

TeloS

ISSN 1317-0570

TeloS TeloS

TeloS TeloS

TeloS TeloS

TeloS TeloS



UNIVERSIDAD
Rafael Beloso Chacín

telos@urbe.edu

Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
Universidad Rafael Beloso Chacín

Maracaibo - Venezuela

Vol. 15 | 2
Mayo - Agosto
2013

TELOS

Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
ISSN 1317-0570 / Depósito legal pp. 199702ZU31

Telos es una publicación arbitrada de la UNIVERSIDAD Rafael Beloso Chacín (**URBE**), comprometida con el desarrollo de las Ciencias Sociales. Publica artículos, reportes de investigación, manuscritos científicos, ensayos cortos y revisiones de libros, relacionados con la ciencias sociales y con las disciplinas de investigación de los Programas Académicos de la URBE. **Telos** ofrece ediciones multitemáticas, pero algunas ediciones pueden estar convocadas anticipadamente sobre temas monográficos.

Telos circula con periodicidad cuatrimestral desde el volumen 3 (2001). Los volúmenes 1 y 2 de los años 1999 y 2000 circularon semestralmente.

Telos está indizada en Revencyt, Redalyc, Clase, Latindex (catálogo), Pupe (Publicaciones Periódicas de la Universidad Rafael Beloso Chacín), Actualidad Iberoamericana, Directory of Open Acces Journal (DOAJ), Dialnet, Ebsco, Ulrich's y se encuentra disponible en la Biblioteca de la Universidad de Texas y la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos de Norteamérica y puede accederse vía web en www.biblio.urbe.edu o www.urbe.edu/publicaciones/telos/index.html

TELOS

Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales

© 2013 UNIVERSIDAD Rafael Beloso Chacín

ISSN 1317-0570

Depósito legal pp: 199702ZU31

SE ACEPTAN CANJES: Universidad Rafael Beloso Chacín.
Prolongación Circunvalación No. 2, cruce Av. Goajira, Bloque G, 2º piso.
Maracaibo, Venezuela.

Diseño de portada:

Elizabeth Miquilena

Montaje digital de la portada:

Javier Ortiz

Esta revista fue impresa en papel alcalino • *This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984*

Impreso en Ediciones Astro Data S.A.

E-mail: edicionesastrodata@cantv.net

Maracaibo, Venezuela

TELOS

Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín - URBE
Maracaibo - Venezuela
Telos@urbe.edu

Editora

Wilcidys Artigas

Coeditor

William Mirabal

Comité Editorial

María Cristina Useche (LUZ)
Milton Quero Yirla (LUZ/URBE)
Francisco Ávila (UNEFA)
Orlando Villalobos (LUZ)
María Isabel Neüman (LUZ)
Davison Mazabel (Universidad de Guanajuato)

Comité Científico/Asesores

Norby Muñoz (URBE)	José Bermúdez (IUTM)
Cira de Pelekais (URBE)	Simón Rosales (ULA)
María Govea de Guerrero (URBE)	Benjamín Sánchez (UCV)
Doris Araujo (URBE)	Rosario Melero (UVM)
Alberto Cayon (URBE)	Ricardo Haye (Universidad de Comahue)
Sorayda Rincón (LUZ)	Antonio Scocozza (Universidad Oriental)
Blanquita García (LUZ)	Stephanie Vergara (Universidad ICESI)
José Enrique Finol (LUZ)	Belen Vallejo (Universidad del País Vasco)
Juliana Ferrer (LUZ)	Robinson Salazar (Universidad Autónoma de Sinaloa, México)
Jesús Cendrés (LUZ)	David López (Universidad de Huelva)
Doris Parra (LUZ)	José Alberto Zarazua (Universidad de Guanajuato)
Cesar Montoya (IUTM)	

Correctora de textos y estilo

Karla Barboza

Apoyo Administrativo

Viviana Villalobos

Autoridades

Dr. Oscar Beloso Medina
Rector

Dr. René Aguirre
Vicerrector Académico

MSc. Marcos Albarrán
Vicerrector Administrativo

Dr. Humberto Perozo
Secretario

Dr. Miguel Ángel Robles
Decano de Investigación y Postgrado

Dr. Plácido Martínez
Decano de la Facultad de Ingeniería

MSc. Luis Suárez
Decano de la Facultad de Ciencias de la Informática

Dra. Janeth Hernández
Decana de la Facultad de Ciencias Administrativas

Dr. Carlos D'Abreu
Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas

Dr. Mike González
Decano de la Facultad de Humanidades y Educación

Dra. Adinora Oquendo
Decana de Extensión

Dr. Jesús Cendrós Guasch
Director del Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico y de Ingeniería

Dra. María Govea de Guerrero
Directora del Centro de Investigación de Ciencias Jurídicas y Políticas

Dra. Cira de Pelekais
Directora del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales

Dra. Sila Chávez
Directora del Centro de Investigación de Humanidades y Comunicación

Telos

Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD Rafael Beloso Chacín - URBE
ISSN 1317-0570 ~ Depósito legal pp: 199702ZU31

Contenido

Vol. 15, No. 2, 2013

Presentación. <i>Wileidys Artigas</i>	149
Artículos	
La naturaleza como víctima de la conquista Española caso: los murciélagos <i>Nature as a Victim of the Spanish Conquest: Bats</i> Alain Jullian Montañez y Roberto Martínez Gallardo Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México	153
Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional <i>Some Theoretical Considerations About Transformational Leadership</i> Otilia Bracho Parra y Jesús García Guiliany Universidad del Zulia (LUZ) y Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín (URBE), Venezuela	165
Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación <i>Prevailing Epistemological Trends for ICT Learning in Education</i> Carmen Zabala, Hermelinda Camacho y Sila Chavez Universidad del Zulia (LUZ) y Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín (URBE), Venezuela	178
Necesidades y motivaciones de los estudiantes de educación permanente en España. El caso del “Centro de Educación Permanente Valle del Guadiato” en Córdoba <i>Needs and Motivations in Students at the “Guadiato Valley Continuing Education Centre” in Cordoba, Spain</i> Beatriz del V. Medina F, Vicente J. Llorent G. y Vicente Llorent B. Universidad de Córdoba y Universidad de Sevilla, España	195
La educación matemática en la con-formación del ciudadano <i>Mathematics Education in Co-Forming the Citizen</i> Milagros Elena Rodríguez Universidad de Oriente (UDO), Venezuela	215
La Transversalidad del Inglés en la Formación Integral de Educación Superior <i>The Transversality of English in Integral Higher Education Training</i> Leyda Alviárez y Leyryk Castellanos Universidad del Zulia (LUZ) e Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, Venezuela	231

Contenido

Telos Vol. 15, No. 2 (2013)

El voluntariado y la identidad voluntaria como herramientas neoliberales: en pauta el voluntariado contra el cáncer infantil piauiense <i>Volunteering and Volunteer Identity as Neoliberal Tools: A Model, Volunteering to Fight Childhood Cancer in Piauí</i> Lourdes Almeida Silva y Francisco Barros Júnior Universidade Estadual do Piauí, Brasil	248
Análisis sociosemiótico de las estrategias discursivas de unión cívica radical en el debate legislativo de la ley 9182 de juicio por jurados <i>Sociosemiotic Analysis of the Discursive Strategies used by the Radical Civic Union in the Legislative Debate on Law 9182, Trial by Jury</i> Cintia Weckesser Universidad Nacional de Cordova (UNC), Argentina	261
Revistas en canje	287

Presentación

Dra. Wileidys Artigass

TELOS muestra a través del número 2 de su volumen 15, 8 artículos para la revisión de la comunidad científica.

En primera instancia, se cuenta con el trabajo de Alain Jullian-Montañez y Roberto Martínez-Gallardo: **LA NATURALEZA COMO VÍCTIMA DE LA CONQUISTA ESPAÑOLA CASO: LOS MURCIÉLAGOS** trabajo en el cual mostrando la importancia de la preservación de las especies se concluye que resulta urgente retomar aspectos de las cosmovisiones ancestrales para lograr un manejo tal que permita la conservación de las diferentes especies de murciélagos.

Luego Otilia Bracho Parra y Jesús García Guilianypresentan **ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL**, donde señalan la importancia de convertir a los colaboradores en personas creativas, motivadas al logro, comprometidas e identificadas con la organización, además de inspirar en sus seguidores la participación, pensar en colectivo, esforzándose en alcanzar metas significativas, en pro de la misión y visión de la empresa.

Seguidos de Carmen Zabalá; Hermelinda Camacho y Sila Chavez con **TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS PREDOMINANTES EN EL APRENDIZAJE DE LAS TIC EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN**, donde recomiendan la inserción de las TIC en el marco de la transversalidad, desde las unidades curriculares, para cruzar el aprender, el conocer, el hacer, el ser y el convivir en busca de la autoformación, la disposición al cambio y la gestión de la información.

Sin dejar de lado, que la preocupación por la mejora de la calidad de la educación de forma permanente, Beatriz del V. Medina F, Vicente J. Llorent G y Vicente Llorent Bnos entregan su artículo **NECESIDADES Y MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PERMANENTE EN ESPAÑA. EL CASO DEL “CENTRO DE EDUCACIÓN PERMANENTE VALLE DEL GUADIATO” EN CÓRDOBA**, en el cual destacan que las necesidades sociales, laborales y personales de los estudiantes del Centro objeto de estudio se derivan básicamente del deseo de aprender, del deseo de superación personal, y del interés por el tema. Las motivaciones giran en torno a la oportunidad de ocupar sus tiempos libres, a la posibilidad de tener mejores oportunidades de encontrar trabajo, y al apoyo de la familia.

Continuando con Milagros Elena Rodríguez, quien nos plantea **LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN LA CON-FORMACIÓN DEL CIUDADANO**, proponiendo el paradigma humano integral, el desarrollo humano y los nuevos roles de los docentes de matemática en su enseñanza.

Presentación

Telos Vol. 15, No. 2 (2013)

Siguiendo con la educación, Leyda Alviárez y Leyryk Castellanos presentan **LA TRANSVERSALIDAD DEL INGLÉS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**, en el cual destaca que es favorable el posicionamiento de la transversalidad de IFE en el currículo integral de LUZ.

Mientras que cambiando de área, Lourdes Almeida Silva y Francisco Barros Júnior nos muestran **EL VOLUNTARIADO Y LA IDENTIDAD VOLUNTARIA COMO HERRAMIENTAS NEOLIBERALES: EN PAUTA EL VOLUNTARIADO CONTRA EL CÁNCER INFANTIL PIAUIENSE**, mostrando a través de la investigación que los derechos sociales y la solidaridad social fueron transformados en deberes sociales y solidaridad voluntaria y local, como es el caso del voluntariado de la Red Femenina de Combate al Cáncer de Piauí (RFCC-PI), organización social que actúa en la prevención y terapéutica de cáncer.

Siguiendo con los artículos científicos, se finaliza con Cintia Weckesser y el artículo **ANÁLISIS SOCIOSEMIÓTICO DE LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE UNIÓN CÍVICA RADICAL EN EL DEBATE LEGISLATIVO DE LA LEY 9182 DE JUICIO POR JURADOS**, siendo el interrogante que orienta el desarrollo de este artículo el por qué y cómo la Unión Cívica Radical promovió transformaciones clave tanto en la Constitución de la provincia.

Sin lugar a dudas, este número pasa a ser de obligada referencia en las diversas áreas de conocimiento, especialmente en el tema educativo, razón fundamental del trabajo investigativo.

Con mucho que comentar por las aristas que en el contexto educativo que pudiesen ser tomadas en cuenta dado los diversos contextos y temas estudiadas, se les invita a la lectura del número.

Artículos



La naturaleza como víctima de la conquista Española caso: los murciélagos

Nature as a Victim of the Spanish Conquest: Bats

Alain Jullian Montañez y Roberto Martínez Gallardo***

Resumen

La forma de percibir la naturaleza en cada cultura es diferente. Partiendo de esta premisa se plantea la pregunta ¿Qué sucede con la percepción que se tiene de la naturaleza ante un choque de culturas? y se analiza el caso particular del murciélago a raíz de la conquista española de Mesoamérica. El objetivo del trabajo fue bosquejar posibles formas de manejar o conservar las especies de fauna que resultan temidas o rechazadas (particularmente los murciélagos). Se seleccionó a los quirópteros porque se encuentran en los dos continentes y pueden contrastarse las opiniones sobre ellos. La metodología consistió en obtener las formas de percibir al murciélago de diversas culturas mesoamericanas y, posteriormente, contrastarlas con la cosmovisión occidental que se asumió, era negativa. Los resultados de dicho enfrentamiento muestran que la opinión de los mesoamericanos difería notablemente de la occidental. Se concluye que la opinión europea prevaleció y contribuyó al deterioro ambiental. Debido a esto, resulta urgente retomar aspectos de las cosmovisiones ancestrales para lograr un manejo tal que permita la conservación de las diferentes especies de murciélagos.

Palabras clave: Choque de cultura, naturaleza, conquista española, murciélagos.

Recibido: Agosto 2012 • Aceptado: Diciembre 2012

* Biólogo y Maestro en Ciencias por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Actualmente cursa el Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo del Instituto de Investigaciones Oceanológicas. Académico en la UABC y ponente en congresos de Mastozoología, Genética, Medio Ambiente, Ciencias de la Complejidad e Interdisciplina. Ensenada, México. Correo electrónico: ajullian@uabc.edu.mx

** Doctor en Ciencias por la Universidad Autónoma de México. Académico en la UABC. Ensenada, México. Correo electrónico: robtron@uabc.edu.mx

Abstract

The way of perceiving nature is different in each culture. What happens to the perception of nature when cultures clash? This study analyzes the particular case of bats related to the Spanish conquest of Mesoamerica. The objective of the work is to outline possible forms of managing or conserving fauna species that are feared or rejected, especially bats. Chiropterans were selected since they can be found on both continents and opinions about them can be contrasted. The methodology consisted of finding out how the bat is perceived in different Mesoamerican cultures and contrasting these perceptions with the Occidental world view, assumed to be negative. Results of this contrast show that the Mesoamerican opinion differed notably from the European view. For this reason, it is urgent to adopt aspects of the ancestral world views to achieve management that permits conserving the different bat species.

Keywords: Clash of cultures, nature, Spanish conquest, bat.

Introducción

Las formas de percibir el medio ambiente en cada cultura son diferentes. Así, para el mundo occidental, los humanos están separados –y por encima– de todos los demás animales (Howell, 2001:149; White, 2007:83).

Por supuesto, la cosmovisión occidental no es la única forma de percibir la naturaleza. Como ejemplos se puede hablar de las creencias del paganismo antiguo, es decir, antes que “existiera Occidente” (White, 2007:83). O, en el continente americano, los Huaorani de la amazonia que no se consideran extraños al mundo selvático. De hecho, comparten conscientemente los recursos alimenticios con las demás especies (por ejemplo, nunca arrancan toda la fruta de un árbol ya que es preciso dejar algo para los pájaros y los monos).

O por último, se puede citar a los Makuna de Colombia; para los cuales, todos los seres (espíritus, humanos, plantas y animales) participan en un campo de interacción social definido en términos de rapacidad e intercambio. Esta rapacidad humana es entendida como un intercambio revitalizador con la naturaleza. Así, en vez de concebir al humano sobre todas las demás formas de vida, legitimando la explotación de la naturaleza, los Makuna destacan la responsabilidad de los humanos hacia el medio ambiente y la interdependencia de la naturaleza y sociedad (Arhem, 2001: 215, 233).

Ahora bien, si no todas las culturas perciben el medio ambiente de la misma manera parece pertinente preguntar ¿qué sucede con la naturaleza ante un choque de culturas? La pregunta planteada no es una simple curiosidad académica ya que la respuesta delimitará las relaciones humano-naturaleza y, en su caso, puede bosquejar formas de conservación y gestión de la naturaleza ante escenarios culturales cambiantes, en lo general, y contribuir al entendimiento y aprovechamiento de algún recurso natural, en lo particular (White, 2007:85).

El ejemplo ilustrativo de este tipo de choques culturales seleccionado para este trabajo fue el que se presentó en el continente americano con la llegada de los españoles. Las dos razones para tomar este caso como muestra se desprenden de la obra “La conquista de América. El problema del otro” de Tzvetan Todorov. Él comenta que el descubrimiento de los americanos por los europeos fue el encuentro más asombroso de nuestra historia ya que el encuentro con el otro nunca volverá a alcanzar tal intensidad. Argumenta que la existencia de África, China y la India eran conocidas desde los orígenes de Europa, a diferencia de lo sucedido con el continente americano donde sí se presenta ese sentimiento de extrañeza radical. La segunda razón que menciona dicha obra es que el descubrimiento de América anuncia y funda nuestra identidad presente (Todorov, 1987:14,15).

Es relevante aclarar que este trabajo no busca agotar el tema. Más bien, tiene como objetivo bosquejar posibles formas de manejar, y en su caso, conservar, las especies de fauna que resultan temidas o rechazadas, particularmente los murciélagos.

Presentando los opuestos

La visión occidental de la naturaleza

Para Occidente, el humano es superior a la naturaleza. Esto se hace evidente en numerosos textos pero quizá, en El discurso del método de René Descartes, encuentra una de sus formas más recalcitrantes. Ya que ahí se destaca que los animales son inferiores a los humanos partiendo del argumento de que el animal no puede hablar y se necesita de muy poca razón para hacerlo (Descartes, 1999:74).

Por supuesto, la separación y presunta superioridad sobre la naturaleza no empieza con Descartes. En Europa, según Lynn White Jr., a finales del siglo VII la relación del humano con la naturaleza ya era de explotador y explotado; esto debido al diseño un nuevo tipo de arado que resultaba más agresivo con el suelo, mostrando así su indiferencia hacia la naturaleza. Esta actitud se manifiesta también, en los calendarios ilustrados de la época, ya que en ellos se ve a hombres forzando al mundo, ya sea arando, sacrificando animales o talando árboles (White, 2007:82).

Además, para el caso particular de Occidente, siempre puede apelarse a la opinión bíblica del Génesis en su capítulo 1 y su versículo 28 en donde se le indica al hombre que sojuzgue a la naturaleza.

La visión de los americanos de la naturaleza

Antes de abordar este tema parece conveniente hacer dos acotaciones.

Primera; Las fuentes empleadas no tienen por objeto destacar la presencia de la naturaleza, en lo general, o los murciélagos, en lo particular. En todas ellas la mención de la naturaleza, o sus elementos, resulta más bien tangencial. Esto parece lógico ya que la historia ambiental constituye un campo reciente y en formación (Castro, 2005:1).

Segunda; Cuando se habla de creencias prehispánicas siempre existe el problema para discernir cuáles de las fuentes reflejan realmente el pensamiento de los grupos nativos y cuáles se originaron durante la colonia, con la consabida influencia del pensamiento europeo.

Teniendo presente las acotaciones comentadas, puede decirse que las culturas americanas vivían de forma estrecha con la naturaleza. Esto puede concluirse si se consideran dos aspectos: la densidad poblacional y la actitud general para con la naturaleza.

La densidad poblacional del altiplano central causó sorpresa a los españoles. Esta densidad puede explicarse por el grado de aprovechamiento del medio ecológico que permitía obtener de él un considerable rendimiento. Obviamente, para el aprovechamiento del medio tuvieron que desarrollarse los conocimientos de hábitat y las técnicas específicas de extracción y producción de bienes (López, 1980: 81).

La actitud general para con la naturaleza no era de superioridad. De hecho, antes de derribar un árbol era necesario pedirle perdón y una vez cortado debían rendírsele servicios funerarios. Incluso se creía que, en el tiempo del mito, dioses, plantas, animales y minerales habían sido semejantes a los hombres (López, 1980: 396).

Así, en Mesoamérica, existía una relación estrecha con los animales; muchos pueblos pensaban que en tiempos primigenios existía una verdadera intercomunicación entre hombres y animales (González, 2001:109). Llegando a pensarse que algunos de éstos se apareaban con humanos, siendo éste el origen de tribus o grupos, como los Olmecas, o las ciudades de Tikal y Yaxchilán (González, 2001:128, 132).

Considerando esto, se entiende por qué González dice que “En Mesoamérica la fauna es cualquier cosa menos una colección de seres inferiores explotables por el hombre. Se trata más bien de una manifestación ordenada del cosmos” (González, 2001:255) Por eso, “toda la iconografía mesoamericana está llena de figuras de animales que aparecen completos, solos o con algunos de sus elementos, como pueden ser las garras, la cabeza o las orejas, que aportan ciertas características a los dioses o a lo que están transmitiendo” (González, 2001:110).

De los párrafos anteriores, se desprende que los americanos mantenían un vínculo estrecho con la naturaleza sin que, necesariamente, fuera una relación asimétrica o de dominación como la que se presentaba en Occidente. Por supuesto, esto no quiere decir que los mesoamericanos conservaban la naturaleza prístina; ya que, el ecosistema había sido modificado durante cientos de años para favorecer la vida del humano. Así, se había eliminando la vegetación natural para sembrar maíz, maguey, frijol, calabaza y chile. Además, de la crianza de guajolotes y diversas variedades de perros (Bonfil, 2009: 32-36).

Recapitulando el choque

El choque entre Occidente y las culturas mesoamericanas, considerando los móviles de los españoles, puede resumirse de manera esquemática en cinco pasos.

- a. Los conquistadores españoles ambicionaban obtener oro –enriquecerse– y extender el cristianismo.
- b. Los americanos tenían apego a la naturaleza al grado que algunos de sus dioses adoptaban formas de diversos entes de la naturaleza.
- c. Los conquistadores podían interpretar este apego como un obstáculo para la obtención de riquezas y la expansión del cristianismo.
- d. Por lo tanto, parecía apropiado destruir esas creencias de los naturales para imponer la cosmovisión occidental.
- e. Una vez impuesta dicha cosmovisión se podía explotar libremente los recursos del nuevo continente.

Los efectos de la conquista en el nuevo mundo fueron diversos. Incluso, se puede afirmar que existió un impacto al ecosistema al modificar la relación que habían tenido los humanos con la naturaleza. Esto se ejemplifica de forma sencilla por tres vías. Los alimentos empleados, la deforestación y la densidad de la población humana.

La modificación en la dieta de la población fue drástica; mientras que los naturales se alimentaban de maíz, frijol, calabaza, amaranto, mezquite, verdolagas, venado, conejo, liebre, perro, codorniz y guajolote, Los conquistadores introdujeron ganado porcino, caprino, bovino, aviar (pollo, principalmente) y el trigo necesario para la elaboración del pan desplazó al maíz en las mejores tierras de cultivo (León, 2002: 21; Bonfil, 2009:142).

En cuanto a la tierra, ésta cambió de dueños y de usos. Así, el agua de riego abandonó la milpa y fue para los cultivos españoles. Terrenos agrícolas y montes fueron talados para que pudiera alimentarse el ganado introducido. Ante esto, no sorprende el comentario de Bonfil “La erosión creció en el altiplano al parejo de la ocupación española, insaciable en su demanda de madera para construcciones, leña para sus hogares, andamios para sus minas y combustible para diversos usos” (Bonfil, 2009:142).

El decremento que sufrieron las poblaciones mesoamericanas humanas a raíz de la conquista, fue tan grande que debió modificar el ecosistema aunque no exista una cuantificación de lo alterado. Según las cifras que comenta Bonfil, en el continente americano de 80 millones de personas antes de la conquista, la población se redujo a 10 millones. Mientras que para el caso particular de México, la población disminuyó de 25 millones a un millón. Y el caso extremo, el Valle de México, que de los 3,000,000 de habitantes a la llegada de los españoles sólo quedaron 70,000 después de cien años (Bonfil, 2009:128).

Ahora bien, esta es solamente una visión general que sugiere que la naturaleza también sufrió los estragos de la conquista. Pero ¿se puede enfocar este choque en algún elemento de la naturaleza para ejemplificar el cambio de opinión acerca de ella?

El murciélago ante los ojos de Occidente y ante los ojos de los mesoamericanos

Se decidió abordar el caso del murciélago (o los murciélagos en general) por tres razones: Primero: Son muy comunes. Tanto en Europa como en América existen decenas de especies. Se conocen 167 especies en el denominado “viejo mundo” y 834 especies en América (Mickleburgh, *et al.* 2002). Esto no sucede con otros animales comunes en las descripciones de los pueblos americanos, como el jaguar, que no existe en Europa.

Segundo: Es suficientemente inocuo como para no considerar que el posible rechazo se relacione con su peligrinidad. Se debe tener presente que las enfermedades con las que se relaciona a los murciélagos, como la rabia o la histoplasmosis, no se vinculan exclusivamente con ellos. De hecho, es poco probable el contagio por esta vía. En este sentido, son un caso muy diferente al de las serpientes, por ejemplo, que algunas especies son venenosas e inclusive mortales. Y la aversión a ellas puede justificarse por un temor fundamentado.

Tercero: Es uno de los animales que la visión occidental no deja lugar a dudas. La biblia dice en Deuteronomio capítulo 14 versículo 18 y en Levítico capítulo 11 versículo 19 que es inmundo. Así que la opinión es, evidentemente, negativa.

Ante esta postura tan clara del mundo occidental se puede preguntar ¿cómo se concebía al murciélago en América antes de la llegada de los europeos? ¿Era una opinión totalmente negativa como sucedía en Occidente?

Antes de responder a esta pregunta, conviene tener en mente que las culturas precolombinas en la zona denominada Mesoamérica, entendían el universo a través del principio de dualidad. Esto se entiende, según Matos, por la necesidad de los pueblos agrícolas –como los mesoamericanos– de observar el cambio de estaciones que dan paso a las temporadas de lluvias y secas (Matos, 1999:231). Así, se percibía el mundo como un ciclo en que vida y muerte, presente en todos los órdenes de la naturaleza, eran consecuencia la una de la otra.

Esta noción de la dualidad era tan importante que entre los mexicas, incluso, existía un dios vinculado a ella. El nombre de dicho dios era Ometéotl y es tan preponderante para la cosmovisión mexica que ocupaba el más alto de todos los cielos (el décimo tercero), denominado Omeyocan, o lugar de la dualidad (Matos, 1999: 279).

De lo anterior, puede desprenderse que las opiniones sobre algún elemento de su cosmovisión, en cuanto a si son negativas o positivas, no son tan terminantes como en Occidente. Ya que, para los mesoamericanos, todo estaba estrechamente relacionado con su opuesto. Así, incluso la muerte, conllevaba vida, la noche el día y las secas lluvias.

Teniendo presente esto, se plantea nuevamente la pregunta ¿cómo se concebía al murciélago en Mesoamérica antes de la llegada de los occidentales? Una revisión general, que no tiene por objeto ser exhaustiva sino demostrativa, de algunos grupos responderá la cuestión.

Los murciélagos en Guatemala

Para los Quichés, de Guatemala, se encuentra una opinión de los murciélagos que se puede calificar como negativa. En su libro más conocido, el Popol Vuh, se les refiere vinculados a los señores del inframundo y a una de sus casas de tormento Tzotzi ha –es decir, la casa de los murciélagos–. Es en esta casa donde habita el dios murciélago Camazotz quien enfrenta a los gemelos Hunahpú e Ixbalanqué. Resulta interesante que esta es la única casa de tormento en donde los hermanos son derrotados, ya que Hunahpú es decapitado (Estrada, 2003:81,82).

Con base en lo anterior, se puede concluir que la visión de los murciélagos, para los Quichés, es negativa.

Los murciélagos en las etnias de Costa Rica

En Costa Rica, existen siete pueblos indígenas, todos pertenecientes a la familia Chibcha. Entre esos grupos, tres incluyen a los murciélagos en sus creencias, Los Bribris, los Cabécares (estos dos grupos forman una sola etnia denominada “talamanqueña”) y los Bocotás.

Los pueblos Talamanqueños. Estos pueblos tienen como figura principal de sus creencias a Sibö. “Sibö es entre los Talamancas el Ser Supremo, el “Gran Espíritu”; omnipotente y omnipresente”. Es, también, el creador de la tierra, el siguiente relato tomado de Margery da cuenta de esta creencia:

“La Tierra, llamada *Iriria*, era una niña que vivía entretanto en las profundidades del este, bajo el sol y oculta por rocas. Allí moraba en compañía de la *danta* (*Tapirella bairdii*), su madre, y *Sulá*, su padre. Hasta ese lugar sólo llegaba el murciélago para chupar la sangre de *Iriria* y luego volar para defecar deyecciones de las que brotaba tierra y, con ella, hierbas y árboles. *Sibö*, quien sabía lo del murciélago, decidió crear la Tierra. Para ello organizó una chichada (fiesta tradicional) en la que se bailarían sorbón (baile tradicional) y, además, se serviría chocolate. Le encomendó a su hermana, la *danta*, que preparara la bebida, y mientras ella la hacía, él, en compañía del Trueno se dirigió a la casa de *Sulá* y trajo a *Iriria* al oeste. La *danta* fue avisada y corrió a resguardar a su hija, pero lo hizo por la ruta del oeste, en tanto que *Sibö*, el Trueno e *Iriria* llegaron a la chichada por el este. La *danta* llegó finalmente al lugar e intentó rescatar a su hija, pero como tenía las manos untadas de cacao, no pudo hacerlo. La niña cayó sobre las piedras y fue aplastada por los bailadores de sorbón. De su sangre surgió entonces la Tierra” (Margery, 1997: 21, 22).

Los Bocotás. Para esta etnia el ser supremo es Chubé quien, para lograr tomar posesión de la tierra, debió enfrentar a Doiá –un ser maligno– en una competencia de creación (el que lograra crear los seres y las cosas más perfectas se quedaría con la tierra). Así, Chubé trajo la tierra, creó el mar, los humanos y los anima-

les y vegetales útiles. Mientras que Doiá sólo creó charcos, serpientes, zopilotes, sapos, murciélagos y los bejucos venenosos (Margery, 1997: 27).

Por tanto, para los pueblos costarricenses comentados, la percepción de los murciélagos resultaba ambivalente. La razón es que, para los primeros, estaban involucrados con la formación de la tierra. Pero, para los segundos, estaban vinculados a las creaciones imperfectas.

Los murciélagos en México

-Su relación con las deidades

Entre los zapotecos de Oaxaca existía un culto especial al murciélago, el cual se llegó a representar en múltiples ocasiones. Destaca el hombre murciélago hallado en el pueblo de Miraflores que tiene forma antropomorfa pero cabeza de murciélago así como manos y pies también de dicho animal (Matos, 1999: 288).

Para los aztecas, los murciélagos también tenían un lugar en sus creencias. Según Leví-Strauss, los murciélagos se originaron del esperma de Quetzalcóatl, uno de sus dioses principales (Leví-Strauss, 2002:319).

-Los murciélagos y sus posibles lugares de avistamiento.

La cosmovisión de los pueblos nahuas, en México, considera algunos lugares como mágicos o sagrados. Estos lugares pueden ser ríos, cuevas y troncos huecos (López, 1980:74).

Resulta interesante destacar que, justamente, estos son los lugares donde es más sencillo avistar a los murciélagos, ya que muchas especies suelen perchar en cuevas, en la corteza suelta de los árboles viejos, en las hojas de los árboles, o en las grietas de los acantilados (Tuttle y Moreno, 2005:18). Además, los murciélagos buscan ir a los cuerpos de agua a beber o alimentarse (principalmente, en el caso de los murciélagos insectívoros).

Entonces, los lugares en donde puede encontrarse a los murciélagos también podían contribuir a que su concepción no fuera negativa. Ya que, básicamente, se les puede encontrar (ya sea perchando, bebiendo o alimentándose) en todos los lugares que son importantes dentro del mundo mágico de los nahuas.

Debido a lo anterior, parece lógico suponer que en la concepción de los antiguos nahuas los murciélagos no fueran vistos como algo negativo. Si acaso, como seres mágicos o vinculados a las deidades (como Quetzalcóatl).

Como puede verse en los diferentes relatos, la forma de percibir a los murciélagos en América y Europa era diferente. No sólo porque la cosmovisión de los mesoamericanos no se presenta en términos absolutos en el sentido bueno-malo. Sino porque, si bien existían opiniones desfavorables (como el caso de los Boco-tás), las había también positivas (como la de los pueblos Talamanqueños) e incluso se aceptaba a dioses con forma de murciélago (como Camazotz, en el Popol Vuh) lo cual implicaba, en el peor de los casos, respeto.

Conclusiones

El choque produjo casi la total extinción de la visión que el derrotado tenía de la naturaleza. Esto se manifiesta claramente por cómo se utilizó el ecosistema después de la conquista, sobre todo en lo que tiene que ver con el uso de la tierra (cultivos y ganadería).

El choque ocasionó la aceptación de la visión del conquistador. Esto resulta interesante ya que el contexto biológico que forjó dicha opinión era diferente al que se encontraba en el continente americano.

Al aceptar una opinión externa (la del conquistador) se contribuyó al deterioro del ecosistema local y sus consiguientes problemas de manejo. Ya que los usos que traían consigo los españoles correspondía a otras zonas. Por eso, como no se consideraban las particularidades del lugar, el daño al ecosistema era inevitable.

Para poder manejar adecuadamente los recursos naturales locales parece necesario adoptar una postura diferente a la resultante del choque de culturas europea y mesoamericana. Lo más importante, es que el punto de partida sea el contexto biológico local y no las creencias procedentes de otras latitudes.

Particularmente para los murciélagos, sería provechoso que se tuviera de ellos una opinión informada y no basada en prejuicios. Dicha opinión deberá considerar, su valor, económico, cultural, ecológico y los posibles riesgos con que estén vinculados.

Comentarios finales

El murciélago hoy

Los murciélagos son seres incomprendidos, temidos y perseguidos. La idea que se tiene de ellos es que son malos, perjudiciales y que son portadores de enfermedades como la rabia. La aversión hacia ellos es tan grande que se han destruido miles de cuevas –quemándolas o, incluso, dinamitándolas– con el propósito de matarlos (Tuttle y Moreno, 2005:12, 16).

Además, los servicios que prestan los murciélagos al ecosistema y a la sociedad humana son ignorados. Una muestra, es el uso indiscriminado de pesticidas a pesar de su presencia. Y su función como polinizadores también es poco conocida entre la ciudadanía (Sanjurjo, *et al.*, 2007:101).

El murciélago como “víctima” de la conquista española

El resultado del choque de la cultura europea y las culturas americanas, en el caso de la percepción de los murciélagos, parece obvio. La opinión europea se impuso. Así, el murciélago que antes era por lo menos respetado, llegó a ser temido, aborrecido y vinculado a los chupadores de sangre. Los murciélagos son, la mayor parte de las veces, odiados sin fundamento. Ya que son pocas especies las que

significan un riesgo real (Sólo existen tres especies hematófagas en América, de entre las más de 800 existentes, dichas especies son: *Diphylla ecaudata*, *Diaemus youngi* y *Desmodus rotundus*). Las demás son frugívoras, insectívoras, piscívoras o nectarívoras y prestan valiosos servicios al ecosistema como controladores de plagas o polinizadores (Tuttle y Moreno, 2005:28-31).

Al margen que las creencias sobre los murciélagos afectaran a algunas especies, otras podían verse beneficiadas con la nueva actividad humana. Por supuesto, esto era posible por ser los murciélagos un grupo biológico muy amplio. ¿Qué especie pudo beneficiarse con los cambios que trajeron los europeos?

El murciélago vampiro (*Desmodus rotundus*), la especie más peligrosa de quiróptero en el mundo es la que pudo beneficiarse más. Hay varias razones para aseverar esto, pero sólo se destacarán dos de ellas: El efecto del ganado y el efecto de la ignorancia de los europeos al lidiar con los ecosistemas americanos.

El efecto del ganado. Al incrementarse el alimento disponible, en cantidad y en variedad de presas, es posible que las poblaciones de Murciélago vampiro se hayan incrementado (aunque no se tienen registros de cómo eran las poblaciones al tiempo de la llegada de los españoles). La razón es que las presas nativas eran más pequeñas que los caballos y las vacas que venían del viejo mundo y, por eso, esta fauna resultaba un alimento interesante para los vampiros. No es de extrañar que, desde los primeros colonizadores, existieran registros de ataques de murciélagos sobre caballos y ganado en general en todo el continente (Schneider y Santos, 1995: 356).

El efecto de la ignorancia de los europeos para lidiar con los ecosistemas americanos. Desde su llegada, los españoles fueron atacados por los murciélagos vampiros. Una de las razones era el cambio en el proceso productivo local y el desmonte resultante (Schneider y Santos, 1995: 355). Lo que sucedía era que, al devastar el ecosistema para establecer cultivos europeos, la fauna local disminuía (ya fuera por muerte o por migración) y los quirópteros tenían que alimentarse de la única presa restante: el humano. Porque *Desmodus rotundus* no tiene preferencia por la sangre humana, pero busca otras opciones para sobrevivir si las demás presas se terminan (Schneider y Santos, 1995: 360).

Considerando el ejemplo de los murciélagos, tal vez resulte pertinente cuestionar si la opinión heredada de la conquista es la más adecuada para el ecosistema. O aún, para las poblaciones humanas ya que se merma a las especies que le son útiles y se favorece a aquellas que son potencialmente dañinas. Tal vez en la actualidad, que se habla de sustentabilidad, conservación y políticas “verdes”, pueda ser conveniente reconsiderar y revertir, en la medida de lo posible, los prejuicios contra elementos de la naturaleza que, sin ser necesariamente perniciosos han sido amenazados por desconocimiento o la imposición de creencias ajenas a esta parte del mundo.

Agradecimientos:

Al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT) por financiar esta investigación a través de la beca número 194009. A la Doctora Ana María Escofet Giansone, por sus comentarios y recomendaciones durante la discusión del trabajo. A la Maestra en Ciencias Claudia Patricia González Lozano por su apoyo en la revisión del documento. Y al Maestro en Ciencias Aldo Guevara-Carrizales por el apoyo logístico para la elaboración de este trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Arhem, Kaj (2001). La red cósmica de la alimentación. La interconexión de humanos y naturaleza en el noroeste de la Amazonia en Descola P. y G. Pálsson (comp.), **Naturaleza y sociedad, Perspectivas antropológicas**. Siglo XXI. México.
- Bonfil, Guillermo (2009) **México profundo. Una civilización negada**. Debol-sillo. México.
- Castro, Guillermo (2005). De civilización y naturaleza. Notas para el debate sobre la historia ambiental latinoamericana. **Polis. Revista de la Universidad Bolivariana**. Volumen 4. N° 10. Venezuela (Pp. 1-11).
- Descartes, René (1999). **Discurso del método**. Melsa S.A., España.
- Estrada, Agustín (2003). Popol vuh. **Cosmogonía, mitos y tradición de los antiguos Mayas**. Editores Mexicanos Unidos. México.
- González, Yolotl (2001). **Animales y Plantas en la cosmovisión mesoamericana**. Plaza y Valdés. México.
- Howell, Signe (2001). “¿Naturaleza en la cultura o cultura en la naturaleza? Las ideas Chewong sobre los “humanos” y otras especies” en Descola P. y G. Pálsson (comp.), **Naturaleza y sociedad, Perspectivas antropológicas**. Siglo XXI. México.
- León, Miguel (2002). Alimentación de los antiguos mexicanos en Alarcón Donato y Héctor Bourges (Comp.), **La alimentación de los mexicanos**. El Colegio Nacional. México.
- Leví-Strauss Claude (2002). **Mitológicas II. De la miel a las cenizas**. Fondo de Cultura económica. México.
- López, Alfredo (1980). **Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos Nahuas**. Instituto de investigaciones Antropológicas. UNAM. México.
- Margery, Enrique (1997). Perfiles religiosos de los pueblos indígenas de Costa Rica. **Revista Mitológicas**. Volumen 12. N°. 1. Argentina (Pp. 19-31).
- Matos, Eduardo (1999). **Estudios Mexicanos**. El Colegio Nacional. México.

Alain Jullian Montañez y Roberto Martínez Gallardo
Telos Vol. 15, No. 2 (2013) 153 - 164

- Mickleburgh Simon P., Hutson, Anthony M. Racey Paul A. (2002). *A review of the global conservation status of bats*. **Revista Oryx**. Volumen 36. N°. 1. United Kingdom. (Pp. 18-34).
- Sanjurjo, Enrique, Islas-Cortés Iván (2007). Las experiencias del Instituto Nacional de Ecología en la valoración económica de los ecosistemas para la toma de decisiones. **Revista Gaceta Ecológica**. N°. Especial 84-85. México (Pp.93-105).
- Schneider, María Cristina, Santos Carlos (1995). Algunas consideraciones sobre la rabia humana transmitida por murciélago. **Revista Salud Pública de México**. Volumen 37. N°. 4. México (Pp. 354-362).
- Todorov, Tzvetan (1987). **La conquista de América, el problema del otro**. Siglo XXI editores. México.
- Tuttle, Merlin, Moreno, Arnulfo (2005). **Murciélagos Cavernícolas del Norte de México, su importancia y problemas de conservación**. Bat Conservation International, Inc. Estados Unidos.
- White, Lynn (2007). Raíces históricas de nuestra crisis ecológica **Revista Ambiente y Desarrollo**. Volumen 23. N°. 1. Chile (Pp. 78-86).

Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional

Some Theoretical Considerations About Transformational Leadership

Otilia Bracho Parra y Jesús García Guilianny***

Resumen

El artículo tuvo como objetivo, realizar algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional, tomando como referencia los planteamientos de Bass y Avolio (2006), Velásquez (2006), Lerma (2007), Leithwood, Mascall y Strauss (2009), entre otros. El proceso metodológico implicó revisión bibliográfica, a través de la hermenéutica. Concluyendo que el liderazgo transformacional implica convertir a los colaboradores en personas creativas, motivadas al logro, comprometidas e identificadas con la organización, además de inspirar en sus seguidores la participación, pensar en colectivo, esforzándose en alcanzar metas significativas, en pro de la misión y visión de la empresa.

Palabras clave: consideraciones teóricas, motivación, liderazgo transformacional.

Recibido: Julio 2012 • Aceptado: Enero 2013

* Licenciada en Contaduría Pública y Economista. Magíster en Gerencia de Recursos Humanos. Doctora en Ciencias Gerenciales. Docente de la Escuela de Administración y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Correo electrónico: otiliabrahamo45@hotmail.com

** Ingeniero Industrial. Magíster en Gerencia de Mercadeo. Doctor en Ciencias gerenciales. Docente del Doctorado en Ciencias gerenciales de la Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín e Investigador del Centro de Investigaciones en Ciencias Administrativas y Gerenciales (CICAG). Maracaibo, Venezuela. Correo electrónico: jesus.garcia@urbe.edu.ve

Abstract

The objective of this article was to make some theoretical observations about transformational leadership, referring to the approaches of Bass and Avolio (2006), Velasquez (2006), Lerna (2007), Leithwood, Mascall and Strauss (2009), among others. The methodology involved a review of literature through hermeneutics. Conclusions are that transformational leadership implies identifying people who are creative, motivated to achieve, committed and identified with the organization, as well as those who inspire in their followers participation, collective thinking and striving to achieve meaningful goals in favor of the mission and vision of the company, and converting them into partners.

Keywords: Theoretical considerations, motivation, transformational leadership.

Introducción

El liderazgo como proceso, representa en las organizaciones un elemento fundamental para guiar los esfuerzos y motivaciones de las personas hacia el logro de los fines sociales para las cuales fueron creadas. En este sentido, contar con una dirección ajustada a los requerimientos de las empresas, representa una vía para lograr los objetivos trazados así como conseguir el desarrollo y crecimiento sostenido. Por otra parte, no sólo el liderazgo es un elemento importante, sino que debe focalizarse el enfoque seleccionado por las organizaciones, midiendo en consecuencia su efectividad para contribuir con las metas propuestas.

Tomando como referencia lo antes señalado, el objetivo del artículo se orienta en realizar algunas reflexiones teóricas sobre el liderazgo transformacional. Para lo cual, se analizaron las características personales del líder, los factores y variables de resultado, esto mediante una revisión bibliográfica de autores especializados en el tema tratado.

Consideraciones teóricas del estudio

Las bases teóricas del artículo, se dirigieron a reflexionar sobre los tópicos relacionados con el liderazgo transformacional, derivados de la consulta de diversos autores reconocidos en el área.

Liderazgo transformacional

Se soporta con los planteamientos de Bass y Avolio (2006), Velásquez (2006), Lerma (2007), Leithwood, Mascall y Strauss (2009). Respecto a la definición de liderazgo transformacional, Bass y Avolio (2006a), plantean que el mismo comprende un proceso enfocado en la estimulación de la conciencia de los trabajadores, a fin de convertirlos en seguidores productivos, quienes acepten y se comprometan con el alcance de la misión organizacional, apartando sus intereses particulares y centrándose en el interés colectivo.

Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional

Según el criterio de los autores mencionados, bajo un liderazgo transformacional, el líder podrá exhibir de acuerdo con las circunstancias y lo que éstas demanden, diferentes patrones de dirección. En este orden de ideas, dicho liderazgo se enfoca en motivar a las personas a imprimir su mayor esfuerzo en el logro de sus expectativas. Se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad, los cuales representan a su vez, un beneficio para la colectividad.

Asimismo, para Velásquez (2006), el liderazgo transformacional es un estilo definido como un proceso de cambio positivo en los seguidores, centrándose en transformar a otros a ayudarse mutuamente, de manera armoniosa, enfocando de manera integral a la organización; lo cual aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de sus seguidores.

Este último autor citado afirma, que el liderazgo transformacional implica un enfoque hacia la visión para impulsar la conducta efectiva de los seguidores, motivando la capacidad de asumir los aspectos que determinan la cultura organizacional, favoreciendo el cambio organizacional.

Por su parte, Lerma (2007), agrega como el liderazgo transformacional presenta un conjunto de lineamientos que postulan que las personas seguirán a quien los inspire, donde los seguidores con visión se enfocan en lograr significativas metas, siendo importante actuar con entusiasmo y energía.

Coincidiendo con lo señalado, Leithwood, Mascal y Strauss (2009) afirman que el liderazgo transformacional, está orientado a la participación de los seguidores, adjudicando significado a la tarea. Con este liderazgo se estimula la conciencia de los trabajadores, quienes son dirigidos para aceptar y comprometerse con el alcance de la misión enunciada en la organización. Por tanto, el mismo tiende a motivar así como cambiar a las personas, impulsando a los trabajadores a actuar por encima de sus propias exigencias laborales; produciendo cambios en los grupos y en las organizaciones.

Por lo antes descrito, se entiende que el liderazgo transformacional comprende un proceso de dirección, en el cual la transformación del entorno representa un aspecto fundamental, lo cual es posible a través de la acción del líder quien inspira y motiva a sus seguidores; siendo pertinente considerar estas acciones de los líderes en cualquier tipo de organización, por cuanto indistintamente de las actividades llevadas a cabo, es requerido un proceso de dirección focalizado a la transformación, el cual se relaciona con el logro de los objetivos.

Así entonces, el liderazgo transformacional procura motivar e incentivar a los seguidores a que participen activamente en los cambios del entorno interno, para lo cual sensibiliza a cada uno de ellos para que se empoderen de la misión y la visión; consecuentemente se activen para alcanzarla, dentro de un clima laboral sano, laborando con entusiasmo, con mística, responsabilidad, productividad, alto sentido de compromiso con el alcance de los propósitos organizacionales.

Características personales del líder transformacional

Los rasgos de personalidad que deben poseer los líderes han sido tradicionalmente objeto de amplio debate. Maxwell (2007), cita a Senge (2001), indicando que este autor propone tres tipos de liderazgo los cuales incluyen el directivo visionario, el transformador y el creador de ambientes. El visionario conoce las competencias demandadas en el mercado, el transformador impulsado por el cambio y el creador de nuevos escenarios.

De acuerdo con Maxwell (2007), el líder transformador enfoca su esfuerzo en lograr un significativo aprendizaje desarrollado en la organización, siendo competente para comunicar su propósito estratégico, dirigir sus acciones para lograr con eficiencia y eficacia la dinámica productiva, así como el intercambio de ideas.

Según Bass y Avolio (2006), los líderes transformacionales, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo, aún cuando no tenga satisfechas sus necesidades vitales existenciales, tales como la seguridad y salud; así como las relacionales, que incluyen el amor y afiliación.

Para los últimos autores citados, la orientación hacia el proceso transformativo, implica el establecimiento de parámetros para dar cobertura a las necesidades de crecimiento personal, generando compromiso hacia el logro del objetivo grupal. Este cambio genera como resultado que los seguidores tengan la posibilidad de convertirse en líderes autodirigidos, autoregulados, autoactualizados y autocontrolados; generando un efecto multiplicador en cuanto estimula tanto el desarrollo de cada individuo, como la transformación del colectivo organizacional.

De esta manera, al referir las características del líder transformador, se señalan las planteadas por los autores referidos, siendo estas las siguientes:

a) **Carisma.** Bass y Avolio (2006), indican que los seguidores pueden identificarse con el líder carismático e imitarlo, siendo pertinente que se comporten como modelo a seguir. Para ello, es necesario poseer ciertos atributos los cuales les permitan ser admirados, respetados y convertirse en personas de confianza, al demostrar una conducta ética y moral.

Para los mismos autores, cuando el líder es carismático, los seguidores demuestran lealtad así como respeto hacia él, siendo motivados por el carisma, la excitación intelectual y consideración individual. Cuando un líder es carismático diseña formas novedosas de trabajo, mientras identifica nuevas oportunidades frente a las amenazas que se le presentan, también trata de salir del statu quo, así como modificar el medio ambiente. Los seguidores se identifican con las aspiraciones de los líderes carismáticos, quieren emularlos porque les transmite seguridad y con elevados de estándares de actuación.

Según Bass y Riggio (2006), el líder transformacional demuestra características de proactividad, enfocándose en estimular de manera persistente la con-

ciencia crítica en sus seguidores. Focalizándose en lo colectivo, centrándose en el logro de los propósitos esenciales.

Asimismo, coincidiendo con lo mencionado, Conger y Riggio (2007), señalan que el líder transformacional maneja un carisma o influencia idealizada que a través de sus logros personales, carácter y comportamiento ejemplares, se convierte en un modelo a imitar por los empleados. El carisma produce que los seguidores establezcan una vinculación emocional con el líder, se sientan motivados por el logro de los objetivos, sustentando el alcance de una visión compartida.

b. Creatividad. Bass y Avolio (2006), señalan que comprende el nivel en el cual los líderes demuestran la capacidad de asumir riesgos, e invitar a los seguidores para contribuir con nuevas ideas. Estos líderes estimulan e incentivan la creatividad en sus seguidores, para que éstos se desempeñen de manera independiente. De esta forma, el líder demuestra la importancia adjudicada al aprendizaje, enfrentando de manera efectiva las situaciones inesperadas descubriendo las mejores maneras de ejecutar sus tareas.

También Bass y Riggio (2006), agregan que el líder creativo debe demostrar competencias para asumir la responsabilidad de dirigir hacia el libre logro de los objetivos. Dicho líder debe tener una visión orientada al futuro, dirigiendo sus energías para enfrentar problemas complejos, ante los cuales no se muestra atemorizado. Un líder creativo no utiliza el pensamiento convencional, emplea de manera eficaz su inteligencia y asume la sabiduría como un medio para alcanzar el éxito.

Por otra parte, Conger y Riggio (2007), coinciden con lo señalado, afirmando que en la actualidad, el líder creativo debe ser capaz de mostrar apertura para el aprendizaje, visión prospectiva, innovación, capacidad para crear sinergia, para asumir riesgos, con compromiso e integridad en sus actuaciones. Es considerado como un sujeto capaz de diseñar y manejar el cambio más allá de los paradigmas establecidos.

c. Interactividad. En opinión de Bass y Avolio (2006), el líder transformacional debe demostrar su capacidad de interactividad en el trabajo en equipo, como una estrategia importante para generar la sinergia en la organización. En dicha actuación interactiva se mantiene de manera continua, buscando la formación y desarrollo de sus seguidores, como medio fundamental del crecimiento personal y forma de implicarles en la aplicación de nuevas tecnologías a su trabajo.

En este mismo sentido, Bass y Riggio (2006), aseveran que los líderes transformacionales ejercen influencia sobre sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de manera conjunta, buscando la colaboración de todo el personal de la organización.

Del mismo modo, Conger y Riggio (2007), agregan que para los líderes organizacionales verdaderos, la organización representa su entorno, y los seguidores son personas de importancia que son considerados en una relación de permanente interacción, con el fin de motivarlos e incentivarlos a lograr los objetivos propuestos a través de una acción proactiva.

d. Visión. Para Bass y Avolio (2006), implica el grado en que el líder articula una visión, de manera que sea atractiva y estimulante para los seguidores. Estos líderes motivan al personal para que alcancen con optimismo la visión planteada. Así, está claro en la importancia de fomentar un fuerte sentido de propósito para lograr la participación activa de los seguidores. Un liderazgo con visión de futuro apoya las habilidades de comunicación, tornándolas potentes para lograr en los seguidores la disposición de invertir más esfuerzos en sus tareas, alentándoles a confiar en sus capacidades.

Por su parte, Bass y Riggio (2006), indican que el líder debe proporcionar un diseño común de la visión y propósito, los valores y normas que le da sentido a su actuación dentro de las organizaciones. Debe igualmente generar confianza en las actuaciones para lograr la visión, manteniendo los mismos niveles de actuación cuando esté o no presente el líder.

En el criterio de Conger y Riggio (2007), el impacto del liderazgo transformacional en los miembros de la organización, se da por cuanto los seguidores se identifican con el líder así como con la visión, objetivos y valores organizacionales. Por ello, el líder debe tener la cualidad de informar, guiar, y orientar al seguidor para que éste se identifique con los valores impulsores del logro de la visión organizacional. Dicho líder debe tener la capacidad de generar ideas compartidas, fomentar el espíritu colaborativo, concretando un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización.

e. Ética. Bass y Avolio (2006), señala que un líder ético es un directivo auténtico, el cual se caracteriza por el empleo de estándares elevados tanto morales como éticos. Este líder transformacional asume y respeta las normas éticas, los ideales de comportamiento, por propia voluntad y no como una imposición.

Aseveran Riggio y Reichard (2008), que el líder transformacional se rige por un conjunto de valores claramente establecidos, los promueve, los defiende y los comparte como parte de su integridad. Estos líderes demuestran competencias para ejercer una dirección ética, lo cual les conlleva a construir confianza y credibilidad

En esta misma temática, Riggio y Lee (2007), agregan que la ética es una cualidad del líder que debe ser desvinculada del ámbito emocional, en cuanto implica la competencia de actuar en forma correcta, apegado a los valores, de acuerdo con un código de conducta y debe ser capaz de desvincularse de aquellas situaciones que le involucran emocionalmente.

f. Orientación a las Personas. Según Bass y Avolio (2006), implica el grado en que el líder atiende a las necesidades de cada seguidor, actuando como un mentor el cual se preocupa por sus inquietudes, necesidades y requerimientos.

Para ello, se orienta a la comunicación efectiva de los problemas de los seguidores, atendiendo tales necesidades. Este líder promueve con su conducta empática la comunicación así como la vigilancia a los conflictos, respetando y celebrando la contribución individual que cada seguidor puede aportar al equipo de

trabajo. Los seguidores tienen la voluntad de desarrollo personal como también la motivación intrínseca para sus tareas.

Confirmando lo mencionado, Velásquez (2006), señala que la orientación hacia las personas implica que se concreten óptimas interacciones entre el líder y sus seguidores, atendiendo a los requerimientos de éstos tanto de manera oportuna como efectiva. Establece relaciones estrechas pero respetuosas con sus seguidores y su entorno. Los líderes consideran su posición de líder como provisional siendo este resultado del otorgamiento del mismo por otras personas.

Del mismo modo, Leithwood, Mascall y Strauss (2009), agregan que bajo la óptica del liderazgo transformacional, la mejor forma en la que una organización motiva y gestiona a sus empleados supone un activo importante a través del cual se pueden derivar ganancias competitivas.

g. Coherencia. Bass y Avolio (2006), señalan que el líder transformacional debe evidenciar entre sus características una fuerte coherencia y adaptabilidad. Esto conlleva a que el líder se oriente a procurar la armonía entre lo que piensa, dice y hace, sin dejar de modificar su conducta, cuando sea necesario para su organización.

Agrega Velásquez (2006), que el líder transformacional en su orientación coherente, debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse y, si es necesario, eliminar los propios paradigmas los cuales no le permiten transformar a su empresa, o estén en contra o presenten falta de consistencia con la realidad la cual experimenta la organización. Explica que ante situaciones especialmente complejas, los líderes transformacionales demuestran una coherencia lo cual inspira confianza, además de compromiso a los grupos de interés.

Al mismo tiempo, Leithwood, Mascall y Strauss (2009), agregan que los líderes transformacionales muestran elevada capacidad para adaptarse así como reorientar su acción directiva en función de un entorno cambiante, logrando la coherencia necesaria para crear sinergia entre los grupos de personas a su cargo.

Ello supone mantener la coherencia entre sus actuaciones con los lineamientos estratégicos de las organizaciones, tales como la misión, la visión incluso los valores de la organización. Dicha coherencia les conlleva a ejercer una actitud positiva a la colaboración así como a la participación de los grupos para alcanzar el éxito en la estrategia empresarial; por lo cual este líder mantiene la armonía entre lo que piensa, dice y hace; es decir, entre el pensamiento, la palabra y la acción.

De lo descrito por Leithwood, Mascall y Strauss (2009), cada una de las características de los líderes son elementos que determinan las acciones emprendidas en el liderazgo transformacional, siendo ellas pertinentes para las actividades desarrolladas en cualquier tipo de organización, por cuanto quienes ejercen las labores de directivos deben entre otras consideraciones demostrar el carisma para relacionarse con los trabajadores y su entorno, ser creativos en sus procesos de dirección, mostrar la interactividad necesaria para interrelacionarse adecuadamente, orientar a los trabajadores de la empresa para el logro de la visión, demostrando así una orientación ética, manifestando coherencia entre el decir y el hacer, siendo todo esto esencial en las organizaciones de la postmodernidad.

Factores del liderazgo transformacional

Los factores del liderazgo organizacional, aluden a un conjunto de elementos necesarios para lograr la configuración e implementación del mismo en el ambiente institucional. En cuanto a los factores del liderazgo transformacional, Bass y Avolio (2006), incluyen los siguientes:

a. Consideración Individual. Los referidos autores, aseveran que en esta dimensión se incluyen el cuidado, empatía, competencia para proveer retos y oportunidades para los otros. El líder típico es un escucha activo y comunicador fuerte.

Ahora bien, Velásquez (2006), agrega que el líder transformacional conoce las necesidades específicas de cada uno de sus seguidores, siendo un facilitador, prestando atención personal, trata a cada empleado de manera individual, dirige y aconseja, manteniendo como una meta la consideración individual de cada uno de los trabajadores.

Por su parte, Lerma (2007) afirma que el líder presta atención a las necesidades individuales de logro así como de crecimiento de cada uno de sus seguidores, determinando las necesidades y fortalezas; contribuyendo para que cada trabajador asuma sus responsabilidades para su propio desarrollo.

Opinan Leithwood, Mascal y Strauss (2009), que el líder transformador es individualista al abordar a sus seguidores, buscando alcanzar logros y crecimiento en cada uno de ellos, dentro de sus posibilidades. En este contexto de consideración individual se enfocan como colegas tanto el líder como el seguidor. El líder transformacional crea oportunidades de aprendizaje, establece un clima de apoyo, demuestra aceptación de las diferencias individuales y propicia una comunicación bidireccional.

De igual forma, los autores antes mencionados (2009) agregan que el líder transformacional le da importancia a cada uno de sus seguidores, por ende se vincula con cada uno de ellos, recuerda conversaciones previas, está pendiente del interés individual y lo enfoca de manera integral. El líder actúa con cada seguidor de manera personalizada, le escucha, delega tareas e identifica las necesidades de apoyo adicional; todo ello en un ambiente cómodo, fluido, así como de confianza, de modo que el seguidor no siente que es supervisado.

b. Estimulación Intelectual. Bass y Avolio (2006), indican que el líder transformacional empodera a otros para que piensen acerca de los problemas y desarrollen sus propias habilidades intelectuales, incitando la reflexión, creación, o nuevas ideas y soluciones ante las situaciones de conflicto organizacional. La estimulación intelectual ayuda a los seguidores a cuestionarse así como a generar soluciones más creativas a los problemas.

Dentro de este marco de referencia, Bass y Riggio (2006), agregan que el líder transformacional estimula intelectualmente a los seguidores, conllevándoles a cuestionar sus propias ideas, adquiriendo novedosos paradigmas para replantear conceptos y formas de actuación. El líder transformador es intelectual en la medi-

da que contribuye a fomentar los esfuerzos de los seguidores para lograr sean innovadores y creativos. Este líder presenta supuestos, replantea problemas, enfrenta a situaciones así como evita la crítica pública para corregir los errores individuales que surgen.

En el criterio de Leithwood, Mascall y Strauss (2009), este líder estimula a sus seguidores para aplicar su intelecto para la solución de problemas, genera retos constantemente para buscar nuevas maneras de operar y accionar al desligarse de los conocimientos anteriores y vincularse a nuevas acciones.

c. Motivación/Inspiración. Bass y Avolio (2006), plantean que este tipo de líder tiene la habilidad de motivar a la gente para alcanzar un desempeño superior, inspirando el logro de esfuerzos extras para lograr los objetivos planteados. Este líder convence a sus seguidores, alienta un amplio rango de intereses y se interesa en iniciar objetivos comunes.

En la opinión de Bass y Riggio (2006), el líder transformacional motiva a la actuación con optimismo, entusiasmo e implicación en la idea centro como organización y como visión de futuro. El líder transformador es **inspirador**, motiva y estimula a todos los que le rodean. Despierta un espíritu de equipo, denota compromiso con las metas así como con la visión, la cual es compartida.

Para Velásquez (2006), tiene la capacidad de motivar los cambios en las expectativas del grupo para impulsarlos a la solución de los problemas organizacionales para actuar en función de ser resueltos. Estos líderes son considerados motivadores del equipo de trabajo, siendo reconocidos como ejemplos a seguir.

d. Influencia Idealizada. Respecto a ello, Bass y Avolio (2006), sostienen que el líder transformacional ejerce una influencia idealizada lo cual implica que dan sentido de propósito a sus seguidores. La consideración individual trata a cada seguidor individualmente, además le proporciona apoyo, entrenamiento, oportunidades de mejora; el líder se gana el respeto así como la confianza de sus seguidores. Promueve una profunda identificación con sus seguidores y establece altos niveles de conducta moral y ética.

Opinan Bass y Riggio (2006), que el líder transformador es influyente, genera ideales de actuación, es modelo de los seguidores, es respetado, admirado y sobre todo considerado confiable, porque es consistente más que arbitrario. Se puede contar con él o ella para hacer lo correcto, demostrando altos estándares de conducta moral y ética. Este líder evita utilizar el poder para obtener ganancia personal.

Para Leithwood, Mascall y Strauss (2009), el líder transformacional ejerce su influencia a través del logro de relaciones basadas en el respeto y confianza en los seguidores, provee las bases para aceptar cambios radicales así como en la forma en que los individuos y las organizaciones operan, generando influencia sobre el personal.

e. Tolerancia Psicológica. Bass y Avolio (2006), exponen que la tolerancia psicológica refiere al grado en el cual se estimula a los trabajadores a ventilar en

forma abierta los conflictos y críticas. Para fomentar la tolerancia, el líder transformacional utiliza el sentido del humor para resolver situaciones conflictivas en aspectos de la relación humana y laboral. También lo emplea para apuntar así como corregir las equivocaciones, para resolver conflictos, incluso para manejar momentos difíciles.

Siguiendo en esta temática, Bass y Riggio (2006), agregan que, coherentemente con el modelo, el líder transformacional debe tener la capacidad de tolerar los errores de los demás, utilizando los propios para mejorar, tratar sin dramas los problemas más complejos, ser tolerante, en fin, estimular el sentido del humor para generar ambientes agradables facilitadores del abordaje efectivo de innumerables problemas y conflictos.

Los planteamientos antes mencionados conducen a afirmar la existencia de diversos factores que configuran el liderazgo transformacional, los cuales impulsan la conducta de los líderes hacia los objetivos propuestos. En este sentido, es importante que los líderes expresen la consideración individual hacia los seguidores, a los fines de configurar equipos de trabajo comprometidos.

De igual forma, es necesaria la estimulación intelectual de los colaboradores, a los fines de procurar el mayor provecho posible de las actividades realizadas, así como lograr la motivación e inspiración necesaria para una ejecución adecuada. De este proceso surge la influencia y la tolerancia necesaria para conducir a los grupos hacia los objetivos propuestos por la empresa.

Variables de resultado del liderazgo transformacional

Al analizar las variables de resultado, Bass y Avolio (2006), señalan que el líder puede considerar el resultado de sus acciones tomando como referencia tres aspectos: la satisfacción, el esfuerzo extra y la efectividad de sus seguidores; las cuales se explican seguidamente:

a. Satisfacción. Para Bass y Avolio (2006), está integrada por las acciones del líder, que provocan gratificación en el grupo de trabajo. Los seguidores se sienten agradados con las decisiones del líder, observándose como las acciones de liderazgo generan un clima organizacional sano, para el buen desarrollo de las actividades.

Por su parte, Chiavenato (2006), agrega que la satisfacción comprende el grado en el cual el trabajador manifiesta su agrado con el trabajo y con la organización. Destaca que el líder a través de su actuación puede lograr que el personal se sienta agrado con las condiciones laborales, siendo por tanto, un elemento de la dirección relevante para el logro de los objetivos.

Señala Baldoni (2007), que los líderes deben esforzarse por obtener los mejores resultados, en dicho proceso deben procurar generar satisfacción en sus seguidores, es decir, una actitud valorativa favorable la cual influye de una manera significativa en los comportamientos y como consecuencia lógica en los resultados, porque implica el grado en el cual el trabajador siente que existe correspondencia entre su esfuerzo, los resultados y las demandas laborales.

b. Esfuerzo Extra. Respecto al esfuerzo extra, Bass y Avolio (2006), señalan que son por las acciones del líder, que provocan mayor participación de los seguidores en cuanto a empuje en su trabajo cotidiano, incluyendo mayor aportación laboral. Estos líderes estimulan constantemente a sus seguidores a participar activamente, y logra concretar esta colaboración.

Chiavenato (2006), afirma que el esfuerzo del trabajador es un factor esencial para generar productividad y desarrollo en las organizaciones. De allí, es fundamental que la dirección o líderes se orienten a proveer de las iniciativas necesarias, tanto a nivel de incentivo como motivacionales, para lograr de ellos el más alto esfuerzo en pro de las metas.

c. Efectividad. Para Bass y Avolio (2006), se constituye por las acciones del líder, que provocan que se logren los objetivos y metas en los seguidores. En forma conjunta, los equipos de trabajo participan de manera armónica para el logro de lo programado, utilizando de manera adecuada los recursos disponibles.

Del mismo modo, Chiavenato (2006), señala que la efectividad implica realizar las labores con eficiencia y eficacia. La eficiencia es considerada como la utilización correcta de los recursos disponibles, mientras que la eficacia es una medida del logro de resultados.

Por su parte, Baldoni (2007) agrega que el líder debe llevar a cabo las actividades de trabajo, las cuales le permiten a la organización alcanzar sus objetivos y estimular a los seguidores para que éstos se logren con el menor uso de los recursos disponibles, de manera pues, puedan ser calificados como efectivos en sus labores.

En base a lo planteado, se evidencia que en la práctica existen variables determinantes en los resultados derivados del liderazgo transformacional, las cuales se aplican dentro del ámbito organizacional, por cuanto la satisfacción se vincula con el agrado que sienten los seguidores por quienes lideran los procesos empresariales. Aunado a ello, se destaca la importancia del esfuerzo extra como un elemento para lograr mayor excelencia en las actividades vinculadas con el bienestar de los seguidores, y la productividad organizacional. Del mismo modo, también se enfatiza la efectividad, por cuanto en cualquier empresa, es fundamental alcanzar los objetivos trazados.

Reflexiones finales

Se realizaron algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional, en base a posturas epistémicas de autores como Bass y Avolio (2006), Velásquez (2006), Lerma (2007), Leithwood, Mascall y Strauss (2009), precisando que este estilo de liderazgo implica un proceso de dirección en el cual la modificación del entorno representa un aspecto fundamental, donde el líder debe constituirse en un actor motivacional para el cambio organizacional, siendo esto una constante.

Igualmente, se estableció que características personales del líder transformacional, tales como; carisma, creatividad, interactividad, visión, ética, coherencia y

orientación a las personas, conviene estar presentes en las organizaciones, considerando que pueden ser evidenciadas en la gestión del líder, quien sirve de modelo en el proceso de guiar a sus seguidores en el cometido empresarial, lo cual puede ser favorable para el desempeño de las actividades cotidianas de las compañías.

Asimismo, destaca el hecho que la consideración individual, la estimulación intelectual, motivación/inspiración, influencia idealizada y tolerancia psicológica; son factores que caracterizan el liderazgo transformacional, siendo considerados a los efectos de este análisis, fundamentales dentro de los procesos y actividades organizacionales, por cuanto apalancan las motivaciones personales de los colaboradores, generando en ellos transformaciones en pro del bienestar personal, colectivo, empresarial.

Por otra parte, los autores utilizados identifican unas variables llamadas de resultado del liderazgo transformacional, de las cuales se consideran de suma importancia la satisfacción de los empleados, el esfuerzo extra y la efectividad como consecuencia del primer factor mencionado (satisfacción), lo cual supone que el resultado de la labor de liderazgo emprendida es satisfactorio a los fines de obtener los objetivos propuestos.

De tal manera, es posible señalar que un liderazgo transformacional en las empresas, puede generar en éstas un empoderamiento por parte de los colaboradores, un sentido de pertenencia e identificación con la organización, como resultado del modelaje del líder quien con sus acciones impulsa y motiva a sus seguidores en el proceso, a desarrollar una labor eficiente en pro de alcanzar los objetivos trazados, sin que se sientan presionados en forma arbitraria, sino por el contrario asuman un compromiso tal con su líder, siendo corresponsables de las actividades y procesos de la organización.

Referencias Bibliográficas

- Baldoni, John (2007). **Qué hacen los líderes para obtener los mejores resultados**. Editorial Mc. Graw Hill. México.
- Bass, Bernard y Avolio, Bruce (2006a). **Manual for the multifactor leadership questionnaire**. Consulting Psychologist Press. Palo Alto. California. Estados Unidos.
- Bass, Bernard y Riggio, Ronald (2006b). **Transformational leadership Mahwah**. Lawrence Erlbaum Associates, inc. Publishers. EEUU.
- Conger, Jay y Riggio, Ronald (2007). **The practice of leadership. Developing the next generation of leaders**. Jossey-Bass, Inc. Publishers. EEUU.
- Chiavenato, Idalberto (2006). **Introducción a la teoría general de la administración**. McGraw Hill. Interamericana. México
- Leithwood, Kenneth, Mascal, Blair, y Strauss, Tiiu (2009). **Distributed leadership according to the evidence**. Editorial Routledge Press. EEUU

Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional

- Lerma, Alejandro (2007). **Liderazgo emprendedor: cómo ser un emprendedor de éxito y no morir en el intento**. Editorial Thompson. México.
- Maxwell, John (2007). **Liderazgo. Principios de Oro**. Editorial Grupo Nelson. Estados Unidos de América.
- Riggio, Ronald y Lee, Joshep (2007). Emotional and Interpersonal Competencies and leader development. **Human Resources Management Review**, Vol. 17, N°. 4. EEUU. (Pp. 418-426).
- Riggio, Ronald y Reichard, Robert (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. **Journal of Managerial Psychology**, Vol. 23, N°. 2. EEUU. (Pp.169-185).
- Velásquez, Luis (2006). **Habilidades Directivas y Técnicas de Liderazgo**. Editorial Ideas Propias. España.

Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación

Prevailing Epistemological Trends for ICT Learning in Education

*Carmen Zabala**, *Hermelinda Camacho*** y *Sila Chavez****

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en educación. Presenta un enfoque empirista-inductivo, de tipo comprensivo-explicativo referido por Padrón (1998), quien indica que, en este enfoque, el acceso al conocimiento, producción y validación se abordan mediante instrumentos de observación y medición, ya que los patrones de regularidad se captan a través del registro de repeticiones de eventos. Las conclusiones de este análisis responden a los hallazgos encontrados en las tendencias epistémicas posicionadas con respecto al aprendizaje en ambos informantes (docentes formadores y en formación), se develó que estas respondían a configuraciones cognitivas que, en algunos casos, eran constantes y precisaban la manera de acceder al aprendizaje privilegiando un aprendizaje interactivo, con el cual se consigue significado a las experiencias y transferencia de los contenidos a situaciones reales del trabajo docente. En lo concerniente al aprendizaje socializado, se observó la tendencia introspectivo-vivencial, que fortalece las estructuras interactivas en relación con lo comunitario y cultural, como una manera de acceder a la integralidad de la formación y la mediación docente. También, se encontró que la tendencia epistémica que prevaleció en ambos informantes, al acceder al aprendiza-

Recibido: Septiembre 2012 • Aceptado: Febrero 2013

* Dra. En Ciencias Humanas. Profesora titular de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Correo electrónico: zabalacarmen@cantev.net

** Dra. En Ciencias de la Educación. Profesora titular de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Correo electrónico: hermelindacamacho@gmail.com

*** Dra. En Ciencias de la Educación. Directora del CIHE, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela. Correo electrónico: chavezsil@hotmail.com

Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación

je, fue la empirista-deductiva, la cual destaca lo observacional y la experiencia, que se restringen ante la necesidad de socialización, interacción y cooperación propiciadas por el aprendizaje constructivo. Se recomienda la inserción de las TIC en el marco de la transversalidad, desde las unidades curriculares, para cruzar el aprender, el conocer, el hacer, el ser y el convivir en busca de la autoformación, la disposición al cambio y la gestión de la información.

Palabras clave: Epistemología, aprendizaje, educación, TIC.

Abstract

The objective of this research was to determine the predominant epistemological trends for ICT learning in education. It uses an empirical-inductive approach of the comprehensive, explanatory type, as mentioned by Padrón (1998), who indicates that, according to this approach, access to knowledge, knowledge production and validation are treated through observation and measurement instruments, since regularity patterns are perceived by recording repetitions of events. Conclusions from this analysis respond to findings in epistemic tendencies positioned regarding learning in both types of informants (trained teachers and those in training). The analysis revealed that the informants responded to cognitive configurations that, in some cases, were constant and specified the way to access learning, favoring interactive learning through which meaning is given to experiences and contents are transferred to real teaching situations. The introspective-existential tendency was observed related to socialized learning. This strengthens interactive structures related to community and culture as a way to access the integral nature of teacher training and mediation. Also, it was found that the empiricist-deductive epistemological trend prevailed in both informants when accessing learning; this emphasizes observation and experience, which are restricted due to the need for socialization, interaction and cooperation propitiated by constructive learning. The study recommends inserting ICTs in the transversal framework, from the curricular units, to cross learning, knowing, doing, being and coexisting in the search for self-education, disposition toward change and information management.

Key words: Epistemology, learning, education, ICT.

Introducción

En la sociedad venezolana el proceso de transformación de la educación superior constituye una necesidad impostergable. Los tiempos actuales exigen, a las instituciones de este nivel, estrategias para adaptarse a los requerimientos de la sociedad, con el fin de garantizar un cambio de manera global, estructural y sostenida. El nuevo entorno de la sociedad brinda oportunidades extraordinarias para las innovaciones curriculares orientadas al desarrollo de una educación más adecuada a las condiciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas de los distintos grupos de la población, con estándares más elevados de aprendizajes, dentro de

una concepción humanista e integral que le permita a la persona ubicarse a la par de las exigencias relacionadas con las competencias, para insertarse activamente en el mundo social y laboral.

Por lo tanto, la enseñanza en las universidades requiere la incorporación de metodologías que se correspondan con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como con la generalización que pide el conocimiento, porque se sabe que la educación carece de fronteras, mas debe ser integrada, a fin de elevar la capacidad resolutive e instrumental en la formación profesional.

Las teorías desarrolladas en este estudio se enmarcan en el análisis de las tendencias epistemológicas que explican la aplicación de las TIC en el aprendizaje. De estas, se extrajeron criterios, relaciones y el grado de contextualización con la dinámica actual. Esta condición se enuncia a través de las teorías del aprendizaje, dentro de un referente constructivista que supera la adquisición, retención y transferencia del conocimiento, así como el hacer, para dar paso al aprendizaje activo con apoyo tecnológico.

En torno al concepto de las TIC

Todo proceso tiene lugar en un espacio y en un tiempo determinados. Estos componentes señalan márgenes loables en contextos históricos, con repercusiones en el uso del término tecnología. Su significado proviene del vocablo griego *téckne*, que quiere decir “saber hacer con conocimiento de causa”, es decir; una aplicación basada en unos planteamientos teóricos, en un cuerpo de conocimientos integrado a un plan intencional reflexivo y orientado al porqué de su ejecución, cuya definición conduce a la concreción de un saber para la práctica.

No obstante, en educación, la palabra tecnología se asocia, en gran medida, con todo tipo de máquinas electromagnéticas para la enseñanza. De manera que el confundir medios con tecnología reduce la amplia función de esta dentro del quehacer pedagógico. Por añadidura, tan solo a partir de la década de los ochenta, se vislumbró el progreso y desarrollo de los avances científico-tecnológicos en materia de informática y telemática, que pudieran favorecer la acción formativa.

En esencia, la tecnología educativa implica el diseño, sistematización, ejecución y evaluación del proceso global de enseñanza-aprendizaje, a la luz de las teorías del aprendizaje y valiéndose de recursos humanos y técnicos. Siendo así, la tecnología educativa se considera una acción reflexiva, con un fundamento teórico-científico que cobra validez a lo largo de su desarrollo, al tratar de responder a los problemas educativos presentes en un contexto determinado.

Más aún, la cultura del sonido y la imagen transformó los entornos comunicacionales de la realidad social y generó el aporte de los sistemas multimedia que, unidos al software educativo y ala Internet, configuraron las TIC. En opinión de Poole (1999, p.44), estas forman aquellos “medios de comunicación y tratamiento de la información surgidos de los avances propiciados por el progreso de la tecnología electrónica, basado en herramientas conceptuales conocidas o en aquellas

Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación

otras desarrolladas como consecuencia de su utilización en los distintos ámbitos de la vida”.

Este panorama de las TIC tiene amplias repercusiones en la aplicación didáctica dentro del sistema educativo, donde ellas conviven y luchan con una gran competitividad, modificando sus planteamientos en la presentación de la realidad que producen. Sin duda, esto representa un nuevo desafío para el sector educativo. Por consiguiente, las TIC introducen espacios de reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al considerar las ventajas de esas herramientas tecnológicas para comunicar ideas, conceptos y conocimientos adaptados a los retos exigidos por los cambios.

Con base en lo anterior, hay que capacitar y actualizar a los docentes formadores y en formación para el empleo de las TIC, convirtiéndolas en un buen aliado para el logro del aprendizaje en un sentido amplio. Lo expresado implica, para efectos de esta investigación, la consideración de las TIC como un vehículo dirigido a interactuar, consultar, almacenar, seleccionar, transformar y distribuir toda clase de conocimiento, con una caracterización de este dada por la aplicación de los avances tecnológicos del hombre en la clasificación, generación, comunicación, grabación, reelaboración y exploración de la información. A esas repercusiones, se añade la sistematización de las competencias en las TIC, por medio de objetivos, contenidos, estrategias y recursos orientadores de procesos de enseñanza-aprendizaje que respondan a las exigencias de la calidad educativa.

Evolución de las tendencias epistemológicas de las TIC aplicadas en educación

Las tendencias epistemológicas se exponen, en este estudio, como el saber organizado, construido en el tiempo, del cual se extraen los conceptos y las relaciones, fundamentadas en criterios, para explicar la teoría del conocimiento, la normalización, la reflexión y la acción en torno a los principios que rigen las TIC, significativas en la gestión, dentro de una articulación configurada cognitivamente, para entender y explicar la realidad. Vista desde esta perspectiva, la concepción epistemológica delinea procedimientos particulares de la forma de concebir, actuar e interpretar dentro de ciertas secuencias operativas que, al sistematizarse, generan y privilegian posibles teorías que movilizan y representan información.

Al respecto, Lúquez y Reyes (2003), plantean la conexión concepción - proceso, en la cual la movilización y la representación teórico - procedimental se encuentran mediadas por la interpretación de contenidos, la organización y la transformación de información (relaciones implícitas y explícitas) para expresar ideas dentro de un proceso que le da complejidad al conocimiento.

En ese sentido, la epistemología, como teoría del conocimiento, valida y legitima los criterios bajo los cuales se construye y explica ese conocimiento. Así se modela una relación entre ciencia y tecnología y la imagen convencional de la ciencia concibe las leyes o teorías como deducciones legítimas o lógicas de los hechos en el ámbito organizacional de las TIC. Vargas (2006) refleja esa considera-

ción cuando establece leyes, hipótesis y teorías científicas sobre la base de los hechos objetivos que intentan explicarlas.

Por ende, existen varios enfoques metodológicos para explicar la ciencia, transferibles al análisis del desarrollo de las TIC con fines académicos. Por esta razón, se destaca que esa relación pudiera tener diferentes espacios de aplicación y fines distintos en diversos contextos, incluso planos epistemológicos disímiles, útiles para entender la evolución de las TIC, así como su alcance y trascendencia técnica y social. Sin embargo, este señalamiento –según Gallego y Pérez (2004)– admite cierto enfoque común con la metodología científica.

Al respecto, conviene utilizar un sustrato teórico como marco de referencia para ampliar la reseña del desarrollo de las TIC, ubicándolas en determinados momentos históricos, para descubrir enfoques epistémicos diferenciables que ostentan determinadas maneras de ver la relación de la ciencia y la tecnología. Por ejemplo, la propuesta de Padrón (2001), quien ofrece una estructura para el análisis epistemológico mediante tres métodos: empirista-inductivo (tradicionalista), racionalista-deductivo (tecnológico) e introspectivo-vivencial (fenomenológico); cada uno con un espacio temporal específico.

En primer lugar, el método empirista-inductivo se centra en la búsqueda de regularidades sobre la base de la frecuencia en la repetición. En él, el mecanismo básico de conocimiento reside en la observación, clasificación y medición, es decir, en la actividad sensorial e instrumental (siendo esta última una prolongación de la primera). Su matriz filosófica se conecta con el positivismo, enfoque que lideró las orientaciones y prácticas científicas en el siglo XX. Este método propugna el conocimiento riguroso, sometido a reglas de validación fundadas en la experiencia constatable. De allí que su principal criterio de demarcación radica en la verificabilidad de los hechos o posibilidades.

En el campo de las ciencias sociales, específicamente en la educación, el método empirista-inductivo ha ejercido una gran influencia en la orientación de las TIC y en el impacto generado por estas en la práctica educativa. Asimismo, introdujo el paradigma transmitido de aprendizaje lineal, que enfatiza en las capacidades operacionales concretas, resaltando la racionalidad causal local, porque la ve como el único origen de la eficacia y efectividad del quehacer cotidiano. De hecho, se trata de un pensamiento que pierde de vista el contexto relacional sistémico, donde solo tiene sentido lo local, pues se olvida de que ese entorno se adquiere a medida que el pensamiento se integra a una totalidad de la cual forma parte, dentro de una perspectiva mecanicista, que le imprime un sesgo reduccionista al proceso, y un paradigma de transmisión positivista, que acepta la comprobación experimental aplicada e introduce la generalización, como uno de los grandes aportes del empirismo con trascendencia en la tecnología.

Cabe destacar, entre los representantes del empirismo conectados con la modernidad, a Jhon Locke, George Berkeley y David Hume, quienes se concentran en ideas procedentes de la experiencia.

Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación

De acuerdo con lo precedente, Rivero (2000), señala que, en el empirismo, el objeto de la tecnología se centra en el logro de las regularidades sobre la base de frecuencias de repetición, donde el mecanismo básico del conocimiento se halla en la observación, clasificación y medición, es decir, en la actividad sensorial e instrumental. Igualmente, desde la perspectiva epistemológica, el enfoque empirista-inductivo, según Finol y Camacho (2006), contiene dos criterios: el primero concibe, como producto del conocimiento científico, los patrones de regularidad, a partir de los cuales se explican las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos; y el segundo (lo inductivo) se fundamenta en que las vías de acceso al conocimiento, como los mecanismos tecnológicos para su producción y validación, no pueden ser otras que los sentidos y su prolongación, porque los patrones de regularidad se captan a través del registro de repeticiones del evento.

Además, en los argumentos científicos, el método empirista-inductivo utiliza, para la creación de un conjunto de leyes, principios, hipótesis y teorías científicas, símbolos y fórmulas matemáticas, por medio de los cuales la ciencia y las TIC se movilizan continuamente en sus aplicaciones prácticas. También, este método introduce los avances en la tecnología que, de conformidad con Cabero (1999), se hallan en la tabla logarítmica inventada por John Napier Bones, en 1617. Este creador influyó poderosamente en el desarrollo de la regla deslizante (cinco años más tarde) y las máquinas calculadoras subsecuentes que contaron con logaritmos, cuando las calculadoras portátiles comenzaron a popularizarse. Después, apareció la Pascalina, calculadora automática mecánica inventada por Blaise Pascal, en 1642. Este aparato multiplicaba y sustraía, utilizando un sistema de cambios para pasar los dígitos, y resultó muy útil para las generaciones inmediatas de calculadoras mecánicas.

En 1777, Charles Mahon creó la primera máquina lógica. Por eso, se le llamó el precursor de los componentes lógicos en las computadoras modernas. Ese equipo, de tamaño bolsillo, resolvía silogismos tradicionales con preguntas elementales de probabilidad. Sin embargo, pese a los avances tecnológicos en ese tiempo, la educación no utilizaba estas herramientas para el aprendizaje.

En efecto, esos recursos se destinaban a una minoría, que dominaba la escritura y la lectura, ya que el uso de las tecnologías no se correspondía con las necesidades educativas detectadas en la economía mundial y en los sectores estratégicos de los países desarrollados, cuyas exigencias productivas respondían al campo industrial. Por lo tanto, se percibe que se trataba de un modelo caracterizado por la recepción y repetición del conocimiento, la apropiación formal de los contenidos y el aprendizaje por adición de información, con énfasis en lo conceptual y desde una perspectiva mecanicista -lineal, que obstaculiza la relación de la ciencia y la didáctica.

En el área educativa, se inicia el desarrollo y diseño de la tecnología con la aplicación audiovisual de manera instrumentalista, utilizando proyectores, máquinas y otros equipos para la enseñanza. De allí que el aprendizaje instrumental se produce, en gran medida, durante el trabajo personal y grupal, al cual el estudiante se dedica tanto dentro como fuera del aula, mediante un proceso de asimili-

lación. No obstante, el aprendizaje, en la mayoría de los casos, carece de medios e instrumentos adecuados o se limita su empleo. Por consiguiente, falta el aprendizaje significativo.

Al respecto, Flórez (1996) afirma que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno, quien logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración, o sea, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona.

En el marco de estos preceptos, la mediación tecnológica en educación solo se explica mediante modelos de lógica de la situación, siempre que el acontecimiento situacional sea empíricamente contrastable. Esto significa que debe prevalecer la rigurosidad a la hora de definir y aplicar la tecnología a una situación. Esta perspectiva tecnológica de la educación tuvo un perfil dominante, hegemónico, en el carácter prescriptivo del discurso y del modelaje de la práctica docente, en el que se precisa la distinción entre ciencia y tecnología dentro del precepto epistemológico, expuesto por Colom (2002), en los enunciados siguientes:

La ciencia busca la verdad; la tecnología, la eficiencia.

La ciencia contrasta hipótesis; la tecnología, la eficiencia de las reglas o normas.

La ciencia busca el conocer por conocer; la tecnología, el conocer para hacer.

La ciencia nos informa de lo que puede ocurrir; la tecnología nos dice qué debe hacerse para conseguir o evitar lo que puede ocurrir.

Para la tecnología, la ciencia es un instrumento.

La ciencia, dadas las condiciones, predice el final; la tecnología, dados los objetivos, predice los medios más adecuados.

La ciencia es objetiva; la tecnología, subjetiva (posibilidad de controlar y dirigir cursos de acción).

La ciencia se preocupa por las variables intermedias; la tecnología trata variables externas (inicio-final).

De acuerdo con esos preceptos, la ciencia ve la tecnología como un medio de eficiencia, con predominio de la subjetividad; y en el conocer para hacer, como el recurso adecuado para controlar los resultados, con la utilización de reglas y normas para tal fin.

En segundo lugar, el método racionalista-deductivo consiste en una secuencia que va de los hechos al problema, del problema a las hipótesis, de las hipótesis a las teorías, de las teorías al modelo, del modelo a las comprobaciones y de las comprobaciones a las aplicaciones. Por ende, la característica fundamental del racionalismo, en torno al conocimiento científico, procede de su capacidad explicativa y predictiva, sustentada en una vía deductiva, estrechamente controlada por fórmulas lógico-matemáticas.

Se afirma, conforme a Popper (1992), que la falsabilidad constituye el principal criterio de demarcación científica. Esto significa que un enunciado será cien-

Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación

tífico en la medida en que más se arriesgue o se exponga a una confrontación que evidencie su falsedad. Este criterio también permite distinguir entre la ciencia y la no ciencia, ya que el método racionalista-deductivo desecha el concepto de “verdad objetiva inmutable”.

Por otro lado, acepta los factores sociales que condicionan su validez y, tal vez, lo más resaltante: plantea su carácter de correctibilidad sobre la base de constantes procesos de falsación entre los hechos y otras opciones de conocimiento. Por lo tanto, el racionalismo acepta, entonces, lo relativo del conocimiento y admite los factores sociales e intersubjetivos que condicionan su validez.

Con respecto al método descrito, la aplicación y construcción tecnológica se sustenta en grandes suposiciones o conjeturas, según las cuales el objetivo de la ciencia es la teoría con estructuras abstractas y universales, desde la perspectiva de las TIC. Para Poole (1999), en este momento aparecen los siguientes progresos importantes, basados en los inventos de las primeras etapas de la era industrial: el telégrafo, aparato empleado en telegrafía inalámbrica para la transmisión y recepción de mensajes mediante impulsos eléctricos; la fotografía, técnica para fijar y reproducir imágenes; y el teléfono, medio de comunicación a través de un conjunto de aparatos y sistemas conductores que transmiten a distancia el sonido, como señal electromagnética.

Asimismo, este autor menciona otros avances tecnológicos: la radio, el medio de difusión masivo de mayor alcance, porque abarca todas las clases sociales; el cine, arte, técnica e industria de la proyección de películas cinematográficas; y la televisión, un sistema de transmisión de imágenes y sonidos a distancia, a través de ondas hertzianas. Todos estos inventos se convirtieron en importantes canales de comunicación, que ampliaron su utilización globalmente y, por su intermedio, la tecnología, con sus progresivos cambios, permite adelantos en el orden científico-tecnológico.

Por consiguiente, la alianza de la ciencia y la tecnología, para su aplicación en el campo educativo, partió de la idea del aprendizaje para grandes masas, a fin de incorporarlas a los sistemas escolares convencionales. De esta forma, surgió la perspectiva tecnológica en la educación. Al respecto, Skinner (1983), expuso una concepción conductista del comportamiento humano (estímulo - respuesta), que generó nociones utilizadas en la teoría de sistema al explicar relaciones causales conectadas con el aprendizaje humano, lo que da direccionalidad al proceso educativo. Por cierto, el soporte tecnológico de este paradigma fundamenta la educación programada, la instrucción por correspondencia y la elaboración de módulos de aprendizaje.

Desde esa visión, se concibe el conocimiento vinculado al aprendizaje tecnológico, es decir, al conjunto de habilidades y competencias instrumentales que el sujeto debe manejar para producir, representar y acceder al conocimiento mediante los recursos telemáticos e interactivos disponibles en la red. En consecuencia, el empirismo y el racionalismo científicos se orientan a la búsqueda de modos para captar la atención del ser humano (regularidades), con el diseño de estrate-

gias para el aprendizaje rápido, tratando de entender las particularidades específicas de cada cultura.

Otro de los métodos para el análisis epistemológico, planteado por Padrón (2001), es el introspectivo - vivencial, que refiere la imposibilidad de desligar el objeto de su sujeto de conocimiento. De modo que este interiorizará el objeto para aprehenderlo. Además, el producto del proceso investigativo reside en la comprensión, pues se debe “vivir” la experiencia para estudiarla.

De conformidad con este autor, el conocimiento, más que una realidad externa, interpreta una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva. Dentro de este método, cabe el paradigma constructivista, que toma en cuenta elementos del proceso de aprendizaje que lo dinamizan, resaltando el rol del alumno como procesador y productor del conocimiento; y del docente como diseñador de estrategias metodológicas pertinentes. De acuerdo con este paradigma, Skinner (1983) expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.

La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que ya posee.

La función del docente consiste en enlazar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Con base en una referencia previa de Flórez (1996), se puntualiza que los aspectos señalados concuerdan con las ideas de este autor sobre el verdadero aprendizaje humano - coadyuvante del desarrollo personal - como construcción de cada alumno que modifica su estructura mental y lo conduce a un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración.

De seguida, para conectar las TIC con la teoría constructivista, conforme a lo indicado, se presentan los siguientes principios:

El aprendizaje es un proceso interactivo autoestructurante.

El grado de aprendizaje desarrollado con las TIC depende del nivel de desarrollo cognitivo.

El punto de partida del aprendizaje se supedita a los conocimientos previos en el uso de las TIC.

El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con las TIC.

El aprendizaje implica un proceso de reorganización de los saberes, tanto interna como externa.

Desde una perspectiva fenomenológica, la realidad es compleja y dinámica. Por eso, hay que dejar que la realidad hable desde su propio episteme, sugiera maneras de comprenderla y genere, a su vez, formas de mediación transformadora y reflexiva. Este enfoque ha ganado terreno y, actualmente, representa una manera de abordar los contextos académicos desde una visión ecológica o hermenéutica, dados los elementos multidimensionales existentes en la realidad. De tal forma

Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación

que la fenomenología en la evolución de la tecnología plantea la imposibilidad de desligar al sujeto beneficiario, porque el usuario debe internalizar las bondades y posibilidades de las TIC para aprehenderlas.

Este método ha hecho importantes aportes a la tendencia actual de las TIC, tal como lo piensan Gallego y Perez (2004), al señalar que estas refuerzan la relación ciencia, didáctica y tecnología, dentro de un marco de referencia donde los individuos experimentan e interpretan el mundo social a través de la construcción de interacciones comunicativas en contextos socializadores de valor masivo. Esto implica un grado de racionalización de cada uno de los componentes teórico - tecnológicos disponibles.

De allí que, la universalización de las TIC con fines educativos se observó a finales del siglo XX y comienzos del XXI, lo que se evidenció por su utilización en los diferentes ámbitos del quehacer humano, como resultado del fenómeno de la globalización y de la sociedad de la información y del conocimiento. A partir de esta época, el conocimiento adquiere un carácter pragmático en sus diferentes vertientes: económica, cultural, política, religiosa, social y educativa.

El desarrollo de las TIC resulta de particular significación para la educación superior, porque ellas constituyen un sistema administrador de datos, informaciones y conocimientos creados mediante investigaciones y transmitidos en los espacios académico-profesionales. Allí, las TIC son un medio influenciado por la globalización y la sociedad de la información y del conocimiento, con una tendencia hacia una dimensión extraeconómica (humana), que supera el impacto de las TIC y compromete otras variables de cambios de naturaleza social, a pesar de que la globalización es un proceso de creciente integración de las distintas economías nacionales, en un único mercado capitalista mundial.

Al respecto, Tobón (2006), al vincular las TIC con las competencias, puntualiza lo siguiente: un mundo como el actual, de globalizada economía, exige personas competentes orientadas hacia la competitividad en los saberes (hacer, saber, ser y convivir).

En la actualidad, el desarrollo de la informática y la telemática como tecnologías se considera importante para fomentar las facultades intelectuales, comunicar transformaciones complejas en datos informacionales, por medio de amplios conocimientos en redes electrónicas interconectadas, locales, nacionales y mundiales. Las TIC se refieren, entonces, a una sociedad de la información y del conocimiento como factores de producción del progreso económico, social y educativo, entre otros. El desarrollo de la tecnología bajo estos paradigmas se ha denominado TIC, que administra –tal como se ha explicado– información y conocimiento, ejes fundamentales de la educación superior, específicamente en la formación docente.

Por su parte, la sociedad de la información y del conocimiento tiene una infraestructura compuesta de vías virtuales en el ciberespacio, interconectadas por computadoras en una red de redes, en la cual el conocimiento constituye la fuente principal de producción, riqueza y poder. Precisamente, estas categorías amplían las

exigencias de formación para el manejo de las TIC en la educación superior. Asimismo, la sociedad de la información, como antesala, da paso a la más sofisticada sociedad del conocimiento, la cual implica un proceso de formación y desarrollo.

Sin duda, las TIC han contribuido a la creación y expansión de la cultura digital, donde el conocimiento se equipara, en muchas ocasiones, a información, por los grandes volúmenes de datos disponibles en las diferentes redes. Al respecto, se menciona una pluralidad de recursos interactivos para el aprendizaje, tales como:

Internet, infraestructura de redes a escala mundial que actúa mediante la combinación de hardware (ordenadores interconectados por vía telefónica o digital) y software (protocolos y lenguajes que hacen que todo funcione), se desarrolló originariamente para los militares de Estados Unidos y, posteriormente, se extendió a las comunicaciones, el gobierno, la investigación académica y el comercio.

Chat, conversación electrónica en tiempo real (instantáneamente) entre dos o más personas a través de Internet.

Computadora portátil, producto del desarrollo de los ordenadores por medio de la microminiaturización, iniciativa que tiende a comprimir más elementos de circuitos en un espacio de chip cada vez más pequeño.

Videoconferencias, intercomunicaciones por medio de la tecnología con expertos en el área, que permiten transmitir y recibir información visual y sonora de diferentes partes del mundo.

Presentaciones interactivas o relaciones de comunicación entre un usuario/actor y un sistema (informático, video u otro).

Simulaciones virtuales, simulacros de múltiples actividades orientados a la descripción de simulaciones interactivas (multiparticipación-mundos) virtuales, conectados por vía de la Internet global e hipervinculados con los aspectos de representación.

Libros electrónicos, textos en ordenadores con características especiales que facilitan la lectura mediante software especializado.

Artículos científico-electrónicos, documentos científicos enlazados o relacionados mediante vínculos en medios electrónicos.

Con base en la pluralidad de recursos interactivos especificados para el aprendizaje, se necesita la aplicación de las TIC en el campo educativo, el cual ha recibido innumerables críticas, desde el carácter mercantil hasta el trato de la persona como usuario. Sin embargo, hoy se busca correlacionar la utilización de las tecnologías con un sinnúmero de actividades del hombre, guiadas por principios que demandan una acción reflexiva, interactiva y colaborativa; muy pertinentes en la tecnología educativa. De ahí que la intención de las TIC se centra en aprender con ellas, expandir experiencias y usarlas para que el aprender sea constructivo, contextualizado, auténtico y significativo.

Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación

De lo antes expuesto se colige que las competencias en el manejo de las TIC difieren en su alcance y dependen del nivel educativo y de las necesidades de formación profesional, cuyas competencias pueden ser transversales (genéricas) o específicas. Las primeras ofrecen herramientas que amplían las experiencias para facilitar el aprendizaje mediado por el constructivismo. Por otro lado, las específicas son propias de un perfil profesional. Desde esta visión, la representación del conocimiento con el manejo de la tecnología cambia las formas tradicionales de aproximarse al aprendizaje, al superar el enfoque instrumentalista-tradicional, dando paso a las TIC desde el constructivismo. Así, se posibilita el pensar en posibles variaciones en el uso de la tecnología cibernética, desde la óptica de la comunicación como ciencia.

En Cuadro 1, se muestran las características de los métodos empirista inductivo (tradicionalista), racionalista deductivo (tecnológico) e introspectivo vivencial (fenomenológico).

El Cuadro 1 ilustra la comprobación aplicada que amplía el paso de las TIC a la ciencia y conduce, por lo tanto, a leyes y principios de verificación. En esta evolución, se establece una interacción pragmática e instrumental al introducir las TIC como herramientas e instrumentos en el aprendizaje. Con esta visión, las TIC se extienden a la universalidad en los diferentes ámbitos de acción, producto de la globalización y de la sociedad de la información y del conocimiento, mediante una cultura digital interconectada en redes interactivas, hasta llegar a la visión prospectiva de las TIC, que incluye ambientes virtuales dentro de un paradigma social del conocimiento.

Enfoque epistémico

Esta investigación se centró en el estudio de las tendencias epistemológicas de las TIC en educación. De modo que, para llevarla a cabo, se seleccionó una metodología diversa que permitió su caracterización como sigue.

Según la naturaleza de los objetivos, se inscribió en el paradigma empirista-inductivo referido por Padrón (1998), quien indica que, en este enfoque, el acceso al conocimiento, producción y validación se abordan mediante instrumentos de observación y medición, ya que los patrones de regularidad se captan a través del registro de repeticiones de eventos.

A partir de ese enunciado, se privilegió la cuantificación de los eventos para recabar información sobre las competencias en las TIC, demandadas por la formación docente con el fin de derivar criterios de inserción de las TIC en la educación superior.

Análisis y discusión de los resultados

En este capítulo se analizan e interpretan los resultados obtenidos, una vez aplicadas las técnicas e instrumentos con los que se recabaron los insumos para determinar las tendencias epistemológicas de las TIC en educación. A ese efecto

Cuadro 1. Tendencias epistemológicas de las TIC en educación

	Métodos	Dimensión Histórica	Enfoque Epistemológico	Relación Con Las Tic	Aprendizaje
TRADICIONALISTA	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ideas sobre la naturaleza de las cosas. 2. Surgimiento de la comprobación experimental aplicada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencia experimental • Revolución Industrial 	<ul style="list-style-type: none"> • Representación y organización para la construcción de estructuras. • Conocimiento para la construcción científica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificación de resultados: • Tabla logarítmica • Regla de cálculo • Calculadora mecánica 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetición de la información de manera unilateral del docente hacia el alumno. • Conocimiento memorístico lineal.
TECNOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> 1. Visión prospectiva de la ciencia. 2. Desarrollo científico y tecnológico 3. Aplicación audiovisual. 4. Carácter instrumentalista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surgimiento de los avances tecnológicos. • Expansión de las telecomunicaciones. • Inicios del desarrollo y diseño de la tecnología educativa como herramienta. • Teoría de sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento científico-tecnológico. • Productividad en todos los campos del saber. • Organización metodológica del sistema de conocimiento tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Telecomunicación • Telégrafo • Teléfono • Radio • Cine • Televisión • Proyectores • Máquinas • Equipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificación de paradigmas de aprendizaje. • Incorporación de las TIC en la educación como ayuda instruccional.
FENOMENOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> 1. Universalización de las TIC en educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Globalización • Era digital • Desempeño ocupacional mediante las TIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo paradigma tecnológico • Sociedad del conocimiento y de la información • Epistemología cibernética • Inmediatez del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet • Chat • Computadoras portátiles • Videoconferencias • Presentaciones interactivas • Simulaciones virtuales • Libros electrónicos • Artículos científico-electrónicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Constructivista • Paradigma crítico • Enseñanza asistida por las TIC • Planificación por competencia

Fuente: Zabala y Camacho (2007).

Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación

los hallazgos de la investigación se obtuvieron a través de datos cuantitativos derivados de la encuesta y la observación.

Con el objeto de explicar mejor esos hallazgos, a continuación se proporcionan los análisis correspondientes.

Tendencias epistemológicas

Métodos epistémicos	Docente formador		Docente en formación	
	Fr	%	Fr	%
Racionalista-deductivo	16	31	57	30
Empirista-inductivo	17	33	68	36
Introspectivo-vivencial	19	36	67	34
TOTAL	52	100	192	100
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0,82	0,80		
MEDIA ARITMÉTICA	2,05	1,94		
PROMEDIO DE LA DIMENSIÓN			1,99: categoría adecuada	

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla, se observa el análisis de las frecuencias y porcentajes de las tendencias epistemológicas, para los indicadores: método racionalista-deductivo, método empirista-inductivo y método introspectivo vivencial. Aquí se constató que, para el docente formador, el mayor porcentaje (36%) se ubicó en el introspectivo vivencial; y, coincidentalmente, el docente en formación obtuvo el mismo porcentaje en el empirista-inductivo.

Después, sobresalió el empirista inductivo, con 33% para el docente formador y, en menor valor, también para este, el método racionalista-deductivo con 31%. En tanto, para el docente en formación, los valores más bajos se hallaron en los métodos racionalista-deductivo, con 30%; y el introspectivo vivencial, con 34%. La desviación estándar registró 0,82 para el docente formador y 0,80 para el docente en formación. Asimismo, las medias aritméticas del indicador fueron de 2,05 para el docente formador y 1,94 para el docente en formación, lo que se concretó en una calificación de 1,99 que en la escala $1,64 \leq x < 2,34$ del baremo correspondiente equivale a la categoría adecuada.

Sobre la base de estos hallazgos, se infiere que aún subsisten los conceptos tradicionales implicados en el uso de las TIC. Asimismo, se nota la disposición de los docentes hacia estas. Efectivamente, a pesar de este mundo actual interactivo, se aprecia que, en la educación superior, el uso reflexivo de las TIC en educación y su integración como recurso para el aprendizaje se alejan de la intención que se

pretende con ellas: que la praxis educativa se incline a un aprender mediante una perspectiva constructivista.

De modo que se observó, en esos hallazgos, que predominaba la forma tradicional de impartir la enseñanza, haciendo caso omiso a los cambios exigidos por las TIC y su interactividad para el aprendizaje significativo, desde una dimensión ética que asegure la formación integral del ser humano y la consecuente elevación de su calidad de vida.

En ese contexto, las TIC forman parte de la globalización. Por ende, la educación debe responder, en los diferentes ámbitos del quehacer humano, a las exigencias de una sociedad de la información, a través de los saberes que la desarrollen y contribuyan, al mismo tiempo, a la creación y expansión de la cultura digital.

Sobre este asunto, Colom (2002) indica que, en educación, la epistemología cibernética se utiliza para explicar los procesos de aprendizaje, dentro de los que la memoria y la atención de carácter cognitivo hallan explicaciones racionales de los fenómenos ocurridos durante el proceso de formación. Por ende, a la luz de este análisis, se necesita que los docentes formadores y los docentes en formación adquieran conocimientos teórico-prácticos sobre el manejo de las TIC, con la intención de enfatizar en la combinación de habilidades básicas y de orden superior que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la consideración de los siguientes aspectos:

- a. Poseer las competencias básicas en el funcionamiento de las TIC en el nivel superior. Esto demanda un conocimiento general, interdisciplinario y relativamente amplio de las aplicaciones, capacidades, limitaciones, equipo, software e implicaciones sociales de las computadoras y otras tecnologías de la información.
- b. Desarrollar un conocimiento más profundo de las competencias en el manejo de las TIC, a medida que se relacionan con el diseño curricular.
- c. Aplicar las TIC como un apoyo general para mejorar el aprendizaje, aumentar la productividad, promover la creatividad, desarrollar estrategias, resolver problemas y tomar decisiones, usando herramientas como el procesador de palabras, la base de datos, gráficos, hoja de cálculo y otras de aplicación general, así como recursos tecnológicos que se integrarán a lo largo de todo el contenido curricular.

Conclusiones

Las conclusiones de este análisis responden a los hallazgos del estudio. Al examinar las tendencias epistémicas posicionadas con respecto al aprendizaje en ambos informantes (docentes formadores y en formación), se develó que estas respondían a configuraciones cognitivas que, en algunos casos, eran constantes y precisaban la manera de acceder al aprendizaje. De tal forma que, al analizar el aprendizaje instrumental posicionado, se encontró que en este prevalecía la tendencia empírico-deductiva, es decir, aquella que respondía a la experiencia y ob-

Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación

servación, sin descartar la valoración cuantitativa de sus acciones, comportamiento o actuación ante los problemas o situaciones,. Esta situación afecta, sin duda, las condiciones para la inserción de las TIC, tanto en la formación como en el desempeño docente.

Referencias Bibliográficas

- Cabero, Julio (1999). **Tecnología educativa** (edición uno). Editorial Síntesis, S. A. España.
- Colom, Antoni (2002). **La construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación** (edición uno). Ediciones Paidós. España.
- Finol, Mineira y Camacho, Hermelinda (2006). **El proceso de investigación científica** (segunda edición). Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Ediluz. Venezuela.
- Flórez, Rafael (1996). **Hacia una pedagogía del conocimiento** (primera edición). McGraw-Hill Interamericana, S.A. Colombia.
- Gallego, Rómulo y Pérez, Royman (2004). **Discurso sobre el Constructivismo** (primera edición). Editorial Magisterio. Serie Mesa Redonda. Colombia.
- Lúquez, Petra y Reyes, Luz Maritza (2003). Competencias para la integración de las TIC. En **Enlace**. Revista Venezolana de Información y Conocimientos. Año 2, N° 8. Venezuela. (Pp. 16-26)
- Padrón, José (1998). **La estructura de los procesos de investigación**. (Primera edición). Universidad Simón Rodríguez, Decanato de Postgrado. Venezuela.
- Padrón, José (2001). **Programa de epistemología. Seminario de epistemología**. Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Poole, Benad (1999). **Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y el conocimiento** (primera edición). McGraw-Hill. España.
- Popper, Karl (1992). **Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista** (primera edición). Editorial Teknos. España.
- Rivero, Norma (2000). **Enfoques epistemológicos y estilos de pensamientos**. Tesis doctoral. Universidad Simón Rodríguez, LIM-EA-I. Venezuela.
- Skinner, Burrhus (1983). **Gestión, calidad y competitividad** (primera edición). Editorial McGraw-Hill. México.
- Tobón, Sergio (2006). **Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad**. Ecoe ediciones Ltda. Colombia.

Carmen Zabala, Hermelinda Camacho y Sila Chavez
Telos Vol. 15, No. 2 (2013) 178 - 194

Vargas, Fernando (2006). **Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano.** Convergencias y desafíos. CINTERFOR/OIT. Uruguay.

Zabala, Carmen y Camacho Hermelinda (2007). **Tendencias epistemológicas de la tecnología de la información y comunicación en educación.** Investigación libre. Doctorado en Ciencias Humanas. La Universidad del Zulia. Venezuela.

Necesidades y motivaciones de los estudiantes de educación permanente en España. El caso del “Centro de Educación Permanente Valle del Guadiato” en Córdoba

Needs and Motivations in Students at the “Guadiato Valley Continuing Education Centre” in Cordoba, Spain

Beatriz del V. Medina F, Vicente J. Llorent G.** y Vicente Llorent B.****

Resumen

El objetivo de la investigación en la que está basado el artículo fue identificar las necesidades y las motivaciones de los estudiantes del Centro de Educación Permanente (CEPER) Valle del Guadiato de Córdoba, España. Se parte de diferentes teorías para su fundamentación, como las aportadas por Maslow (2005), McClelland (1989), García Aretio (1988), Paz (1984), Palladino (1981), entre otros. Se utilizó la metodología comparada cuyas unidades de comparación se corresponden con las unidades espaciales, que en este estudio son los municipios: Belmez, Espiel, Fuente Obejuna, Peñarroya-Pueblonuevo, Villanueva del Rey y Villaviciosa de Córdoba. Para la recogida de datos se utiliza el estudio documental, el cuestionario escrito y la observación cualitativa. El universo poblacional del

Recibido: Septiembre 2012 • Aceptado: Febrero 2013

* Economista. Magíster Scientiarum en Docencia para Educación Superior. Doctoranda en Educación. Córdoba, España. Correo electrónico: beatrizmedina@hotmail.es

** Doctor en Pedagogía. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Subdirector del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Córdoba, España. Correo electrónico: vjllorent@uco.es

*** Doctor en Pedagogía. Past-Presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada. Profesor de la Universidad de Sevilla en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Córdoba, España. Correo electrónico: llorent@us.es

“CEPER Valle del Guadiato” lo conformaron 606 personas adultas del período escolar 2011-2012 (592 estudiantes, 14 maestros), siendo la muestra de 265 personas (251 estudiantes, 14 maestros). Entre las principales conclusiones destacan que las necesidades sociales, laborales y personales de los estudiantes del Centro objeto de estudio se derivan básicamente del deseo de aprender, del deseo de superación personal, y del interés por el tema. Las motivaciones giran en torno a la oportunidad de ocupar sus tiempos libres, a la posibilidad de tener mejores oportunidades de encontrar trabajo, y al apoyo de la familia.

Palabras clave: Necesidades, motivaciones, educación permanente, estudiantes, España.

Abstract

The aim of the research on which this article is based, was to identify the needs and motivations of students at the Continuing Education Center (CEC) in the Guadiato Valley, Cordoba, Spain. Theories supporting the research are provided by Maslow (2005), McClelland (1989), Garcia (1988), Peace (1984) and Palladino (1981), among others. The methodology is comparative; the comparison units correspond to spatial units, represented in this study by the municipalities of Belmez, Espiel, Fuente Obejuna, Peñarroya-Pueblonuevo, Villanueva del Rey and Villaviciosa de Cordoba. To collect data, a documentary study, written questionnaire and qualitative observation were used. The population universe of CEC Guadiato Valley consisted of 606 adults during the 2011-2012 school period (592 students, 14 teachers); the sample consisted of 265 people (251 students, 14 teachers). The main conclusions highlight that the social, occupational and personal needs of the students at the Centre under study derive basically from desire to learn, the desire for personal improvement and interest in the subject. Motivations revolve around the opportunity to fill their free time, the possibility of better job opportunities and family support.

Keywords: Needs, motivations, continuing education, students, Spain.

Introducción

Tal como lo plantea Sabán (2009), la globalización de la economía y la mundialización de los intercambios obligan a Europa a reforzar su competitividad, especialmente a partir del potencial de innovación y la cualificación de su mano de obra. Después, la tendencia hacia la sociedad de la información que transforma rápidamente el trabajo y los modos de vida, exige adaptación a estas nuevas tecnologías. También, la aceleración del progreso científico-técnico plantea ahora más que nunca el tema del acceso permanente tanto a la información como al conocimiento. En este contexto, resulta indispensable que cada uno tenga la posibilidad de actualizar sus conocimientos en cualquier etapa de su vida.

*Necesidades y motivaciones de los estudiantes de educación permanente en España.
El caso del "Centro de Educación Permanente Valle del Guadiato" en Córdoba*

Se pretende abordar varios aspectos que se conectan con la educación, más concretamente, y teniendo en cuenta la definición usada actualmente en España, la educación de personas adultas en el contexto de la Educación Permanente.

La Educación Permanente se origina por la sensibilidad ante los problemas, las necesidades y los recursos de los ciudadanos adultos. Partiendo de que las personas son *iguales pero diferentes*, en menor o mayor grado, en casi todos los aspectos conocidos, tales como ideologías políticas, religiosas, gustos, preferencias, habilidades, capacidades, personalidades, caracteres, temperamentos, etc. se infiere que ni las necesidades ni las motivaciones existentes en las personas adultas para determinada cuestión (por ejemplo retomar los estudios) son iguales. Por esta razón se describirán de manera general bajo el supuesto de que no todas las necesidades y las motivaciones reseñadas están presentes en cada persona adulta decidida a iniciar de nuevo estudios académicos.

Se ha recurrido al estudio de las necesidades y motivaciones de los estudiantes de Educación Permanente en municipios representativos de la provincia de Córdoba como son Belmez, Espiel, Fuente Obejuna, Peñarroya-Pueblonuevo, Villanueva del Rey y Villaviciosa de Córdoba; realizando el estudio comparado de los aspectos más significativos de la Educación Permanente desde la perspectiva de los estudiantes.

Adulterez y Educación Permanente en España

Como se ha podido inferir la Educación Permanente tiene que ver con la educación concebida para *personas adultas*. Partiendo de esta proposición se ha considerado sumamente importante precisar qué se entiende por *adulto*.

La Constitución Española vigente (1978) considera que una persona es adulta al cumplir dieciocho años. Los juristas disponen de una herramienta para determinar el momento puntual de la evolución humana a partir del cual, y no antes, una persona es considerada adulta a todos los efectos de derechos y deberes. Pero esta frontera tan delimitada entre juventud y adulterez no se puede establecer de la misma manera en otros ámbitos profesionales como puede ser el de la sociología, la psicología o la pedagogía. Si se consideran los aportes de cada una de estas especialidades se concluiría que los factores de la adulterez son tan complejos que no pueden reducirse sólo a la fecha de nacimiento.

Indudablemente la definición de adulterez aportada por el campo jurídico es elemental e infalible. Sin embargo, es necesario tener presente que, en algunos ordenamientos jurídicos, "mayor de edad" y "adulto" no son, en sentido propio, términos sinónimos.

La Administración de la Junta de Andalucía, contempla en su legislación vigente (Ley de Educación de Andalucía, 2007, p. 32) que la Educación Permanente de personas adultas va dirigida a todos los *mayores de dieciocho años*. Y añade:

“[...] 2. Excepcionalmente, podrán, asimismo, cursar estas enseñanzas las personas mayores de dieciséis años, o que cumplan esa edad dentro del año natural en que comienza el curso escolar, que

lo soliciten y que acrediten alguna de las siguientes situaciones:

- a) Tener un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario.
- b) Ser deportista de alto rendimiento.
- c) Encontrarse en situación personal extraordinaria de enfermedad, discapacidad o cualquier otra situación de carácter excepcional que le impida cursar las enseñanzas en régimen ordinario”.

Desde la perspectiva de la educación, y de otras especialidades, el término varía considerablemente según los argumentos de cada una. Por esta razón para efectos de la investigación que ocupa la temática del presente artículo, se ha tomado como basamento teórico la posición aportada por la referida Ley de Educación de Andalucía.

Habiéndose precisado el concepto de persona adulta, es oportuno definir la Educación Permanente. La Jefatura del Estado Español (Ley Orgánica de Educación de España, 2006, p. 17.162) carece de una definición precisa de lo que se entiende por *Educación Permanente*, es más, le da un tratamiento de *Educación de personas adultas*. La ambigüedad del término se manifiesta al encontrar en las Disposiciones Generales de la referida ley lo siguiente:

“[...] De acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. [...] La Ley concede al aprendizaje permanente tal importancia que le dedica, junto a la organización de las enseñanzas, un capítulo específico del título Preliminar”.

Sin embargo, al ubicar el Capítulo específico del Título Preliminar, se observa que se le denomina *La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida*. Aún así puede verse que dicha Ley ha asimilado las ideas básicas del término *Educación Permanente* (publicadas por la UNESCO) y las ha plasmado en su estructura. Una referencia explícita de esto se enuncia en el artículo 5. Este dice:

“1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades [...]” (p. 17.166).

Quizá por esta falta de claridad o precisión es que algunas Comunidades Autónomas han creado sus propias leyes y han incluido y adaptado el término

Necesidades y motivaciones de los estudiantes de educación permanente en España. El caso del "Centro de Educación Permanente Valle del Guadiato" en Córdoba

Educación Permanente; tales son los casos de Andalucía, Cantabria, Extremadura, La Rioja, Cataluña, Aragón y Castilla La Mancha.

En el caso de Andalucía, donde se encuentra la provincia Córdoba, según su legislación vigente (Ley de Educación de Andalucía, 2007, p. 32) *“la educación permanente de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal o profesional”*. Sobre la base de estos argumentos, se toma esta definición como propia para este estudio.

Necesidades de los estudiantes de Educación Permanente

Según las apreciaciones de Montico (2004), el interés por una actividad es generado por una necesidad. Una necesidad es el mecanismo que incita a una persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico.

Diversos autores como Ágnes Heller, Ruth Benedict, Max Wertheimer, entre otros, han tratado de sistematizar las necesidades humanas, quizá la teoría más aceptada y extendida sea la Teoría de las Necesidades Humanas de Maslow (2005), publicada en 1954. Esta teoría, que aún hoy permanece vigente, establece cinco niveles representándolos en una pirámide escalonada. Es una escala ascendente en su desarrollo, y determina el predominio de la necesidad inferior sobre la superior, que implica mayores dificultades de satisfacción. De acuerdo con esta estructura, las necesidades identificadas por Maslow son las fisiológicas, las de seguridad, las sociales, las de reconocimiento, y las de autosuperación.

Las fisiológicas constituyen la primera prioridad del individuo y se encuentran relacionadas con su supervivencia. Las de seguridad, con su satisfacción buscando la creación y mantenimiento de un estado de orden y seguridad, también con el temor de los individuos a perder el control de su vida y están íntimamente ligadas al miedo.

Las sociales con la necesidad de compañía del ser humano, con su aspecto afectivo y su participación social. Las de reconocimiento, o autoestima, radican en la necesidad de toda persona de sentirse apreciada, tener prestigio y destacar dentro de su grupo social, de igual manera se incluyen la autovaloración y el respeto a sí mismo. Las de autosuperación, autorrealización o autoactualización, con el querer trascender, dejar huella, realizar su propia obra, desarrollar su talento al máximo.

Esta teoría dio lugar a otras contemporáneas, entre ellas, la planteada por McClelland (1989), quien sostuvo que existen tres motivos o necesidades muy importantes en las situaciones laborales: necesidades de logro, de poder, y de afiliación.

La necesidad de logro, se refiere al esfuerzo por sobresalir, el logro en relación con un grupo de estándares, la lucha por el éxito. La necesidad de poder, se refiere a la necesidad de conseguir que las demás personas se comporten de una manera que no lo harían, es decir se refiere al deseo de tener impacto, de influir y controlar a los demás. La necesidad de afiliación, se refiere al deseo de relacionarse con las demás personas, de entablar relaciones interpersonales amistosas y cercanas con los demás integrantes de la organización.

Tomando en cuenta la opinión de Amorós (2007), según esta teoría, los grandes realizadores se diferencian de otros por su deseo de realizar mejor las cosas. Buscan situaciones donde tengan la responsabilidad personal de brindar soluciones a los problemas, situaciones donde puedan recibir una retroalimentación rápida acerca de su desempeño, a fin de saber si están mejorando o no; y por último, situaciones donde puedan entablar metas desafiantes, no obstante, les molesta tener éxito por la suerte, es decir prefieren el desafío de trabajar en un problema cargando con la responsabilidad personal del éxito o fracaso.

Al superar obstáculos, desean sentir que el resultado, es decir su éxito o fracaso, depende de sus propias acciones. Los grandes realizadores se desempeñan mejor cuando perciben tener una oportunidad de éxito del 50% y una de fracaso del 50%, pues así poseen una buena posibilidad de experimentar sentimientos de logro y satisfacción de sus esfuerzos.

Después de los análisis teóricos anteriores resulta interesante identificar las barreras generales existentes para emprender nuevamente el camino del aprendizaje. Longworth (2005) resume algunas de las expuestas en el proyecto TELS (Hacia la Sociedad Europea del Aprendizaje) de la manera siguiente:

- Pobre cultura de aprendizaje familiar.
- Pocas aspiraciones: la percepción de que aprender no tiene suficiente importancia.
- Falta de recursos económicos.
- Baja autoestima.
- Malas experiencias infantiles de aprendizaje.
- Desconsideración de las necesidades del alumnado por parte de quienes suministran el aprendizaje.
- Servicios de información deficientes para atraer a las personas hacia el aprendizaje.
- Distancia de la oferta educativa para un gran número de personas.
- Falta de instalaciones para los discapacitados en los establecimientos educativos.
- Falta de recursos para estudiar en casa.
- Percepción de que el sistema de subsidios no favorece el aprendizaje.

Como puede inferirse, y tal como lo señala el citado autor, "*las principales barreras están en la mente de las personas*" (p. 42), opinión compartida ampliamente por los autores del presente artículo, excluyendo la falta de recursos económicos y la distancia de la oferta educativa, en el sentido de que en caso de estar presentes en una persona serían barreras reales. En general, estas barreras no han desaparecido, sino que se han minimizado debido a las oportunidades de obtención de becas o ayudas económicas ofertadas por los organismos competentes, como el Ministerio de Educación, Fundación para el desarrollo de la formación en las zonas mineras del carbón, entre otros.

Motivación en la adultez

Entrando al tema de las motivaciones, se precisa en primer lugar su concepto, el cual ha sido abordado por innumerables autores; se cita aquí el ofrecido por *Grzib* (2002), quien sostiene que la motivación es una razón que inclina a hacer alguna cosa. La acción o conducta no ocurre de forma espontánea, sino que viene inducida bien sea por estímulos externos (incentivos), o motivos internos. Una persona puede actuar por un motivo, por un incentivo, o por ambos.

Para *Monreal y Amador* (2004) la participación de los adultos en los procesos de aprendizaje depende de su edad, formación anterior y estatus profesional. Además inciden factores tales como las particularidades del individuo, sus motivaciones profundas, los roles a asumir o los impulsos que recibe del medio. En ocasiones se observa que las personas integradas en una situación de enseñanza institucionalizada presentan un mayor interés por conseguir una titulación específica que por el aprendizaje en sí mismo.

Siguiendo la línea de pensamiento de los citados autores, la motivación mayoritaria de las personas adultas para el acceso a la Educación Permanente es obtener un título; porque un título es algo cuantificable y en muchos casos se convierte en una necesidad -real o creada-. Resulta importante destacar la prisa de los adultos por conseguirlo, acceden a un proceso educativo con esta motivación inicial, minusvalorando todos aquellos elementos que no conduzcan directamente a dicho objetivo; aunque esta motivación inicial puede evolucionar a lo largo del periodo durante el cual el adulto participa de la Educación Permanente.

Las motivaciones pueden ser muy diversas, algunas incluso, como explica *Palladino* (1981), son desconocidas en su verdadera realidad por los propios interesados. Sin embargo, al sintetizarlas se identifican las más corrientes:

1. El certificado: La posesión de un certificado de finalización de estudios primarios y/o secundarios se ha hecho una exigencia en casi todas las ocupaciones laborales. Este requisito no es sólo consecuencia de la exigencia legal sino del desarrollo económico y social.
2. El deseo de superarse: Esto es la necesidad de completar la instrucción para superarse a sí mismos como seres humanos. Estas personas saben que enriquecerán su espíritu y podrán elevarse desde su mundo cotidiano al conocimiento de cuanto el hombre piensa o ha pensado a través del tiempo y del espacio. La ignorancia es en cierto modo una esclavitud y la persona adulta que así la siente hace lo posible para librarse de ella.
3. El status: Es la posición o prestigio social de una persona en su grupo. En la sociedad actual una persona que no ha terminado el colegio o el instituto ve reducido su status, no puede alternar en igualdad de condiciones con el común de las gentes. Esta situación lleva a veces a sentimientos de inferioridad o de vergüenza frente a las amistades, relaciones, e incluso familiares.
4. El cambio de ambiente: El ambiente geográfico donde viven las personas adultas determina una mayor o menor motivación por continuar estudios no

concluidos. Es el caso de las migraciones internas, especialmente de personas que van de las zonas rurales a las zonas urbanas.

5. Disponibilidad de tiempo: Esto suele suceder cuando las personas que trabajan sienten que han llegado hasta donde podían llegar y limitan sus afanes en este aspecto, disponiendo de mayor tiempo para otros intereses personales, como por ejemplo completar su formación. Esta motivación también se presenta en mujeres que por la edad, u otra razón, se han debido desligar de obligaciones maternas, entre otras.

Otra visión de este campo de estudio es la presentada por Paz (1984) quien afirma que entre las fuentes de motivación que impulsan a las personas adultas a replantearse participar en actividades educativas se encuentran:

1. La promoción socio-profesional. Esto es porque se piensa que la consecución de un status elevado en los planos social y profesional sólo es factible con un nivel cultural y de información amplio y variado.
2. La resolución de problemas concretos en los ámbitos personal, familiar o económico. Estos pueden ser sobre sexualidad, educación de hijos, realización de trámites oficiales, etc.
3. La competitividad.
4. El deseo de comprender mejor el mundo.
5. La sublimación de tendencias creativas.
6. Necesidades de tipo psicológico. Como la compensación de angustias y frustraciones mediante la adquisición de un cierto poder.

Hay un círculo más o menos consciente de motivos que pueden impulsar, y de hecho impulsan al adulto a acudir a un Centro de Educación Permanente (CEPER). Se encuentran motivos tales como el deseo de la ama de casa de salir de su reducido mundo familiar, adquirir nuevas perspectivas, relacionarse con personas diferentes de las de su familia, búsqueda de amistades, de canales de comunicación, curiosidad por descubrir cosas nuevas.

Las motivaciones reseñadas por García Aretio (1988) son concretas y precisas. Desde el punto de vista del objetivo del adulto las clasifica en tres grupos: aprender para satisfacer necesidades, aprender para aplicar y reciclarse, y aprender para cambiar de vida.

Según esta teoría, en el primer grupo, el adulto desea estudiar para algo concreto que debe alcanzar a través de una clara definición de objetivos. Entran aquí las necesidades culturales y científicas coincidentes con su ocupación laboral, o no. La motivación laboral no siempre es la primera, porque no se trata generalmente de personas estudiando para encontrar su primer puesto de trabajo. Mediante las experiencias de aprendizaje, a un adulto le interesa estar provisto de cultura e información suficientes que le permitan dar respuestas adecuadas a las nuevas situaciones a enfrentar. El adulto desea validar oficialmente sus aspiraciones

en el terreno profesional obteniendo el certificado o título que le faculte legalmente para promocionar en su trabajo.

En el segundo grupo, el aprendizaje para el adulto es el medio hacia un fin, no un fin en sí mismo. Quien busca la experiencia de aprendizaje lo hace prioritariamente porque ya tiene la posibilidad de aplicar el conocimiento y habilidad perseguida. Otro aliciente es saber más de aquello en lo que se trabaja, aprender contenidos o destrezas relevantes para la propia profesión.

Dentro del último grupo de motivaciones se encuentran los adultos interesados en experiencias de aprendizaje útiles para adaptarse a situaciones específicas provocadas por los cambios de vida, tales como matrimonio, viudez, nuevo empleo, despido, ascenso, jubilación, etc. Con el aumento de la tensión acumulada por estos cambios se incrementa también la motivación para afrontarlos mediante nuevas experiencias de aprendizaje pudiendo tomar la decisión de reiniciar estudios que prometan ayudarle en esa transición. El adulto se siente impelido a aprender para abrir nuevos caminos en la rutina diaria de la vida, encontrar estímulos distintos y experiencias nuevas, hacer más extensos sus propios límites geográficos y sociales, desarrollar, en definitiva, una vida más plena.

Por supuesto habrá otra clase de motivaciones, como las de tipo muy personal que variarán según las circunstancias de cada individuo. Entre estas pueden estar por ejemplo el deseo de sentirse útil, el querer mantenerse *ocupado* en algo, el preferir la compañía que la soledad, el obtener un sentido de pertenencia a un grupo, el pretender recuperar el *tiempo perdido*, el concluir lo inconcluso, etc.

En esta línea de pensamiento figura la inteligencia emocional, que según De Pelekais et al (2006) viene a ser una capacidad o destreza, que le permite al individuo, conocer y manejar sus propios sentimientos, del mismo modo interpretar o enfrentar los sentimientos de los demás, sentirse satisfecho y ser eficaz en la vida, así como crear hábitos mentales que favorezcan su propia productividad.

Al respecto, y en relación con la motivación, Longworth (2005, p. 50) afirma que “[...] *a unas personas les motiva aprender en el entorno del aula; a otras, hacerlo ante la pantalla del ordenador; y a otras, la reflexión delante de un libro o de material de estudio*”. Y agrega que la realización del potencial humano se moviliza mucho más mediante factores externos como la motivación, la disponibilidad de opciones de aprendizaje, la propiedad, unos profesores sensibles, y el entorno de aprendizaje.

A propósito de inteligencia emocional, y dirigiendo la orientación hacia resultados concretos, según Boeck y Martín (1997) requieren cualidades como la perseverancia, disfrutar aprendiendo, tener confianza en sí mismo y ser capaz de sobreponerse a las derrotas.

En líneas generales, para sentar la intrínseca relación entre necesidades y motivaciones, se puede afirmar que cualquier actividad de educación será tanto más motivadora cuanto más claramente vea el adulto que responde a sus necesidades reales y a los problemas concretos y prácticos de su vida cotidiana.

Para Sabán (2009) muchos adultos han perdido hábitos de estudio. El desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, más centradas en el individuo y en el contacto con su entorno, puede desempeñar un papel esencial en este proceso de motivación.

Metodología de la investigación

Teniendo como objetivo conocer las necesidades formativas y las motivaciones de los estudiantes inmersos en la Educación Permanente, esta investigación utilizó la metodología comparada en el marco de un CEPER de la Comarca Valle del Guadiato que lleva por nombre “*CEPER Valle del Guadiato*”, el cual está ubicado en el municipio cordobés Fuente Obejuna. Se realizó un estudio comparado entre las Secciones que conforman dicho Centro educativo desde la perspectiva de los estudiantes. Al realizar el estudio preliminar de la Educación Permanente en los municipios que componen la referida Comarca surgieron las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Las necesidades sociales, laborales y personales de los estudiantes del Centro objeto de estudio se derivan básicamente del deseo de obtener sus respectivos certificados de estudios, del interés por cubrir una exigencia laboral, y del deseo de superación personal.

Se propone la idea de que las necesidades sociales, laborales y personales de los estudiantes del “*CEPER Valle del Guadiato*” están relacionadas con las exigencias de sus centros de trabajo, sea para mantenerse en ellos, o para ingresar, como por ejemplo el requerimiento del título de Bachiller. Aunque por otra parte, se supone que desean superarse a sí mismos.

Hipótesis 2: Las principales motivaciones de los estudiantes del “*CEPER Valle del Guadiato*” se encuentran directamente relacionadas con la posibilidad de tener mejores oportunidades de encontrar trabajo y con el deseo de mejorar las condiciones laborales.

En principio, se cree que las motivaciones de los alumnos-adultos del CEPER seleccionado para el análisis giran en torno no sólo a sus intereses propios, sino a las exigencias de sus respectivos trabajos, traducéndose esto último en miedo a perder su empleo al carecer de una titulación mínima.

El Centro objeto de estudio, cuya sede principal se encuentra en Fuente Obejuna, posee cinco Secciones de Educación Permanente (SEPER) ubicadas en los municipios Belmez, Espiel-Villaharta, Peñarroya-Pueblonuevo, Villanueva del Rey, y Villaviciosa de Córdoba, donde el universo poblacional estuvo conformado por 606 personas adultas involucradas en el período 2011-2012. El estrato estudiantil por 592 personas, el de maestros por 14. El Cuadro 1 resume la composición de la población estudiantil por municipio (incluido el de la sede principal) y la de maestros.

Para la recogida de información se toma la totalidad de la población. Aunque, debido al elevado índice de absentismo (estacional, coincidente con ciertos periodos del curso, tales como proximidad de fiestas, periodos de recolección agrícola...) existente en el Centro, la muestra asciende a 251 estudiantes, es decir

Cuadro 1. Composición del universo poblacional

Centro/Secciones	Nº alumnos	Nº maestros
Belmez	66	3
Espiel-Villaharta	66	2
Fuente Obejuna	198	5
Peñarroya-Pueblonuevo	130	2
Villanueva del Rey	29	1
Villaviciosa de Córdoba	103	1
TOTAL	592	14

Fuente: "CEPER Valle del Guadiato" (2011). Elaboración propia.

un 42,40% del total de la población estudiantil. Tomando como criterio que el tamaño de la muestra debe ser proporcional al tamaño de la población, según el procedimiento de la tabla de error de Fisher, Arkin y Colton, para una amplitud de población de 500, la amplitud de la muestra para márgenes de error de $\pm 5\%$ es de 222 (Pulido, 1987). En el caso de este estudio, se observa que supera este margen, lo cual es positivo porque se traduce en una muestra representativa.

Se utilizaron tres técnicas de recogida de datos como son el estudio documental, el cuestionario para los estudiantes, y la observación a cada Sección. Al aplicar la primera se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema con la intención de analizar el estado de la cuestión sobre el objeto de estudio y sentar las bases conceptuales a partir de referencias contenidas en otras fuentes documentales como monografías, artículos, informes... (Llorent, 2006). Dicho proceso fue útil para conocer la situación actual, reflexionar a partir de la misma y elaborar el marco teórico de la investigación; así como para desarrollar el contenido del cuestionario.

Esta última técnica, según lo planteado por García Córdova (2004), es un sistema de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible, que generalmente responde por escrito la persona interrogada, sin ser necesaria la intervención de un encuestador. El cuestionario de tipo estructurado, constaba de preguntas cerradas con múltiples alternativas de respuestas, y abiertas, diseñadas para los estudiantes del "CEPER Valle del Guadiato".

Para probar su pertinencia y eficacia, además de evidenciar su confiabilidad y validez, se realizaron dos pruebas piloto en la Comarca Los Pedroches de la Provincia de Córdoba, una en el "CEPER Calatraveño" ubicado en el Municipio Pozoblanco, y otra en una de las SEPER del "CEPER Calatraveño" ubicada en Villanueva del Duque.

Otra de las técnicas de recogida de información planteadas en este estudio es la observación cualitativa, la cual según lo expresan Hernández et al (2010), no es mera contemplación; implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente; estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. El propósito de utilizarla es compren-

der mejor los procesos, las vinculaciones entre situaciones, circunstancias, personas, hechos relevantes, etcétera.

Con la finalidad de darle mayor veracidad a las conclusiones comparativas se utilizó la estrategia de *triangulación de fuentes de datos* con la que, según Pérez (1994), se reúne una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema, implicando esto que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples utilizando perspectivas diversas además de múltiples procedimientos. En esta investigación figuran: el estudio documental, el cuestionario, y la observación directa.

Interpretación y conclusiones comparativas

A continuación, se presentan diferentes tablas comparativas inherentes a las unidades de comparación seleccionadas, las cuales se agrupan en tres categorías: Número de estudiantes, Necesidades, y Motivaciones.

Número de estudiantes

Se consideró importante analizar la cantidad de alumnos matriculados en el CEPER y en sus Secciones por dos razones. Por un lado, estos datos aportan información sobre la magnitud de cada sede sabiendo que a mayor –o menor– cantidad de alumnos, mayores –o menores– necesidades, y mayores –o menores– dificultades para afrontar los retos de la Educación Permanente de la comarca. Por otro lado, tener en cuenta esta información cuantificable sobre la Educación Permanente, facilita imaginarse el peso relativo del alumnado dentro del conjunto de la sociedad. Al respecto, la Tabla 1 presenta las cifras correspondientes tomando en cuenta la población de cada uno de los municipios involucrados.

Estos seis municipios tienen similitudes desde el punto de vista demográfico, exceptuando a Peñarroya-Pueblonuevo, que registra datos algo diferentes. Al confrontar los datos de la Tabla 1, destaca Peñarroya-Pueblo nuevo no sólo por poseer el mayor número de habitantes, sino por registrar el menor número de personas matriculadas en la SEPER.

Tabla 1. Poblaciones y matrículas

Municipio o Sección	Nº Habitantes	Nº Matriculados	%
Belmez	3216	66	2,04
Espiel-Villaharta	3226	66	2,04
Fuente Obejuna	7547	198	2,62
Peñarroya-Pueblonuevo	11778	130	1,10
Villanueva del Rey	1183	29	2,45
Villaviciosa de Córdoba	3523	103	2,92

Fuente: INE y “CEPER Valle del Guadiato” (2011). Elaboración propia.

*Necesidades y motivaciones de los estudiantes de educación permanente en España.
El caso del "Centro de Educación Permanente Valle del Guadiato" en Córdoba*

También resalta Villaviciosa de Córdoba al registrar el porcentaje más alto de personas matriculadas. Fuente Obejuna, segunda región con mayor número de habitantes, registra el segundo porcentaje más alto de personas matriculadas en el "CEPER Valle del Guadiato".

El porcentaje de alumnos respecto al conjunto de la sociedad es muy bajo. En general, en la comarca Valle del Guadiato existe un nivel muy reducido de participación en la Educación Permanente, concluyéndose que aun cuando el porcentaje de personas matriculadas es relativamente bajo, va en concordancia con el número de habitantes de cada municipio.

Necesidades

Las necesidades sociales, laborales y personales del alumnado, así como sus motivaciones para iniciar o retomar sus estudios, son factores clave para el logro de los objetivos de la investigación sobre la cual se basa este artículo.

Adicionalmente, la Jefatura del Estado Español en su legislación vigente (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 17.178) indica en su artículo 67 "*La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses*". La Tabla 2 presenta un resumen en términos porcentuales de las respuestas ofrecidas por los estudiantes encuestados sobre el por qué necesitan reiniciar sus estudios.

En la Tabla 2 puede observarse que en todos los municipios los estudiantes retoman sus estudios, en primer lugar, porque quieren aprender. En Villanueva del rey este lugar es compartido con querer superarse a sí mismos. El segundo lugar es discrepante de una región a otra; en Belmez, porque quieren estar en un grupo que los acepte como son (45,8%); Espiel-Villaharta, Peñarroya-Pueblonuevo y Villanueva del Rey coinciden en que les interesa (48,5%, 44,7% y 64,3% respectivamente); mientras que en Fuente Obejuna quieren superarse a sí mismos (42,2%); y en Villaviciosa de Córdoba quieren mejorar sus condiciones laborales (16,9%).

Es en Belmez donde se registran los mayores porcentajes de alumnos que señalan haber vuelto a estudiar por querer mejorar sus condiciones laborales (existencia), por promocionar en sus trabajos (crecimiento), por deshacerse de la frustración de no haber acabado los estudios en su debido momento (autosuperación), por conocer gente (estima), y por estar en un grupo que los acepte como son (reconocimiento).

Se concluye que las necesidades sociales, laborales y personales de los estudiantes del "CEPER Valle del Guadiato" se derivan básicamente del deseo de aprender (67,7%), del deseo de superación personal (35,5%), y del interés por el tema (35,1%).

Con esta información se rechaza parcialmente la Hipótesis 1, la cual enunciaba que las referidas necesidades se derivaban básicamente del deseo de obtener los respectivos certificados de estudios, del interés por cubrir una exigencia laboral, y

Tabla 2. Necesidades sociales, laborales y personales de los estudiantes

Ítem/Municipio	Belmez	Espiel-Villaharta	Fuente Obejuna	Peñarroya-Pueblonuevo	Villanueva del Rey	Villaviciosa de Córdoba	Total
Porque quieren aprender	58,3	72,7	77,1	65,8	71,4	55,9	67,7
Porque quieren superarse así mismos	37,5	30,3	42,2	42,1	71,4	15,3	35,5
Porque les interesa	29,2	48,5	41	44,7	64,3	8,5	35,1
Porque se lo exigen en sus trabajos	0	6,1	2,4	13,2	7,1	6,8	5,6
Porque quieren mejorar sus condiciones laborales	20,8	12,1	13,3	7,9	35,7	16,9	15,1
Porque quieren promocionar en sus trabajos	12,5	3	7,2	5,3	7,1	3,4	6
Porque no quieren sentirse inferiores a nadie	8,3	15,2	14,5	31,6	7,1	1,7	13,1
Porque quieren deshacerse de la frustración de no haber acabado los estudios en su debido momento	25	15,2	10,8	18,4	7,1	15,3	14,7
Porque quieren conocer gente	29,2	15,2	33,7	26,3	14,3	1,7	21,2
Porque quieren estar en un grupo que los acepte como son	45,8	15,6	22,9	10,5	7,1	0	15,9
Porque quieren que todos reconozcan que valen	12,5	0	14,5	13,2	7,1	0	8,4
Otras razones	8,3	12,1	7,2	0	0	0	4,8

Fuente: Resultado de encuesta a estudiantes del "CEPER Valle del Guadiato" (2011). Elaboración propia.

del deseo de superación personal. Como puede observarse el rechazo de la hipótesis no es total debido a la coincidencia de uno de los tres factores presupuestos, que además se encuentra en una posición distinta a la establecida inicialmente.

Motivaciones

A continuación, se presentan los datos relacionados con las motivaciones que los alumnos han tenido para comenzar a estudiar nuevamente. La Tabla 3 presenta un resumen en términos porcentuales de las respuestas ofrecidas por los estudiantes encuestados sobre sus motivaciones para matricularse en Educación Permanente.

Al yuxtaponer los datos de los seis municipios de la comarca estudiada, se observan similitudes en las motivaciones de los alumnos de Belmez, Espiel-Villaharta, y Fuente Obejuna, al coincidir señalando que los mueve la oportunidad de ocupar su tiempo libre. En cambio, en Peñarroya-Pueblonuevo van motivados por mejorar su estatus social; en Villanueva del Rey por la obtención de su certificado de estudios; en Villaviciosa de Córdoba por la posibilidad de tener mejores oportunidades de encontrar trabajo.

Los resultados de la Tabla permiten concluir que las motivaciones principales de los estudiantes del "CEPER Valle del Guadiato" giran en torno a la oportunidad de ocupar sus tiempos libres (53,4%), a la posibilidad de tener mejores oportunidades de encontrar trabajo (24,3%), y al apoyo de la familia (18,7%).

Con estos resultados queda patente que las principales motivaciones de los estudiantes del "CEPER Valle del Guadiato" no se encuentran relacionadas en primer lugar con la posibilidad de tener mejores oportunidades de encontrar trabajo, ni en segundo lugar, con el deseo de mejorar las condiciones laborales (peligro de perder el empleo al carecer de título), como se había mencionado en la Hipótesis 2. De manera que esta se rechaza, en parte porque el primer factor de la hipótesis ocupa el segundo lugar de los resultados del cuestionario.

Con respecto al objetivo de esta investigación orientado a identificar las necesidades y las motivaciones de los estudiantes en la Educación Permanente, los resultados obtenidos de la población encuestada permiten concluir que las necesidades sociales, laborales y personales se dirigen hacia el deseo de aprender, el deseo de superación personal, y el interés por el tema. Adicionalmente, retoman los estudios motivados por la oportunidad de ocupar sus tiempos libres, por la posibilidad de tener mejores oportunidades de encontrar trabajo, y por el apoyo que reciben de la familia.

Contrastando estos resultados con las teorías se tiene que prevalecen las necesidades de autosuperación, autorrealización o autoactualización planteadas por Maslow (2005); y las motivaciones que tienen como objetivo aprender para aplicar y reciclarse, y aprender para cambiar de vida señaladas por García Aretio (1988).

Tabla 3. Motivaciones para estudiar en educación permanente

Ítem/Municipio	Belmez	Espiel-Villaharta	Fuente Obejuna	Peñarroya-Pueblonuevo	Villanueva del Rey	Villaviciosa de Córdoba	Total
La posibilidad de tener mejores oportunidades de encontrar trabajo	20,8	15,2	9,6	15,8	35,7	54,2	24,3
La posibilidad de obtener beneficios económicos en un futuro cercano	8,3	15,2	6	2,6	14,3	3,4	6,8
El obtener una beca o una ayuda económica	4,2	3	2,4	0	0	1,7	2
La oportunidad de ocupar su tiempo libre	62,5	51,5	74,7	31,6	35,7	39	53,4
Para acceder a otros estudios "superiores"	8,3	15,2	1,2	5,3	14,3	3,4	5,6
El apoyo de sus familias	33,3	15,2	25,3	15,8	28,6	5,1	18,7
Los contenidos	4,2	12,1	12	28,9	0	6,8	12
La obtención de su certificado de estudios	8,3	9	6	7,9	50	3,4	8,8
Mejorar su estatus social	8,3	6,1	18,1	44,7	7,1	6,8	16,3
Tener la opción de cambiar de espacio/ambiente geográfico	4,2	3	6	0	0	0	2,8
El peligro de perder su empleo al carecer de título	0	0	2,4	7,9	0	1,7	2,4
La posibilidad de resolver sus problemas personales	12,5	18,2	7,2	10,5	21,4	6,8	10,4
Su situación familiar	0	6,1	9,6	0	0	0	4
Otros	4,2	15,2	6	0	7,1	5,1	6

Fuente: Resultado de encuesta a estudiantes del "CEPER Valle del Guadiato" (2011). Elaboración propia.

Recomendaciones

En España la Educación Permanente está siendo concebida como un ámbito de estudio no solo necesario, sino prioritario para el desarrollo socioeconómico. Aunque se ha superado la creencia de que hay una edad dedicada al estudio, a la formación, y otra edad para el desarrollo de la actividad profesional, se observa una baja participación de la sociedad en general.

Aun cuando la participación de las personas adultas en los procesos de aprendizaje dependa de su edad, de su formación anterior, o del estatus profesional que posean al momento de tomar la decisión de reiniciar los estudios, inciden además las particularidades de cada persona, y los impulsos recibidos del entorno socioeconómico al que está expuesta. En este sentido, en la actual sociedad de la información se podría combinar la difusión de la Educación Permanente en medios de comunicación con nuevas vías en los espacios virtuales de relación social, como redes sociales, periódicos digitales, entre otros.

Según datos del Ministerio de Educación (2011), dado que la mayoría de la ciudadanía española, especialmente la ubicada en las franjas de más edad y menor nivel de formación, no participan en actividades de educación y formación, es preciso disponer de una política de difusión que estimule su participación, incidiendo sobre el interés de la Educación Permanente, las opciones a las que pueden acceder, y la progresión tanto personal como profesional resultantes.

La Educación Permanente es una herramienta de progreso personal y social para todos los sectores de la sociedad, que tienen no solo el derecho sino la necesidad de incorporar a su bagaje de competencias aquellas consideradas básicas para vivir y trabajar en el siglo XXI. La población adulta no puede renunciar a la oportunidad de continuar adquiriendo competencias personales y sociales, necesarias para ejercer su derecho a una ciudadanía activa, plena.

De acuerdo con los resultados derivados del estudio, tomando en cuenta la opinión de Longworth (2005), se recomienda a quienes toman las decisiones educativas y ofertan las enseñanzas relacionadas con la Educación Permanente, implementar una estrategia basada más en el individuo, tomar en cuenta sus intereses personales, sus necesidades de aprendizaje, y sus principales motivaciones, yendo más allá de la producción de bonitas estadísticas, gráficas y diagramas alentadores. Debe ser una estrategia que lo abarque todo, incluyendo cuestiones de marketing atractivos de un público más amplio, más comprometido

Adicionalmente, esta estrategia global debe dar a cada persona un itinerario de aprendizaje a través de la educación primaria, secundaria y terciaria, vida laboral y jubilación, diseñado con el fin de que sirva para aprender, ganarse la vida y discernir a lo ancho de todo el espectro de su vida.

Igualmente, se deben tener en cuenta los estilos, las necesidades y los intereses de aprendizaje. Si bien, esta clase de estrategia supondrá una discriminación positiva y un marketing efectivo para generar un aumento masivo de la actividad de aprendizaje en los ámbitos cultural, social y económico.

Con relación a la motivación, según reseñan Bryndum y Jerónimo (2005), es un elemento esencial para la marcha del aprendizaje, inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento. Sin ella el alumno no realizará un trabajo adecuado, no sólo el de aprender un concepto, sino el de poner en marcha estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos. Hay una relación muy estrecha entre la eficacia de enseñar, aprender, y los aspectos motivacionales del comportamiento humano.

Es necesario que las personas adultas que se inscriban en el “CEPER Valle del Guadiato” sean motivadas con más ánimo y entusiasmo no solo hacia el aprendizaje, sino al logro de las metas personales. Esta acción redundaría en la disminución de los índices de absentismo y de abandono existentes en este centro educativo, además de beneficiar sistemáticamente a los individuos.

Para hacer posible esta propuesta es el profesorado quien en primer lugar deber sentirse motivado, ser entusiasta al dar reconocimiento y aprobación al alumnado. Para Pomares (2008), muchas veces se concibe la motivación como un momento o un paso en el desarrollo de una clase. De esta manera, cuando el docente introduce un tema desarrollando anécdotas que despiertan el interés del estudiante por este, se dice que cumple la motivación de la clase. En realidad, esto es necesario y puede recibir este nombre; sin embargo, no se debe limitar el concepto de motivación a la creación de interés por una determinada clase. La motivación es un aspecto muy importante de la personalidad, el docente debe contribuir a su desarrollo pues está íntimamente relacionada con la formación y el desarrollo de la personalidad.

Corresponde al personal docente no solo despertar y mantener en los estudiantes el interés por los contenidos, sino crear un sentimiento de necesidad de lo que están aprendiendo, desarrollar un sentido de responsabilidad al respecto, seleccionar actividades de aprendizaje aplicables a sus propias realidades, apreciar el valor de los propósitos internos de cada uno, intensificar las relaciones interpersonales (evitando muros entre alumno-maestro), hacer partícipes a los alumnos en la planeación de las actividades de aprendizaje, y proponer una serie de metas de corto alcance con las que se lograrán metas mayores.

Referencias Bibliográficas

- Amorós, Eduardo (2007). Comportamiento organizacional. En Busca del Desarrollo de Ventajas Competitivas. Extraído de: www.eumed.net/libros/2007a/231/44.htm Consulta: 06/10/12
- Bryndum, Sonia y Jerónimo Montes, José Antonio (2005). La motivación en los entornos telemáticos. **Revista de Educación a Distancia**. Volumen V, N°. 13. España (Pp. 1-24).
- Constitución Española (1978). Extraído de: www.lamoncloa.gob.es/NR/rdon-lyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucionES.pdf Consulta: el 20/02/12

Necesidades y motivaciones de los estudiantes de educación permanente en España. El caso del "Centro de Educación Permanente Valle del Guadiato" en Córdoba

- De Pelekais, Cira; Nava, Angel y Tirado, Luis (2006). Inteligencia emocional y su influencia en el clima organizacional en los niveles gerenciales medios de las PYMES. **Revista TELOS**. Volumen 8, N°. 2. Venezuela (Pp. 266-288).
- García Aretio, Lorenzo (1988). El aprender adulto y a distancia. Extraído de: www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1988/el%20aprender%20adulto%20y%20a%20distancia.pdf consulta: 25/05/12.
- García Córdova, Fernando (2004). El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario. Limusa. México. Extraído de: books.google.es/books?id=-JPW5SWuWOUC&pg=PA36&clpg=PA36&dq=Tipos+de+cuestionario&source=bl&ots=faAyulpf4U&sig=sUFs9iLXr3vDlbadeEgc29baics&chl=en&csa=X&ei=MVEiUdSOF CV0QXfkgE&ved=0CFMQ6AEwBTgy#v=onepage&q=Tipos%20de%20cuestionario&f=false consulta: 20/11/11.
- Grzib, Gabriela (2002). **Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción**. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. España.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2010). **Metodología de la investigación**. Mc Graw Hill. México.
- Jefatura del Estado. Juan Carlos I (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. España.
- Junta de Andalucía (2007). Ley de Educación de Andalucía 17/2007. España.
- Boeck Karin, Mártin Doris (1997). **EQ Qué es inteligencia emocional**. Editorial EDAF. España.
- Llorent, Vicente (2006). **Las Reformas de la Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria en los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España, a inicios del Siglo XXI. Estudio Comparado**. Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad de Sevilla. España.
- Longworth, Norman (2005). **El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica: transformar la educación en el siglo XXI**. Editorial Paidós. España.
- Maslow, Abraham (2005). **El management según Maslow: una visión humanista para la empresa de hoy**. Editorial Paidós. España.
- McClelland, David C. (1989). Estudio de la motivación humana. Extraído de: <http://books.google.es/books?id=3fKGr602DTcC&printsec=frontcover&hl=esv=onepage&q&f=false> consulta: 30/05/12.
- Ministerio de Educación (2011). El aprendizaje permanente en España. Extraído de: www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/11/el-aprendizaje-permanente-en-espan?documentId=0901e72b81071ba3 Consulta: 20/04/12.
- Monreal, María del Carmen y Amador, Luis (2004). La figura del formador en el ámbito profesional. En Martín González, María Teresa; Banciella Suárez,

Beatriz del V. Medina F, Vicente J. Llorent G. y Vicente Llorent B.
Telos Vol. 15, No. 2 (2013) 195 - 214

- María Jesús; e Ibáñez López, Paloma. **Educación permanente para todos**. Universidad Nacional de Educación a Distancia Ediciones. España.
- Montico, Sergio (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿Una necesidad pedagógica? **Revista Ciencia, Docencia y Tecnología**. N° 29. Argentina (Pp. 105-112).
- Palladino, Enrique (1981). **Educación de adultos**. Editorial Hvmánitas. Argentina.
- Paz, XB. (1984). **Educación de adultos y educación permanente**. Editorial Humanitas. España.
- Pérez, Gloria (1994): **Investigación cualitativa, retos e interrogantes**. Editorial La Muralla. España.
- Pomares, José (2008). Consideraciones conceptuales sobre motivación. **Revista Medisur**. Volumen 6 N° 1. Cuba (Pp. 57-62).
- Pulido San Román, Antonio (1987). **Estadística y técnicas de investigación social**. Pirámide. España.
- Sabán, Carmen (2009). **La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea**. Grupo Editorial Universitario, D.L. España.

La educación matemática en la con-formación del ciudadano

Mathematics Education in Co-Forming the Citizen

*Milagros Elena Rodríguez**

Resumen

El objetivo de esta investigación teórica-reflexiva, enmarcada en la línea de investigación titulada: matemática-cotidianidad- y pedagogía integral, con sustento documental usando el método hermenéutico, es dar elementos sustentables que permitan el uso de la matemática en la con-formación del ciudadano. Admitiéndose que este es aquel que pertenece a una comunidad política y tiene el deber de participar en ella y la obligación de colaborar en sus actividades y desarrollo; pero también tiene el derecho de desarrollarse íntegramente y que el estado le proporcione una educación de calidad que lo conlleve a formarse como ser humano humanizado en el desarrollo de todas sus capacidades. Actualmente es deseable una Educación Matemática de calidad que cubra exitosamente las teorías matemáticas básicas, la aprehensión de los valores, la matemática en toda su extensión, aportando al individuo habilidades para desenvolverse en la vida actual y el desarrollo de su pensamiento crítico. Para ello la autora propone el paradigma humano integral, el desarrollo humano y los nuevos roles de los docentes de matemática en su enseñanza. Se concluye que el estudiante, en su con-formación como ciudadano en la enseñanza de la matemática, debe ser tratado de manera integral como una totalidad, reconociendo sus potencialidades desde dimensiones cognitivas, afectivas y estéticas. De esta manera, la matemática colabora en la con-formación de la persona como nivel superior del desarrollo psicológico y socio cultural.

Recibido: Abril 2012 • Aceptado: Febrero 2013

* Doctora en Innovaciones Educativas, Magister Scientiarum en Matemáticas, Licenciada en Matemáticas Cursante del Postdoctorado en Ciencias de la Educación de la UNEFA. PEII. Línea de Investigación: Matemática –Cotidianidad y– Pedagogía Integral. Docente Investigadora Asociada de la Universidad de Oriente, Departamento de Matemática. Cumana, Venezuela. Email: melenamate@hotmail.com http://melenamate.blogspot.com/ https://sites.google.com/site/milagroselenarodriguez/

Palabras clave: Enseñanza de la matemática, con-formación del ciudadano, paradigma humanista, desarrollo humano, integral.

Abstract

The objective of this theoretical, reflective investigation, framed in the research line titled “Mathematics, Everyday Life and Comprehensive Pedagogy,” supported by documents using the hermeneutical method, is to offer sustainable elements that permit using mathematics for the co-formation of citizens, admitting that the citizen belongs to a political community, has a duty to participate in it and the obligation to cooperate in its activities and development. The citizen also has a right to develop fully and trusts that the state will provide quality education leading to training as a humanized human being, developing his or her full potential. Currently, quality mathematics education that successfully covers basic mathematical theories and value perception is desirable as is mathematics in its entirety, providing the individual with skills to function in present life and develop critical thinking. The author proposes the integral human paradigm, human development and new roles for mathematics teachers in their teaching. Conclusions are that the student, in his training as a citizen in the teaching of mathematics, should be treated holistically, recognizing his or her potential from cognitive, emotional and aesthetic dimensions. Thus, math collaborates in co-training the individual on a higher level of psychological and socio-cultural development.

Keywords: Mathematics teaching, co-training of the citizen, humanist paradigm, human development, integral.

Introducción

El surgimiento de las matemáticas de la complejidad; los avances en las ciencias y la tecnología; el abandono de cursos y carreras por la falta de dominio de la matemática; la carencia de la historia y la filosofía de la matemática en las aulas a cambio del privilegio de la abstracción, en desmedro de una matemática viva puesta en escena con el desarrollo del pensamiento crítico y dicha ciencia descontextualizada de la cotidianidad del discente son claras evidencias del cambio urgente que amerita la Educación Matemática actualmente.

De la gravedad de la problemática en la enseñanza de la matemática Rodríguez da cuenta cuando afirma que en Rodríguez (2010e, p.31):

La enseñanza de la matemática se está en presencia de una subversión paradigmática que significa una emergencia de reivindicar dicha ciencia formal ante la vida del ser humano e interpelar a éste su carácter de hombre como individuo pensante, creador de la matemática; que ahora irónicamente no domina o cree no poder hacerlo y se ve oprimido.

Éste campo de tensiones interpela a la Educación Matemática, la cual se ve puesta en cuestionamiento y es desafiada a transformarse y a conseguir procesos de alineación forjando frente a criterios más eficientes que intentan imponerse, en no pocas ocasiones, sobre todo aquellos enmarcados en pedagogías no tradicionales como: la crítica, la integral, entre otras.

La propuesta de la autora, en su línea de investigación titulada: *matemática –cotidianidad– y pedagogía integral* en la que este artículo se encuentra enmarcado, es la enseñanza de la matemática a favor de la con-formación del ciudadano, en el desarrollo del pensamiento crítico es una de esas tendencias de la educación humanizadora de la matemática; esto es promover la reivindicación de los valores de la matemática, frente a la deshumanización producida por la educación mecanicista, donde la enseñanza de la matemática se remite a aprender algoritmos en vez de hacer notable la característica principal que es la contribución a un ser humano pensante, crítico, más allá de un ser que solo resuelve problemas.

Al respecto Mora (2005, p.148) considera que se debe “buscar un equilibrio entre la matemáticas significativas, su humanización y su realización exitosa a través de procesos de aprendizaje y enseñanza dialécticos”. La con-formación trata de la formación del individuo y de como éste se va conformando.

La enseñanza de la matemática para la con-formación del ciudadano, en esta investigación, propende una educación de calidad que cubra exitosamente las teorías matemáticas básicas, la aprehensión de los valores, la matemática en toda su extensión y las habilidades para desenvolverse en la vida actual.

Para lograr la propuesta anterior necesariamente se debe disminuir la predisposición hacia la ciencia formal y que el docente asuma el compromiso de su formación y actualización preparándose para ser interpelado en cuanto a sus métodos obsoletos que castran la creatividad de los discentes, quienes requieren inmiscuirse en una matemática puesta en escena en el aula envuelta en la cotidianidad y contexto de los actores del proceso educativo.

Es así como Giroux (1990, p. 92) explica al respecto que es necesario “el desarrollo de una pedagogía que replazce el lenguaje autoritario de la narración, con un enfoque que permita a los estudiantes hablar a partir de sus historias, reminiscencias y voces colectivas”. Desde este sentido se han venido haciendo propuestas como la etnomatemática, la matemática de los grupos sociales, con los conocimientos cotidianos de los grupos o habitantes de un lugar.

Las matemáticas pueden y deben contribuir al desarrollo de la capacidad del individuo de utilizar conceptos para interpretar y comprender al mundo, el desarrollo del pensamiento crítico para fomentar un ciudadano autónomo que pueda criticar, justificar y validar resultados. Ya no es posible enseñar matemáticas como un conjunto de teorías rígidas, acabadas e incambiables; de allí que en ésta investigación teórica-reflexiva desde la interpretación hermenéutica se plantean alternativas que hagan que el discente aprecie el valor y contribución de la ciencia formal en la formación como ciudadano.

En general la educación para la ciudadanía requiere de nuevas visiones que cambien la idea de una educación para formar ciudadanos, producir capital o para la fábrica, pues es inexcusable, desde toda la problemática actual la con-formación de un nuevo ciudadano, que se forme en valores, fomente la convivencia, y el pensar en el otro como parte de una sociedad, la cual requiere un mundo más humanizado.

El proceso de humanización según López (2009, p. 15) es “un proceso complejo, lleno de tensiones y contradicciones, ambiguo en su realización concreta, limitado en sus logros, siempre más allá de lo alcanzado”.

En esta investigación se dan elementos sustentables que permitan el uso de la matemática en la con-formación del ciudadano. Para ello, como premisa inicial, la autora presenta ideas de la educación en la con-formación de la ciudadanía en general y luego en particular se dan enfoques de la Educación Matemática que favorezcan la con-formación del ciudadano, enmarcando para esto el proceso enseñanza-aprendizaje en el paradigma humanista integral y el desarrollo humano y finalmente los nuevos roles del docente de matemática en la actualidad.

La educación para la con-formación del ciudadano

Para comenzar esta sección es importante considerar la concepción de ciudadano; no hay duda que la primera idea que se tiene es que es aquel ser humano que ejerce una ciudadanía. Entonces al interpretar este concepto desde el punto de vista filosófico se nota que tiene una complejidad que lo circunda; en Grecia por ejemplo los únicos ciudadanos eran hombres con capacidad para ejercer la defensa de la ciudad; en la sociedad actual esto ha cambiado.

Un ciudadano pertenece a una comunidad política y tiene el deber de participar en ella y la obligación de colaborar en sus actividades y desarrollo; pero también tiene el derecho de desarrollarse íntegramente y que el Estado le proporcione una educación de calidad que lo conlleve a formarse como ser humano humanizado en el desarrollo de todas sus capacidades.

La educación debe entonces contribuir a formar ciudadanos que tengan una buena calidad de vida, que convivan en un clima de tolerancia, respeto, justicia y que integren sus conocimientos adquiridos en la comunidad en la valoración ética y moral. Es por ello que Vivas (2008, p. 626) afirma que “se asume que el ejercicio de la ciudadanía en los tiempos actuales requiere, por un lado, actores sociales, agentes de desarrollo humano y movilizados de intereses colectivos, en perspectiva de marcos de justicia ligados al reconocimiento del otro”.

En especial, existe una categoría que interviene en la con-formación del ciudadano que tiene que ver con los valores y la consideración del otro como ser humano con derechos y deberes como la ética, es así como Eco (1999, p. 38) considera que “la dimensión ética empieza cuando entra en escena el otro. Toda ley, moral o jurídica, regula siempre relaciones interpersonales”. La educación debe enseñar habilidades éticas y para eso se requiere un proceso educativo intencionado y sistemático que permite la interacción en el marco de una cultura de cada uno de los pueblos donde el individuo se desenvuelve.

En general, sobre las propuestas de cómo debe ser la educación en la con-formación del ciudadano el Informe Delors (1996) en su marco filosófico para las reformas educativas de América Latina y el Caribe, propone cuatro saberes esenciales en los que debe asentarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

De aquí que las instituciones educativas deben proveer diversas posibilidades de crecimiento personal a los estudiantes; así como la adquisición de las habilidades básicas que le faciliten el ejercicio de una ciudadanía responsable y plena en comunión con el otro.

En especial desde la enseñanza de la matemática hay una propuesta de Callejo (2000, p. 2), donde se propone:

Una Educación Matemática que responde a las aspiraciones de justicia de las mayorías y contribuye a fomentar una cultura de paz y solidaridad (...) la Educación Matemática no se queda en lo abstracto -como sucede en la enseñanza tradicional-, sino que el conocimiento remite siempre al desarrollo de los propios sujetos del aprendizaje.

En esta investigación a parte de la propuesta de los derechos humanos nombrado por Callejo se introducen categorías en dicha con-formación del individuo como lo es el paradigma humanista y el desarrollo humano integral, así como el nuevo papel que debe conformar el docente de dicha ciencia formal.

Enfoques para que la Educación Matemática que favorezca la con-formación del ciudadano

En esta sección central de la investigación la autora muestra enfoques de cómo debe ser la enseñanza de la matemática a favor de la con-formación del ciudadano, según Callejo (2002, p. 2) “el dominio de la matemática para el ejercicio de la ciudadanía requiere no sólo conocer el lenguaje matemático y hechos, conceptos y algoritmos, sino también procesos más complejos como la matematización de situaciones y la resolución de problemas”.

Para lograr tal realidad es necesario dar enfoques de la enseñanza de la matemática en la actualidad que favorezcan según Rodríguez (2010b, p. 225):

La formación educativa de un ciudadano epistémico con conciencia moral plena, en definitiva un ser más humano y menos mecánico, y por qué no si la matemática es un arte como la pedagogía y puede aceptar sugerencias y técnicas que son cambiantes con el tiempo, el espacio y la cultura del ser humano, la matemática debe tender a ese principio de la pedagogía: su concepción de ciencia humanista.

Para mirar al discente en su totalidad y contribuir a formarlo en la ciudadanía es menester considerarlo desde el paradigma de la complejidad dejando atrás

la visión interdisciplinaria de la matemática y comenzar a emerger nuevas posturas de la aplicación de la transdisciplinariedad de esta ciencia formal en el aula.

En este sentido, Rodríguez (2010c, p. 58) afirma que se debe “orientar la enseñanza de la matemática desde el paradigma de la complejidad produce una perspectiva ética que le da una dimensión de iniciativa ideológica a los educandos, hacer frente al reto de entender los fenómenos del mundo sistémico complejos”. Desde luego esta consideración de complejidad en el individuo promueve que la matemática pueda permitirle formarse en valores, esa perspectiva ética a la que se refiere el autor anterior.

La perspectiva compleja también incluye el cómo se debe mirar la matemática en las aulas tal como es, con su historia y filosofía, su misterio en sus creaciones, las ideas de las épocas donde comienza a desarrollarse la matemática, y a ser tomada en cuenta en la formación del individuo, tal como se propone la ciencia como Propaideia, esto es en la época Griega la enseñanza de dicha ciencia desde la infancia.

En especial, tratándose de la Propaideia, Jaeger (1957, p. 704) afirma que “la matemática deben despertar el pensamiento”. También para Platón (2004, p. 526) los estudios de la matemática “facilitan la comprensión de todas las ciencias”. Es así como esta ciencia se enseñaba sin separarla de los demás conocimientos, sin fragmentación, y es de recordar que la matemática era considerada en esa época la propedéutica de la filosofía; nótese la profunda interrelación que se ponía en escena de las aulas entre la llamada actualmente ciencia formal y dicha ciencia social. En la actualidad dichas ciencias se enseñan erróneamente de manera separada; terrible error la separación de la filosofía y matemática en el aula.

En concreción, la Paideia, el ideal de cultura griega de formación, el conjunto de saber helénico, el ideal que condujo a los griegos a la conciencia de sí mismos, en aras de generar una visión del hombre integral y de formarlo, y la Propaideia exigen una conciencia cultural y política de las funciones del hombre en sociedad, una conciencia que pide alcanzar el mejor estatuto del ser humano.

Es así como la matemática ha intervenido en su humanización, en su auténtica entelequia; esto es su realización en sí misma. En esta investigación se propende regresar a ésta propuesta de la matemática en la con-formación del ciudadano, desde luego adaptada a las nuevas necesidades de la educación actual.

La orientación de la matemática que se presenta se hace básicamente dentro de dos enfoques: el paradigma humanista y el desarrollo humano integral, que a continuación se muestra.

El paradigma humanista integral en la enseñanza de la matemática

Desde la con-formación del ciudadano en su niñez la ciencia formal puede contribuir a su desarrollo, al respecto Campos (2001, p. 4) afirma que:

La educación matemática en la con-formación del ciudadano

La matemática que se pretende que niños y niñas conozcan en la Educación Primaria es aquella que sirva para la vida, que se aprenda a través de la vida y durante toda la vida. Una matemática que brinde apoyo a la formación de seres humanos integrales y al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

Pero para que esto ocurra, se necesita cambiar la visión que se tiene de la forma tradicional de enseñanza matemática. En contraposición de cómo se ha venido enseñando matemáticas, atendiendo únicamente el aspecto cognitivo de la persona, se propone una formación integral del estudiante que según Espinoza y Pérez (2003, p. 505):

Requiere de profesionales con alto sentido crítico y ético, que tengan una formación integral técnica, científica, social y humanística, y que sean capaces de dar respuestas a las crecientes exigencias a las que se enfrentarán en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos. (...) la perspectiva de la formación integral fundamentada en cinco componentes: ético, pedagógico, científico, humanístico y tecnológico.

Se trata de que la persona desde la enseñanza de la matemática se forme en valores, aprehenda las teorías matemáticas, considerando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. La formación que se adquiere al estudiar matemáticas podría verse en forma integral, en varios sentidos: como conocimiento elemental y de cultura general; como motora del desarrollo de las capacidades de deducción, comparación, clasificación y orden; finalmente como preparación y estímulo para continuar, cuestionar, y ser críticos e investigar.

Para que todo esto sea posible, es urgente enmarcar la enseñanza de la matemática en el paradigma humano integral, del cual Aizpuru (2008, p. 34) afirma que “la vía posible en la formación integral del ser humano, retomando el sentido primigenio de la actividad educativa, creando un sentido de acción significativa considerando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales”.

La persona es tratada de una manera integral como una totalidad, tal como lo induce el paradigma de la complejidad, y se reconoce al individuo como un ente que se caracteriza por ser diferente en su forma de ser, pensar y actuar con todos los demás. El paradigma humanista intenta rescatar los valores de respeto, de solidaridad, de libertad, de responsabilidad y de tolerancia, y según Rodríguez (2010f, p. 13) coloca “al ser humano como una totalidad y de esa manera es situado en la educación, inmiscuido en un contexto interpersonal y social; ésta es una de las concepciones principales de dicho paradigma, pues el individuo no es anti gregario”.

Los estudiantes son considerados como únicos; con decisión, con necesidades de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. No son seres que sólo participan cognitivamente, sino

que colocan sus afectos, intereses y valores particulares, en las aulas. Al respecto Aizpuru (2008, p. 35) afirma que:

El paradigma humanista postula a la persona como eje central del modelo. Dentro de la perspectiva educativa recomienda el estudio del ser humano de una manera integral, como una totalidad, con una persona en permanente cambio y constante desarrollo e imbuido en un contexto interpersonal.

En esa con-formación del individuo que se viene dilucidado el paradigma humanista fomenta los valores de igualdad y tolerancia a la diferencia, de libertad, de respeto, de búsqueda de la verdad, de justicia, de solidaridad. La educación implica relación con el otro, involucrarse, ser responsable de la trascendencia no sólo personal sino conjunta. Es con-formar la totalidad de la persona humana a partir del contacto con los demás.

El paradigma humanista integral promueve también una necesidad urgente como es exponer y promover la matemática como una creación humana, González (2004, p. 125) afirma que “hay que mostrar a la matemática como un saber humanizado como quehacer del hombre; es necesario la reivindicación del sujeto que hace matemática”, es por esto que la matemática necesita ser enseñada no sólo desarrollando el aspecto cognitivo, sino afectivo que promuevan el sentimiento de reconocimiento de la necesidad y grandeza de la matemática y hagan que ésta sea aprehendida con mente, cuerpo y corazón. Se regresa así la matemática como una ciencia que es creación humana donde el ser humano puede dominar y que reconoce o debe reconocer como esencial para su desarrollo y el de la humanidad.

Finalmente, en esta sección se afirma que el paradigma humano integral permite en la enseñanza de la matemática, hacia la con-formación del ciudadano; considerar al estudiante como centro del proceso, pero que como persona única tiene estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y como tal debe ser atendido, es así como Aizpuru (2008, p.37) afirma qué:

El paradigma humanista considera al estudiante como centro de la actividad pedagógica, como ente individual, único y diferente a los demás. Esta singularidad debe ser respetada y potenciada pero también considerada como condicionante de su aprendizaje, ya que el estudiante es considerado un ser con iniciativa, con necesidad de crecer, autodeterminado, activo y capaz de resolver problemas, es un participante activo durante todo el proceso de aprendizaje.

Es de hacer notar que el paradigma humanista integral, en la Educación Matemática es liberador, en la inclusión de las personas y las ideas divergentes y en grandes aspiraciones del regreso de la historia y la filosofía de la matemática al aula, a fin de humanizar dicha ciencia y consustanciada con su origen, las primeras escuelas o centros de enseñanza de ésta, la época griega, y los elementos episte-

mológicos que explican la razón de su existencia. Tal como lo afirma González (2004, p.17)

La historia es fuente de inspiración, autoformación y orientación en la actividad docente y al revelar la dimensión cultural de la Matemática, el legado histórico permite enriquecer su enseñanza y su integración en el conjunto de los saberes científicos, artísticos y humanísticos que constituyen la cultura.

Corroborar una vez más el autor anterior que la historia, filosofía y cotidianidad son elementos que motivan una Educación Matemática al alcance del estudiante y hacen que la ciencia formal en cuestión se muestre relacionada con la vida del discente.

La matemática base fundamental del desarrollo integral del ser humano

El desarrollo humano integral es un concepto holístico, dado que abarca múltiples dimensiones, en el entendido de que es el resultado de un proceso complejo que incorpora factores: sociales, económicos, demográficos, políticos, ambientales y culturales; en el cual participan de manera activa y comprometida los actores sociales.

La matemática, vista desde su historia y filosofía, usando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales permiten el desarrollo humano integral donde el sujeto construye su identidad, tanto en aquellos elementos que lo hacen ser único e irreplicable, como en aquellos aspectos que le permiten hacer parte de los colectivos en las diferentes dimensiones, esto es lo: afectivo, cognitivo, estético, laboral, y comunicativo, entre otras.

El desarrollo integral del ser humano está profundamente relacionada con la palabra Kosmos, término intraducible usado y promovido por Pitágoras en su enseñanza que se refiere a un mundo con un orden comprensible y bello, en el ser humano es la interconexión y armonía entre las partes y el sentido de vida; se trata de articular la totalidad, comprensión, y conciencia del hombre.

Se trata de considerar en el ser humano lo racional o irracional y la no imposición de únicos estilos de aprendizaje que encierran y reducen al individuo sin tomar en cuenta sus diferencias e intereses. Es así como Rodríguez (2010a, p. 119) afirma que “la integrabilidad se refiere a la vida, a las subjetividades e intersubjetividades, a las motivaciones y significaciones de la vida, es un ethos educativo más rico”.

En cuanto a lo que significa el desarrollo humano integral, Villarini (1987) afirma que:

Es la formación de un ser humano digno y solidario, un ser humano que se autodetermina y busca su excelencia o desarrollo ple-

no en el proceso mismo de, junto a otros, transformar la sociedad en un lugar donde todo ser humano pueda vivir dignamente.

El centro de todo desarrollo humano debe ser el individuo y básicamente, el perfeccionamiento y potenciación de sus capacidades. Y se sitúa en la perspectiva psicológica; en la que se explica la formación de la personalidad como nivel superior del desarrollo psicológico del sujeto y sus determinantes socioculturales.

La matemática afecta las nociones de desarrollo humano, porque, en sí, ellas hacen parte de la forma de pensar y construir relaciones, éstas se hacen instintivamente, con una acción premeditada o no, cualquiera que sea la especie con un menor o mayor grado de conciencia producto de la inteligencia con que las utiliza, y de su uso depende la supervivencia; se puede entonces afirmar que la matemática ha sido el motor de su evolución.

Es así como se deben lograr aprendizajes significativos vivenciales, partiendo de la experiencia del educando, utilizando métodos activos de aprendizaje y conceptualizando la educación como una experiencia creadora, en efecto Rodríguez (2010d, p. 132) afirma que “el desarrollo humano integral debe traer consigo la liberación, en todos sus aspectos”.

Los nuevos roles del profesor de matemática

Para que la matemática deba contribuir eficientemente en la con-formación del ciudadano se necesita tomar en cuenta la formación del docente, a fin de desarrollar una práctica educativa de la matemática enmarcada en el paradigma humano integral que conlleve al desarrollo integral del individuo.

Según Rodríguez (2010a, p.119), en la actualidad:

El papel del docente de matemáticas es promover el desarrollo del pensamiento en cuanto a adaptación, coherencia, claridad e intersubjetividad. De esta manera el estudiante debe ser educado en un clima afectivo y crítico; un clima de tolerancia y cuidado donde el educador que también se educa e interviene en dicha formación.

Es necesario entender que el docente debe tender a una formación integral que incluye las dos formaciones que hace referencia, Hegel (1991), así como se hacía desde la Paideia, la formación práctica y la teórica, es un devenir del espíritu hacia la libertad y otros niveles de sensibilidad a que hace referencia Gadamer (1991) la formación integral hace recurrir a la historia de los conocimientos en su enseñanza, con su cultura, ética y estética; tal cual debería poseer el docente de matemática.

En la formación integral del docente de matemática éste debe prepararse desde varios campos disciplinarios; es menester una formación en las categorías citadas por Godino y Batanero (1998), es decir, el sistema complejo formado por los componentes como la: semiótica, epistemología, matemática, pedagogía, psicología, sociología y didáctica.

Estas categorías permiten repensar la enseñanza de la matemática a partir de un docente con concepciones actualizadas a la luz de una visión compleja del tipo de profesional que se desea formar, se trata de inducir conductas que contribuyen a mostrar el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes.

Se considera justo regresar la filosofía en la enseñanza de la matemática pues ésta forma parte de la ciencia formal desde los orígenes de la humanidad. Es así como, La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) expresa en su artículo 15, numeral 9 que uno de los fines de la educación es “desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemática, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia”.

Para que esto se cumpla es importante un cambio en la formación del docente, es así como según Rodríguez (2010f, p. 16):

El profesional debe llevar a que sus estudiantes hagan cuestionamientos y valoraciones que sean sustantivas y permanentes desde la enseñanza de la matemática. (...) debe desarrollar capacidades para apreciar las diversas formas de acercarse a la matemática. Se incluye el reconocimiento de diferentes concepciones sobre el conocimiento de la ciencia, el entendimiento de las diferentes formas de enseñar y lograr este conocimiento y experiencia en sus estudiantes.

Más aún, debido a la predisposición que existe por la matemática es transcendental la motivación intrínseca, desde la cotidianidad y el contexto del discente a fin que se ponga en escena sus procesos dialógicos a través de la crítica, el diálogo y la importancia por la matemática.

Se debe dejar de ejercer en las aulas la relación epistemológica sujeto-objeto entre docente y estudiante por que según Rodríguez (2010e, p. 33) vincular:

La relación epistemológica sujeto - sujeto en el aula de clases donde ambos actores (discente y docente) se reeducan en un proceso, dialéctico, donde la condición humana está ante todo; de esta manera el docente deja de ejercer su relación de poder en el aula como único poseedor del conocimiento y pasa a considerar los conocimientos previos y el contexto de los estudiante y propende entonces ejercer una educación como un convencimiento, donde el profesional para a ser un facilitador y principal crítico de su praxis.

Finalmente, es recomendable que uno de los nuevos roles del docente es que éste se convierta en un autoevaluador y autocrítico de su praxis y cada día ponga en escena nuevas inventivas consustanciada con la realizada de su aula y las vivencias allí establecida para mejorar el dialogo y la relaciones interpersonales que se establecen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las palabras de Giroux

(1990, p. 175) corroboran entonces que “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”.

Propuesta para la enseñanza de la matemática en la con-formación del ciudadano

Se trata de hacer avances sustantivos que permitan la muestra en el aula de la matemática para la con-formación de un ciudadano; esto es hacer de la matemática no solo una ciencia de elite al servicio de la construcción de teorías para el avance de la humanidad; sino que reintervenga directamente en la formación de un individuo en valores, con herramientas directas para resolver problemas de su cotidianidad, y de la sociedad con el uso de la matemática.

Por lo tanto, la solución al problema educativo, no es sólo asunto legal ni constitucional, sino también cuestión de acciones concretas, que sin duda se relacionan con el profesional de la docencia de matemáticas que se desempeña en sus espacios. Es así como Murillo (2003, p.178) “recomienda una interesante propuesta de actualización del maestro de matemáticas bajo los nuevos preceptos teóricos-prácticos de la matemática a partir de situaciones de aprendizajes significativos tomadas de la vida cotidiana”.

En este marco de transformación educativa, el constructo: matemática-cotidianidad-y pedagogía integral debe tenerse como norte el desarrollo integral del ser humano dentro de una línea bidireccional: docente-estudiante, donde los dos ejes acensen y utilicen diversas fuentes de información, impulsen acciones de investigación y comprendan los principios del desarrollo integral que les permitan convertirse en miembros activos de la comunidad.

En particular, la matemática debe ser vista como un edificio en constante remodelación para adoptarlo a los cambios y requerimientos de la sociedad, esta estructura debe contribuir a formar un ciudadano integral; la docencia no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en despertar en el educando el deseo y la alegría por aprender; crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que lo rodean; desarrollar al individuo desde adentro; y entender que no se debe enseñar a las masas y en serie porque todos son diferentes; por tanto, la enseñanza de la matemática debe orientarse en atención al ritmo de aprendizaje propio de cada estudiante.

En tal sentido, la pedagogía integral intenta modificar las instituciones educativas para recuperar los principios psicopedagógicos de la contemporaneidad, la matemática con el uso de la cotidianidad debe propiciar acciones profundamente educadoras que van desde la toma de decisiones hacia la participación masiva de los miembros del proceso enseñanza-aprendizaje hasta la adquisición de conocimientos, desarrollo de aptitudes y capacidades para la vida.

Se propende así, que la docencia promueva los procesos de crecimiento del educando en el marco de la cultura matemática a la cual de la cultura matemática a

la cual pertenece, a la de su vida cotidiana que permita el desarrollo integral. Nada de estas ideas son posibles sin una preparación del profesor teórica y metodología en la educación matemática, esta ciencia debe estar anclada a su didáctica, el saber matemático debe convertirse en un saber pedagógico; es decir adaptando a la pedagogía, a la matemática escolar.

La apropiación y reconstrucción del conocimiento por los estudiantes debe guardar estrecha relación con su interés, motivación y afectividad. Los docentes deben preocuparse en la enseñanza la matemática de desarrollar determinadas actitudes y hábitos de trabajo que ayuden a los discentes a ser capaces de apreciar el propósito de la actividad, tener confianza en su habilidad para abordarla satisfactoriamente, ser imaginativos, sistemáticos y persistentes.

Los roles que ha de desempeñar el profesor de matemática adquieren sentido en el contexto de los cambios conceptuales que la sociedad demanda a la escuela como organización, a decir de las necesidades de que se requieren dependiendo las características deseadas. Se necesita entonces, y así lo exigen los nuevos tiempos, una didáctica de la ciencia lógica concebida como un acercamiento de visiones plurales, de encuentro de saberes diversos en una realidad que exprese en el estudiantes afinidades y afectos intelectuales y valorativos hacia la matemática, su legado, su historia, su utilidad, su belleza, su recreatividad, su arte y experimentar así el sabor de conocer sus teorías que elevan al ser humano hacia los más sublimes estados de armonía con la naturaleza.

Conclusiones

Los beneficios de la matemática, todos los avances sobre la faz del planeta van de la mano de la ciencia formal, el desarrollo de sus teorías en la medicina ha permitido salvar muchas vidas, muchas enfermedades han conseguido cura; estos son apenas unos pocos de los tantos beneficios. Está en el ser humano usar todos sus avances a favor de la humanidad y no en su contra.

Pero la matemática como ciencia en el aula necesita ser consustanciada con el ser humano, sobrevivir en el aula de clase; esto es buscar talentos, trascender su legado, motivación por su aprendizaje, desarrollo humano integral, nuevo paradigma sistémico y entender la complejidad del ser humano.

En cuanto al desarrollo humano integral, por ejemplo el desarrollo del pensamiento lógico es un proceso de adquisición de nuevos caracteres que abren las posibilidades del lenguaje y permite la comunicación con el contexto, constituye la plataforma esencial para la construcción de los conocimientos de todas las áreas académicas y es un herramienta a través del cual se asegura la interacción, es por esto que el desarrollo del pensamiento crítico es esencial para la formación integral del ser humano.

La idea de la enseñanza de la matemática fundamentada en la con-formación del ciudadano, enfocada en el paradigma humanista para colaborar en el desarrollo integral del individuo busca a parte de prepararlo en las teorías matemáticas y sus aplicaciones, fomentar los valores de: igualdad, tolerancia, libertad, jus-

ticia, respeto, búsqueda de verdad y solidaridad; valores necesarios en una ciudadanía que el ser humano debe ejercer. Es así como Rodríguez (2010a, p. 121) afirma que “la Educación Matemática y su enfoque humanista en la escuela debe asignar entonces la tarea de formar un hombre con posibilidades y potencialidades a través de la práctica social de sus conocimientos”.

Todo lo dicho anteriormente es posible con una matemática puesta en escena desde el diálogo, la relación sujeto-sujeto entre el docente y el discente, el desarrollo paulatino de las inteligencias de Gardner (1995), es decir, la inteligencia lingüística, lógico matemático, espacial, corporal, cenestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista, y el pensamiento crítico.

Es imperioso para ello dar herramientas para establecer relaciones empáticas con el otro; de allí que el proceso de enseñanza de las matemáticas debe ser un trabajo colaborativo, de reflexión de sus teorías, de su cuestionamiento. Colocando en escena la matemática en toda su complejidad, con su historia, filosofía, misterio, belleza y la interrelación con todos los sistemas y transdisciplinariedad.

Para que todo ello se posible es necesario dar cabida a que el estudiante sea capaz de ser el mismo, diferente al otro con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje; por eso el docente debe estar formado en las categorías mencionadas por Godino y Batanero (1988) anteriormente.

Es necesario, a parte de las categorías mencionadas que el docente, según Rodríguez (2010f) éste formado en los tres principios rectores: la formación integral que proviene de la pedagogía integral, el espíritu científico que deviene de la Matemática y la conciencia crítica que provee dicha pedagogía no tradicional.

Se requiere que la matemática no sólo colabore en el desarrollo de la sociedad en la fabricación de modelos matemáticos, sino que vaya a la con-formación del ciudadano desde dimensiones cognitivas, afectivas y tomando en cuenta todos los aspectos del desarrollo humano integral. Para ello según Rodríguez (2010a, p. 123) “la matemática en las aulas debe ser vista como un gran sistema en constante remodelación para adoptarlo a los cambios y requerimientos de la sociedad, esta estructura debe contribuir a formar un ciudadano integral”.

En suma, el legado de la matemática, ciencia patrimonio de la humanidad, que es creación del ser humano y sólo éste puede dominar, que interviene en todo avance tecnológico o desarrollo de las naciones puede contribuir en la con-formación del ciudadano, en las instituciones educativas con amor profundo y preparación adecuada a los nuevos modos y maneras de ver el mundo y desde luego de educar; puesto que la educación es por excelencia la práctica para mejorar la humanidad, a través del desarrollo del espíritu del ser humano, de allí la importancia trascendental de la ciencia formal en la vida del ser humano.

Referencias Bibliográficas

Aizpuru, Monserrat (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*. Número 18. México (Pp. 33-40).

- Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial 36.860. Venezuela.
- Campos, Yadira (2001). Enfoque humanista de la Educación Matemática y elementos efectivos de su enseñanza. Disponible en: <http://www.camposc.net/0repositorio/ponencias/01humanista.pdf> Fecha de consulta: 12/12/2011.
- Callejo, María (2000). **Educación Matemática y Ciudadanía. Propuesta desde los derechos humanos**. Editorial Centro Cultural Poveda. República Dominicana.
- Delors, Jacques (1996). **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Ediciones UNESCO. España.
- Eco, Umberto (1999). **Cuando entra en escena el otro**. Universidad Iberoamericana. México.
- Espinoza, Norelkys y Pérez, Mari Carmen (2003). La Formación Integral del Docente Universitario como una Alternativa a la Educación Necesaria en Tiempos de Cambio. **Revista Venezolana de Soc. y Ant.** Volumen 13 número 38. Venezuela. (Pp. 483-506).
- Gadamer, Hans (1991). **Verdad y Método I**. Ediciones Sígueme. España.
- Gardner, Howard (1995). **Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica**. Ediciones Paidós. España.
- Giroux, Henry (1990). **Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Ediciones Paidós. España.
- Godino, Juan y Batanero, Carmen (1998). The dialectic relationships among theory, development and practice in Mathematics Education: A meta análisis of three investigations. **Malara, N. A.** (Pp. 13-22).
- González, Pedro (2004). La historia de las matemáticas como recurso didáctico e instrumento para enriquecer culturalmente su enseñanza. **Revista SUMA**. Número 45. España. (Pp. 17-28).
- Hegel, Georg (1991). **Rasgos Fundamentales de la Filosofía del Derecho**. Universidad Central de Venezuela.
- Jaeger, Werner (1957). **Paideia. Los ideales de la cultura griega**. Fondo de cultura Económica. México.
- López, Martín (2009). Complejidad, Humanización y Educación. Una mirada y un horizonte para construir una educación humanista a la altura de nuestros tiempos. **Revista Científica Internacional InterSciencePlace**. Volumen 2. México (Pp. 1-23).
- Mora, David (2005). **Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemáticas**. Editorial Campo Iris, s.r.l. Bolivia.

- Murillo, F. (2003). **La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica**. Edición Convenio Andrés Bello: Colombia.
- Platón (2004). **La República**. Editorial Tomo. México.
- Rodríguez, Milagros (2010a). El papel de la escuela y el docente en el contexto de los cambios devenidos de la praxis del binomio matemática-cotidianidad. **UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática**. Volumen 21. España (Pp. 113-125).
- Rodríguez, Milagros (2010b). **Matemática, cotidianidad y pedagogía integral: elementos epistemológicos en la relación ciencia-vida en el clima cultural del presente**. Trabajo de Grado. Doctorado en Innovaciones Educativas. Universidad Experimental de la Fuerza Armada. Venezuela.
- Rodríguez, Milagros (2010c). La enseñanza de la matemática desde la perspectiva sistémica compleja. **Revista visión educativa IUNAES Nueva Época**. Volumen 4 número 10. México (Pp. 51-61).
- Rodríguez, Milagros (2010d). La matemática: ciencia clave en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Inicial. **Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte**. Volumen 13. Colombia (Pp.130-141).
- Rodríguez, Milagros (2010e). Hacia una formación del docente de matemática integral, reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. **Revista Digital Enfoques Educativos**. Número 72. España (Pp. 29-44).
- Rodríguez, Milagros (2010f). El perfil del docente de matemática: visión desde la triada matemática-cotidianidad y pedagogía integral. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**. Volumen 10 número 3. Costa Rica (Pp.1-19).
- Villarini, Ángel (1987). **Principios para la integración del currículo**. Departamento de Instrucción Pública. Puerto Rico.
- Vivas, Gloria (2008). Educación, sujeto y desarrollo humano. **Universitas Psychologica**. Volumen 7 número 3. Colombia (Pp. 625-627).

La Transversalidad del Inglés en la Formación Integral de Educación Superior

The Transversality of English in Integral Higher Education Training

Leyda Alviárez y Leyryk Castellanos***

Resumen

La enseñanza del INGLÉS con Fines Específicos (IFE) surge en la Universidad del Zulia (LUZ) como respuesta a las necesidades de los estudiantes de manejar textos de su especialidad en inglés. Esta investigación analiza la posicionalidad de la transversalidad del IFE en la formación integral a desarrollar en LUZ. Se realizó un arqueo bibliográfico curricular desde el currículo integral hasta el de por competencias, sustentado por Polo (2006), Canquíz e Inciarte (2006), Bravo (2007), Tobón (2005), Delors (1999), Morín (2000), entre otros. La investigación es descriptiva, no experimental, de campo, desarrollada bajo el paradigma cualitativo. Se trabajó con 37 profesores de IFE de las distintas facultades de LUZ, representando el 100% de los profesores que dictaban IFE durante el 1er. Período 2010. La recolección de datos se realizó a través de una encuesta estructurada para los docentes y una matriz de análisis para los programas de estudio. Se calculó el coeficiente de confiabilidad con el método Alfa de Cronbach, resultando moderadamente confiable con valor de 0,85. El análisis de los datos se realizó con la estadística descriptiva utilizando medidas de tendencia central, posición, dispersión y análisis de varianza. Los resultados evidencian que es favorable el posicionamiento de la transversalidad de IFE en el currículo integral de LUZ. Sin embargo, según el análisis de contenido, los procesos de pensamiento que están limitando tal inserción son el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y

Recibido: febrero 2013 • Aceptado: Abril 2013

* Dra. en Ciencias de la Educación. Magíster Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias de La Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Correo Electrónico: lalvarez@hotmail.com

** Ing. Química. Profesora del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño. Maracaibo, Venezuela. Correo Electrónico: leyryk@hotmail.com

la solución de problemas; así como también están ausentes los valores de responsabilidad, ética y el amor por el saber los cuales deben estar explícitos en los programas de inglés. Se propone rediseñar los planes de estudio de todas las carreras de LUZ para el posicionamiento de la transversalidad de IFE en función de mejorar la performance académica-social de sus estudiantes.

Palabras clave: Transversalidad, Inglés con Fines Específicos, currículo, formación integral.

Abstract

The teaching of English for Specific Purposes (ESP) arose at the University of Zulia (LUZ) in response to student needs to deal with English texts from their fields of specialization. This research analyzes the transversality of ESP in the integral training being developed at LUZ. A bibliographic curricular search was carried out, from integral curriculum to competency-based curricula, supported by Polo (2006), Canquíz and Inciarte (2006), Bravo (2007), Tobón (2005), Delors (1999), Morin (2000), among others. The research is descriptive, of the non-experimental, field type, developed under the qualitative paradigm. The study worked with 37 ESP teachers from different schools at LUZ, representing 100% of all ESP teachers during the 1st period in 2010. Data was collected using a structured survey for the teachers and a content analysis matrix for the syllabus. The reliability coefficient was calculated using the Cronbach Alpha method; it proved to be moderately reliable, with a value of 0.85. Data analysis was carried out with descriptive statistics, measuring central tendency, position, dispersion and variance analysis. Results show that the transversal positioning of ESP is favorable in the integral curriculum at LUZ. However, according to content analysis, the thinking processes limiting such insertion are creative thinking, critical thinking and problem solving. Also, the values of responsibility, ethics and love for learning, which should be explicit in English programs, are absent. Recommendations are to redesign the curricula for all fields of study at LUZ in order to position ESP transversally to enhance students' academic-social performance.

Keywords: Transversality, English for Specific Purposes, curriculum, integral training.

Introducción

En los últimos tiempos, la educación ha evolucionado desde la noción de calificación profesional a la noción del currículo por competencias que incluya la transversalidad, ya que, la educación debe desarrollar el potencial creativo del ser humano para el ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo.

De allí que, en Venezuela, las instituciones de Educación Superior se plantean nuevos retos; por ello, se adecuan y actualizan los contenidos curriculares, intentando generar la capacidad de adaptación a escenarios divergentes, debido a las transformaciones acontecidas en el mundo productivo y también, a la nueva realidad que enfrentan los profesionales.

Es así, que tales instituciones de Educación Superior y especialmente las Universidades, deban mostrar flexibilidad en la planificación de las carreras que ofertan, en sus diseños curriculares, y en la gestión de las asignaturas administradas en cada área. Ello es, porqué la rigidez impide la formación integral del participante, el cual requiere del aprendizaje derivado de un currículo por competencias, fundamentado en claros parámetros propios de la gerencia moderna.

Con este estudio, se pretende plantear una propuesta de cambio de paradigma a través de la transversalidad, enmarcada en el currículo por competencias, en busca de una respuesta que conduzca a la formación integral del ser y contribuya al desarrollo de sus habilidades, actitudes, valores y competencias pertinentes para el logro del perfil deseado.

Ante la implementación de este modelo basado en competencias, es necesario hacer una revisión del Currículo Integral de la Universidad del Zulia (LUZ) (2006), buscando analizar la posicionalidad del Inglés con Fines Específicos (IFE) como eje transversal según el acuerdo 535 en las Normas sobre el Currículo de LUZ (2006), en sus pensa de estudios.

Bases Teóricas

Gestión de la Transversalidad

Las sociedades al enfrentarse al nuevo milenio, se hacen evidentes los procesos actuales de desarrollo de la globalización y mundialización. Aunque sus efectos multiplicadores del conocimiento tienden a radicalizar las diferencias entre los que saben y los que no saben, existe un nivel accesible en el mundo laboral, el cual está incidiendo en la insuficiencia universitaria al poner en evidencia que el conocimiento tecnológico, por ejemplo, se aprende y se perfecciona en el puesto de trabajo.

El conocimiento existente en el mundo real laboral está asociado cada vez más al conocimiento tecnológico. Por ello, las carreras universitarias están llamadas a conformar, desde sus currículos, una plataforma de formación flexible que atienda las necesarias transformaciones tecnológicas a las que accederán sus egresados.

Tomando en cuenta la realidad mundial, nuestro país ve como necesidad imperiosa abocarse a la transformación curricular urgente de la institución universitaria venezolana. La Comisión Nacional de Currículo (2002), ente asesor del Núcleo de Vicerrectores Académicos del Consejo Nacional de Universidades (CNU) (1993), ha realizado esfuerzos tendientes a concretar propuestas de acción a fin de que las universidades venezolanas encaren los procesos de desarrollo

curricular de manera tal que los mismos orienten la búsqueda de la pertinencia social y académica que aquéllas deben demostrar en la ejecución de sus proyectos.

Según la V Reunión Nacional de Curriculum para la Educación Superior (2003, p. 1) la transformación curricular universitaria se fundamenta entonces, entre otros aspectos:

“a) en los procesos de postmodernidad, traducidos en nuevas bases tecnológicas, b) en las nuevas realidades caracterizadas por una sociedad compleja, cambiante e incierta; y c) en el surgimiento de nuevos conocimientos basados en la integración disciplinaria que da lugar a nuevos campos de formación. Igualmente, en los procesos de articulación e integración caracterizados por la necesidad de promover el intercambio intra e interinstitucional; la necesidad del aprendizaje de los idiomas como base para la comunicación; y la conformación de redes de intercambios sociales, tecnológicas y económicas, entre otras, a nivel nacional e internacional”.

La Universidad del Zulia no escapa a ese llamado emprendiendo una transformación curricular innovadora a fin de atender pautas del CNU (1993), las cuales hacen énfasis en la formación de un profesional con una visión humana integral significativa y altamente estimulante, orientada a una educación basada en el paradigma del aprender a aprender y en la formación profesional a través de los perfiles de competencias.

De esto se infiere que hoy en día las instituciones de Educación Superior se encuentran enfrentadas a un nuevo contexto que plantea desafíos de gran envergadura. Dentro de éstos, probablemente el mayor sea el de adecuar y actualizar los contenidos curriculares y los títulos ofrecidos a los nuevos perfiles laborales surgidos como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el mundo productivo y la nueva realidad del empleo.

Estrategias cognitivas

Diversos autores definen estas estrategias como la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Tal es el caso de González y Tourón (2004, p. 40), quienes las consideran como “el conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje”. Este tipo de estrategia es considerada por estos autores como micro estrategias; es decir, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas.

Beltrán (2003) asocia las estrategias cognitivas con los mecanismos de la memoria, manifestando que mientras las estrategias de elaboración tratan de integrar los materiales informativos, relacionando la nueva información con la ya almacenada en la memoria, las estrategias de organización intentan combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Den-

tro de esa categoría de estrategias cognitivas también se encuentran las estrategias de selección, que según Díaz y Hernández (1998) su función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento. Estas estrategias requieren práctica y retroalimentación.

Manejo lógico de los contenidos transversales

Los ejes transversales, constituyen uno de los componentes fundamentales del currículo porque contextualizan el proceso de enseñanza y de aprendizaje de manera lógica, razonada, en torno a situaciones reales, necesidades y problemas socio-naturales ante los cuales la escuela no puede dar respuesta. Al respecto, Odremán (2002, p. 38), plantea que:

“Los ejes transversales impregnan y permean todo el currículum, facilitando el abordaje de los problemas e inquietudes de la sociedad venezolana actual, permiten profundizar en los aprendizajes informales que el estudiante adquiere de forma difusa en el entorno socio natural y están dotados de una gran funcionalidad psicológica y social para que el alumno y la alumna vayan tomando conciencia de la realidad de su contexto al mismo tiempo que desarrollan competencias para modificarla y construir un mundo mejor”.

La transversalidad se sustenta en una visión holística e integral del conocimiento, el cual debe administrarse desde la perspectiva de la realidad, por lo que se integra a todos los componentes del diseño curricular, organiza los contenidos de las distintas áreas académicas aportando significados reales y funcionales abordando problemas y situaciones de la sociedad actual, a objeto de que el educando tome conciencia de su contexto socio-natural y al mismo tiempo desarrolle competencias para modificarlo y construir una sociedad más consciente y humana.

Los ejes transversales son el contenido educativo que hace referencia a dimensiones o a temas que los integran en sí mismos, asignaturas académicas concretas y que no se plantean paralelamente a las áreas sino transversalmente a todas ellas, es decir tienen en común su presencia real y concreta en cada uno de las áreas o materias curriculares.

De esta manera, tomando en consideración lo antes expuesto el rasgo más característico de la transversalidad, como contenido científico y cotidiano, lo constituye el fortalecimiento del ser y funge como un valioso aliado para efectuar el acercamiento de temas significativos del mundo actual o de la realidad más próxima percibida por los estudiantes

Procesos de pensamiento asociados con el desarrollo de la transversalidad

La transversalidad curricular es una propuesta de cambio de paradigma que permite la construcción de un pensamiento social crítico, producto de la interre-

lación de diferentes temas transversales alrededor de una ética para la convivencia. La transversalidad implica la inclusión en el currículo de lo que se ha denominado temas, ejes enseñanzas transversales, los cuales poseen una vertiente cognitiva y otra de índole afectiva, conjugan conocimientos e información con el mundo de los valores, las decisiones, los sentimientos, las actitudes, etc.

Esta propuesta surge de la necesidad de propiciar el desarrollo integral de los alumnos en todos los niveles de la educación, las propias expectativas de la sociedad demandan un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza tradicional, sino que incluyan otros aspectos que contribuyan al desarrollo de las personas como son las habilidades prácticas, actitudes y valores.

Entre las características más resaltantes de la transversalidad según Canquíz e Inciarte (2006) se pueden mencionar:

1. Refleja preocupación por los problemas sociales.
2. Conecta la escuela con la vida.
3. Favorece la educación en valores.
4. Permite adoptar una perspectiva social crítica.

Los ejes transversales constituyen temas recurrentes que emergen de la realidad social, entrettejidos en cada una de las áreas del currículo, convirtiéndose en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, saber, hacer y convivir a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, para Bravo (2007) no pueden considerarse como contenidos paralelos a las áreas curriculares, sino como medios que conducen a un aprendizaje que propicie la formación científico –humana y ético– moral de un ser humano cónsono con los cambios sociales.

La transversalidad curricular es un elemento de planificación curricular dentro de la modalidad de planificación material, cuyo contenido es concretar la articulación horizontal de objetivos educativos de diferentes asignaturas, disciplinas o materias correspondientes a un grado o nivel del plan de estudio. Esta transversalidad, entonces, desarrolla los procesos de pensamiento relacionados con el pensamiento creativo, crítico, solución de problemas y toma de decisiones.

Valores subyacentes en la transversalidad

Los valores, como lo plantea León (2002, p. 283), “son opiniones sobre la realidad que expresan en la práctica un determinado valor”. En consecuencia, se convierten en los verdaderos decisores del proceso y son los que miden el triunfo deseado. Agrega este autor que “es en esos juicios donde reconocimos nuestra ideología”. Gibson *et al.* (2003, p. 694) señalan que los valores profesionales “son las normas de las que se vale un profesional para enfrentarse a una situación y realizar una opción”. En esto toma importancia la profesión para la cual se definen los valores a considerar al decidir, es decir, se relaciona con las líneas de acción y orien-

tación que debe sugerir en este caso, se vincula con la transversalidad del idioma inglés como lengua extranjera para el desarrollo de destrezas lectoras en inglés.

La búsqueda de valores constituye un examen de los contenidos en la concepción filosófica de las políticas educativas. En esto tiene un papel importante los supuestos que comúnmente se utilizan en la acción. Entre los valores que subyacen en la transversalidad están: -la solidaridad implica establecer criterios que afiancen la colaboración mutua entre los miembros de una organización; -el amor por el saber se presenta en los individuos como un valor, sin él no habría contacto influyente bidireccional, sin contacto no habría pasión para la ejecución de tareas personales, sin pasión no habría saber ni generación de conocimiento creativo; -la ética personal busca la convivencia digna basada en el bienestar, se apoya en el respeto a sí mismo, respeto a los demás y en lo que hacen, de manera consecuente con sus principios intrínsecos de acción, claridad sobre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto; y -la responsabilidad es un valor que el hombre nace con la capacidad de elegir y actuar, ejercer esa capacidad la cual es la voluntad libre, supone una consecuencia: asumir todo aquello que se origina con las acciones y elecciones.

Competencias que orientan la transversalidad en el formación integral

La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo; se orienta a la formación integral, condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica, en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos, los procesos laborales y de convivencia.

Asimismo, fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida, según Tobón, (2005), busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas.

Esta nueva tendencia de considerar la formación del ser humano como un proceso complejo de construcciones de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores dentro del marco de un conjunto de potencialidades personales se concreta en los siete saberes que Morín (2000) propuso como necesarios para ser tomados en cuenta en toda propuesta pedagógica y los cuales son fundamentales para la formación basada en competencias. De allí que el pensamiento complejo, como método de construcción de conocimiento basado en el tejido de relaciones entre las partes y el todo, implica abandonar toda pretensión de tener ideas, leyes y fórmulas fijas, simples para comprender y explicar la realidad; es decir, implica asumir una nueva racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación de conocimientos.

Para tal efecto, Canquíz e Inciarte (2006) afirman que la formación profesional por competencias sintetiza el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, representando los cuatro pilares de la educación. En el diseño cu-

ricular, estos pilares (Delors, 1999) se describen como aprendizajes o logros complejos que integran los aspectos cognoscitivos (conocer), procedimentales (hacer) y actitudinales (ser y convivir). Cada competencia viene entonces a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos.

En el área cognoscitiva, el desarrollo de competencias está orientado a la capacidad para aprender, desaprender y reaprender, capacidad de reflexión y pensamiento crítico, capacidad de análisis e interpretación, habilidad para interactuar con la teoría y la práctica, permitiéndole resolver problemas concretos, capacidad para enfrentar y resolver problemas, habilidad para aplicar conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social, capacidad para procesar, construir y transferir conocimientos propios de su profesión, desarrollo de la inteligencia emocional.

Además, implica la capacidad de anticipar las consecuencias de sus actos y decisiones en situaciones de cambio e incertidumbre tal como lo afirma Polo (2006), de estructurar respuesta rápida a los requerimientos del entorno, de establecer orden productivo en el “caos” y la diversidad, de agregar valor, lo cual implica una transformación de ser “consumidores” a ser “generadores de recursos”, comprensión del entorno social externo e interno dentro del cual se mueve, capacidad para crear conocimiento, para transformar la realidad, e interpretar situaciones complejas, comprender textos, exponer conocimientos de manera jerárquica.

Asimismo, el enfoque por competencias no impone una didáctica basada en pasos rígidos y detallados, sino que su eje esencial es ayudar a comprender el proceso de aprendizaje y las metas de éste en función del desempeño, posibilitando la aplicación de diversas estrategias didácticas, en las cuales se promueve la exploración y el autoaprendizaje.

Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos; a partir de las competencias transversales (Polo, 2006).

Marco metodológico

Diseño de la investigación

Para Kerlinger (1997, p. 116) considera que el diseño no experimental, es aquél “donde resulta imposible manipular variables o asignar a los sujetos condiciones”. En este sentido, el diseño de investigación en este estudio es no experimental-transeccional puesto que la acción de las variables ya ha ocurrido, no es

posible manipularlas y no hay control directo sobre ellas. En consecuencia, no se manipuló ni controló la variable transversalidad del Inglés con Fines Específicos para la formación integral. Asimismo, se analizaron cualitativamente los programas de IFE de LUZ, en términos de la gestión, competencias y valores lo cual permitió extraer insumos para la construcción teórica que se pretende.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 37 profesores que dictaron clases de IFE en LUZ durante el primer período 2010, distribuidos así: 14 profesores de la Facultad de Humanidades, 8 de Ingeniería, 3 de Medicina, 5 de Ciencias, 1 de Arte, 3 de Ciencias Económicas y Sociales, 1 de Odontología, 1 de Arquitectura y 1 de Veterinaria.

Es necesario destacar que las facultades de Agronomía y Ciencias Jurídicas y Políticas no tuvieron representación porque en sus pensa de estudio no está contemplada esta unidad curricular. La muestra es de tipo censal tomándose la totalidad de los profesores de IFE que dictaban clase durante dicho período y quienes constituyen la población.

Técnica e instrumentos de recolección de datos

En función a lo planteado, se utilizó la técnica de observación por encuesta para los docentes y el análisis cuantitativo y cualitativo para el contenido de los programas de estudio, las cuales fueron seleccionadas con el propósito de indagar la variable en estudio, la cual es la transversalidad de IFE en LUZ. Para ello se utilizó un cuestionario con las alternativas: siempre, casi siempre, casi nunca y nunca, utilizando la escala de tipo Likert y se construye una matriz para el análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas por los docentes de IFE y para el análisis cualitativo se realizó la triangulación de los instrumentos utilizados.

Validez y confiabilidad del instrumento

Para el estudio, el cuestionario fue validado por 7 expertos, con grado de Doctor o con amplia experiencia como investigadores en el área, aportando sugerencias sobre la redacción, tendenciosidad y la pertinencia de los ítems en función de objetivos, variable, dimensiones e indicadores. Validado el instrumento, se realizó una prueba piloto para determinar la confiabilidad del mismo, la cual fue mediante la fórmula del Coeficiente *Alfa* de Cronbach. Los resultados fueron analizados por el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 11.0, arrojando un valor de $\alpha = 0.8548$ indicando que se encuentra dentro del rango aceptable.

Análisis y discusión de los resultados

Con el propósito de analizar la posicionalidad de la transversalidad del IFE en la formación integral desarrollada en LUZ, se analiza la variable “Transversalidad del Inglés con Fines Específicos en LUZ”. Asimismo, se establece la relación

entre las dimensiones que conforman los procesos de gestión y de pensamiento, valores subyacentes y competencias que orientan la transversalidad con el perfil previsto en la asignatura de inglés, como objetivo en conformidad con lo pautado en la operacionalización de las variables.

Variable: Transversalidad del Inglés con Fines Específicos en LUZ

La variable Transversalidad del Inglés con Fines Específicos en LUZ está conformada por cuatro (04) dimensiones “Gestión de la Transversalidad”, “Procesos de Pensamiento Asociados con el Desarrollo de la Transversalidad”, “Valores Subyacentes en la Transversalidad” y “Competencias que Orientan la Transversalidad en la Formación Integral”, las cuales, en el instrumento de medición, están representadas por 44 ítems.

Con el propósito de precisar la significancia detectada por el ANOVA, se aplicó la prueba de Múltiples Rangos de Tukey, para detectar cuales dimensiones provocaban la diferencia (Cuadro 1), destacándose que en estas condiciones, la dimensión “Gestión de la Transversalidad” es el valor con menor ponderación que alcanzó 3,5180 diferenciándose significativamente con respecto a las demás dimensiones. La dimensión “Procesos de Pensamiento Asociados con el Desarrollo de la Transversalidad” alcanzó el valor mayor con 3,7241.

Cuadro 1. Prueba de Múltiples Rangos de Tukey
Variable-Transversalidad del Inglés con Fines Específicos en LUZ
HSD de Tukey^a

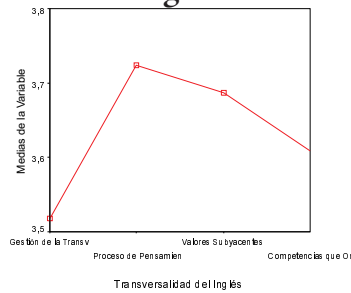
Factor	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Gestión de la Transversalidad	37	3,5180	
Competencias que Orientan	37	3,6087	3,6087
Valores Subyacentes	37		3,6869
Proceso de Pensamiento Asociado	37		3,7241

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 37.

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados (Gráfico 1), ponen de manifiesto que existe homogeneidad en la consideración de los valores, es decir que existe un equilibrio valorativo, el cual se corrobora con el baremo como alto, además ratifica lo expresado por los encuestados, pues hoy en día, las instituciones de Educación Superior se encuentran enfrentadas a un nuevo contexto que plantea desafíos de gran envergadura como lo es la transversalidad curricular basado en el enfoque por competencias.

Gráfico 1. Representación de las Medias de las Dimensiones de la Variable-Transversalidad del Inglés con Fines Específicos en LUZ



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de éstos desafíos, probablemente el mayor sea el de adecuar y actualizar los contenidos curriculares y los títulos ofrecidos a los nuevos perfiles laborales surgidos como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el mundo productivo y la nueva realidad del empleo.

Correlación entre las dimensiones

Al establecer la relación entre las dimensiones que componen el presente proyecto, se utilizó el método de correlación r de Pearson, el cual permitió verificar la relación entre ellas, tomando en cuenta los puntajes obtenidos entre los sujetos encuestados (ver Cuadro 2).

Resumiendo los resultados obtenidos entre las dimensiones se aprecia que existe una correlación entre ellas de positiva considerable. Ratificando lo expresado por Delors (1999) cuando asocia con el ser humano lo analítico, crítico, culto, reflexivo y comprendido, feliz, generoso, honrado, con amor por la vida, la paz y la libertad, creativo, espontáneo, libre, sensible, curioso e imaginativo, abierto al cambio, emocionalmente seguro, con motivación interna, autónomo, autosuficiente, participativo y con habilidades comunicativas, con espíritu de investigación, exploración y cuestionamiento, que aprende por sí mismo, comprende y transmite significados, lo cual encuentra apoyo en el IFE.

Con respecto al análisis cualitativo realizado a los programas de IFE de LUZ, se encontró que éstos poseen una fundamentación teórica común, es decir, su estructura filosófica, epistemológica y conceptual es la misma por lo que se evaluaron como un todo integrado. Todos los programas de IFE de LUZ tienen la misma estructura teórica por ello las dimensiones e indicadores que se evaluaron pertenecen a la misma descripción; ellos son: gestión de la transversalidad, procesos de pensamiento, valores subyacentes y competencias. Dicha evaluación, se justifica atendiendo a la estructura de los programas de inglés y a la intención de éstos, como es la de desarrollar las destrezas de comprensión lectora en los estudiantes con el fin de que lean, comprendan e interpreten textos relacionado a su campo de estudio.

Cuadro 2. Correlación r de Pearson de las Dimensiones de la Variable Transversalidad del Inglés con Fines Específicos en LUZ

Dimensiones	Gestión de la Transversalidad	Procesos de Pensamiento Asociado con el Desarrollo de la Transversalidad	Valores Subyacentes en la Transversalidad	Competencias que Orientan la Transversalidad en la Formación Integral
Gestión de la Transversalidad	1,000	0,553	0,583	0,876
Procesos de Pensamiento Asociado con el Desarrollo de la Transversalidad	0,553	1,000	0,380	0,478
Valores Subyacentes en la Transversalidad	0,583	0,380	1,000	0,431
Competencias que Orientan la Transversalidad en la Formación Integral	0,876	0,478	0,431	1,000

Fuente:Elaboración propia.

El análisis cualitativo se realizó a través de la revisión de los programas de IFE de LUZ, específicamente en lo que respecta a las estrategias cognitivas, manejo lógico de los contenidos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, toma de decisiones y solución de problemas. Se devela igualmente en el análisis, los valores que subyacen en los programas de inglés y que pueden ser asociados a la transversalidad, en directa relación con las competencias del conocer, hacer, ser y convivir.

Con respecto a las estrategias cognitivas, observamos que están explícitas, es decir, los programas contienen el enfoque pedagógico, en este caso, constructivista, enfatizando la necesidad de integrar a través de IFE lo cognitivo, social y afectivo. Detectamos que el aprendizaje el cual se busca en el estudiante debe responder al contexto por su condición de Inglés Técnico, esto fortalece la construcción interna, la interacción y negociación entre los estudiantes, permitiendo ampliar y reconocer los saberes a fines a su área de formación. Asimismo, encontramos de manera explícita como organizar e integrar información, al igual de cómo darle significado e interpretarlo durante la traducción y retroalimentación.

Con el manejo lógico de los contenidos se presenta de manera explícita que se atienden los conocimientos previos de los estudiantes, se aclaran las funciones y estructuras lingüísticas como las nociones a manejar, las destrezas lectoras a desarrollar y las actividades lingüísticas que se deben llevar a cabo. Esto tiene como garantía la condición explícita de los siguientes principios: integralidad, relevancia, autenticidad y pertinencia.

Sobre los procesos de pensamiento asociados con el desarrollo de la transversalidad se encontró ausencia del proceso de pensamiento creativo producto del énfasis interpretativo que se devela en los programas. El pensamiento crítico mantiene la misma posición de ausente ya que las actividades se centran sólo en traducciones sin reflexión, son actividades mecanicistas.

Por otro lado, la toma de decisiones se presenta explícita al requerir un proceso continuo y organizado que permite al estudiante asumir posiciones y argumentar soluciones. En este mismo contexto, la solución de problemas se presenta como explícita puesto que aprovecha el análisis y descripción de la lengua y los elementos lingüísticos.

En cuanto a los valores que subyacen en la transversalidad observamos que el amor por el saber, la ética y la responsabilidad se encuentran ausentes en la intención de los programas de IFE, mientras la solidaridad se presenta explícitamente, es decir, los programas promueven la ayuda mutua y la convivencia cuando se especifica el trabajo en pares o en equipo. Por otro lado, se encontró que los programas proveen las competencias del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir ya que todas las tienen los programas y están fundamentadas en indicadores de valor.

En lo que respecta a la competencia de aprender a conocer, esta se verifica porque aparecen en los enunciados de los contenidos de lo que los estudiantes deben de aprender durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo el aprender a hacer se concretan a través de un listado las destrezas, habilidades, actividades y ejercicios enumerada en los programas.

El aprender a ser se refleja en la filosofía de gestión de los programas donde el centro del aprendizaje son los estudiantes, en tal sentido se toma en cuenta las características, intereses, necesidades y participación activa de éstos en las actividades a realizar ya que ellos son los constructores de sus propios saberes. En consecuencia, el aprender a convivir se muestra explícito cuando se da la orientación al trabajo en grupo o equipos, con énfasis colaborativo, lo que permite negociar y elevar los logros.

Conclusiones

–En vista de los resultados arrojados en esta investigación, así como la importancia del inglés en la ciencia y la tecnología a nivel mundial y la necesidad de formar estudiantes universitarios en el manejo de destrezas lectoras y comprensión de textos de especialidad, se hace necesario revisar la actuación de los docentes de IFE de LUZ así como sus programas de estudio para analizar la posicionamiento de la transversalidad de IFE en el currículo integral de LUZ a fin de hacer su inserción favorable al Currículo Integral de LUZ (2006). Las conclusiones que se presentan surgen del análisis cualitativo y cuantitativo que indagan el posicionamiento de la transversalidad de IFE de LUZ, sistematizando por objetivos tal como se presenta a continuación:

–En lo que respecta a la gestión de la transversalidad que ejerce el docente y preescrita en los programas de IFE de LUZ se encontró que de acuerdo con los profesores la gestión de la transversalidad se está atendiendo en términos de la aplicación de estrategias cognitivas y manejo lógico de los contenidos al ubicarse en la alternativa que más favorece a la medida del indicador que es la alta. Esto se ratifica al analizar los programas de IFE y encontrarlas explícitas, a excepción de que están ausente las actividades mecanicistas lo cual se justifica por el enfoque constructivista que tienen los programas en su estructura teórica.

–Al explicar los procesos de pensamiento que favorecen la transversalidad del IFE se encontró en opinión de los docentes que el pensamiento crítico, la toma de decisión y solución de problemas es alta en el desarrollo del aprendizaje; sin embargo, el pensamiento creativo se comportó como moderadamente alto, lo cual lo ubica en una desventaja poco significativa. Esto coincide con los resultados del análisis de los programas ya que en lo que respecta a la toma de decisión y solución de problemas, ambas se presentan explícitas en los programas, es decir, declaradas para que el docente las ejecute; sin embargo, se presenta diferencias con respecto al pensamiento creativo y pensamiento crítico que aun cuando el docente afirma que las atiende, éstas están ausentes en los programas, es decir, no están declaradas en los mismos.

–Al indagar los valores que subyacen en la transversalidad del IFE se encontró que la solidaridad, el amor por el saber, la ética y la responsabilidad de acuerdo con los docentes es alta por tanto favorece la transversalidad. Esto es contrario a lo encontrado en los programas de IFE donde el amor por el saber, la ética y la responsabilidad no tienen presencia en los mismos, mientras que la solidaridad está explícita o propuesta para humanizar dichos programas. Esto devela que la transversalidad presenta fortaleza puesto que es el docente con su disposición quien humaniza y sistematiza los valores y los procesos de pensamiento.

–Al caracterizar las competencias que orientan la transversalidad se encontró en opinión de los docentes que el aprender a conocer y aprender a convivir se visualizan como altas, sin embargo, el aprender a hacer y el aprender a ser se comportaron como moderadamente altas, lo cual implica que puede mejorarse. No obstante, al analizar los programas de inglés, éstos contienen de manera explícita la totalidad de las competencias lo cual representa una fortaleza para la transversalidad ya que el hacer es indispensable para insertar la transversalidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, soportados en los rasgos cualitativos, apoyados en el ser y en el convivir.

Los resultados obtenidos en la investigación permiten verificar que es favorable la inserción de IFE como eje transversal en el currículo integral de LUZ. La transversalidad del IFE en LUZ presenta fortalezas tanto a nivel de los profesores como a nivel de los programas de inglés, siendo necesario enfatizar en el pensamiento creativo y en las competencias de hacer y ser, siendo estos dos últimos fundamentales para hacer concreta la transversalidad y obtener de manera oportuna el perfil integral que se desea.

La inserción de IFE como eje transversal en las carreras de LUZ reviste de gran importancia ya que permite el fortalecimiento de los planes de estudios de las distintas carreras que ofrecen las facultades y escuelas de esa casa de estudio. Este fortalecimiento radica en la articulación de objetivos, contenidos y metodologías bajo un enfoque interdisciplinario, multidisciplinario y hasta transdisciplinario que articule el Inglés con Fines Específico con las demás unidades curriculares de las carreras a fin de llegar a una integración sistemática.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan se derivan de los hallazgos obtenidos en el análisis cuantitativo del ejercicio de los docentes de IFE de LUZ y del análisis cualitativo de los programas de esa unidad curricular en la Universidad del Zulia, considerando los aspectos que presentaron carencias.

–Realizar encuentros con los docentes para analizar el posicionamiento de la transversalidad con respecto a los procesos de pensamiento, considerando que en ellos se resuelve la condición de proceso de la transversalidad la cual debe ser introducida desde los primeros semestres y/o años de la escolaridad para internalizarla, con mayor énfasis el pensamiento creativo que resultó el menos favorecido tanto en opinión de los docentes como en el análisis de los programas.

–Unificar con los docentes las competencias que deben ser fortalecidas para posesionar la transversalidad del IFE como específicamente la competencia de aprender a hacer que resultó ser menos favorecida de acuerdo a la opinión de los docentes, sin embargo, teóricamente ésta permite una sistematización que va modelando estrategias que al hacerse continua fortalecen el aprender a ser, es decir, rescata valores favorables hacia la socialización del inglés.

–Continuar analizando los programas de IFE de LUZ para profundizar en los valores implícitos que pudieran soportar el posicionamiento de la transversalidad de IFE en LUZ.

–Consignar a los jefes de cátedra de IFE los resultados del estudio con el fin de que puedan socializar y tomar decisiones al respecto puesto que éstos son de gran aporte para insertar la transversalidad del Inglés con Fines Específicos en la Universidad del Zulia.

–Realizar talleres con los docentes de IFE de LUZ para analizar la capacidad que tienen los estudiantes para la comprensión de textos, interpretados desde del pensamiento creativo, crítico, solución de problema y toma de decisiones.

–Promover la creación de grupos de trabajo entre los profesores de IFE para desarrollar conciencia sobre el rol del docente y de la asignatura de IFE en el desarrollo de la formación de valores del egresado de LUZ.

–Formar redes de programas, especialmente los profesores de IFE con los profesores de las otras unidades curriculares de la carrera a fin de planificar acciones compartidas, evaluadas y sostenidas en el tiempo, conforme a los objetivos de logro en el desarrollo de la transversalidad curricular de determinada carrera.

–Diseñar e implementar, en conjunto con la Comisión de Currículo de LUZ, jornadas de trabajo que versen sobre las herramientas y metodologías asociadas con la transversalidad curricular orientados hacia la sensibilización e involucramiento de todo el personal docente y directivo de cada facultad a fin de lograr un compromiso profesoral e institucional para el éxito de la inserción de IFE como eje transversal en las carreras de LUZ.

–Promover a través de asambleas que la Universidad del Zulia aborde la inserción de la transversalidad como una política de acciones definidas que implique el esfuerzo colectivo de todas las áreas de formación integral del estudiantado de LUZ a fin de estudiar la problemática a la luz de la teoría emergente en el área curricular.

Referencias Bibliográficas

- Beltrán, Jesús (2003). **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Editorial Síntesis. España.
- Bravo, Esperanza (2007). **La Transversalidad como Vía para la Formación Integral**. Universidad del Zulia. Vicerrectorado Académico. Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo. Venezuela.
- Canquíz, Liliana e Inciarte, Alicia (2006). **Metodología para el diseño de perfiles académico-profesionales basados en el currículo por competencias**. Comisión Central de Currículo. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Consejo Nacional de Universidades (1993). Reformulación del Documento sobre las Orientaciones y Lineamientos para la Transformación y Modernización del Currículo Universitario. Venezuela.
- Comisión Nacional de Currículo (2002). **V Reunión Nacional de Currículo para la Educación Superior: Escenarios para la Universidad del siglo XXI**. Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. UCV. Venezuela.
- Currículo Integral Universitario (2006). Aprobación e Inclusión al Currículo Integral, las Normas del Acuerdo N° 535. Consejo Universitario de LUZ en su sesión CU-06407-2006. Sustituye a la Resolución 329 del 15-03-1995. Venezuela.
- Delors, Jaques (1999) Compendio: **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. Francia.
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo (1998). **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo; una Interpretación Constructivista**. McGraw-Hill. México.
- Gibson James, Ivancevich Jhon y Donnelly James (2003). **Organizaciones, Conducta, Estructura y Proceso**. Editorial interamericana. México.

- González, María y Tourón, Javier (2004). **Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje**. E.U.N.S.A. España
- Kerlinger, Fred (1997). **Investigación del Comportamiento, Técnica y Metodología**. Editorial Mc Graw-Hill. México.
- León, Orfelio (2002). **Tomar Decisiones Difíciles**. Mc Graw-Hill. España.
- Morín, Edgar (2000). **Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). Francia.
- Universidad del Zulia (2006). Normas Sobre el Currículo Universitario de la Universidad del Zulia. Acuerdo N° 535. Venezuela.
- Odremán, Norma (2002). **Cuadernos para la Reforma Venezolana**. Editorial Educere. Venezuela.
- Polo, Mirna (2006). **Currículo por Competencias en la Educación Superior**. Coordinadora de la Comisión Nacional de Currículo. Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- Tobón, Sergio (2005). **Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica**. Segunda edición. Ecoe Ediciones Ltda. Colombia.
- V Reunión Nacional de Curriculum para la Educación Superior (2003). Centro de Estudios en Teleinformática. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Extraído de <http://www.unet.edu.ve/~cccunet/lineamientos.html> consulta: 14/04/10.

El voluntariado y la identidad voluntaria como herramientas neoliberales: en pauta el voluntariado contra el cáncer infantil piauiense

Volunteering and Volunteer Identity as Neoliberal Tools: A Model, Volunteering to Fight Childhood Cancer in Piauí

Lourdes Almeida Silva y Francisco Barros Júnior***

Resumen

El argumento desarrollado reside en que el tercer sector es una construcción político-económica del Estado para la implantación del programa neoliberal de reducción de la acción social estatal, y el voluntariado una construcción revalorada socioculturalmente, en los últimos años, en Brasil. El voluntariado, como identidad social, es una de las herramientas de legitimación de la nueva postura del Estado brasileño. Con la reducción de la acción social del Estado, hubo la disminución con lo social por parte de este y la consecuente responsabilidad de la sociedad por la gerencia de políticas sociales puntuales y focalistas. La cultura de los voluntariados promovió la construcción de las identidades voluntarias. En este proceso, los derechos sociales y la solidaridad social fueron transformados en deberes sociales y solidaridad voluntaria y local, como es el caso del voluntariado de la Red Femenina de Combate al Cáncer de Piauí (RFCC-PI), organización social que actúa en la prevención y terapéutica de cáncer. Concluimos que el tercer sec-

Recibido: Octubre 2012 • Aceptado: Abril 2013

* Maestra y Doctoranda en Políticas Públicas. Profesora de Sociología de la Universidade Estadual do Piauí. Líneas de investigación: Sector terciario, voluntariado, identidad social, cáncer y política pública; política pública de educación. Parnaíba-PI, Brasil. Correo electrónico: lourdeskaroline@hotmail.com; lourdeskaroline.sociologa@bol.com.br

** Doctor en Ciencias Sociales. Profesor de Sociología de Universidade Federal do Piauí. Líneas de investigación: bioética-síndrome de inmunodeficiencia adquirida, envejecimiento, educación gerontológica, universidades abierta para terceras edades, salud pública. Correo electrónico: barrosjr@ufpi.edu.br

*El voluntariado y la identidad voluntaria como herramientas neoliberales:
en pauta el voluntariado contra el cáncer infantil piauiense*

tor y los voluntariados, de entre ellos el de la RFCC-PI, son campo de minas, debido al Estado financiar/subsidiar inúmeras categorías del tercer sector y, así, desfavorecer las demandas sociales. Sin embargo, independientemente del contexto neoliberal brasileño, la importancia del voluntariado de la RFCC-PI está en su acción complementaria del cuidado humanizado a personas con cáncer, uniendo medicina y terapia lúdica. Los autores utilizados en este análisis son: Ana Amaral (2003); Zygmunt Bauman (2005); Elaine Behring (2003); Paula Bonfim (2010); Lúcia Costa (2006); Denys Cucho (2002); Victor Ferreira (2005); Stuart Hall (2000); Rodrigo Horochovski (2003); José Mendes (2002); Maria Luiza Mestriner (2005); Thomaz Silva (2000), Susan Sontag (1984) e Kathryn Woodward (2000). La metodología se basó en la revisión de la literatura, análisis de documentos, entrevistas y trabajo de campo.

Palabras clave: Estado, tercer sector, voluntariado, neoliberalismo, identidad social.

Abstract

The argument developed in this article is that the third sector is a political and economic construction of the State for implanting the neoliberal program of reducing state social action; and volunteering is a construction that has been socio-culturally revalued in recent years in Brazil. Volunteering as a social identity is a tool to legitimize the new posture of the Brazilian State. The reduction of State social action produced a decrease in the same by the State and a consequent increase in the responsibility of society for managing detailed, focused social politics. The volunteering culture promoted constructing volunteer identities. In this process, social rights and solidarity were transformed into local social duties and volunteer solidarity, as in the case of the voluntary Women's Network to Fight Cancer in Piauí [Rede Feminina de Combate ao Câncer do Piauí (RFCC-PI)], a social organization that acts to prevent and treat cancer. Conclusions were that the third sector and volunteers, among them the RFCC-PI, are minefields, because the State finances/subsidizes many categories of the third sector and thereby, disfavors social demands. However, independent of the neoliberal Brazilian context, the importance of volunteering in RFCC-PI lies in its complementary action, providing humanized care to people with cancer, joining medicine and play therapy. Authors used in this analysis are: Ana Amaral (2003); Zygmunt Bauman (2005); Elaine Behring (2003); Paula Bonfim (2010); Lúcia Costa (2006); Denys Cucho (2002); Victor Ferreira (2005); Stuart Hall (2000); Rodrigo Horochovski (2003); José Mendes (2002); Maria Luiza Mestriner (2005); Thomaz Silva (2000), Susan Sontag (1984) and Kathryn Woodward (2000). Methodology was based on a review of literature, document analysis, interviews and fieldwork.

Keywords: State, third sector, volunteering, neoliberalism, social Identity.

Introducción

El argumento central presentado en este artículo es el de que el tercer sector es una construcción político-económica del Estado para la implantación del programa neoliberal de reducción de la acción social estatal. El voluntariado es una construcción, no reciente como el tercer sector, pero revalorada socioculturalmente en los últimos años en Brasil. En ese proceso, el voluntariado como identidad social se presenta como una de las herramientas de legitimación de la nueva postura del Estado brasileño. Con la reducción de la acción social del Estado, hubo la disminución de la responsabilidad con lo social y la consecuente responsabilidad de la sociedad por la gerencia de políticas sociales puntuales y focalistas. La cultura de los voluntarios promueve la construcción de las identidades voluntarias, que legitiman el proceso de publicidad – transferencia de actividades de servicio social del Estado a la sociedad. En este ámbito, ocurre despoltización, la filantropía de la cuestión social y el encapsulamiento de reivindicaciones políticas y sociales de la sociedad, siendo que los derechos sociales y la solidaridad fueron transmutados en deberes sociales para con los excluidos y solidaridad voluntaria y local.

El voluntariado es una construcción socio histórica. Necesita ser problematizada y desconstruida, a fin de que haya la posibilidad de percepción de la no existencia de una verdad absoluta sobre el tercer sector y sobre los voluntariados. El primer paso para la desconstrucción es el extrañamiento. En este artículo, se concretizará por intermedio del análisis de las ambigüedades y contradicciones entre lo dicho (eficacia productiva de los enunciados) y lo hecho por los voluntariados, particularmente, por el voluntariado contra el cáncer infantil piauiense. No se pone en duda la probidad de la entidad filantrópica Red Femenina de Combate al Cáncer de Piauí, objeto de estudio de este análisis, cuando se habla de las contradicciones entre lo dicho y lo hecho, pues la entidad es idónea y aplica totalmente todos los recursos captados por intermedio de donación y campañas en sus proyectos sociales. Se cuestiona, para así analizar, el proceso de construcción de una identidad pautada en el amor al prójimo. También se pauta en juegos jerárquico de y por los poderes.

El voluntariado contra el cáncer infantil piauiense en el contexto del tercer sector y del voluntariado brasileño

El proyecto político de la gran burguesía brasileña e internacional en el proceso de reducción de la acción social del Estado no excluye de ninguna manera la vigencia de las políticas sociales. En verdad, lo que es excluido es la articulación de política social, pública e imperativa, que tenga como base un Estado que democráticamente ponga límites a la lógica del capital. A finales de los años 1990, se observó un creciente deterioro de las condiciones de vida de la clase laboral, generando una demanda creciente por servicios sociales públicos, pero que, en contrapartida, encontraron un proceso de estagnación y de reducción de las inversiones sociales. Según Bonfim (2010), en el periodo entre 2000 y 2005, los gastos sociales totales, en Brasil, no excedieron 45,28%, mientras que los gastos con servicios

*El voluntariado y la identidad voluntaria como herramientas neoliberales:
en pauta el voluntariado contra el cáncer infantil piauiense*

de la deuda nacional llegaron a 46,82%. En este periodo, se constató también el gran incentivo a las organizaciones voluntarias, que todavía continúa. Otro factor de aumento del incentivo a las organizaciones voluntarias es el conjunto de estrategias de los medios de comunicación, que relaciona el ejercicio de la ciudadanía a las prácticas voluntarias, favoreciendo la divulgación de valores necesarios a la construcción del consenso, cuya matriz es un modelo ideal.

En el año 2005, de acuerdo con el *Instituto Brasileño de Geografía y Estadística* (2008), existían oficialmente en Brasil, trescientas treinta y ocho mil Fundaciones Privadas y Asociaciones sin Fines de Lucro (FASFIL). Entre los diversos factores que contribuyeron al crecimiento acelerado de esas entidades, se encuentran el fortalecimiento de la democracia y de la participación de la sociedad civil en la vida nacional. En el Estado de Piauí, uno de los nueve estados de la región Nordeste¹, en el año 2005, había un total de 6.634 Fundaciones Privadas y Asociaciones sin Fines de Lucro. Del total de 6.634 FASFIL piauienses, veinticuatro actuaban en el área de salud, siendo siete hospitales y diecisiete otros servicios de salud.

En la categoría “otros servicios de salud”, en el Estado de Piauí, se encuentra la Red Femenina de Combate al Cáncer, creada en 1954, como Comité Femenino de Combate al Cáncer, por intermedio de una Campaña de Combate al Cáncer, realizada en conjunto por el Gobierno del Estado de Piauí y por la Sociedad Piauiense de Combate al Cáncer-Hospital San Marcos, hospital referencia en el Estado de Piauí en el combate y tratamiento de cáncer. El objetivo del Comité era luchar en favor de personas carentes y con cáncer. Sus actividades se resumían en donaciones de medicinas, pasajes, hospedajes y meriendas diarias a pacientes externos del Hospital San Marcos (Manual del Voluntario, 2002; Primer libro de actas, 1986 a 2001).

El Comité Femenino de Combate al Cáncer actuó sin reglamento, sin estatuto y sin reconocimiento de utilidad pública hasta el 28 de abril de 1986, cuando fue transformado, oficialmente, en la Red Femenina de Combate al Cáncer de Piauí (RFCC-PI), entidad filantrópica, cuya finalidad es la “lucha” social en el combate al cáncer, actuando como complemento del trabajo desarrollado por el Hospital San Marcos, a pacientes oncológicos. La entidad está compuesta por mujeres, en su mayoría, católica y se encaja en el perfil de trabajo asistencial (Manual del Voluntario, 2002; Primer libro de actas, 1986 a 2001).

La RFCC-PI es una entidad que se mantiene por intermedio de donaciones obtenidas por el servicio de *telemarketing*, en campañas anuales promovidas por la propia entidad, en bazares y eventos benéficos. Sus objetivos generales son: divulgar conocimiento sobre el cáncer, pretendiendo prevenir enfermedades; asistencia a enfermos en tratamiento y recaudación de fondos en favor de enfermos

1 Brasil posee cinco regiones: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sur y Sudeste.

oncológicos. La entidad está formada por un grupo de setenta voluntarias, divididas en tres modalidades:

- Beneméritas: prestan servicio voluntario a la RFCC-PI, por intermedio de donaciones en dinero o materiales y que participan de campañas o fiestas conmemorativas;
- Honorarias: voluntarias que ya fallecieron, pero prestaron servicio a la RFCC-PI o personas jurídicas o físicas que auxilian la entidad en sus proyectos sociales; y
- Asistenciales: voluntarias que ejercen diversas actividades en la RFCC-PI, teniendo, incluso, horario de trabajo definido (Acta 84-22 de junio de 2000).

La actuación exclusiva de la mujer como voluntaria refleja su papel en la sociedad occidental como cuidadora, papel útil al desplazamiento directo del Estado, que asume una “doble figura: una mediada por las organizaciones filantrópicas, otra por la buena acción de la mujer del gobernante” (Mestriner, 2005: 108), como en el caso del Programa Comunidad Solidaria, coordinado por Ruth Cardoso, primera dama de Brasil, en los dos gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Así, el gobierno brasileño, no sólo los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, sino que todos los otros, a partir del gobierno de Getúlio Vargas, estimularon y estimulan, especialmente, el voluntariado femenino, “por intermedio de las amigas de la primera dama y de los gobiernos de estados” (Mestriner, 2005: 108). Esa interpelación femenina al voluntariado, además de estar dentro del proceso de delegación de responsabilidades sociales a la sociedad, se encuentra inserida también en la intermediación de la Iglesia Católica en este proceso de solidaridad local desarrollada por la sociedad.

Como entidad filantrópica, la RFCC-PI se ampara en la Ley n° 8743, de 07 de diciembre de 1993, en el Decreto n° 2563, de 06 de abril de 1998 e en la Resolución del Consejo Nacional de Asistencia Social (CNAS) n° 32, de 24 de febrero de 1999, y presenta las siguientes características legales: 1) constituida legalmente en Brasil y en efectivo funcionamiento; 2) aplicación de todos sus recursos en el territorio brasileño y en la manutención de sus objetivos institucionales, sin distribución de lucros y dividendos, sin remuneración, bajo ninguna manera, de sus directores, instituidores y benefactores, sin constitución de patrimonio de individuo o de sociedad sin carácter benéfico, con prestación de servicios gratuitos, permanentes y sin cualquier discriminación de clientela. Además de eso, está exenta de tributos fiscales (Manual del Voluntario, 2002; Primer libro de actas, 1986 a 2001; Ferreira, 2005).

La RFCC-PI tiene su organización administrativa y asistencial dividida en cinco sectores: 1) administrativo; 2) educativo, que promueve conferencias educativas sobre el cáncer, en los barrios de Teresina (capital de Piauí), y en algunas ciudades del interior del estado, como también distribuye requisición de exámenes de prevención contra el cáncer para que sean hechos gratuitamente, en el

*El voluntariado y la identidad voluntaria como herramientas neoliberales:
en pauta el voluntariado contra el cáncer infantil piauiense*

Hospital San Marcos; 3) asistencial, responsable por las actividades de asistencia a personas con cáncer; 4) social, responsable, entre otras funciones, por la organización de fiestas conmemorativas; y 5) apoyo a la voluntaria, cuyos objetivos son acompañar, entrenar, catastrar y evaluarlas.

La entidad mantiene proyectos sociales², siendo los principales:

- Proyecto alertar: informa y orienta sobre la prevención de cáncer por medio de conferencias, películas, campañas educativas, folletos, etc.; realiza exámenes ginecológicos preventivos gratuitos y campañas para captación de donadores de sangre;
- Proyecto alimentar: distribuye latas de leche en polvo a enfermos oncológicos carentes con alta médica y a enfermos externos del Hospital San Marcos; distribuye cestas básicas y meriendas diarias en la sala de recreación y radioterapia;
- Proyecto aliviar: distribuye, diariamente, medicinas anti náuseas a pacientes en tratamiento quimioterapéutico y otras medicinas para aliviar los dolores advenidos del cáncer; visita a pacientes internos del Hospital San Marcos; promueve recreación con niños enfermos internos y externos; mantiene el programa Doctores de la Amistad; financia diversos exámenes para el tratamiento oncológico y que no tiene cobertura por el Sistema Único de Salud (SUS); les promueve fiestas en fechas conmemorativas; les dona prótesis, catéteres; les distribuye material de higiene personal en las enfermarías; les presta apoyo religioso y espiritual, y, por intermedio de la ludoteca, presta apoyo psicológico y paga pasajes a pacientes provenientes de otras ciudades;

Proyecto abrigar: acomoda, apoya y visita a pacientes carentes en residencias y pensiones, principalmente en la Casa de Apoyo al Niño con Cáncer (CACC)-Hogar de Maria y

Proyecto apoyar: apoya a pacientes trasplantados; ayuda en la reforma de residencias de pacientes asistidos por la entidad, les da soporte financiero en la

2 En relación al escenario nacional brasileño, en la década de 1990, por medio de nuevas formas de interacción para el enfrentamiento de los problemas socioinstitucionales y de la alteración de los hábitos organizacionales y gerenciales, la improvisación de la mayoría de las instituciones del tercer sector en Brasil cedió lugar a una estructura más organizada de trabajo, principalmente, con la figura del proyecto social, que esboza un proceso de institucionalización y profesionalización de esas instituciones. La adopción del modelo de proyecto social por las organizaciones y entidades sociales es importante debido al pleito de recursos tanto públicos como privados para la realización de sus servicios, lo que facilita el gerenciamiento de los objetivos de las organizaciones sociales; dinamiza y focaliza la ejecución de actividades de la organización, sin la necesidad de voluminosos dispendios de tiempo, dinero y personas (Amaral, 2003; Horochovski, 2003).

ciudad donde ocurre el trasplante (Manual del Voluntario, 2002; Primer libro de actas, 1986 a 2001; Segundo libro de actas, 2001 a 2006).

Como una de las centenas de entidades filantrópicas y otras categorías del tercer sector brasileño, la RFCC-PI ha actuado en un proceso de privatización de políticas públicas y sociales. La RFCC-PI es una entidad filantrópica basada en valores cristianos y católicos de las obras caritativas y asistencialistas, que ejecuta “política social local” de asistencia a personas carentes y con cáncer – solidaridad voluntaria y local, actuando como un mecanismo de sustitución de la acción social estatal. La solidaridad voluntaria y local debe ser entendida, este contexto, como una acción solidaria direccionada al prójimo, no pautada por la preocupación con la transformación social y con el Estado. Al revés, la solidaridad voluntaria y local está pautada en valores morales, religiosos y cívicos re-valorados y re-incentivados, en los últimos años, como una manera de escamotear el deber del Estado, en relación a las cuestiones sociales a través de una “benevolencia paliativa” (Mestriner, 2005).

Para Costa (2006), el Estado, pautado en los fundamentos neoliberales, debe ser simultáneamente fuerte en el fortalecimiento y defensa del libre mercado como en el favorecimiento de la acumulación capitalista, y débil en la regulación económica, en la tributación del capital y, principalmente, en la promoción de beneficios y derechos sociales, que tiene altísimos costos para el aparato estatal. Así, países periféricos, como Brasil, asumen el carácter privatizante y reduccionista de la seguridad social, juntamente con la apertura económica al mercado internacional. Se reduce drásticamente la ciudadanía a sus aspectos civiles y políticos, pues su aspecto social se queda encubierto en el nebuloso campo de minas de la filantropía, de la solidaridad voluntaria y local, campo este también asumido por el empresariado, en sus discursos de responsabilidad social y de empresa ciudadana.

Concepto de identidades sociales y proceso de interpelación en el voluntariado de la Red Femenina de Combate al Cáncer de Piauí

Se está el ser humano, desde el nacimiento, dentro del mundo de la cultura, heredando toda una construcción social, que transforma y es transformada. La cultura es una producción histórica de las relaciones de los grupos sociales entre sí, una lente por la cual se puede mirar y evaluar al mundo, originando una realidad amplia y peculiar. La cuestión de la cultura está, frecuentemente, relacionada con la identidad cultural, y ésta, por su vez, expone la cuestión de la identidad social. A través de la producción de sentido dado por la experiencia y por la posibilidad de elección entre variadas identidades diferentes, la cultura moldea la identidad. Los individuos son, pues, constreñidos por la posibilidad de elección entre diferentes identidades o representaciones simbólicas ofrecidas tanto por la cultura como por las relaciones sociales (Woodward, 2000; Cuche, 2002).

La cultura del voluntariado, en Brasil, ha sido construida con la ayuda del Estado, durante la mitad de la década de 1990 hasta los días actuales a través de

*El voluntariado y la identidad voluntaria como herramientas neoliberales:
en pauta el voluntariado contra el cáncer infantil piauiense*

incentivos estratégicos fiscales (exención de impuestos a personas jurídicas y físicas que donan dinero o bienes materiales a entidades no gubernamentales, a entidades filantrópicas que actúan en el área de servicios científicos y de asistencia social), legislativos³ (leyes que rigen el tercer sector, el servicio voluntario y las Organizaciones de la Sociedad Civil de Interés Público-OSCIP's) y propagandísticos (propagandas que interpelan a los individuos para el valor del trabajo voluntario, como la propaganda de los Amigos de la Escuela).

Las identidades voluntarias, en Brasil, también resultan del contexto social, económico, político y cultural protagonizado por el Estado, en su relación ambigua con el mercado y con la sociedad. Las identidades, con la edificación de los Estados Modernos, han sido administradas por el Estado, que instaura reglamentos y controles y registros minuciosos de las identidades, que, sin embargo, no pueden ser definidas, ya que son procesos intangibles y ambivalentes. La cuestión de la identidad tiene relación con el colapso del Estado de bienestar social y con el proceso de privatización de la esfera pública. De esta manera, las identidades sociales ganan relevancia política (Cuche, 2002; Bauman, 2005).

Con la cultura del voluntariado, las identidades voluntarias han sido construidas por intermedio de la constante interpelación de los individuos a los más diversos tipos de trabajo voluntario. Los individuos asumen e invisten en determinadas posiciones-de-sujeto, que tiene como coordinadas básicas el tiempo y el espacio, a las cuales cambian de acuerdo con las épocas culturales. Las identidades sociales son el resultado del trabajo constante de construcción, que integra tres contradicciones: “la relación entre lo dicho y lo no dicho, entre el diálogo libre y el constreñido y entre el discurso interior (grupos, entidades) y el exterior (Estado, sociedad)” (Mendes, 2002: 520). El sujeto-voluntaria contra el cáncer infantil piauiense se ha construido a través de discursos exteriores (propagandas, leyes incentivadas y promovidas por el Estado brasileño), discursos y prácticas discursivas interiores, que han sido construidos por la experiencia de vida de las voluntarias y por la entidad, como sus reglamentos, estatutos, hablas, mensajes de incentivo, que se expresan en qué es dicho y también en qué no es dicho, como las actitudes, los símbolos, las batas, las identificaciones de trabajo que identifican y diferencian a las voluntarias de la RFCC-PI de funcionarios del Hospital San Marcos y de otras entidades filantrópicas y organizaciones sociales, tanto piauienses como de otros lugares y regiones.

3 La intensificación de la relación entre el Estado y el tercer sector brasileño, principalmente en el periodo de contrarreforma organizacional del Estado, puede ser observada en el expresivo número de leyes, que fueron promulgadas entre 1998 y 2001, y, que rigen el tercer sector: Ley n° 9608, de 18 de febrero de 1998, que rige el servicio voluntario; Ley n° 9637, de 15 de mayo de 1998, que rige las organizaciones sociales; Ley n° 9790, de 23 de marzo de 1999, referente a las Organizaciones de la Sociedad Civil de Interés Público (OSCIP); y el Acuerdo de Asociación (*Termo de Parceria*), que fue alterado por la Medida Provisoria n° 2123-29, de 23 de febrero de 2001.

Las identidades sociales son impuestas, politizadas y disputadas, debido al hecho de que la identidad y la diferencia no conviven armoniosamente en un campo jerárquico. Ya que no son simplemente definidas, están sometidas a relaciones de poder, tales como el poder de inclusión/exclusión, demarcación de fronteras, clasificación y normalización (Silva, 2000; Mendes, 2002). El Estado brasileño, en los dos gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, elaboró e implantó diversas leyes reglamentarias del tercer sector y del voluntariado, impuso políticamente –implantación del programa neoliberal de reducción de la acción social del Estado– determinadas identidades voluntarias, las cuales fueron asumidas e investidas por la sociedad.

La Ley n° 9608/98, que dispone sobre el servicio voluntario, y que fue revisada, en octubre de 2003, en el primer año de gobierno de Luís Inácio Lula da Silva, es un ejemplo del sutil proceso de continuidad de la propuesta de tercer sector elaborada e incentivada por los dos gobiernos anteriores. Esta ley se conjuga con el intento de los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso de contrarreformar el Estado brasileño, como postula Behring (2003), delimitando gradualmente su área de actuación, por intermedio del pagamiento al sector privado y al sector público no estatal, de actividades científicas y de servicio social, consideradas como no específicas al Estado.

La Ley n° 9608 explicita que la producción y la utilización de clasificaciones y de jerarquizaciones por la sociedad y por el Estado se relacionan también con la identidad y la diferencia. Pues la fijación de determinadas identidades como la norma a ser seguida

[...] es una de las formas privilegiadas de jerarquización de la identidad y de la diferencia. La normalización es uno de los procesos más sutiles por los cuales el poder se manifiesta en el campo de la identidad y de la diferencia. Normalizar significa elegir –arbitrariamente– una identidad específica como parámetro en relación al cual las otras identidades son evaluadas y jerarquizadas. Normalizar significa atribuir a esa identidad todas las características positivas posibles en relación a las cuales las otras identidades solamente pueden ser evaluadas de forma negativa (Silva, 2000: 83).

La normalización de la identidad voluntaria contra el cáncer infantil pi-auiense, por el Estado, por la sociedad y por la propia entidad filantrópica RFCC-PI, le concede una fuerza que la torna invisible como una identidad entre varias otras identidades posibles. Para visualizarla como la única identidad posible, como se puede ver en las respuestas de la voluntaria Albertina⁴ a las preguntas

4 Los nombres de las voluntarias entrevistadas fueron sustituidos por nombres ficticios, para mantenerse el anonimato y la privacidad, de acuerdo con el código de ética establecido para esta investigación.

*El voluntariado y la identidad voluntaria como herramientas neoliberales:
en pauta el voluntariado contra el cáncer infantil piauiense*

sobre cómo ella ve la actuación de los gobiernos municipal, estadual y federal, en el área social, y sobre la importancia del voluntariado para la sociedad.

La voluntaria se pone contenta cuando el gobierno hace algo por lo social, al mismo tiempo, sostiene que él podría hacer más, pero no lo hace. Aunque Albertina sea una voluntaria, ella críticamente opina que, con el voluntariado, el gobierno brasileño ha empezado a refrenarse, “creyendo que la obligación es de la nación”. También la voluntaria analiza al voluntariado como “la salvación”, visto las enormes aflicciones sociales y que, irresponsablemente, son relegadas para último plan a favor del crecimiento económico y de la apertura del mercado nacional a la economía internacional, como si la “mano invisible” del mercado sola fuera capaz de unir crecimiento económico y desarrollo social.

En el proceso de construcción de identidades sociales, la normalización está evidenciada por la enunciación de las características producidas alrededor de un grupo cultural y su identidad, supuestamente, descrita. Ese proceso también es conocido por el aspecto performativo de las identidades. La eficacia productiva de los aspectos performativos depende tanto de la repetición incesante de las características de los grupos culturales cuanto de la posibilidad de su repetición. No obstante, la repetición de las características de grupos culturales puede ser interrumpida, cuestionada y contestada, lo que refuerza las diferencias construidas alrededor de un determinado grupo y/o individuo (Silva, 2000).

El aspecto performativo de la identidad voluntaria contra el cáncer infantil piauiense aparece explícitamente en el habla de la voluntaria Isabel, que repite comentarios sobre la sinceridad de sus sentimientos y de sus valores morales, que no son solamente suyos, sino de todo el grupo de voluntarias de la RFCC-PI, “porque no hablo en singular, hablo en plural. Porque no soy sola, somos un equipo”. Ella se auto describe como un caballero que sale para una batalla: pedir donativos para niños enfermos y carentes. Su armadura son los argumentos para convencer a los futuros donadores de la RFCC-PI. Su auto descripción está repetida varias veces y culmina, nuevamente, en valores y sentimientos como alegría, simpatía y cariño por las personas abordadas. Busca, entre ellos, captar recursos, no sólo financieros, sino pautados en la donación espiritual y personal.

Otra característica de la identidad voluntaria contra el cáncer infantil piauiense es la asistencia a la enfermedad cáncer y todas sus representaciones sociales. Por eso, la entidad realiza, anualmente, cursos de capacitación de voluntarias, para que las mismas unan buena voluntad a conocimientos e informaciones técnicas sobre cómo auxiliar a personas con cáncer, considerando las diferentes formas de auxilio al tratamiento que existen y los daños causados por las representaciones socioculturales de las enfermedades (Sontag, 1984).

La importancia del voluntariado contra el cáncer infantil piauiense, independientemente del contexto neoliberal brasileño, está en su acción complementaria del cuidado humanizado a personas con cáncer. Las voluntarias contra el cáncer infantil piauiense son las que ayudan a unir prácticas complementarias a la medicina y a la terapia lúdica a las personas enfermas. Es un cuidado especial,

pues está direccionado a personas con cáncer, que además de la enfermedad, vivencian todavía prejuicios y representaciones sociales negativas acerca de la enfermedad. En otras palabras,

[...] las identidades son construidas dentro del discurso y producidas en locales históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, por estrategias e iniciativas específicas. Ellas emergen en el interior del juego de modalidades específicas de poder y son, así, más el producto de la marcación de la distinción y del rechazo de que del signo de una unidad idéntica, naturalmente constituida, de una 'identidad' en su significado tradicional [...] (Hall, 2000: 109).

En referencia a los valores intrínsecos al voluntariado de la RFCC-PI, a través del análisis de sus libros de actas, constatamos cambios significativos y relacionados al contexto político neoliberal. De 1986 a 1991, fue encontrada apenas una única mención al valor fraternidad, lo cual fue expresado en el relato de la reunión del día 12 de octubre de 1991, sobre la presencia de la primera dama del Estado de Piauí, en la festividad del Día de los Niños, esta descrita como un acto de fraternidad. De noviembre de 1991 a octubre de 1995, no hay menciones acerca del valor fraternidad ni del valor solidaridad. A partir de noviembre de 1995, el término solidaridad pasa a ser utilizado frecuentemente, en detrimento del único uso del término fraternidad durante nueve años de relatos de las reuniones de la RFCC-PI. El uso valorizado de la palabra solidaridad en sustitución a la palabra fraternidad refleja el posicionamiento político-ideológico del gobierno brasileño, en el período de 1994 a 2002, y que tiene continuidad, bajo un nuevo ropaje, con el Partido de los Trabajadores (PT), con los dos gobiernos del presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) y de la actual presidenta Dilma Rosseuf.

Conclusión

El voluntariado, en Brasil, es un campo de minas pautado por discursos falaces del Estado y por las prácticas contradictorias de las identidades voluntarias. Las subjetividades individual y abstracta han triunfado en el contexto de las políticas neoliberales. El Estado como sujeto monumental y regulador de la autoría social de los individuos es un Estado máximo, capaz de interpelar millares de individuos para acciones, las más diversas posibles. El voluntariado es un programa y un discurso ideológico para la disminución de las responsabilidades sociales estatales, para que lo mismo amplíe su acción en la facilitación y ampliación y mejoría de la economía internacional.

La identidad voluntaria contra el cáncer infantil piauiense construida en el ámbito organizacional de inversión social de la Red Femenina de Combate al Cáncer de Piauí está basada en acciones sociales afectivas (sentimientos como amor y compasión), relacionadas a valores (valor de la solidaridad voluntaria y local) y a fines (combate e prevención contra el cáncer y el cuidado humanizado a

*El voluntariado y la identidad voluntaria como herramientas neoliberales:
en pauta el voluntariado contra el cáncer infantil piauiense*

enfermos oncológicos). La primacía del ego individualista y egoísta es compatible, en la sociedad neoliberal, con el altruismo. A partir de ahí, entre lo dicho por las voluntarias y lo hecho por las mismas, en sus trabajos voluntarios cotidianos, puede haber y hay contradicciones/ ambigüedades. Entre ellas, la crítica a la disminución del papel social del Estado y la aceptación y ejecución de proyectos sociales por la sociedad, características que dinamizan la referida identidad, rellenándola de sutilezas y complejidades, en dirección a las líneas tenues entre las apariencias y la realidad social.

Referencias Bibliográficas

- Amaral, Ana (2003). Terceiro setor e políticas públicas. **Revista do Serviço Social**, Volumen 54, N° 02, Brasil, (Pp. 33-57).
- Bauman, Zygmunt (2005). **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Editorial Jorge Zahar Editor. Brasil.
- Behring, Elaine (2003). **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. Editorial Cortez. Brasil.
- Bonfim, Paula (2010). **A cultura do voluntariado no Brasil: determinações econômicas e ideológicas na atualidade**. Editorial Cortez. Brasil.
- Costa, Lúcia (2006). **Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Editorial UEPG y Cortez. Brasil.
- Cuche, Denys (2002). Cultura e identidade. Cuche, Denys, **A noção de cultura nas ciências sociais**. Editorial EDUSC. Brasil.
- Ferreira, Victor (2005). **ONGs no Brasil: um estudo sobre suas características e fatores que têm induzido seu crescimento**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em Administração Pública-Programa de Pós-graduação da Escola de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. Brasil.
- Hall, Stuart (2000). Quem precisa da identidade? Silva, Thomaz (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Editorial Vozes. Brasil.
- Horochovski, Rodrigo (2003). Associativismo civil e Estado: um estudo sobre organizações não-governamentais (ONGs) e sua dependência de recursos públicos. **Em Tese-Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Volumen 01, N° 01. Brasil (Pp.10-127).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2008). **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil em 2005**. Brasil.
- Red Femenina de Combate al Câncer de Piauí (RFCC-PI). (1986- 2001). Primer libro de actas. Teresina-PI. Brasil.
- Red Femenina de Combate al Câncer de Piauí (RFCC-PI). (2001- 2006). Segundo libro de actas. Teresina-PI. Brasil.

Lowrdes Almeida Silva y Francisco Barros Júnior
Telos Vol. 15, No. 2 (2013) 248 - 260

- Red Femenina de Combate al Cáncer de Piauí (RFCC-PI). (2002). Manual del Voluntario. Teresina-PI. Brasil.
- Mendes, José (2002). O desafio das identidades. Santos, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais**. Editorial Cortez. Brasil.
- Mestriner, Maria Luiza (2005). **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. Editorial Cortez. Brasil.
- Silva, Thomaz (2000). A produção social da identidade e da diferença. Silva, Thomaz (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Editorial Vozes. Brasil.
- Sontag, Susan (1984). **A doença como metáfora**. Editorial Graal. Brasil.
- Woodward, Kathryn (2000). Identidade e diferença. Uma introdução teórica e conceitual. Silva, Thomaz (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Editorial Vozes. Brasil.

Análisis sociosemiótico de las estrategias discursivas de unión cívica radical en el debate legislativo de la ley 9182 de juicio por jurados*

Sociosemiotic Analysis of the Discursive Strategies used by the Radical Civic Union in the Legislative Debate on Law 9182, Trial by Jury

*Cintia Weckesser***

Resumen

En este trabajo se analizan las estrategias discursivas de Unión Cívica Radical en la discusión legislativa que dio lugar a la Ley 9182 de juicio por jurados (Legislatura Unicameral de la Provincia de Córdoba, 2004b), en la provincia de Córdoba, Argentina. El estudio se enmarca en la articulación sociosemiótica propuesta por Mozejko y Costa (2001, 2007, 2010), que toma como punto de partida la pregunta por la relación entre los agentes sociales y sus prácticas discursivas. El interrogante que orienta el desarrollo de este artículo es por qué y cómo la UCR, habiendo sido en la historia reciente de Córdoba quien promovió transformaciones clave tanto en la Constitución de la provincia (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 1987), como en su Código de Procesamiento Penal (Cámara de Senadores y Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1991), las cuales introdujeron la participación ciudadana en la justicia; en el año 2004, a contra-

Recibido: Noviembre 2012 • Aceptado: Abril 2013

* Este trabajo constituye un avance de la tesis de doctorado en curso que analiza desde una perspectiva socio semiótica la transformación del sistema de enjuiciamiento penal de la provincia de Córdoba (Argentina, 2004).

** Licenciada en Comunicación Social. Alumna del doctorado en Semiótica en el Centro de Estudios Avanzados de la misma universidad. Docente de las materias Semiótica y Semiótica Aplicada (Escuela de Ciencias de la Información, UNC), y en Teoría de la Comunicación (Universidad Empresarial Siglo 21). Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Desde 2009 es becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Córdoba, Argentina. Correo Electrónico: cintiaweckesser@gmail.com

no, no acompañó el proyecto del ejecutivo provincial que amplió considerablemente la participación de ciudadanos en la justicia penal. Por un lado, se analiza el modo en que se construye el lugar de la enunciación y en relación con ello, el programa narrativo propuesto, en el cual legisladores, jueces y ciudadanos se presentan investidos de ciertos atributos y encomiendas. Luego, el análisis de las estrategias de UCR se articula con la construcción de este agente social, a fin de poner en consideración un doble supuesto: (a) que los discursos tienen relación con el lugar desde el cual se los produce, y por lo tanto, son resultado de opciones realizadas por el agente, condicionado por su competencia y por el escenario en el que despliega sus estrategias discursivas, y (b) que la relación entre el lugar del agente y su discurso es de coherencia (Mozejko y Costa, 2001: 32 y ss.).

Palabras clave: Agente social, estrategias discursivas, juicio por jurados.

Abstract

This work analyses the discursive strategies of the Radical Civic Union (Unión Cívica Radical) in the legislative discussion that resulted in Law 9182 on trial by jury (2004), in the province of Córdoba, Argentina. The study is based on the relationship between semiotics and sociology proposed by Mozejko and Costa (2001, 2007, 2010). This perspective takes as a starting point the problem of the relationship between social agents and their discursive practices. The question guiding the development of this article is why and how the UCR did not accompany this project, which significantly expanded citizen participation in criminal justice, although that union had promoted key transformations in recent Cordoban history, in both the Constitution of the province and its Criminal Processing Code, which introduced citizen participation in justice. In the year 2004, on the other hand, the Union did not accompany the project of the provincial executive that considerably broadened citizen participation in criminal justice. On one side, the study analyzes the way that the place for enunciation is constructed and, in relation to it, the proposed narrative program in which legislators, judges and citizens have certain attributes and tasks. Then, analysis of the UCR strategies is combined with the construction of this social agent to consider a dual assumption: (a) that the speeches relate to the place where they are produced, and therefore, are the result of choices made by the agent, conditioned by its competence and by the context where its discursive strategies are produced; and (b) that the relationship between the agent's place and his speech is *coherent* (Mozejko and Costa, 2001: 32 et seq.).

Keywords: Social agent, discursive strategies, trial by jury.

Introducción

La hipótesis que orienta la investigación de la cual forma parte esta sección, es que las estrategias discursivas empleadas por los agentes –de manera especial por los legisladores– en la representación de la justicia y el juicio de jurados, cons-

tituyen tomas de posición que se relacionan con a) la construcción que hace del problema la prensa de la provincia que produce un discurso público susceptible de incidir en los representantes del poder político, b) el estado de las relaciones de poder político en la provincia y el lugar ocupado por los agentes en la distribución de dicho poder, c) el peso de las discusiones en el marco de la academia y asociaciones profesionales, d) el marco legal vigente y f) otras representaciones de la justicia y el juez en circulación.

En el marco de esta hipótesis general, se considera para este caso que Unión Cívica Radical habría optado por oponerse al proyecto oficialista buscando diferenciarse y repositionarse en un momento de pérdida de poder político, con la discusión de una ley que tendría gran resonancia pública. Hacerse un espacio visible en el debate les habría resultado, en principio, *conveniente*.

UCR se opuso de dos maneras al proyecto oficial: una oposición *legalista-cientificista*, en la que utilizó como respaldo el marco jurídico vigente y una valoración particular de la figura del juez técnico, distinguiendo la “razón juzgante” de la “pulsión vindicativa” del ciudadano común. Y por otra parte, una oposición *política* que incluyó, de manera central, la crítica al procedimiento por el cual se impulsó el proyecto desde el partido gobernante y el cuestionamiento al repentino cambio de posición del Partido Nuevo, segunda fuerza en el recinto, que respondía a quien era intendente de la ciudad, Luis Juez. Asimismo, la UCR debió gestionar una estrategia que incluyera una lectura de su pasado, donde había sido promotora de los que eran en 2004, antecedentes inmediatos del proyecto oficial. Esa lectura, desde luego, no debía restar, sino sumarle crédito en esta nueva situación.

La estrategia global del agente UCR se articula en las intervenciones de los tres legisladores radicales que toman la palabra en el debate, Martínez Oddone, Bianciotti y Karl, en las cuales focalizaremos:

- a. Cómo se construye el lugar de la enunciación a partir de referencias a los antecedentes del partido en torno al tema que los convoca y con referencias a las trayectorias personales de los oradores, frente a –al menos– dos tipos de destinatarios que Verón diferencia como prodestinatarios y contradestinatarios (1987).
- b. Y en relación con ello, el modo en que se propone un programa narrativo donde legisladores, jueces y ciudadanos se presentan investidos de ciertos atributos y encomiendas, también parte de la puesta el valor de la posición de UCR.

Por lo presentado hasta aquí, en lo que sigue, el análisis de las estrategias de UCR se articula con la construcción de este agente social, a fin de poner en consideración nuestro doble supuesto: que los discursos tienen relación con el lugar desde el cual se los produce, y por lo tanto, son resultado de opciones realizadas por el agente, condicionado y posibilitado por su competencia y por el escenario en el que despliega sus estrategias discursivas en la disputa por los sentidos; y que la relación entre el lugar del agente y su discurso es de coherencia (Mozejko y Costa, 2001: 32 y ss.).

Proponer una opción

Unión Cívica Radical tuvo una intervención destacada en la sesión ordinaria, pero también en las dos reuniones de comisiones previas a la sesión. Además, elaboró un proyecto de ley alternativo al oficial. Un día antes de la sesión, el bloque presentó su propio proyecto solicitando el tratamiento sobre tablas en la sesión ordinaria del día 22 de septiembre (Unión Cívica Radical, 2004). El proyecto se presentaba como el resultado de la puesta en consideración de las discusiones en las reuniones de comisiones junto a los especialistas invitados, que tuvieron lugar pocos días antes de la sesión.

Presentar un proyecto alternativo no constituía una garantía para ganar adeptos de otros bloques en el recinto, pero sí le daba solidez a la posición de UCR como contraparte en el debate. Se trató del único bloque que llevó adelante esta estrategia. Con ello puso a los demás bloques y a la opinión pública en conocimiento de su dominio del tema, su posición y fundamentos, pero además, llegó a la instancia del debate legislativo habiéndose posicionado como una voz meritoria de quien tiene un punto de vista que presentar y defender.

Que se hubiese optado por elaborar y proponer un proyecto alternativo constituyó una estrategia central que apuntó a colocar al agente como un partido con autoridad y competencia, como quien *sabe* y *quiere* tomar cartas en el asunto no sólo en el recinto, frente a los demás legisladores, sino también en la escena pública mediática y finalmente, para los registros taquigráficos, donde se asienta la versión oficial de las posiciones y argumentos de los partidos políticos sobre los distintos temas, y constituyen una fuente clave del discurso de la Historia.

Este interés por mostrarse como sujeto competente comenzó a delinarse –como decíamos– durante las intervenciones de las legisladoras radicales Bianciotti y Dressino en las reuniones de comisiones, y cobró mayor fortaleza durante la sesión ordinaria. Aquí, la competencia de estas legisladoras se construyó a partir de la configuración de un ethos discursivo en el cual el yo enunciador se presentaba como sujeto idóneo, pero no por referencias a la propia experiencia en el tema, experiencia de la cual carecían o bien no era relevante para ser valorada allí. Las legisladoras hicieron referencia a su participación activa con preguntas técnicas específicas dirigidas a los invitados a tales reuniones. En esas intervenciones comenzó a revelarse la estrategia que cobraría fuerza en la sesión ordinaria: actualizar elementos del ethos pre-discursivo del agente colectivo, vinculados al prestigio y experiencia del partido en las transformaciones de justicia penal de Córdoba, provincia referente para el resto del país.

En los fundamentos del proyecto radical se reconocía la necesidad de introducir cambios en el sistema de enjuiciamiento para dar una respuesta a la “paralización de las causas, la duración excesiva de los procesos, y consecuente lesión al derecho de los imputados”. Si bien el proyecto venía siendo ruidosamente anunciado en la escena pública en relación a la búsqueda de soluciones para el problema de la inseguridad, UCR intentó imponer otro marco de anclaje para esta transformación del sistema procesal penal de Córdoba, relacionándola con otra

seguridad, la de los imputados. Y este encuadre era presentado en estrecha relación con la crisis de credibilidad y legitimidad de la justicia en general, acuerdo que funcionó como base para el debate de los bloques partidarios.

La estrategia global del agente UCR se articula en las intervenciones de los tres legisladores radicales que toman la palabra en el debate, Martínez Oddone, Bianciotti y Karl. Es predominante la configuración de un enunciador colectivo con la figura de un nosotros restringido (Verón, 1987) por medio del uso de la primera persona del plural para identificar a todo el bloque radical. Así, los tres legisladores presentan una posición como la compartida por todo el bloque, sin fisuras. Constituye una estrategia identificable en el nivel de la enunciación orientada a que la posición presentada sea reconocida como producto del acuerdo intrapartidario, sobre la construcción de un pasado inmediato en el que se habría producido la discusión del tema y el diseño del proyecto, configurando, asimismo, una imagen de enunciador vinculado a una labor comprometida y rigurosa, atributos deseables y esperables en el desempeño de ese rol.

No obstante, si se trata del debate en la arena política, el desacuerdo también puede ser una estrategia orientada a mejorar o conservar la posición del agente individual o colectivo. Veremos en los próximos apartados en qué medida la opción de UCR por presentar una posición sin fisuras resultaba conveniente debido a las características de su lugar y competencia en ese juego, así como para otro agente –que no analizamos en este momento– el cual se encontraba en mejor posición relativa, mostrarse fraccionado resultó una opción beneficiadora dentro de las que eran las opciones posibles.

En cuanto a los ejes temáticos que organizan la estrategia global del agente colectivo, es de destacar su intención de diferenciar la discusión sobre el modelo de enjuiciamiento, de la crítica política a los bloques opositores. Esta estrategia le permitió al agente configurar un enunciador que toma la palabra con una actitud de apertura y compromiso con una temática sensible para la sociedad, aunque se trate de un proyecto propuesto por el ejecutivo provincial e impulsado en la legislatura por esa mayoría. Luego, en un segundo momento lógico de la argumentación se introduce la crítica a la maniobra política de los bloques mayoritarios, lo cual, finalmente, termina sirviendo de insumo a la crítica del modelo de enjuiciamiento propuesto por el oficialismo, más allá de los argumentos netamente jurídicos esgrimidos en el primer momento.

Inicialmente no estaba claro qué sistema proponía Unión por Córdoba. El proyecto discutido en comisiones carecía de artículos y no especificaba si se proponía un jurado puro o escabinado. Con las reformas al proyecto incluidas a último momento –irregularidad señalada por varios bloques además de UCR– tampoco quedaba establecido con claridad de qué modelo se trataría. Esta irregularidad en el cumplimiento de los requisitos de la presentación formal del proyecto oficial, provocó que en las distintas instancias de discusión se contemplaran ambas posibilidades.

Esta estrategia “de dispersión” por parte de Unión por Córdoba, significó para UCR una inversión en la gestión de su propia competencia que lo expuso doblemente, a riesgo de debilitarse: porque lo llevó a manifestarse en contra del jurado puro y a defender al jurado escabinado de mayoría técnica, y con ello, configuró su propia posición a contramano de lo que se presentaba como expresión de deseo de una sociedad que reclamaba tomar partido en la administración de la justicia.

La oposición legalista-cientificista

Ser juez, ser jurado

En el debate sobre el juicio por jurados se opusieron dos visiones en torno al sujeto legítimo para determinar la culpabilidad o inocencia del acusado en el juicio penal. Días antes de la sesión, UCR puso de relieve divergencias sobre varias de las particularidades del proyecto de Unión por Córdoba. Entre otras cosas, no coincidían con la integración de los jurados con tres camaristas y ocho ciudadanos comunes sorteados del padrón electoral (*La Voz del Interior*, 19/09/2004). En cambio, el proyecto de UCR proponía en sus artículos 8 y 9 que todas las Cámaras del Crimen se integren obligatoriamente con cuatro jurados, quienes tendrían las mismas atribuciones de los vocales. El jurado se conformaría con dos ciudadanos sorteados del padrón electoral de la provincia, un abogado y un especialista en Ciencias Económicas¹.

En el modelo de enjuiciamiento propuesto por UCR, el ciudadano común que es incorporado en calidad de jurado en la etapa oral del juicio, se configura en disyunción con los atributos específicos del juez magistrado, los cuales son presentados como imprescindibles en la labor de juzgar. Por lo tanto, esto hace que de la presencia del ciudadano común en el jurado no se busque más que un rol subsidiario al de los magistrados así en la deliberación como en la sentencia. Si “el comportamiento de los legisladores letrados es rayano con el de los legos” (Leg. Karl, pág. 2223 Del D.S, Legislatura Unicameral de la Provincia de Córdoba, 2004a)², se reconoce su cercanía al tiempo que se manifiesta su diferencia cualitativa con respecto al de los letrados.

Sin embargo, aún se opera otra diferenciación: para los llamados “delitos aberrantes” (secuestro seguido de muerte, robo seguido de muerte, violación seguida de muerte) se entiende que cualquier ciudadano puede juzgar, no así para aquellos casos “de mayor complejidad” como los de corrupción política y administrativa. Aquí se traza una línea divisoria entre tipos de jueces ciudadanos (ciu-

1 Dentro de los requisitos para ser jurado, se indica también que el mínimo de edad sería 25 años y el máximo de 70, ciudadanía en ejercicio, capacidad civil y ciclo básico completo. Además, el proyecto de UCR detalla que los jurados podrían ser recusados por las mismas causales establecidas para los jueces.

2 En referencias, Legislatura Unicameral de la Provincia de Córdoba (2004a) Diario de Sesiones (D.S.).

ciudadano común y ciudadano común- letrado, o ciudadano común- contador público), sino también entre imputados que pueden ser juzgados por cualquier ciudadano, y aquellos que requieren ser juzgados poniendo en juego competencias específicas. El modelo propuesto por el radicalismo resguarda la profesionalización de la justicia y la presenta como garantía del debido proceso. Por eso, el ciudadano común que *quiere* justicia para los funcionarios corruptos no *sabe* ni *puede* juzgar prescindiendo de los jueces magistrados y de otros (dis) pares competentes.

Tal prerrogativa se sostiene en la ficción jurídica configurada en torno a la figura del juez sobre la cual se ha impuesto la creencia en su imparcialidad, virtud que sería el resultado o bien de su carencia de sentido común, como si el juez fuera una máquina automática en la que se introducen los hechos para que emita una sentencia (Ferrajoli, 1995: 38); o al menos, de su capacidad para poner entre paréntesis el “mundo de la vida”.

La primera persona del singular aparece de manera aislada, con la recuperación de experiencias y valoraciones personales que apuntalan la posición del colectivo. En el caso de la intervención de Heriberto Martínez Oddone, presidente del bloque, se configura a un yo enunciativo que carece de los atributos que UCR propone para la mayoría dentro del jurado. “Señor presidente: en primer lugar quiero aclarar que soy arquitecto, un lego más.” (Pág. 2246 del DS) Es un ciudadano común, y como tal, asume sus limitaciones para juzgar. Así, UCR apoya la integración de tribunales penales con jurados, permitiendo la participación ciudadana en la administración de la justicia pero “conforme al mandato de la Carta Magna Nacional en sus artículos 24 y 118”, por lo tanto, asegurando una integración mayoritaria de técnicos “necesario, por la complejidad y especialidad de la materia que trata”, y además, para “resolver las causas con fundamentación lógica y legal”.

La legisladora Isabel del Carmen Bianciotti, de profesión abogada por la Universidad Nacional de Córdoba, recurre a la historia universal para destacar como rasgo originario de la sociedad al pueblo soberano, recuperando esta naturalización inscrita en el discurso social, e invocando lo que se conoce comúnmente como las bases de la sociedad occidental para trazar una línea de continuidad entre Atenas, Esparta y Copérnico hasta nuestras primeras normas de 1810 y 1819. Por esto, el tema del juicio por jurados es “de suma trascendencia”, pondera (pág. 2242 del D. S.). Sobre esta afirmación que presenta como supuesto compartido y fuera de discusión, prosigue posicionando a su bloque como precursor sobre el tema en la provincia de Córdoba, justificando así que “desde el radicalismo siempre se haya defendido el instituto de los jurados populares” (Ibíd.).

Con todo, aun habiendo fundado su posición favorable sobre el juicio por jurados, las distintas intervenciones del bloque buscarán argumentar, en un segundo momento lógico, su oposición al proyecto oficial, para lo cual expondrán argumentos sobre su inconstitucionalidad y disonancia con acuerdos internacionales que defienden la fundamentación legal y lógica de la sentencia, su recurribilidad y el debido proceso. En tal encuadre internacional se inscribe la disposición

de la Constitución Nacional (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 1994), fragmento que es incorporado en la argumentación como aval irrefutable.

En el nivel narrativo del discurso, podemos ver cómo se configura como Destinator incuestionable a la Constitución Nacional y a los pactos supra nacionales que allí han sido incorporados, fuente del accionar legislativo en sistemas de gobierno representativos conformados sobre el principio de la división de poderes. Por otra parte, se construye un Sujeto agente con la figura del legislador como intérprete de las normas fundamentales, pero que puede o no ser “fiel” en su interpretación, y como consecuencia de ello, facilitar o entorpecer el cumplimiento de los designios constitucionales. En este caso, tal voluntad del Destinator debería operar de manera que el sujeto Juez conserve el poder que hasta el momento ha ejercido, que es el de dominar la situación en el ritual de enjuiciamiento en el momento de valorar las pruebas y dictar sentencia. Aquí se coloca al sistema normativo por sobre la demanda popular de participación en la justicia.

En consecuencia, podemos afirmar que la estrategia de este agente colectivo se orienta a recuperar las normas que regulan la situación de comunicación legitimada y ritualizada de elaboración de normas en la que se da el debate: no se trata de una convención constituyente en la que pueda discutirse y llegar a descartarse la obligación de fundar legalmente las sentencias. Aquí, entonces, el enunciador refuerza su auto-presentación asociándose a valores como el respeto al ordenamiento legal vigente, ordenamiento que conoce y al cual se ajusta, tal como le demanda el rol de legislador, con atributos diferentes a los del constituyente.

Trayectoria del partido y gestión de la propia competencia (I)

Veremos también que su capacidad para decir y hacer decir a los demás, se fundaba en la competencia de este agente colectivo, resultado de su trayectoria y de gestiones previas, aunque en ese momento se tratara de una tercera fuerza en clara desventaja numérica. Si bien el cuerpo de legisladores que conformaba esta bancada en 2003 no poseía antecedentes personales en el tema, ni se trataba de protagonistas de la historia reciente de transformaciones en materia procesal penal (como sí había sido el caso de los radicales que formaron parte de las transformaciones que antecedieron a ésta en la materia); este agente se auto-configuró como voz autorizada fundando su competencia en el prestigio del partido radical, los antecedentes del radicalismo cordobés en el tema y el respaldo de académicos y juristas, es decir, en una serie de competencias específicas, resultado del sistema de relaciones que definía su lugar social, así como de su trayectoria como agente colectivo.

La voz de la experiencia

Con la recuperación de la democracia, los gobiernos radicales que se sucedieron en la provincia de Córdoba fueron escenario de reformas clave que se constituyeron en los antecedentes inmediatos del proyecto que se discutía en 2004, impul-

sado por Unión por Córdoba. Esta experiencia era un elemento susceptible de ser reinvertido en el debate. De hecho, lo fue. Con tales antecedentes en su haber, para oponerse al proyecto oficialista UCR se veía obligada a señalar en qué medida aquella posición y la que ahí se planteaba eran diferentes, y esto se tornaba relevante porque estaba en juego su coherencia como partido y con ello, su credibilidad, al mismo tiempo que quedaban expuestos a las críticas de los oponentes.

Así, este agente gestionó (hizo uso de) aquella experiencia convertida en competencias, resultado de las gestiones anteriores en su trayectoria reciente en la provincia de Córdoba. En el caso de la intervención del legislador Karl, se configuró la historia del partido de pertenencia como “primeros” y “fervientes” defensores del “juicio pródigo al que se refiere la Constitución”, “piedra angular del ideario liberal y republicano”, con respecto al cual, en el momento del debate, “no tienen ninguna duda sobre [su] viabilidad” (Pág. 2221 del D. S.). De esta manera, se buscaba que el bloque no fuera identificado como opositor del al jurado popular.

En este sentido, el legislador recuperó la introducción de la institución en el art. 162 de la Constitución de la provincia (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 1987), oportunidad en la que UCR “logró convencer al bloque del Peronismo Renovador”. En esa oportunidad, José Ignacio Caffèratta Nores, reconocido jurista y académico³, habría sido quien “convenció” a Maqueda, “hoy en los mayores estrados de la justicia argentina” (Intervención del legislador Karl. Pág. 2221 del D. S.), para que acompañara la iniciativa del entonces oficialismo. José Manuel De la Sota formaba parte del bloque renovador.

Al mismo tiempo, esta referencia se combina con la recuperación de la otra iniciativa que tuvo el bloque radical, directamente vinculada a ésta, la de renovar el Código Procesal Penal con la Ley 8123 y sus modificaciones con la ley 8658 (Cámara de Senadores y Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1991), cuya autoría, tanto defensores como detractores, se adjudica a Caffèratta Nores, y en cuyo texto quedó operativizada la institución del juicio por jurados.

En el turno de Martínez Oddone, esta estrategia es ahondada, cuando éste recurre a la lectura de pasajes del registro taquigráfico de la intervención del legislador Maqueda en la convención constituyente de 1987, en la cual éste había recuperado la opinión de Figueroa Alcorta, quien pertenecía al Partido Autonomista Nacional, en contra del cual se había constituido el radicalismo. “Si juzgar es una tarea de dioses, realmente está más capacitado para ocupar la tarea de los dioses el pueblo en su conjunto que cualquier representante técnico”. (Págs. 2246-2247 del D. S.)

Tal elección no habría sido casual, sino más bien un intento por disputar la histórica asociación de los radicales con el apoyo de la participación ciudadana en

3 Quien fue convocado a las reuniones de comisiones, pero al no poder asistir, envió su valoración por escrito un texto cuya lectura tuvo lugar en dicha instancia.

la justicia, mostrando que su antiguo adversario valoraba a los ciudadanos inclusive por encima de cualquier técnico cuando se tratara de justicia. Esta referencia parecía, inclusive, dejar a la vista que los radicales tenían sus reparos para que sea al ciudadano común el que juzgue, aunque se estuviera optando por acompañar su propuesta. Entonces, presentar como un triunfo aquella discusión es parte clave de la estrategia de UCR en esta nueva circunstancia: Maqueda es especialista en Derecho Constitucional, reconocido profesor de la cátedra de Derecho Constitucional de la Universidad Católica de Córdoba y desde 2002, ministro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, todo lo cual lo dota de legitimidad para pronunciarse sobre el tema, pero además, se trata de un ex legislador provincial, ex funcionario del gobierno de De la Sota y ex ministro de su gestión. Con todo esto, UCR esperaba dejar a la vista el cambio de posición en el tiempo por parte de quienes en ese momento optaban por fustigarlo.

El prestigio del partido

Unión Cívica Radical tiene una larga historia a nivel nacional y provincial. Nace en el año 1890 reuniendo ideologías políticas diversas, católicos y masones, militares y clérigos, autonomistas y nacionalistas, extendiéndose desde Buenos Aires al resto del país (Cárcano, 1986: 86, en Persello, 2004: 16). Surgió “al calor del movimiento revolucionario que reivindicaba el derecho a participar de las emergentes clases medias (...) contra el *Régimen*, contra la oligarquía a la que oponían un nuevo modelo de sociedad y de Estado mediante una estrategia movimientista” (Escudero, 2003: 35). La UCR “se propone como reacción conservadora, como restauración, como movimiento de regeneración (...) la revolución se hace en nombre del retorno al gobierno de la ley, por contraposición al gobierno de los hombres” (Persello, 2004: 15- 16)⁴. La Unión Cívica Radical nace entonces en defensa del sufragio libre, de la Constitución, de la moral administrativa, de la depuración de las prácticas políticas y del proceso a los gobiernos *sin moral*, todo ello constituye su bagaje doctrinario (Escudero, 2003: 40).

Estos antecedentes constituían un respaldo que se ponía en juego en el debate legislativo de 2004, para enmarcar su posición y enfrentar las críticas: se trataba de una fuerza partidaria clave en la historia política argentina, conformado en contra el antidemocrático PAN, en defensa de la ciudadanía política, de las instituciones y que había reivindicado el derecho a participar de las entonces emergentes clases medias. Era el partido que había levantado la bandera democrática frente a la tiranía, cuando apenas despuntaba el siglo pasado, y bastante más tar-

4 La llamada Revolución del Parque condensó la oposición a una forma de hacer política que no coincidía con la norma impuesta por los constitucionalistas de 1853, sino con la transgresión de los principios representativo, republicano y federal, la perpetuación de grupos gobernantes, la “parodia” del voto, y la adjudicación de cargos públicos a cambio de favores y el centralismo con respecto a las provincias (Persello, 2004: 15).

de, con la reapertura democrática de 1983, el partido que recogió el legado de su historia en materia de defensa de las libertades públicas, vigencia de los derechos y garantías individuales (Moreno, 2005:31). En 2004, era esta historia la que los legisladores radicales de Córdoba, en 2004, buscaban recuperar a la hora de tomar la palabra sobre la justicia de Córdoba, los jueces y el juicio penal.

El prestigio del partido estaba, además, hecho de triunfos electorales. El radicalismo ganó todas las elecciones presidenciales desde la sanción de la Ley Saenz Peña en 1920 –ley que había promovido y que instauró el voto universal y secreto– hasta el golpe de estado de 1930. Con la emergencia del peronismo en 1945, se consolidó como el segundo gran movimiento político a nivel nacional, cuyos gobiernos significaron la incorporación de otros sectores sociales a la vida política argentina, por un lado, y la pérdida de poder político y conformación de una dura oposición partidaria para el resto del siglo XX⁵ (Escudero, 2003: 35). Sin embargo, la proscripción del peronismo desde 1955 dejó a UCR como único partido nacional. Aún así, de acuerdo con Servetto, el partido no supo cooptar a “las masas peronistas”, y transformarse en el actor principal del escenario político.

Recién en 1983 UCR venció por primera vez al peronismo en elecciones libres con la fórmula Raúl Alfonsín- Víctor Martínez, evocando nuevamente los valores democráticos y el repudio a los años de autoritarismo precedentes, esta vez, sí, en un contexto en el que tales eran las demandas predominantes. Las elecciones “demostraron que las preferencias políticas de la sociedad habían cambiado al igual que los valores que daban sustento a la relación de los partidos con la sociedad” (Closa, 2004: 44). Así, el triunfo de Alfonsín podría entenderse como expresión de necesidad de institucionalización, de subordinación a las leyes (Iribarne, 2007: 11), democracia, ciudadanía, derechos humanos (Philp, 2005: 3), en un contexto favorecedor, ya que el peronismo, tras años de proscripción, se encontraba debilitado y fraccionado.

La apertura democrática puso a Córdoba en consonancia con el gobierno nacional. En la provincia se impuso Unión Cívica Radical, dando inicio a un periodo de dieciséis años ininterrumpidos de gobiernos radicales provinciales y mu-

5 El peronismo se impuso por primera vez en las elecciones de 1946, y en un segundo mandato en 1952, que fue derrocado y proscripido por un nuevo golpe militar de 1955. En 1958 los nuevos comicios llevaron al radical Arturo Frondizi a la presidencia de la nación, con el peronismo proscripido, Perón exiliado en España y el apoyo en las urnas del electorado peronista, con el aval de Perón. Un nuevo golpe de estado dio fin al gobierno democrático, hasta las nuevas elecciones de 1963 que pusieron al radical Illia en el ejecutivo nacional, otra vez con el peronismo proscripido, derrocado en 1966 por un nuevo golpe militar. En 1973 se impuso la fórmula peronista Cámpora-Solano Lima, quienes renunciaron para llamar a elecciones libres, de las cuales resultó triunfadora la fórmula Perón-Perón. El conflicto social se agudizó, a pesar del retorno democrático. La muerte de Perón en 1974 significó el debilitamiento del gobierno que fue, finalmente, derrocado en 1976, abriéndose así el último periodo dictatorial que vivió el país, y que se extendió hasta 1983. (Escudero, 2003).

nicipales. Las raíces de la Córdoba radical eran fuertes “y una selecta galería de próceres parecía iluminar su camino: las figuras de Amadeo Sabattini, Santiago del Castillo y Arturo Illía proveían una dimensión simbólica que propiciaba el culto a la transparencia administrativa y la austeridad republicana. La política social de Angeloz entroncaba también con ese fondo cultural” (Tcach, 2005: 181).

En 1987, UCR ganó con comodidad las elecciones de constituyentes con el 42,7% de los sufragios, lo cual era visto como la aprobación popular de la gestión iniciada en 1983. Esta situación de acumulación de poder aún en un momento adverso de gran inflación económica, proyectó a otro radical, el cordobés Angeloz, como candidato a presidente en las elecciones de 1989.

Hasta aquí, los estudios de Moreno, Servetto, Closa y Philp que hemos considerado, por un lado, nos permiten reconstruir parte de la trayectoria de este agente colectivo que define su capital simbólico, como historia sedimentada en el presente, susceptible de ser puesto en juego, reactivarlo en nuevas coyunturas con vistas a que sea puesto en valor. Estos trabajos dan cuenta de la incidencia de la demanda social en resultados electorales, que para nuestro caso –por otra parte– contribuyen a sustentar la parte de nuestra hipótesis que pone en relación las estrategias de los agentes con la demanda popular de justicia, en un esfuerzo por mostrarse/demonstrarse como aquellos que quieren, saben y son capaces de canalizarlas.

Respaldo de académicos y juristas

Los sectores representativos del poder político de la provincia instalaron la discusión sobre el juicio por jurados oponiéndolo al sistema inquisitivo y escrito que ha prevalecido en nuestras instituciones. Frente a esta lectura que buscaba imponerse desde el oficialismo, los radicales apoyaron su posición en la línea de la doctrina jurídica que ha sido la predominante en la definición del marco legal penal y procesal penal argentino, e incluso el de la Córdoba vanguardista que lleva la impronta del derecho continental, para el cual la votación del jurado requiere ser *fundada racionalmente en su libre convicción*, a diferencia del derecho anglosajón donde la votación del jurado es el resultado de su *íntima convicción*, *cuyas razones no está obligado a exponer*.

El sistema que exige el carácter formal y legal de la sentencia así como el carácter empírico o fáctico de las hipótesis probatorias se inscribe en la tradición jurídica ilustrada, positivista y liberal. “Los filones que se entreveran en esta tradición, madurada en el siglo XVIII, son muchos y distintos: las doctrinas de los derechos naturales, las teorías contractualistas, la filosofía racionalista y empirista, las doctrinas políticas de la separación de poderes y de la supremacía de la ley, el positivismo jurídico y las concepciones utilitaristas del derecho y de la pena” (Ferrajoli, 1995: 33)⁶

6 Si bien, aclara Ferrajoli, no se trata de elementos ni filosóficamente homogéneos, ni unívocamente liberales.

Análisis sociosemiótico de las estrategias discursivas de unión cívica radical en el debate legislativo de la ley 9182 de juicio por jurados

La exigencia formal de motivar las decisiones judiciales es relativamente reciente en esta tradición. Aparece en la Constituyente de 1790 (título V, art. 15) y se refuerza más tarde, con Napoleón. Esta obligación pretendía someter la decisión de los jueces –a quienes se consideraba demasiado independientes– a la voluntad del legislador. Así nace en Francia el Tribunal de Casación, el cual reafirma la obligación de los jueces a obedecer a la voluntad del legislador, con la intención de reducir al máximo su interpretación. (Onfray, 2010: 166 y ss., en Marafiotti y Santibáñez).

Como parte de la gestión de su competencia en la configuración de su lugar de enunciación, UCR presenta el proyecto alternativo “como resultado” de la participación del partido en las discusiones en las reuniones de comisiones donde tomaron la palabra especialistas en el tema y juristas. Ya dentro de los fundamentos que acompañan el articulado propuesto por este bloque, se remarca que se tuvo especialmente en cuenta las expresiones de la “Asociación de Magistrados, del Colegio de Abogados, Docentes (...)”, vertidas en las reuniones de comisiones. Con esta acción, buscó sumarse el apoyo del sector mayoritario de la academia y los juristas. Esta búsqueda del respaldo se evidenció no sólo en la presentación y justificación del proyecto alternativo, sino también en las intervenciones de los legisladores durante la sesión.

Pero además, como contestación a los avances de esta discusión en la agenda mediática y legislativa, alrededor de veinte operadores directos del poder judicial de la provincia, jueces, fiscales y vocales de cámara, se manifestaron expresamente en contra del proyecto de Unión por Córdoba. Dirigieron una carta a los legisladores, remitida por Rogelio Martínez Iraci, entonces vocal de la Exma. Cámara Segunda en lo criminal de la ciudad de Córdoba. En dicho documento, se defendía la fuente de legitimación republicana de las sentencias judiciales, esto es, la racionalidad y su fundamentación.

Como réplica a la posición de UCR plasmada en la palabra del legislador Abelardo Karl, y antes de las intervenciones de los demás legisladores de este bloque, el legislador Guillermo Arias, perteneciente a la mayoría de Unión por Córdoba, dedicó un momento significativo de su intervención para rebatir los argumentos radicales. Su intervención se orientó a desacreditar la valuada figura del radicalismo, Cafferata Nores. Se refirió a él como antijuradista, y con ello, buscó instalar su desprecio por lo popular.

A esta posición, el Leg. Arias, de UpC, opone la de Francisco Carrara, reconocido juradista italiano, a quien se refiere como “insigne maestro”. Carrara es reconocido por considerar al sistema mixto como aquel al que se adaptan las naciones en las que el pueblo goza de una moderada libertad política. En cuanto a la configuración de sentido que aquí se propone, citar a Carrara, quien asocia la creciente libertad política de una sociedad al paso de un sistema de jueces togados a uno con participación ciudadana, el legislador buscó trasponer tal evaluación a la realidad local. Asimismo, recurrir a una figura internacional muy valorada e influyente, se trató de otro intento por opacar al regional, contrastando una visión de

justicia internacional que progresa en materia democrática, a una local y bárbara, reacia al cambio.

Y recurre a la popular locución latina “Panem et circem” (Pág. 2235 del DS) para terminar de valorar la posición de UCR en general y de CafferataNores en particular, cuya autoridad buscó poner en duda mientras configuraba una imagen de sí y del partido propulsor de la reforma a partir de la exaltación de la sabiduría del pueblo y su defensa frente a quienes por “torpeza” lo desprecian. Aquí se opera un borramiento de los intereses tanto de quienes están a favor como de quienes se oponen al jurado porque la valoración o el desprecio del ciudadano común para ser juez se presenta en relación con un verdadero conocimiento de sus virtudes, lo cual llevaría indefectiblemente a apoyar un jurado popular.

La réplica de UCR pasó por volver a subrayar la defensa histórica del partido y el impulso de la participación ciudadana en la justicia de Córdoba, lo cual lo ubicaría en disyunción con los disvalores con los que lo asocia Unión por Córdoba. Pero además, esta estrategia defensiva de UCR se articula con la crítica política a los partidos mayoritarios, principalmente, al partido oficial, como veremos ahora.

Lo que para UCR era un cambio drástico del sistema procesal de Córdoba, sería el resultado del mero oportunismo del partido gobernante. A ello oponían una propuesta que se presentaba como prudente para dar respuesta a una problemática delicada como la de la justicia y al mismo tiempo, coherente con las posiciones del radicalismo frente a los cambios que antecedieron a éste.

Un lugar reconfigurado

La historia reciente del radicalismo en Córdoba tuvo momentos de esplendor, pero también de decadencia, en diálogo concomitante con la situación del partido a nivel nacional.

A partir de 1983, el sistema político argentino estuvo signado por una dinámica bipolar radical-peronista aunque los únicos presidentes no peronistas que hubo en ese período –encabezados respectivamente por Raúl Alfonsín y Fernando de la Rúa– no pudieron finalizar sus mandatos.

Las dificultades del gobierno de Alfonsín para hacer frente a la grave crisis inflacionaria y el colapso de las finanzas públicas alejaron al nuevo candidato radical, el cordobés Eduardo César Angeloz, de la posibilidad de reemplazar a su antecesor en las elecciones de 1989, siendo en cambio reemplazado por el candidato de vertiente peronista-justicialista, el riojano Carlos Saúl Menem, quien luego resultaría reelecto en 1995 (Escudero, 2003: 47).

Análisis sociosemiótico de las estrategias discursivas de unión cívica radical en el debate legislativo de la ley 9182 de juicio por jurados

Más tarde, el Pacto de Olivos⁷ se tradujo en una profunda pérdida de poder político para el radicalismo: le costó duros cuestionamientos por parte de sectores radicales que fueron rápidamente captados por el FREPASO (Frente País Solidario), coalición partidaria que se conformó ese mismo año entre el Frente Grande (bloque que desde 1993 había aglutinado a sectores diversos⁸, opositores al gobierno de Menem), y estos radicales críticos. El pacto, en contraste, fortaleció al FREPASO como frente opositor al menemismo, contra el “pactismo” y en respuesta a cierta demanda social republicana en un contexto de descrédito de los partidos tradicionales (Escudero, 2003: 83-84).

En las elecciones nacionales de 1995 de las cuales Menem resultaría reelecto, el FREPASO logró vencer el bipartidismo obteniendo el segundo lugar y dejando a UCR, por primera vez en la historia, relegada al tercer lugar. Buscando repositionarse, en 1997 la UCR firmó un acuerdo programático con el FREPASO. Este acercamiento que se denominó Alianza por el Trabajo la Justicia y la Educación (ALIANZA) renovó las posibilidades de los radicales con vistas a las elecciones de 1999, en un marco de crisis económica severa⁹. Las elecciones llevaron al candidato de la ALIANZA, el radical Fernando De la Rúa, a la presidencia de la nación. Sin embargo, su gobierno colapsó con una crisis política y económica sobre fines de 2001 con un final violento de saqueos y muertes, poniendo en primer plano el quiebre social y la ruina no solo del radicalismo, sino de todo el arco de los partidos políticos.

En 1983, Córdoba también había optado por los radicales. Eduardo César Angeloz fue electo gobernador con el 55% de los votos, superando por 15 puntos al candidato del peronismo. Dos años más tarde, en las elecciones legislativas de 1985, UCR obtuvo el 52% de los votos. Pero en 1986 UCR “se llevó una gran sorpresa” (Moreno, 2005: 26 y ss.) en las constituyentes, y descendió al 43% de los votos. Fue el momento en el que el peronismo renovador, tras la figura de José Manuel de la Sota comenzó a cobrar fuerza en Córdoba¹⁰.

7 El Pacto de Olivos, acuerdo entre Menem y Alfonsín celebrado en 1993, posibilitó la última reforma de la Constitución Nacional en la cual se incorporó, entre otras modificaciones, la posibilidad de la reelección presidencial y dos sistemas de democracia semi-directa, la iniciativa popular reglamentada en 1996 (Ley 24747) y la consulta popular reglamentada en 2001 (Ley 2543). Además, se reafirmó allí la voluntad de implementar el juicio por jurados. Asimismo, y por iniciativa de Alfonsín, se incorporó el Consejo de la Magistratura.

8 Desde el Partido Comunista, el Partido Intransigente, sectores vinculados a los derechos humanos, provenientes de la Democracia Cristiana, y diputados del PJ alejados del oficialismo.

9 Ver Cavarozzi, 1997; Gerchunoff y Torre, 1996; Murillo, 1997, que permiten reconstruir el proceso que antecedió a los episodios de diciembre de 2001.

10 Si bien debieron pasar doce años para que éste consiguiera llegar a la gobernación.

En 1987, el debilitamiento del UCR a nivel nacional se puso de manifiesto en las elecciones de gobernadores y diputados, en las cuales el Justicialismo venció a UCR con el 40 frente al 36% de los votos en todo el país. No obstante en Córdoba, Angeloz resultó reelecto y el radical Ramón Bautista Mestre, por su parte, también reelecto intendente de la ciudad. (Ibíd.).

En 1991, con Menem en el gobierno nacional, Angeloz iniciaba su tercer mandato consecutivo en la provincia. Riorda (2004) identificó como eje de los discursos de Angeloz entre 1987 y 1991, la idea de eficiencia, en articulación con los conceptos de federalismo, modernización y asistencia social, marcas discursivas de la difusión del “Proyecto Córdoba”, que buscaba colocarse con perspectivas electoralistas a nivel nacional. A fines de 1994 la UCR no sólo parecía invencible, lo era. Eduardo Angeloz finalizaba su tercer período y se perfilaba como el candidato a presidente que iba a enfrentar a Carlos Menem en su intento de reelección. (*La Mañana de Córdoba*, 15/11/2004)

Pero al frustrarse tal intención, se produjo un giro en la estrategia de Angeloz, manifestación de su intento de posicionarse como principal referente opositor del gobierno de Menem. Así es que, por ejemplo, llamaba “fuegos de artificio” a las reformas neoliberales, mientras hacía gala de preservar en la provincia un “estado social de derecho”. (Riorda, opcit)

Desde 1994, además, su discurso se puso a la defensiva frente a críticas de gran resonancia pública, como el caso del pedido de juicio político del diputado Medina Allende. El mito de la “isla” comenzó un proceso de inversión, que resultó profundizado con el impacto de la crisis financiera mexicana (“efecto tequila”), las huelgas y manifestaciones populares y el quiebre de las finanzas de la provincia. Más tarde, esta inversión del mito se reactualizaría en la época del juicio a Angeloz por enriquecimiento ilícito, junto a varios de sus funcionarios. Finalmente, como concluye Riorda, la “isla” se había convertido en sinónimo de “gestión corrupta”, “gestión burbuja”, o simplemente la “gestión radical”, con connotación negativa.

Mientras Menem era reelecto presidente en 1995, un radical tomaba la posta de Angeloz en Córdoba, Juan Bautista Mestre, después de dos gestiones consecutivas como intendente de la ciudad de Córdoba. “Mestre ganó la gobernación en uno de los peores momentos del gobierno de Angeloz” (*La Mañana de Córdoba*, 15/11/2004). La crisis social obligó a Mestre a asumir en forma anticipada en 1995, del mismo modo que, en 1989, lo había hecho Menem, cuando sucedió en el cargo de presidente al ex mandatario radical Raúl Alfonsín. Aun así, Córdoba seguía siendo el bastión del radicalismo. Mestre no tuvo un gobierno pacífico: a poco de asumir declaró la emergencia provincial y suspendió a los empleados públicos dos días a la semana, con una rebaja salarial. La quema de la casa radical en 1995 se convirtió en el símbolo de la decadencia del partido en la provincia.

De la Sota había perdido como candidato a intendente de la ciudad, y dos veces en las elecciones de candidato a gobernador, lo cual le costó el mote de “cadáver político”, “mariscal de la derrota”, “eterno perdedor”. Esta situación le dio

confianza a UCR para que sea Ramón Mestre el candidato a gobernador que se enfrentara a de la Sota en las elecciones de 1998. Pero Mestre se encontró con un de la Sota que había tejido fuertes alianzas con el gobierno de Menem, y contaba con el respaldo de la consultora argentina Julio Aurelio y la brasilera, Duda Mendonça. Así, el “baluarte radical” llegó al final de 16 años de gobiernos radicales, en una situación en la que se invertía el contraste con respecto al orden nacional, donde se impuso la ALIANZA. También el radicalismo quebró su continuidad en la capital provincial, donde se impuso el candidato delasotista, Germán Kammerath. “Ya la crisis era completa.” (*La Mañana de Córdoba*, 15/11/2004). En *La Nación* del 04/09/2001, se titulaba “El radicalismo cordobés, peor que nunca”. La boleta de constituyentes de UCR había obtenido sólo el 23%. Allí se calificaba de “penurias” las situaciones que dejaban a la vista este “pobrísimos” resultado.

Las elecciones presidenciales de 2003 tuvieron lugar en ese contexto de fractura del tradicional bipartidismo, reconvertido en cinco fuerzas importantes y varias pequeñas agrupaciones. El radicalismo sufrió pérdidas significativas: dos desertores conformaron sus propios partidos, Elisa Carrió, Afirmación por una República Igualitaria (ARI), y Ricardo López Murphy, Recrear para el crecimiento (RECREAR). El candidato del radicalismo, Leopoldo Moreau, obtuvo el 2.34% de los sufragios, relegado al sexto lugar, y después del ARI (14.05%) y RECREAR (16.37%), situación inédita para UCR.

Fue Néstor Carlos Kirchner, de origen justicialista, ex gobernador de Santa Cruz, quien llegó a la presidencia de la nación con el apoyo del aparato partidario de Duhalde, con el objetivo de evitar el triunfo de Menem¹¹.

En Córdoba, mientras que el PJ tenía cuatro postulantes en Córdoba, UCR no conseguía consensos para nombrar el suyo (*La Nación*, 18/03/2003). La inesperada muerte de Ramón Mestre ocurrida ese año, había desarmado el tablero e intensificaba el desconcierto. Los intentos de acuerdo fracasaban y eran boicoteadas por las distintas fracciones. Todo hacía prever un mal resultado frente a de la Sota que iba por la reelección. A pocos meses de los comicios, UCR definió a Oscar Aguad, quien había sido estrecho colaborador de Mestre, como su candidato. Era la mejor opción tras la muerte de Mestre y el rechazo de la candidatura por parte de Rubén Américo Martí, que era quien mejor medía en las encuestas en esta nueva situación (*La Nación*, 19/03/2003).

Pero además, el juego de partidos políticos sufrió una sustancial alteración con la formación de una nueva fuerza política que logró instalarse raudamente, el Partido Nuevo, tras la figura de Luis Juez¹², quien se presentó a las elecciones de

11 Si bien se pronosticaba que el triunfo de Kirchner iba a colocar a Duhalde en un lugar clave para orientar las políticas de su gestión (Gervasoni, 2003), el kirchnerismotomó otro rumbo.

12 Luis Juez posee una trayectoria política de militancia en las filas del justicialismo, vinculado al Peronismo Renovador, siempre cercano a de La Sota. En 2001, durante el gobier-

intendente de octubre de ese mismo año como candidato del Frente Nuevo, coalición formada por el Partido Nuevo, el Frente Grande, Cambio Córdoba y el Vecinalismo.

Finalmente, de la Sota resultó reelecto gobernador de la provincia, mientras que Juez se convirtió en intendente de la ciudad por un histórico 62% de los votos y quebrando la alternancia entre los dos partidos mayoritarios, por primera vez en Córdoba. El Frente Nuevo obtuvo amplia mayoría en el Concejo Deliberante, dieciséis bancas en la Legislatura, tres escaños en la Cámara de Diputados de la Nación y un senador nacional.

En este escenario desfavorecedor que desplazó a UCR al tercer lugar, ésta no lograba concertar una estrategia partidaria para poder actuar en pos de recobrar. Por el contrario, la noticia era el conflicto que daba cuenta de su inestabilidad institucional. La conducción del radicalismo se alarmaba por declaraciones y actitudes de distintos dirigentes, las cuales sumaban confusión y profundizaban la crisis interna. El Foro de Intendentes Radicales tomó partido en una solicitada por el gobernador José Manuel de la Sota en su disputa económica con el intendente de Córdoba, Luis Juez. Frente a esto, el radicalismo capitalino salió al cruce con partas personales dirigidas a éstos. Las epístolas firmadas por el presidente del bloque radical, Heriberto Martínez Oddone, calificaba de “egoísta” y “falta de honestidad intelectual” a la posición de los intendentes, “funcionales a la estrategia del PJ y víctimas de su hegemonía” (*La Voz del Interior*, 18/08/2004).

Una derrota electoral significa una crisis para un partido político que puede traducirse en un cambio en el orden organizativo a partir de que el orden actual sea leído como incapacidad o insuficiencia política, situación que se espera revertir, esto es, recuperar poder (Panebianco, 1999).

Gestión de la propia competencia (II). La oposición política “Intromisión de la política en la justicia”

En el discurso político conviven en antagonismo dos representaciones de la política: una ligada a la corrupción, los negociados, al clientelismo, la cual se atribuye a los adversarios, frente a la idea de política desinteresada, honesta, noble, transparente y brindada al bien común, que se auto-atribuye. Ya nos hemos detenido en la historia

no de éste, se creó la Fiscalía Anticorrupción y se convocó a Juez para ocupar el cargo de Fiscal. Desde este cargo instruyó numerosas denuncias de corrupción, muchas de las cuales involucraban a funcionarios del gobierno de de la Sota, quien lo expulsó de su cargo en octubre de 2002. Una manifestación espontánea esperó a Juez en la calle en señal de apoyo. A partir de ese momento, Juez convocó “sin distinción de ideologías”, por la “honestidad y la transparencia”, a construir un espacio político para luchar contra la corrupción política. El Partido Nuevo contra la corrupción por la Honestidad y la Transparencia (PN) se constituyó jurídicamente en 2003, con un grupo heterogéneo conformado por algunos justicialistas y radicales alejados de sus partidos políticos, pero en su mayoría eran independientes.

del radicalismo ligada al respeto a las leyes y a las instituciones democráticas. Tal atributo fue actualizado y fortalecido en 1983 con el “nuevo” radicalismo de Alfonsín a nivel nacional y el de Angeloz, en Córdoba. Es en esta misma posición en la que buscaron colocarse en el debate de 2004 que iba a cambiar el sistema de enjuiciamiento de Córdoba. Desde allí, arremetían no solo contra la mayoría oficialista, sino además contra el Partido Nuevo, el cual había definido su imagen en torno a la idea de honestidad a partir de la cual se auto-representaba.

UCR construyó a sus mayores contrincantes políticos como actores deshonestos y oportunistas. Para ello, en el caso del Partido Nuevo, mostró como incoherencia el hecho de haber cambiado de opinión horas antes de ingresar al recinto. Hasta el día anterior a la sesión ordinaria, los legisladores de este bloque adelantaban a la prensa los serios reparos que tenían con el proyecto oficial.

Como decíamos en la introducción, la oposición de UCR al proyecto de jurados del oficialismo se articuló con la crítica a dos fuerzas del recinto: las primeras mayorías, Unión por Córdoba y el Partido Nuevo. Heriberto Martínez Oddone atacó de esta manera al PN y a UpC, e ingresó también en la disputa por la aprobación del destinatario Blumberg, y por su intermedio, a todo el acuerdo social representado en su figura en ese momento. La estrategia de UCR pasó por mostrar que no se dejaban llevar por una situación coyuntural, que podían tomar decisiones fríamente, sin dejarse arrastrar por el calor de los acontecimientos por más acuciantes que fueran y a pesar de reconocer el infortunio del padre de Axel Blumberg. En cambio, UCR presentaba y hacía propio el deber de velar por la letra de la ley, valor supremo que demanda al legislador una actitud de prudencia y mesura, no soluciones urgentes a cambio de rédito político. Éste fue el lugar en que UCR colocó a sus adversarios.

Al mismo tiempo, los radicales acusaban a Unión por Córdoba: “(...) ahora se pusieron el traje de la amplitud” (Karl, pág. 2223 del D. S.), proponen “soluciones mágicas”, hacen “anuncios rimbombantes”, (Bianciotti, pág. 2242-2243 del D. S.). Frente a estos adversarios, la construcción del *nosotros- radicales* busca asociarse a la inmutabilidad de valores y la coherencia con tales valores a lo largo de la historia. En consecuencia, sostienen “no estamos dispuestos a modificar nuestra opinión por un oportunismo mediático” (Leg. Martínez Oddone, pág. 2248 del D. S.).

Otra de las partes centrales en la estrategia de este bloque opositor, fue cuestionar el proceso de gestación del proyecto de ley. Los legisladores de UpC “escondieron” este “proyecto sacado de abajo del poncho” (Pág. 2223 del D. S.). En el caso de Karl, la crítica más contundente es al tratamiento en comisiones del proyecto, tanto porque se trataba de un texto distinto al que se estaba por votar en el recinto, como porque no se convocó a sectores que posiblemente se habrían opuesto al proyecto (Pág. 2222 del D. S.). También se refirió a la falta de representación en las reuniones de comisiones el legislador Martínez Oddone. En este caso, señaló la ausencia de “la gente” en el debate (Pág. 2247 del D. S.). Con un fin ejemplificador, y para marcar el contraste con este debate en el que “falta dis-

cusión y consenso”, este legislador recupera el modo de proceder de su partido en ocasión en que se debatiera el nuevo Código Procesal Penal (Cámara de Senadores y Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1991).

Omisiones de una trayectoria comprometedora

Dentro del conjunto de estrategias, fue fundamental la obturación de las referencias a una figura costosa en la historia más reciente del radicalismo de Córdoba: el ex gobernador Angeloz, en cuyas gestiones se modificaron la Constitución Provincial (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 1987) y el Código de Proceso Penal (Cámara de Senadores y Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1991), abriendo camino –entre otros objetivos, para la implementación del juicio por jurados, se omitió en las intervenciones de los tres legisladores radicales que tomaron la palabra. Se hizo presente, sí, en la intervención de Izquierda Unida junto a un cuantioso y variado listado de denuncias a la clase política dirigente de Córdoba, a quienes inculpaba como los verdaderos responsables de la inseguridad. Angeloz había terminado convirtiéndose en una mancha para el radicalismo, de la transparencia y de las instituciones de la democracia. Fue el gran ausente de las intervenciones radicales.

Asimismo, la historia de los antecedentes del proyecto (Poder Ejecutivo Provincial, 2004) fue omitida de los discursos de los radicales. Haber anclado en la coyuntura de 1987 y 1991 tales procesos de transformación del sistema de enjuiciamiento de Córdoba cuando era éste el partido gobernante, hubiera significado asumir las condiciones sociales que enmarcaron tales cambios, y dejar expuesto un flanco: en la medida en que se apostaba a reconvertirlos (también) en capital político. En cambio, se extirparon los debates pasados de su historia, se buscó hablar de las virtudes o debilidades “en sí” del modelo de enjuiciamiento, mientras que para mirar el debate que los convocaba, sí se apuntó a construir, en forma de denuncias, la maniobra política de los otros.

Conclusiones

Unión Cívica Radical configura su historia atribuyéndose la defensa de la participación ciudadana en la justicia, recuperando de entre sus antecedentes los cambios que impulsó en la Constitución provincial y el Código Procesal Penal introduciendo el modelo de escabinos. En 2004, siendo en cambio un opositor debilitado y desplazado al tercer lugar en la distribución del poder político, se ubica *entre* el cambio promovido por el oficialismo y su rechazo pleno, elección que hubiera dejado a la vista una contradicción con tales antecedentes: su proyecto alternativo era presentado como moderado, no sólo en cuanto al modelo de enjuiciamiento, sino además, políticamente.

Ya que era posible una posición intermedia entre estar a favor o en contra, UCR optó por defender el modelo escabinado con mayoría de técnicos. Entonces, un tribunal de jurados del tipo norteamericano, en el cual los ciudadanos deliberan independientemente y determinan la culpabilidad o inocencia del acusado,

para que luego sean los magistrados quienes aplican una pena en caso de culpabilidad, tal como se proponía inicialmente desde el oficialismo, presentaba dos inconvenientes: (a) que para casos de gran complejidad, como son los de corrupción administrativa, el jurado iba a carecer de las competencias específicas que se requirieran para juzgar en esos casos, y (b) que la Constitución Nacional, a partir de las modificaciones introducidas en 1994, obliga a que las sentencias sean fundadas lógicamente y legalmente, tareas para las cuales un jurado de ciudadano no es competente, puesto que su decisión se funda en la íntima convicción, y por tanto no están obligados a dar razones de su decisión.

El tema los convocaba como voces autorizadas por su trayectoria y experiencia, y al mismo tiempo, era un momento para mostrarse consecuentes, defensores de la ley, y denunciar, como contraste, la búsqueda de rédito político, especialmente por parte de UpC y el PN. Así, UCR definió una posición conservadora de la doctrina, que subsume la producción de las normas a otras preexistentes, de mayor jerarquía; en un escenario sacudido por fuertes vientos de cambio.

Referencias Bibliográficas

- Cámara de Senadores y Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba (1991). Código de Procesamiento Penal de la Provincia de Córdoba. Ley Número 8123. Publicado en el Boletín Oficial. Argentina.
- Cavarozzi, Marcelo (1997). **Autoritarismo y democracia, la transición del Estado al mercado en la Argentina 1955-1996**. Ariel. Argentina.
- Closa, Gabriela (2004). **El peronismo renovador de Córdoba (1983- 1988)**. Tesis de Maestría. Maestría en Partidos Políticos. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Escudero, Laura (2003). Argentina, En Alcántara, Manuel y Freidenberg, Flavia. **Partidos políticos de América Latina**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ferrajoli, Luigi (1995). **Derecho y razón. Teoría del garantismo penal**. Trotta. España.
- Gerchunoff, Pablo; Torre y Juan Carlos (1996). La política de liberación económica en la administración de Menem, en **Desarrollo económico**, Vol. 36, N° 134, Argentina (Pp. 733-768.)
- Gervasoni, Carlos (2003). Las complejas elecciones presidenciales argentina. Extraído de: http://www.cadal.org/articulos/nota.asp?id_notas=160 Consulta: 06/04/13.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba (1987). Constitución de la Provincia de Córdoba. Boletín Oficial. Argentina.
- La Mañana de Córdoba (2004). La UCR respira olor de ausencia. Fecha de publicación: 15/11/2004. Disponible en: http://www.lmcordoba.com.ar/ed_ant/2004/04-11-15/de_bate_01.htm Consulta: 24/03/13.

- La Nación (2003). Aguad será el candidato de la UCR en Córdoba. Fecha de publicación: 19/03/2003. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/481917-aguad-sera-el-candidato-de-la-ucr-en-cordoba>. Consulta: 24/03/13.
- La Nación (2003). El PJ tiene cuatro postulantes en Córdoba. Fecha de publicación: 18/03/2003. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/481680-el-pj-tiene-cuatro-postulantes-en-cordoba> Consulta: 24/03/13.
- La Nación (2001). El radicalismo cordobés, peor que nunca”Fecha de publicación: 04/09/2001. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/332705-el-radicalismo-cordobes-peor-que-nunca> Consulta: 24/03/13.
- La Voz del Interior (2004). La crítica, también por correo. Fecha de publicación: 18/08/2004. Disponible en: http://archivo.lavoz.com.ar/2004/0818/UM/nota264420_1.htm Consulta: 24/03/13.
- La Voz del Interior (2004). La UCR planteará varios reparos al proyecto oficial. Piden mejoras para el fuero Anticorrupción. Consenso en el Congreso partidario. Fecha de publicación: 19-09-2004. Argentina.
- Legislatura Unicameral de la Provincia de Córdoba (2004a) Diario de Sesiones (D.S.). Registro taquigráfico de la 35ª reunión, 34ª sesión ordinaria. Argentina.
- Legislatura Unicameral de la Provincia de Córdoba (2004b). Ley 9182 de Juicio por jurados. Publicada en el Boletín Oficial. Argentina
- Martínez Iraci, José Rogelio y otros (2004). Pronunciamiento de Jueces de Cámara y Fiscales sobre el proyecto de juicio por jurados. Legislatura Unicameral de la Provincia de Córdoba. Argentina.
- Moreno, Julio César (2005). **La espuma de la cerveza: Córdoba derrotada y recuperada**. El Emporio Ediciones. Argentina.
- Mozejko, Danuta T. y Costa, Ricardo L. (comps.) (2001). **Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas**. Homo Sapiens. Argentina.
- Mozejko, Danuta T. y Costa, Ricardo L. (comps.) (2007). **Lugares del decir 2. Competencia social y estrategias discursivas**. Homo Sapiens. Argentina.
- Mozejko, Danuta T. y Costa, Ricardo L. (comps.) (2010). **Gestión de las prácticas: opciones discursivas**. Rosario, Homo Sapiens. Argentina.
- Murillo, María Victoria (1997). La adaptación del sindicalismo argentino a las reformas de mercado en la primera presidencia de Menem, en **Desarrollo Económico**, Vol. 37, N° 147, Argentina (Pp. 419-446)
- Onfray Vivanco, Arturo (2010). Reflexiones en torno a la lógica jurídica y la decisión judicial a la luz de la neorretórica. En Marafioti, Roberto y Santibañez Yáñez, Cristián. **Teoría de la argumentación. A 50 años de Perelman y Toulmin**. Biblos. Argentina.
- Panebianco, Angelo (1999). **Modelos de Partido**. Alianza Editorial. España.

Análisis sociosemiótico de las estrategias discursivas de unión cívica radical en el debate legislativo de la ley 9182 de juicio por jurados

- Persello, Ana Virginia (2004). **El partido radical. Gobierno y oposición 1916-1943**. Siglo veintiuno editores. Argentina.
- Philp, Marta (2005). Memorias de la dictadura en el imaginario político de la democracia (1983-1989), en **Voces y Argumentos** N° 6, Argentina. (Pp. 1-11).
- Poder Ejecutivo Provincial (2004). Proyecto de Ley estableciendo la competencia del Fuero Penal Económico y Anticorrupción: creando nuevas secretarías en la Fiscalía y en el Juzgado de Control de dicho Fuero, estableciendo el Juicio por Jurados para ciertos delitos comprendidos en la competencia penal económica y anticorrupción. Comisión de Asuntos Constitucionales, Justicia y Acuerdos, y de Legislación General, Función Pública, Reforma Administrativa y Descentralización. Argentina.
- Riorda, Mario (2004). Mitos y política: estilos comunicativos de los gobernadores cordobeses (1983-2003) en **Estudios**, N° 15, Argentina (Pp.119-142).
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (1994). Constitución de la Nación Argentina. Boletín oficial. Argentina.
- Tcach, César (2005). La espuma de la cerveza, de Julio César Moreno en **Estudios** N° 17, Argentina (Pp. 180-182)
- Unión Cívica Radical (2004). Proyecto de Ley por el que modifica la competencia material del Fuero Penal Económico y Anticorrupción y aumenta en su número órganos judiciales encargados de la investigación penal preparatoria y deroga la Ley N° 9122 y diversos artículos de la Ley 8835. Comisión de Asuntos Constitucionales, Justicia y Acuerdos y de Legislación General, Función Pública, Reforma Administrativa y Descentralización. Argentina.
- Verón, Eliseo (1987). La palabra adversativa. En **El discurso político. Lenguajes y acontecimientos**(VV. AA) Hachette. Argentina.

Revistas



ITER HUMANITAS
Revista De Filosofía Y Humanidades
Año IX, No.18 Julio-Diciembre 2012
ISSN 1690-9585-Depósito Legal pp 200402CS1737



Presentación. P. Santiago Prol Díaz, SDB

ARTÍCULOS

Filosofía de ayer y de hoy:

Crítica de Ockham a la controversial plenitud de poder. *Mario di Giacomo*

¿Dos concepciones contrapuestas de la ética y la sociedad? *Juan Rosales Sánchez*

Teología de la liberación: Opción por los pobres. *P. Pedro Trigo, S.J.*

Temas sociales y de actualidad: Algunas cuestiones generales sobre la democracia directa. *Ariadne Cristina Suárez*

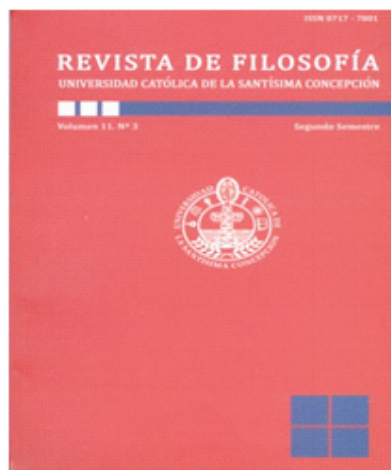
Tema eclesial venezolano: El conflicto del credo de Caracas en la sucesión del arzobispo. *Crispulo Uzcátegui y P. Abelardo Bazó Canelón*

Tema lingüístico: El Español una fase en la evolución del Latín. *Bruno Manara*

Revistas

Telos Vol. 15, No. 2 (2013) 287 - 288

REVISTA DE FILOSOFÍA
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Vol. 11. No. 3 Segundo Semestre 2012
ISSN 0717-7801



Presentación

ARTÍCULOS

Kant y el cultivo de los sentimientos morales: pistas para una educación de los afectos. *Cristhian Almonacid Díaz*

Filosofía de la educación superior: la función social de los saberes liberales según a. Millán Puelles. *Mauricio Biccoca*

Ecología humana, una asignatura pendiente. *Arturo Bravo*

El lugar del conocimiento por con naturalidad en la enseñanza de las virtudes. *Sebastián Buzeta Undurraga*

Educación, persona y sociedad bajo el planteamiento de Jorge Millas. *Camila Cárcamo Lobos*

Educación para el proceso o educación para el desarrollo. *Marcelo Careaga Butter*

La búsqueda de la verdad como quehacer universitario en Allan Bloom y Alasdair MacIntyre. *Federico García Larrain*

Incidencias de la teoría crítica y de la acción comunitiva de Jürgen Habermas en la educación del siglo XXI. *Sonia Isabel Muñoz Muñoz*

El acontecimiento educativo en Santo Thomas de Aquino. *Agostino Molteni*

La actualidad de lo antropológico en la educación. *Marco Antonio Ramis Lanyon*

Sobre el preguntar filosófico y el diálogo. Aportes desde la hermenéutica a la educación del pensar. *Fernando José Vergara Henríquez*

Educar en paz y para la paz. El desafío de una paternidad ausente. *Eugenio Yáñez*

TELOS

Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD “Dr. Rafael Belloso Chacín” - URBE.
Maracaibo - Venezuela

Normas y requisitos para manuscritos presentados a la revista “TELOS” de la Universidad Rafael Belloso Chacín

1. Los trabajos deben versar sobre investigaciones interdisciplinarias, pudiendo ser estos estudios teóricos o empíricos de sectores/casos de orden local, regional e internacional. Los autores deben garantizar que los trabajos presentados son inéditos y no se encuentran en postulación en otras revistas de investigación, de presentarse el caso el autor podrá ser sancionado con la no publicación por tiempo indefinido en la revista.
2. Todos los trabajos se someten a una evaluación inicial por parte del Editor y el Comité Editorial (constituído por expertos en las diversas áreas del conocimiento), luego de la aprobación se asignan los árbitros, por lo cual el Comité Editorial se reserva el derecho de publicar los artículos que cumplen con los criterios de publicación establecidos en la Revista. Los trabajos que superen dicha evaluación serán arbitrados por especialistas en el área de conocimiento, específicamente mediante el método de “pares ciegos”. Para poder publicarse deben obtenerse dos evaluaciones positivas del mismo, aun cuando presenten correcciones.
3. Los trabajos se consignarán vía Web, a través del correo telos@urbe.edu o wileidys.artigas@urbe.edu con la respectiva carta al Editor del autor o los autores y a través del OJS (Open JournalSystem), solicitando su publicación, aceptando las normas editoriales establecidas y cediendo los derechos de publicación. Dicha carta se debe remitir con una página adicional de la síntesis curricular de (l) autor (es) de no más de diez (10) líneas, en la cual debe anexarse su correo electrónico para garantizar la comunicación y difusión de conocimiento.
4. Luego de la revisión de los respectivos árbitros (que no debe exceder de 4 semanas) se le comunica al autor o autores, la o las correcciones necesarias requeridas por los árbitros en caso de ser aceptado. De la misma forma, comunicarán Vía Web la aceptación o rechazo del artículo.
5. Los trabajos se presentarán en español. El resumen debe estar adicionalmente traducido al inglés, con una extensión entre doscientas (200) y trescientas (300) palabras; asimismo debe contener entre tres (3) y cinco (5) palabras claves en cada uno, que también son traducidas al inglés en la página del abstract. El resumen debe contener: objetivo, autores principales, metodología y conclusiones.
6. La extensión aceptada del trabajo será entre 15 y 25 páginas, con una tipografía arial 12p., transcritos a espacio 1,5 por una sola cara, con los siguientes márgenes, izquierdo cuatro (4) centímetros, superior, inferior y derecho tres (3) centímetros. Se podrán aceptar trabajos de mayor extensión en función de la relevancia y contenido de los mismos.

7. La estructura de los artículos deberá ser la siguiente:
 - 7.1 Para el diseño: la organización del mismo en las primeras páginas se encuentra especificada en el punto 3.
 - 7.2 Para el contenido: Primeras 3 páginas (Resumen identificado, Resumen sin identificar (para el caso del material anónimo) y abstract sin identificar), Introducción, Cuerpo (que dependerá del tipo de investigación), Conclusiones y Referencias Bibliográficas. Es importante enumerar las secciones y subsecciones, colocando los títulos en negrita y alineados a la izquierda con el formato tipo título. De existir notas se realizarán al pie de página. Los símbolos matemáticos y fórmulas deben realizarse con la respectiva función en el editor de texto o programa de soporte. Los gráficos, cuadros e imágenes deben poseer su título y fuente, en caso de ser necesario deben presentarse en archivos adicionales. Deben redactarse en tercera persona del singular (impersonal), contar con adecuada puntuación y carecer de errores ortográficos, conservando el equilibrio en la estructura de los párrafos.
8. Las referencias bibliográficas citadas en el texto, deben aparecer en la lista de referencias al final del trabajo (y viceversa). Observe cuidadosamente que todas las referencias estén señaladas, que la ortografía de los nombres de los autores corresponda y que las fechas dadas en el texto son las mismas que las que están en las referencias. Evitar citas de fuentes poco confiables, sobretodo en los casos de internet. Las citas serán en el formato tradicional Apellidos (año, p.) quitándole el número de páginas para los casos de parafraseo o uso de la idea, en caso de ser documentos de organismos se cita el nombre del organismo u institución (año), en caso de poseer más de dos autores debe agregarse la palabra et al antes del año (solo en las citas, pues en las referencias debe aparecer completo). Si la cita es textual de más de 40 palabras debe separarse en un bloque a 1 espacio con sangría de 5 espacios entre el margen derecho y el izquierdo.
9. De igual forma, las referencias bibliográficas deben ser escritas en orden alfabético por el apellido del (primer) autor y en sangría francesa. Las referencias múltiples del mismo autor (o idéntico grupo de autores) se ordenan por año de publicación, si el año de publicación también es el mismo, diferéncielos escribiendo una letra a, b, c, etcétera, después del año, formato que se usara de igual forma en las citas.
10. Para referenciar diferentes tipos de documentos se debe seguir el siguiente orden:

LIBROS: Apellidos, Nombres. Año de publicación entre paréntesis. Título del libro en negrita y el número de edición en paréntesis de ser necesario, casa editora y país de publicación. Ejemplo: Méndez, Carlos (2006). **Metodología de la Investigación** (cuarta edición). Editorial Limusa. Colombia.

En caso de ser capítulo de libro o parte de una compilación: Apellidos, Nombres. Año de publicación entre paréntesis. Título del capítulo. En Apellidos y nombres de autores/compiladores. Título del libro o compilación en negritas. Editorial. País.

REVISTAS PERIÓDICAS: Apellidos, Nombres. Año entre paréntesis. Título. Nombre de la revista en negrita. Volumen, número, país y páginas del artículo (pp. XX-XX). Ejemplo: Ortega, Patricia (2009). Análisis semiótico

del film “Birdy” del director Alan Parker. **Revista TELOS**. Volumen 11, No. 1. Venezuela (Pp. 11-34).

COMUNICACIONES PERSONALES, ENTREVISTAS, RESULTADOS NO PUBLICADOS: Se sigue el mismo formato de Apellidos, Nombres. Año entre paréntesis. Se señala si es comunicación personal, entrevista o resultados no publicados y se agrega la institución (de ser necesario), ciudad y país. Ejemplo: Artigas, Wileidys (2009). Entrevista Personal. Maracaibo, Venezuela.

PONENCIAS PRESENTADAS: Apellidos, nombre. Año entre paréntesis. Título de ponencia. Nombre del Evento e institución organizadora en negrita. Ciudad y país. Ejemplo: Castro, María (2009). El trabajo como liberador. **Iras Jornadas de Investigación del Centro de Estudios Laborales**. Maracaibo, Venezuela.

INTERNET: Apellidos, nombres o institución. Año entre paréntesis. Título del documento consultado. Página web de donde fue extraído y fecha de la consulta. Ejemplo: Cortes, Martha (2009). El lenguaje como determinante del aprendizaje. Extraído de www.lenguaje.com consulta: 29/09/08.

LEYES, REGLAMENTOS Y DOCUMENTOS LEGALES: Organismos promulgador. Año entre paréntesis. Título. Gaceta Oficial. País. Ejemplo: Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial 36.860. Venezuela.

TESIS: Apellidos, Nombre. Año entre paréntesis. Título de tesis en negritas. Título obtenido. Universidad. País. Ejemplo: Pérez, Fredy (2008). **Redes de conocimiento como plataforma para la gestión del capital intelectual en la Administración Pública**. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Gerenciales. Universidad Rafael Beloso Chacín. Venezuela.

NOTAS:

» Si no aparece el nombre del autor, debe comenzar la referencia con el título del documento o la institución que lo respalda.

» Se recomienda que para escribir la dirección (URL), especialmente si ésta es muy larga o complicada, utilice la función de copiar en su computadora. Es decir, copie la dirección directamente del documento en la Red y luego transfírala con la función de “pegar” a su documento. De esta forma se asegurará de que la dirección está libre de errores.

» Todo artículo externo a la fuente editora deberá adaptarse a la presente norma. Abstenerse de enviar artículos en formato de tesis, los resultados de tesis podrán adaptarse y transformarse en artículos, pero no se admitirán documentos sin su debido tratamiento y mejora.

» Este conjunto de normas podrá presentar variaciones con el tiempo, por lo tanto, los cambios que se realicen en la misma, serán publicados en fecha acorde a su implantación.

» Cualquier duda adicional con respecto a las normas, comunicarse con el editor o en su defecto con el comité editorial a través del correo suministrado anteriormente.

11. De las secciones de la revista:

ARTÍCULOS: En la sección de artículos se publicarán:

a. Artículos de investigación: Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación, así como, revisiones/discusiones teóricas al respecto de una o varias variables.

b. Artículos de revisión: Documento de resultados de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, con el fin de dar cuenta de los avances y tendencia de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.

c. Reportes de casos: Documento que presenta los resultados de un estudio de caso. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

PONENCIAS: En la sección de ponencias se publicarán:

a. Documentos: Informe original o revisión temática presentada por un experto reconocido. Escritos filosóficos o científicos, que presenten opinión sustentada del autor(a) sobre un tema específico pero de menor duración y relevancia que un artículo científico

b. Artículos de reflexión: Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, recurriendo a fuentes originales de menor duración y relevancia que un artículo científico.

RESEÑAS

Se podrán incluir como anexos reseñas de textos, o resúmenes de textos según la novedad de los mismos y la importancia en el campo de la gerencia empresarial, las mismas no pueden ser de más de 5 páginas.

DOCUMENTOS

Se podrán incluir documentos que formen parte de proyectos de investigación o trabajos de análisis de los autores que no contengan formato de artículo y cuya extensión varíe de 10 a 15 páginas. Se elegirán en función de la relevancia del tema y el aporte o análisis efectuado.

TELOS

Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD “Dr. Rafael Beloso Chacín” - URBE.
Maracaibo - Venezuela

Standards and Requirements for Manuscripts Submitted to the Journal “TELOS” of the University Rafael Beloso Chacín

1. Works should deal with interdisciplinary research, either theoretical or empirical, from sectors/cases of a local, regional and international nature. Authors should guarantee that the works presented are unpublished and have not been submitted for consideration by other research journals; otherwise, the author could be sanctioned with indefinite denial of publication in the journal TELOS.
2. All works are subject to an initial evaluation by the Editor and Editorial Committee (consisting of experts in diverse areas of knowledge); after approval, arbiters will be assigned. The Editorial Committee reserves the right to publish articles that comply with the publication criteria established in the Journal. Works that pass this evaluation will be arbitrated by specialists in the field of knowledge, specifically, using the “double blind” method. To be published, two positive evaluations of the article must be obtained, even when corrections are presented.
3. Works should be sent using the email address telos@urbe.edu o wileidys.artigas@urbe.edu with the respective letter to the Editor by the author(s) and by OJS (Open Journal System), which presents the article, requests its publication, accepts the established editorial standards and cedes publication rights. This letter should be sent with an additional page containing a summarized curriculum of the author(s) of no more than ten (10) lines and including his/her email address in order to guarantee communication and the dissemination of knowledge.
4. After review by the respective arbiters (which should take no longer than 4 weeks), the author(s) will be informed of the necessary correction(s) required by the arbiters, if the article has been accepted. In the same vein, acceptance or rejection of the article can be communicated via Web.
5. The works should be presented in Spanish. Additionally, the abstract should be translated into English and have a length of between two-hundred (200) and three-hundred (300) words; likewise, each abstract should contain between three (3) and five (five) key words, also translated to English, on the abstract page. The abstract ought to contain: the objective, main authors, methodology and conclusions.

6. The accepted length for works is between 15 and 25 pages, using 12-point, Arial Font, transcribed at 1.5 spaces, one side only, with the following margins: left, 4 centimeters; upper, lower and right margins, three (3) centimeters. Longer works may be accepted according to their relevance and contents.
7. The structure of articles should be as follows:
 - 7.1 Design: organization for the first pages is specified in point 3.
 - 7.2 Contents: The first 3 pages include the identified *resumen* (in Spanish), unidentified *resumen* (in Spanish) in the case of anonymous material and an unidentified abstract; next, the introduction, the body (which will depend on the type of research), conclusions and bibliographical references. It is important to enumerate the sections and subsections and bold titles using left alignment and a title format. If notes exist, they should be placed at the foot of the page. Mathematical symbols and formulae ought to be written with their respective functions using the text editor or support program. Graphics, tables and images should have titles and indicate their sources; if necessary, they should be presented in additional files. The text should be written in third person singular (impersonal) with correct punctuation and spelling, maintaining balance in the paragraph structure.
8. Bibliographic references cited in the text should appear on the list of references at the end of the work (and viceversa). Take care that all references are identified, that the spelling of the names of the author(s) and the dates given in the text are the same as those in the references. Avoid citing unreliable sources, above all in the case of the Internet. Citations should be in the traditional format: Last Names (year, page), removing page numbers for paraphrasing or the use of an idea. In the case of documents from organizations, the name of the organization or institution is cited (year). If there are more than two authors, the word “et al” should be added before the year (only for quotations, because in the references, the names should appear in their complete form). If the quotation is textual and more than 40 words long, it should be separated out in a single-spaced block with a five-space indentation between the right margin and the left.
9. Likewise, bibliographic references should be written in alphabetical order according to the last name of the first author using French indentation. Multiple references to the same author (or identical group of authors) are ordered by year of publication. If the year of publication is also the same, differentiate the references by writing a letter a, b, c, etc. after the year, a format that should also be used for quotations.
10. To reference different types of documents, the following formats and order should be used:

BOOKS: Last Names, First Names. Year of publication in parentheses. Title of book bolded and the number of the edition in parentheses if necessary. The Publisher. Country of publication. Example: Méndez, Carlos (2006). **Metodología de la Investigación** (cuarta edición). Editorial Limusa. Colombia.

In the case of a book chapter or part of a compilation: Last Names, First Names. Title of book or compilation in bold. Publisher. Country.

PERIODICAL JOURNALS/MAGAZINES: Last Names, First Names. Year in parentheses. Title. Name of journal/magazine in bold letters. Volume, number. Country and pages of the article in parentheses (pp. XX-XX).

Example: Ortega, Patricia (2009). Análisis semiótico del film “Birdy” del director Alan Parker. **Revista TELOS**. Volumen 11, No. 1. Venezuela (Pp. 11-34).

PERSONAL COMMUNICATIONS, INTERVIEWS, UNPUBLISHED RESULTS: Follow the same format of Last Names, First Names. Year in parentheses. Indicate whether it is a personal communication, interview or unpublished result and add the institution (if necessary). City, Country. Example: Artigas, Wileidys (2009). Personal Interview. Maracaibo, Venezuela.

PAPERS PRESENTED: Last names, First names. Year in parenthesis. Title of paper. Name of the event and organizing institution in bold. City, Country. Example: Castro, María (2009). El trabajo como liberador. **1er as Jornadas de Investigación del Centro de Estudios Laborales**. Maracaibo, Venezuela.

INTERNET: Last names, First names or institution. Year in parentheses. Title of document consulted. Web page from which it was extracted and date of the consult. Example: Cortes, Martha (2009). El lenguaje como determinante del aprendizaje. Extracted from www.lenguaje.com, consulted: 29/09/08.

LAWS, REGULATIONS AND LEGAL DOCUMENTS: Promulgating organism. Year in parenthesis. Title. Official Gazette. Country. Example: Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial 36.860. Venezuela.

THESIS: Last names, First names. Year in parentheses. Title of thesis in bold letters. Degree obtained. University. Country. Example: Pérez, Fredy (2008). **Redes de conocimiento como plataforma para la gestión del capital intelectual en la Administración Pública**. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Gerenciales. Universidad Rafael Beloso Chacín. Venezuela.

NOTES:

» If the name of the author does not appear, the reference should begin with the title of the document or the institution that backs it up.

» To write a URL address, especially if it is very long or complicated, use the copy function on the computer. Copy the address directly from the document on the Web and transfer it with the “paste” function to your document. This will assure that the address is error free.

» Every article that is external to the editorial source should be adapted to the current standard. Abstain from sending articles in thesis format; thesis results

can be adapted and transformed into articles, but documents without due treatment and improvement will not be accepted.

» These standards may vary over time; therefore, changes made to them will be published on dates according to their implementation.

» For any additional questions regarding the standards, contact the editor or, if this is not possible, the editorial committee through the previously indicated email address

11. Regarding sections of the Journal:

ARTICLES: In the articles section, the following will be published:

a. Research articles: Documents that present in a detailed manner the original results of research projects, such as theoretical reviews/discussions regarding one or several variables.

b. Review articles: A document with research results where the published or unpublished results are analyzed, systematized and integrated in order to be aware of advances and development tendencies. These are characterized by a careful bibliographic review with at least fifty references.

c. Case studies: A document that presents results from a case study. Includes a systematic, commented review of literature on analogous cases.

PRESENTATIONS: The presentations section publish:

a. Documents: An original report or thematic review presented by a recognized expert. Philosophical or scientific writings that present opinions supported by the author(s) about a specific theme but are shorter and less relevant than a scientific article.

b. Reflective articles: Documents that present research results from an analytical, interpretive or critical perspective of the author, recurring to original sources; shorter and less relevant than a scientific article.

REVIEWS

Reviews or summaries of texts may be included as annexes according to the novelty/timeliness of the same and their importance in the field of business management. They should be no longer than 5 pages.

DOCUMENTS

Documents may be included that form part of research projects or works of analysis by the authors that do not have the format of an article and whose length may vary between 10 and 15 pages. They will be chosen according to the relevance of the theme and the contribution or analysis made.

TELOS, Vol. 15, No. 2

Se terminó de imprimir en agosto de 2013
en los talleres gráficos de Ediciones Astro Data, S.A.
Maracaibo-Venezuela
Telf.: (0261) 7511905 / Fax: (0261) 7831345