestra cultura occidental, distinguir dos períodos en la historia del libro escolar o del libro de texto: aquella que se reporta a los siglos XVI, XVII y XVIII, y la que está ligada a los cambios que se produjeron en los siglos XIX y XX. En el primer período aparecen la imprenta y la tecnología que la hace posible, así como la enseñanza, la extensión y la oficialización de las lenguas vernáculas. La segunda está asociada a la renovación de las técnicas de impresión y al reconocimiento del libro escolar como instrumento de base de la difusión y de la organización democrática de la enseñanza¹⁶³.”

¹⁶⁰ Agustín Escolano Benito, “Tipologías de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional”, *Ibíd.*, p. 439-449.

¹⁶¹ Fernando Sainz, *El libro en la enseñanza*, op. cit.; Adolfo Maíllo, *Los libros escolares*, Madrid, Rivadeneyra, 1967.

¹⁶² Un sistema de consulta simultáneo (“multiopac”) de las bases de datos inventariando la producción nacional de los manuales escolares (Francia España, Bélgica, Italia, Alemania, Canadá anglófona y francófona, Brasil...) está en proceso de realización. Cf. nota 139.

¹⁶³ Antonio Petrus Rotger, “Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas”, in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 102-103. Un fenómeno comparable se observa, un poco más tarde, en los países de norte de Europa. Cf. Vagn Skovgaard-Petersen,

Además, otros factores pueden explicar esta ruptura –o ante todo esta mutación–, especialmente la formación de los Estados-naciones, el advenimiento del capitalismo de edición y la difusión de los nuevos métodos de enseñanza. La mayoría de los nuevos Estados, han buscado organizar y desarrollar sistemas educativos específicos e instaurar reglamentaciones particulares, favoreciendo de esta manera la constitución de literaturas escolares nacionales propias para difundir, si bien no siempre en una única lengua, por lo menos un conjunto de referentes comunes¹⁶⁴. Por otra parte, el movimiento de masificación de la enseñanza popular, que han conocido los países europeos, cada uno según su ritmo, y algunas (antiguas) colonias, han abierto al mundo de la edición un mercado potencial considerable, sugestivo para atraer capitales e ideas, generando una especialización y una concentración de la producción. Como señala oportunamente Christopher Stray, el papel del mercado de la edición es por tanto particularmente importante en los países donde el Estado no se preocupa por los asuntos educativos sino hasta muy tarde, como Inglaterra en el siglo XIX¹⁶⁵. Finalmente, el interés manifiesto, a partir de mediados del siglo XVIII, por todo lo relacionado con la educación de los niños, luego la renovación de los métodos pedagógicos (especialmente, los progresos de la enseñanza simultánea, la cual presume que todos los alumnos sean provistos de un material pedagógico uniforme), conducen a un crecimiento, al igual que a una racionalización, una normalización, incluso una estandarización de la producción impresa para la escuela.

Ahora bien este análisis, como lo hemos señalado, no es compartido por todos los historiadores¹⁶⁶: todas estas consideraciones, que se refieren únicamente a un espacio cultural occidental y cuya lista podría ser seguramente ampliada, refiere a concepciones divergentes de lo que es o fue un libro escolar. Su definición varía según los lugares, las épocas, los soportes, los niveles y las materias de enseñanza, según los contextos político, económico, social, cultural, estético... pero también, y sobre todo, en función de la problemática científica en la cual se inserta. Como todo objeto de investigación, el libro escolar no es un

“Educational Texts and Tradition...”, in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media*, op. cit., p. 1-8.

¹⁶⁴ Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XIXe siècles*, Paris, Seuil, 1999 (L’Univers historique); Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation...*, op. cit.

¹⁶⁵ Christopher Stray, “*Quia nominor leo...*”, art. cit., p. 75. Esta particularidad, no es sin duda extraña a la importancia que los investigadores anglosajones, que se interesan por los manuales escolares –y especialmente los historiadores– dan, al contrario de la tradición francesa, alemana o japonesa, a las cuestiones económicas y comerciales.

¹⁶⁶ Anthony T. Grafton ubica la aparición del manual en el Renacimiento, período en que los colegios jesuitas adoptan y difunden el método de enseñanza simultánea, período durante el cual también se elabora un nuevo tipo de discurso pedagógico, inspirado especialmente en los trabajos de Pierre de la Ramée sobre la organización espacial de los conocimientos: “Teacher, text and pupil in the Renaissance classroom; a case study from a parisian college”, *History of Universities*, 1, 1981, p. 47. El historiador francés Louis Trénard ubica el nacimiento del manual moderno en Francia en los años 1760, con la toma de conciencia de una necesaria reforma del sistema escolar: “Une révolution... La naissance du manuel scolaire, 1760-1800”, *Les Cahiers aubois d’histoire de l’éducation*, 1988, n° especial 10-a, p. 51-80. Según Hans Christian Harten, el manual escolar había aparecido en los primeros años de la Revolución, con la publicación de los primeros catecismos republicanos: *Les écrits pédagogiques sous la Révolution. Répertoire établi par Hans Christian Harten avec la collaboration du Service d’histoire de l’éducation, sous la direction d’Alain Choppin*, Paris, INRP, 1989.

dato, sino el resultado de una construcción intelectual; luego no puede haber una definición única. Es en cambio indispensable explicitar los criterios que presiden esta elaboración conceptual, puesto que una de las principales insuficiencias –muchas veces denunciada– de la investigación histórica sobre los manuales escolares, y especialmente de la investigación comparada¹⁶⁷, siempre reside, como lo lamentaba también recientemente Annie Bruter, en “el carácter de alguna manera natural, anti histórico de los manuales escolares a los ojos de muchos historiadores”¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Jason Nicholls (dir.), *School History Textbooks across Cultures: International Debates and Perspectives*, Oxford, Symposium Books, 2006 (Oxford Studies in Comparative Education, 15-2).

¹⁶⁸ Annie Bruter, “Les abrégés d’histoire d’Ancien Régime en France (XVIIe-XVIIIe siècles), art. cit., p. 12.

RESÚMENES DE TESIS

MODELO TEÓRICO DE UN ENTORNO VIRTUAL CON BASE EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE DIRECTIVOS Y DOCENTES ACERCA DE LAS TIC

AUTOR: MSc. YAJAIRA MORALES BARRERA
ybme67@gmail.com

TUTORA: Dra. MARÍA GORETY RODRÍGUEZ V.

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

FECHA DE DEFENSA: FEBRERO, 2018

La presente investigación se focalizó en las representaciones sociales de directivos y docentes, de las escuelas municipales del Municipio Baruta, frente al uso de las TIC en la gestión administrativa y académica. Se estableció como objetivo principal, generar un modelo teórico para la creación y uso de un espacio virtual en las escuelas municipales mediante la comprensión de las representaciones sociales que acerca de las TIC, tienen los participantes en la investigación, a través de una comparación de sus vivencias, experiencias y realidades, las cuales permitieron caracterizar un entorno virtual, para optimizar las funciones propias de su labor y posteriormente definir un modelo de entorno virtual que los apoye en el desempeño de sus actividades cotidianas. La investigación estuvo enmarcada bajo un enfoque constructivista-interpretativo, a partir de las experiencias de los informantes, obtenidas a través de técnicas como las entrevistas y grupo focal para la obtención de los datos y su análisis bajo la metodología de la Teoría Fundamentada, dando como resultado el modelo teórico de entorno virtual diseñado bajo la conceptualización que sobre las TIC ellos tienen y adecuado a su propia realidad.

NORMAS PARA PUBLICAR EN ARETÉ

PRESENTACIÓN

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela es una publicación científica arbitrada de acceso abierto libre, con periodicidad semestral. Tiene por objetivo primigenio la difusión y el intercambio de la investigación científica y humanística en el campo de la educación. *Areté* publica artículos **inéditos de investigación** aunque también puede publicar ensayos científicos, los cuales serán recibidos estrictamente a solicitud o encargo del Consejo Editor y también serán arbitrados. *Areté* es plural en cuanto a diversas perspectivas teóricas y metodológicas siempre y cuando los trabajos expresen resultados rigurosos y cumplan con los criterios de importancia, relevancia y pertinencia.

Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, no cobra tasas por envío de trabajos, ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. EL MANUSCRITO

- 1.1. El manuscrito debe ser original e inédito. No puede haber sido publicado a través de ningún medio impreso ni digital en el momento de consignarlo a *Areté*, ni estar en proceso de evaluación o publicación por ninguna otra revista.
- 1.2. El manuscrito debe ser producto de una investigación, culminada o en proceso, que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio. Asimismo, debe tener el sustento teórico necesario y mostrar de manera explícita y rigurosa metodología aplicada en el estudio.
- 1.3. La recepción del manuscrito bajo ninguna circunstancia implica compromiso de publicación por parte de *Areté*.
- 1.4. El contenido de los artículos será de la sola y entera responsabilidad de sus autores (as).

2. LA PREPARACIÓN DEL MANUSCRITO

El texto del manuscrito debe estar preparado mediante el programa Microsoft Word (extensión .doc o .docx), en español o portugués.

- 2.1. El manuscrito debe prepararse usando la [plantilla](#) de artículos de *Areté*.
- 2.2. El manuscrito debe escribirse en papel tamaño Carta con márgenes de 3 cm por cada lado.
- 2.3. El título del artículo debe tener un máximo de 15 palabras. Se escribe centrado con fuente **Lato Medium** tamaño 14 puntos. El resto de títulos deben estar alineados

a la izquierda en fuente Open Sans Light. El tamaño de cada sección y el formato de numeración se indica en la Tabla 1.

Tabla 1. Formatos de títulos

Encabezado	Fuente, Tamaño y Estilo	Ejemplo
Título artículo	Lato Medium 14 puntos, centrado, mayúscula	TÍTULO EN ESPAÑOL O PORTUGUÉS
Título en inglés	Lato Light 12 puntos, centrado, mayúscula	TITLE IN ENGLISH
1 ^{er} nivel	Open Sans Light 12 puntos, Versalitas, numerado	1. Encabezado nivel 2
2 ^o nivel	Open Sans Light 11 puntos,	1.1 Encabezado nivel 3
3 ^{er} nivel	Open Sans Light 11 puntos, itálica	1.1.2 <i>Encabezado nivel 4</i>
4 ^o nivel	Open Sans Light 10 puntos,	1.1.2.1 Encabezado nivel 4

- 2.4. El número máximo de autores en un artículo es de cuatro. Cada autor debe estar identificado con su nombre, institución de afiliación, correo electrónico y [ORCID](#) (Open Researcher and Contributor Identification). Si no tiene ORCID se puede registrar, sin costo alguno, en <https://orcid.org/>
- 2.5. El artículo debe tener un resumen en español y en inglés, cuando el trabajo es en español. Si el manuscrito es en portugués el resumen debe escribirse en tres idiomas: portugués, español e inglés. Se sugiere la estructura: introducción breve con objetivos; método, resultados y conclusiones/recomendaciones. Se deben utilizar un máximo de 200 palabras en el resumen. El texto del resumen es un único párrafo, escrito en Times New Roman 12, interlineado sencillo, justificado, con espacio anterior de 0 puntos y posterior 6 puntos. No se requiere dar espacio adicional después del resumen.
- 2.6. El resumen debe acompañarse de cinco (5) palabras clave (Palavras-chave/Keywords). Se recomienda usar los tesauros de [ERIC](#), [UNESCO](#) o el [Vocabulario Controlado del IRESIE](#). De preferencia, las palabras clave deben ser palabras distintas a las que forma parte del título del artículo.
- 2.7. El texto del manuscrito se escribe en fuente Times New Roman 12, interlineado sencillo. Formato párrafo con sangría especial primera línea de 1,25 cm. Usar un espacio anterior de 0 puntos y posterior 6 puntos. No se requiere dar espacio adicional después de cada párrafo.
- 2.8. La extensión debe estar entre 15 y 25 páginas, incluyendo figuras, que deben estar situadas en el lugar del texto donde deben ser publicadas. La simbología matemática necesaria deberá ser escrita con el editor de ecuaciones de Word. Es importante no cambiar el juego de caracteres, especialmente evitar el uso del tipo “Symbol” u otros similares.
- 2.9. La estructura del artículo de investigación la define el autor, pero la política editorial de *Areté* considera imprescindibles que todo manuscrito contengan las siguientes secciones: *Introducción* (¿Qué se estudió?), *Método o Procedimiento de*

investigación (¿Cómo se estudió?), *Resultados* (¿Cuáles fueron los hallazgos?), *Conclusiones* (¿Qué significan los resultados?) y *Referencias*.

- 2.10. El cuerpo del artículo debe contener toda la información necesaria para su comprensión. Solo en caso estrictamente necesario se incluirán anexos, los cuales se ubicarán luego de las referencias bibliográficas.
- 2.11. De ser necesarias, las notas a pie de página se insertarán de forma numeral y correlativa, con cifras arábigas voladas. Cuando coincidan con un signo de puntuación irán delante de éste. El texto de la nota a pie de página debe ser escrito en Times New Roman, tamaño 10, interlineado sencillo, justificado. *Se agradece minimizar su uso.*
- 2.12. Para resaltar palabras o frases en el texto, utilice solamente letra *cursiva*.
- 2.13. Las ilustraciones, gráficos y tablas deben estar situadas en el lugar del texto donde deben ser publicadas. Si es posible, los “pie de foto” se escribirán dentro de un “cuadro de texto” de Word (sin bordes) que estará “agrupado” con la imagen de referencia. Se deben numerar usando: *Figura 1, Tabla 2, Gráfico 3*. escrito en Times New Roman 12, en cursiva con espacio anterior de 6 puntos y posterior 6 puntos.
- 2.14. Todos los elementos dentro de la tabla irán en Time New Roman 10, alineando a la izquierda los valores de las variables por fila y centrando los valores de las variables por columna. Los valores que tomen las variables irán centrados. Los bordes tendrán tamaño 1 punto. El interlineado en la tabla es sencillo, sin espacios antes o después. Las tablas deben estar escritas en el texto, no pueden ser imágenes.
- 2.15. Se debe cuidar la calidad de las imágenes que se incluyan en el artículo, debe estar en formato JPG y su tamaño no debe ser mayor de no mayor de 12 x 17 cm. Las imágenes no se envían por separado, solo en el texto del artículo.
- 2.16. Para las expresiones matemáticas debe usarse el editor de ecuaciones y serán identificadas con los números en paréntesis y alineados al margen derecho.
- 2.17. El autor debe tener en cuenta el carácter internacional de la revista y ofrecer la información necesaria para que lectores de otros países comprendas aspectos locales de su investigación. Por ejemplo, si se habla del sistema educativo de su país, debe indicar los niveles que lo conforman y la edad normal de los estudiantes de grado o nivel donde se desarrolle la investigación, lo que permitirá la comparación con otros sistemas educativos.
- 2.18. Todas las fuentes que sean citadas o mencionadas en el cuerpo del artículo deberán estar claramente identificadas siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA). La tasa de autocitación debe ser inferior al 15% del total de las referencias.
- 2.19. Si es necesario se puede incluir una sección de *Agradecimientos*. Es una sección opcional y se mencionan a las personas, instituciones o entidades que brindaron apoyo a la investigación. En caso de haber recibido apoyo financiero para realizar la investigación es obligatorio señalarlo en esta sección.
- 2.20. Las *referencias* bibliográficas que aparezcan en el cuerpo del manuscrito se ordenarán al final del trabajo por orden alfabético. El tipo de letra debe ser Times New Roman 12, con alineación justificada, sangría francesa 1 cm, con espacio

anterior de 0 puntos y posterior 3 puntos. Se debe emplear las especificaciones del estilo APA. Algunos ejemplos son los siguientes:

Artículo en revista científica o congreso:

Álvarez Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 351 – 374.

Libro:

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Capítulo de Libro:

Ben-Zvi, D. y Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. En D. Ben-Zvi y J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking*, pp. 3 – 15. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Tesis Doctoral:

Beyer K., W. O. (2009): *Estudio evolutivo de la enseñanza de las matemáticas elementales en Venezuela a través de los textos escolares: 1826-1969*. Tesis doctoral inédita. Universidad Central de Venezuela.

Documento de Internet:

Chance, B. L. (2002). Components of Statistical Thinking and Implications for Instruction and Assessment. *Journal of Statistics Education*. 10 (3) [En línea], <http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/chance.html>

- 2.21. Al final del artículo se debe incluir un mini currículum del autor (es). Se sugiere incluir título o títulos académico, institución o instituciones a las que pertenece, lugar de residencia, título de publicaciones recientes. El mini currículum no debe exceder las 150 palabras, se agradece no exceder este número de palabras.

3. EL ENVÍO DEL MANUSCRITO

- 3.1. Todos los autores deben registrarse en el OJS de *Areté* (http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/index)
- 3.2. El artículo se debe enviar mediante la plataforma de la revista en el [Repositorio SaberUCV](#). También se pueden hacer envíos por correo electrónico a la direcciones revista.arete@ucv.ve o revista.areteucv@gmail.com. El envío del artículo vía correo electrónico no exonera del registro de los autores en el OJS de *Areté*.
- 3.3. Se deben enviar dos versiones del artículo, una totalmente identificada y otra sin identificación alguna (versión ciega).
- 3.4. Junto al artículo, en archivo aparte, se debe enviar una carta firmada por el autor(es) donde se declara:

- la originalidad del manuscrito, que no está sometido a evaluación en otra revista y ni se propondrá a otra revista mientras dure la evaluación en *Areté*.
- la cesión de derecho para que *Areté* sea quien lo publique por primera vez.
- la responsabilidad sobre el contenido del manuscrito y certificación que en su totalidad es producción intelectual, así como que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas e indicados en las referencias al final del documento.
- el compromiso a modificar el artículo cuando el Comité Editorial señale observaciones de fondo y de forma.

3.5. Al remitir sus manuscritos, el autor(es) declara(n) someterse a las directrices y a la política editorial de *Areté*.

4. LA EVALUACIÓN DEL MANUSCRITO

Los artículos recibidos se someterán a un proceso de evaluación anónimo dividido en cuatro fases. Este proceso toma, en promedio, entre dos y tres meses, dependiendo de la cantidad de manuscritos recibidos y la celeridad de los evaluadores en emitir sus respuestas.

- 4.1. Fase 1. Se inicia al recibir el artículo y tiene por finalidad la verificación del cumplimiento de todos los requisitos formales antes señalados. En caso de cumplirse con todos los aspectos formales, se envía correo al autor(es) dando acuse de recibo. En caso contrario, se envía comunicación, vía correo electrónico, a los autores donde se le indica aspecto a modificar y que el proceso de evaluación iniciará cuando envíe la nueva versión.
- 4.2. Fase 2. El manuscrito será revisado con software para detección de plagio. Si el programa arroja que tiene un alto porcentaje de similitud (más del 30%) con otros artículos publicados (así sea del mismo autor), el manuscrito será devuelto.
- 4.3. Fase 3. La realiza el Comité Editorial para verificar que el artículo se ajusta al perfil de la revista. En esta evaluación se considera si el manuscrito cumple con los requisitos básicos del género académico y campo temático de la revista. En caso de ser positiva la respuesta, el artículo pasa a la siguiente etapa de evaluación. El autor recibirá un correo indicando que el manuscrito pasó al proceso de evaluación de los árbitros. En caso contrario se enviará comunicación al autor indicando porque no pasa a la fase siguiente.
- 4.4. Fase 4. El artículo es enviado a tres evaluadores, conservando el anonimato del autor y de los evaluadores (sistema doble ciego). Los evaluadores serán externos al Comité Editorial y de una institución distinta a la de adscripción del autor. Al menos uno de los evaluadores será de un país diferente al del autor.
- 4.5. En función de la opinión de los evaluadores, el Comité Editorial decidirá si el artículo es: (a) publicable sin modificaciones, (b) publicable con modificaciones menores, por lo tanto no requiere de una nueva revisión. (c) publicable con modificaciones mayores, en consecuencia, la nueva versión que envíe el autor será sometida a una

- nueva revisión. (d) no publicable. La decisión del Comité Editorial será enviada, vía correo electrónico, al autor (es).
- 4.6. En los caso (b) y (c) del punto anterior, el autor recibirá una comunicación con todas las observaciones de los evaluadores. Si la decisión sobre el artículo es publicable con modificaciones menores, el autor(es) debe enviar la nueva versión en un máximo de 20 días. En el caso de recomendar modificaciones mayores, la nueva versión del artículo se debe remitir a *Areté* en un plazo máximo de 60 días. En cualquiera de esas dos situaciones, el autor(es) debe indicar a *Areté* si está interesado en enviar una nueva versión de su artículo en un plazo máximo de cinco días posteriores al envía de la decisión sobre el artículo.
 - 4.7. El dictamen final que emita el Comité Editorial sobre el artículo es inapelable.
 - 4.8. Previa consulta al autor(es), el Consejo Editor podrá introducir las modificaciones de forma, extensión y estilo que considere necesarias.
 5. Quienes publiquen en *Areté* no podrán remitir a consideración de esta publicación otros trabajos por un período no menor de dos (2) años.
 6. Lo no previsto en estas normas será resuelto por el Consejo Editor.

DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela busca mantener altos estándares de ética en la publicación de todos sus números. Por ello, todas las partes implicadas en el proceso de edición de *Areté* deben conocer y aplicar los principios de esta Declaración de Ética y Buenas Prácticas.

EL EDITOR Y EL COMITÉ EDITORIAL SE COMPROMETEN A:

1. Publicar directrices actualizadas sobre las responsabilidades de los autores y las características de los trabajos que pueden ser enviados a *Areté*, así como del sistema de evaluación utilizado para seleccionar los manuscritos y los criterios que los evaluadores habrán de aplicar.
2. No revelar ningún tipo de información acerca de los manuscritos enviados a *Areté* para su evaluación y posible publicación.
3. Garantizar la confidencialidad del proceso de evaluación del manuscrito mediante un sistema doble ciego, con anonimato de los evaluadores y de los autores. Solamente el Comité Editorial conocerá la autoría del manuscrito que se evalúa, las evaluaciones producidas por los pares evaluadores, así como cualquier otra comunicación o consideración que se haga sobre el manuscrito.
4. Seleccionar, bajo el asesoramiento del Comité Científico, evaluadores altamente calificados para revisar el manuscrito recibido para su posible publicación, considerando únicamente sus méritos académicos y vinculación con el tema que aborde el manuscrito.
5. Mantener la confidencialidad ante aclaraciones, reclamaciones o quejas que un autor pudiera enviar al Editor, el Consejo Editorial de *Areté* o los evaluadores del manuscrito.
6. Tomar decisiones acerca de los manuscritos recibidos sin tener en cuenta grupo étnico, sexo, orientación sexual, creencias religiosas, nacionalidad u orientación política de los autores.
7. Publicar o no publicar los manuscritos enviados a *Areté* sobre la única base de sus méritos académicos sin tomar en cuenta ningún tipo de influencia, de amistad, comercial o de otra índole para con el Consejo Editorial.
8. Combatir el plagio y otras malas prácticas. En caso de que se identifique un manuscrito del cual se sospechare plagio, se notificará de inmediato a los autores y no se publicará hasta tanto se aclare la situación. Si el plagio se descubriera después de haber sido publicado el artículo, el trabajo se eliminará de inmediato de *Areté* y el Consejo Editorial dará las aclaraciones necesarias. *Areté* utilizará las herramientas anti-plagio a su disposición.
9. Publicar las correcciones, aclaraciones y disculpas en caso de que la situación lo amerite.
10. No utilizar los manuscritos que se encuentren en proceso de evaluación en *Areté* para las investigaciones del Editor o de miembros del Consejo Editorial sin el consentimiento de sus autores.

11. Obtener declaración de cualquier posible conflicto de interés que pueda presentarse durante el proceso de evaluación o publicación del manuscrito.

LOS AUTORES SE COMPROMETEN A:

1. Garantizar que el manuscrito es original e inédito; que no ha sido enviado al mismo tiempo a otra revista y que no se infringen los derechos de autor o de propiedad de terceros. Por ello remitirán a *Areté* una comunicación firmada por todos los autores donde se declare la originalidad del manuscrito y se certifique que la información contenida en él es resultado del trabajo y/o ideas de los autores.
2. Reconocer cuando parte del contenido del manuscrito que remitan a *Areté* ya haya sido publicado en otro medio de difusión. En este caso deberán indicarlo en el propio manuscrito, así como citar las fuentes y créditos académicos que sean necesarios.
3. Tomar parte activa en el proceso de evaluación por pares, tanto con referencia a otros posibles manuscritos como en relación a las respuestas que los autores deban dar al Comité Editorial. Por lo tanto, los autores deben proveer oportunamente información veraz solicitada por el Editor o el Comité Editorial de *Areté*.
4. Realizar los cambios, modificaciones o correcciones que se les soliciten luego de la evaluación por pares. En caso de no estar de acuerdo con algún cambio, modificación o corrección, los autores podrán argumentar su desacuerdo mediante comunicación escrita dirigida al Comité Editorial de *Areté*.
5. Notificar de forma inmediata al Editor o el Consejo Editorial de *Areté* si el artículo fue publicado con algún tipo de error, sin importar su naturaleza, para que se proceda a su rápida corrección.
6. Declarar cualquier posible conflicto de interés que pudiera influir indebidamente en cualquier momento del proceso de evaluación o publicación del manuscrito.

LOS PARES EVALUADORES SE COMPROMETEN A:

1. Tratar de forma confidencial la información que sobre los manuscritos le envíe el Editor o el Consejo Editorial de *Areté*.
2. Notificar al Editor o al Consejo Editorial de *Areté* si está calificado para evaluar el manuscrito en cuestión. Esto deberá hacerlo luego de leer el resumen y antes de que le sea enviado el manuscrito completo.
3. Comunicar al Editor o el Consejo Editor cualquier conflicto de interés relacionado con los autores, con el trabajo o con sus fuentes de financiamiento y que pudiera comprometer su decisión con referencia al manuscrito que se le solicitó evaluar. Preferiblemente esto deberá hacer antes de que el Comité Editorial le envíe el texto completo del manuscrito.
4. Realizar una evaluación objetiva, justa, informada, crítica, constructiva e imparcial del manuscrito.

5. Presentar sus apreciaciones sobre el manuscrito en tono respetuoso, constructivo, libres de opiniones personales o juicios de valor. Son de gran valor las apreciaciones que ayuden a mejorar el manuscrito, independientemente del veredicto del evaluador.
6. Suministrar referencias relevantes que no se hubieren incluido en el manuscrito.
7. Prevenir al Editor o al Comité Editorial sobre posible doble publicación del manuscrito que se le ha enviado y que no hubiere sido advertida por *Areté*.

LA ÉTICA EDITORIAL

1. El Equipo Editor, el Comité Editorial y el Comité Científico deben acatar y velar por el fiel cumplimiento de los principios contenidos en esta Declaración de Ética y Buenas Prácticas. Asimismo, sus miembros asumen el compromiso de advertir a los otros integrantes cuando se esté produciendo alguna desviación de los principios aquí señalados.
2. El Editor y el Comité Editorial se comprometen a mantener la confidencialidad de todas las evaluaciones y consideraciones emitidas sobre manuscritos rechazados, manteniendo la integridad del expediente académico.
3. Si algún miembro del Equipo Editor, del Comité Editorial o Comité Científico considera que en algún caso en particular su actuación pudiera verse comprometida por conflicto de intereses, personales, profesionales, gremiales o económicos, deberá abstenerse de participar en todo el proceso relativo a tal caso.

PARES EVALUADORES (ÁRBITROS) AÑO 2017

- DR. AGUSTÍN MORENO, *Universidad Católica André Bello, Venezuela*
- DR. ALBERTO YEGRES MAGO, *Instituto Pedagógico de Caracas, UPEL Venezuela*
- MSC. AMALIO SARCO LIRA, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*
- DR. ANDRÉS GONZÁLEZ RONDELL, *Instituto Pedagógico de Maracay, UPEL, Venezuela*
- DR. ANTONIO MACHADO ALLISON, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*
- DRA. AURORA GALLARDO CABELLO, *Cinvestav – IPN, México*
- DRA. AURORA LACUEVA, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*
- DRA. CILEDIA DE QUEIROZ E SILVA COUTINHO, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- MSC. CLARA ASTORGA, *Federación Venezolana de Psicólogos, Venezuela*
- DR. CLAUDIO BIFANO, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*
- DR. CLAUDIO RAMA, *Universidad de la Empresa, Uruguay*
- MSC. DANILO DÍAZ-LEVICOY, *Universidad de Granada, España*
- MSC. DANNY MURILLO, *Universidad Politécnica de Panamá, Panamá*
- MSC. DIEGO DÍAZ, *Universidad del Valle, Colombia*
- DRA. DORIS LILIA TORRES C., *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia*
- DRA. GISELA MONTIEL ESPINOSA, *Cinvestav – IPN, México*
- DRA. GRACIELA MARÍA CARBONE, *Universidad Nacional de Luján, Argentina*
- MSC. JUAN CARLOS CANGA, *Federación Venezolana de Psicología, Venezuela*
- DR. LEANDRO DE OLIVEIRA SOUZA, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- MSC. LUIS MILLÁN, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*
- DR. LUIS R. PEÑALVER BERMÚDEZ, *Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela*
- DR. MARCOS NASCIMENTO MAGALHÃES, *Universidade de São Paulo, Brasil*
- FGA. MARÍA CRISTINA PEYRONE, *Universidad Nacional De Rosario, Argentina*
- DRA. MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRHITA, *Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*
- DRA. MARLENE FERMÍN, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

MSC. MERCEDES GARCÍA, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*
DR. MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA, *Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*
DRA. OLGA RAMOS, *Universidad Simón Bolívar, Venezuela*
MSC. PATRICIA ESTRADA, *Universidad de Antioquia, Colombia*
DR. RAMÓN A. UZCÁTEGUI, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*
DRA. SABRINA GARBIN, *Universidad Simón Bolívar, Venezuela*
DRA. SILVIA FRIEDMAN, *Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil*
DR. WALTER BEYER, *Universidad Nacional Abierta, Venezuela*
DRA. ZULEYMA SANTALLA, *Universidad Católica André Bello, Venezuela*

Areté

Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela



Título de la Obra: Un elemento estático en cinco posiciones (1954).

Autor Obra: Oswaldo Vías.

Fotógrafo: Mauricio Sáez (@MauroSaezT)

