

Omnia Año 6 N 1 y 2, 2000

Editorial

Fiel a su propósito de contribuir a la divulgación de los avances de investigación de nuestros profesores y estudiantes de Post-Grado (Maestría y Doctorado), OMNIA presenta en este número diez artículos que, haciendo honor al nombre de la Revista, abarcan una muestra significativa del amplio espectro temático en el que se mueven nuestros investigadores.

Así, en el área de Lingüística, Raimundo Medina detalla la categoría adjetival en la lengua yukpa y, en un artículo de índole socio-cultural, Salvador Cazzato expone algunas ideas sobre cultura, globalización y construcción negativa de las identidades a partir de los aportes de Enrique Alí González, con especial referencia al caso indígena.

En el área de Historia, Eva Lina Lobo de Delgado analiza el Decreto que el Libertador emitió el 24 de junio de 1827 y trae a consideración del lector la incidencia del mismo en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes; mientras que María Margarita Romero aborda la Exposición Nacional de 1883 y destaca el papel cimero del Zulia como máximo representante del progreso nacional ya desde esa época.

En el área de Educación, Hugo Parra reflexiona en torno a las prácticas profesionales y los modelos de formación docente; George Vera, analiza los conflictos de límites que se plantean en las relaciones profesor/alumno en los programas de formación de Orientadores; y María Gamero expone algunas estrategias creativas para el aprendizaje.

En el marco de la línea de investigación sobre Descentralización Educativa, María Valbuena expone de qué manera la teoría de Peter Senge, aplicada al sistema educativo, puede contribuir a generar cambios que faciliten el proceso de descentralización; y por lo que se refiere a la Relación Universidad-Empresa, Marinela Vega realiza una contextualización teórica de la inter-sectorialidad de esta relación de vital importancia para ambos sectores.

Desde la óptica interdisciplinaria, en un artículo que combina el interés por las organizaciones y la preocupación por las premisas éticas que subyacen al espíritu corporativo, Paula Almarza escribe sobre un enfoque ético de las actitudes humanas.

OMNIA, una vez más permanece abierta a todo y a todos en la búsqueda de caminos para la producción y divulgación del conocimiento.

Reina Valbuena
(Por el Editor Jefe)

**La categoría adjetival,
especialmente en la lengua yukpa**

**Raimundo Medina
Maestría en Lingüística en Enseñanza del Lenguaje
Universidad del Zulia**

Resumen

El Trabajo realizado por Niño (1999), donde algunas páginas están dedicadas al estudio del adjetivo en yukpa, una lengua caribe, constituye el único antecedente para la realización de la presente investigación. Aquí, el objetivo es caracterizar el adjetivo en yukpa a la luz de la noción de categoría sintáctica establecida en la gramática generativa, la cual parte de un criterio distribucional para categorizar sintácticamente las palabras de las lenguas naturales; así como también, de la noción de gradación del adjetivo propuesta por Haag (1997). Como resultados, se demuestra que la evidencia morfológicamente utilizada por Niño no es suficiente para especificar el conjunto de los adjetivos en yukpa, es también importante recurrir a la evidencia sintáctica, y a las propiedades que son identificables es el nivel del lexema.

Palabras clave: Sintaxis, gramática generativa, el adjetivo, Yukpa.

Recibido: 03-10-00. Aceptado: 31 01-01.

**The Adjectival Category,
Especially in the Yukpa Language**

Abstract

Niño's (1999) research work, in which a few pages are dedicated to the study of adjectives in yukpa, a Caribe language, is the only antecedent for the realization of this study. The aim is to characterize the adjective in Yukpa, both as a syntactic category established in generative grammar which is based on a distributional criterion for syntactically categorizing words from natural languages, and also as gradation notion for adjectives as proposed by Haag (1997). As a result, it is clearly demonstrated that the morphological evidence used by Niño is not sufficient to specify the set of adjectives in yukpa, and that it is necessary to look at syntactic evidence, and at the properties which are identifiable at the lexeme level.

Key words: Syntax, generative grammar, the adjective, Yukpa.

Introducción

Este trabajo trata de hacer algunas precisiones sobre la categoría sintáctica llamada adjetivo, con un énfasis especial en el adjetivo en la lengua yukpa, una lengua caribe que ha sido poco estudiada. Este término gramatical se ha empleado con varios sentidos. Algunos estudiosos consideran que son miembros de esta clase "los adjetivos morfológicamente simples y primitivos" (Lenz, 1944: 147); es decir, los adjetivos morfológicamente simples. En este trabajo, al igual que otros investigadores, consideramos que las palabras de una lengua se agrupan, unas

más estrechamente que otras para formar frases; además, ciertos grupos se unen de nuevo para formar constituyentes mayores; también, suponemos que las palabras y los grupos de palabras son ejemplos de tipos de categorías. Un acercamiento que no está en contradicción con los puntos de vistas ya expuestos está relacionado con la noción de que el adjetivo obedece a una escala, continua o discreta, impulsada por los modificadores de gradabilidad.

Esta investigación está dividida de la siguiente manera. La primera sección sirve para establecer el objetivo del trabajo; en la segunda sección se reflexiona sobre el adjetivo desde los puntos de vista morfológicos y distribucional; en la tercera sección se presenta el acercamiento de Niño (1999) al adjetivo yukpa; la cuarta sección hace referencia a la teoría de Haag (1997) sobre el adjetivo; en la quinta sección se profundiza el aspecto distribucional con relación a las categorías sintácticas; la sexta sección introduce nuestro tratamiento al adjetivo en yukpa; finalmente, se establecen algunas conclusiones.

1. Objetivo de este trabajo

El objetivo de este trabajo es profundizar en la caracterización del adjetivo en yukpa, una lengua caribe poco estudiada, a la luz de la noción de categoría sintáctica establecida en la gramática generativa, y de la noción de gradabilidad propuesta por Haag. Esta profundización toma como fundamento el trabajo realizado por Niño, llevado a cabo desde un punto de vista morfosintáctico.

2. Reflexiones sobre las categorías sintácticas

Antes de hacer mención al adjetivo en la lengua yukpa, es importante reflexionar sobre lo que entenderemos como categoría gramatical. Para esto, haremos referencia a algunos fenómenos lingüísticos, principalmente, de algunas de las lenguas naturales más estudiadas y más conocidas que el yukpa.

Si se comparan dos expresiones como las siguientes:

1. a. Carecemos de una solución apropiada.
- b. Carecemos de una apropiada solución,

Se puede notar que existe un movimiento de la palabra apropiada desde una posición final de oración hacia otra que está localizada entre los dos extremos de la oración. Aparentemente, este movimiento involucra una operación como la que se establece en (2).

2. Mueva la última palabra hacia la izquierda de la palabra inmediatamente precedente.

Una condición como la que se establece en (2) opera independientemente de la estructura gramatical de la oración; esto quiere decir que no es necesario categorizar gramaticalmente las palabras, y tampoco es necesario saber las relaciones sintácticas entre los grupos de palabras donde una palabra de cada grupo es funcionalmente equivalente al grupo como un todo. Esto se puede confirmar si la condición en (2) opera en una expresión como (3 a) para producir una expresión mal formada como (3 b).

3. a. Las iguanas no han comido
- b.* Las iguanas no comido han

Si una gramática como la expresada en (2) no es deseable porque no exterioriza el fenómeno lingüístico objeto de estudio: luego, por contradicción, se puede decir que las operaciones gramaticales dependen de las relaciones en la estructura.

Al observar de nuevo las expresiones en (1), y al pensar en una forma de expresar un punto de vista en relación con el fenómeno observado, el cual considera la dependencia de las estructuras, podemos suponer que el movimiento involucra una operación que obedece a la siguiente regla:

4. Mueva al adjetivo a la posición inmediatamente a la izquierda del nombre que lo precede.

Esta regla presupone un conocimiento de la estructura gramatical de una oración determinada. Es decir, las operaciones en las oraciones requieren un conocimiento de las relaciones estructurales de las palabras, más que su secuencia lineal, esto es, un conocimiento de las relaciones de las diferentes expresiones de una oración y las categorías a las cuales pertenecen, así como de las funciones que tienen estas relaciones.

Como consecuencia, se puede suponer que la dependencia estructural se extiende a todas las lenguas naturales, y que las variaciones que existen entre ellas pueda deberse a que los principios se aplican de manera diferente.

Otra hipótesis que se puede considerar es que, en la determinación de la dependencia estructural de una expresión, las palabras son asignadas a conjuntos o clases con propiedades sintácticas comunes. Aquí se puede hacer referencia al conjunto o clases como una colección de objetos o miembros con características similares, de tal manera que, se puede determinar si un objeto es miembro de una colección específica. Nótese que esta noción de conjunto hace énfasis en las características similares de los miembros de un conjunto determinado; según este punto de vista, lo importante es alcanzar el mayor grado de correlación positiva con respecto a las propiedades sintácticas en los miembros del conjunto, y minimizar la correlación positiva de las propiedades de los miembros de conjuntos diferentes.

En general, la noción de propiedades sintácticas ha incluido varios criterios. Por ejemplo, en el generativismo, el marco de trabajo en nuestra investigación, las propiedades sintácticas están relacionadas con la habilidad que tiene una cadena de palabras de experimentar una operación. Cada principio, cada regla requiere como entrada núcleos o máximas proyecciones que pertenecen a los conjuntos sintácticos adecuados para que una operación se realice. Por ejemplo, la interrogación y la negación pueden servir para determinar el estatus de frase nominal que pueden tener las palabras; en (5), (6) y (7), podemos observar el paralelismo que existe entre Juan y nadar,

5. a. Juan es bueno
 b. Nadar es bueno
6. a. ¿Juan es bueno?
 a'. ¿Es Juan bueno?
 b. ¿Nadar es bueno?
 b'. ¿Es nadar bueno?
7. a. Juan no es bueno
 b. Nadar no es bueno

Con relación a los ejemplos (5), (6) y (7), donde nadar y Juan aparentemente ocupan la misma posición en las expresiones, puede agregarse que el generativismo considera el fenómeno distribucional para especificar los miembros de un conjunto sintáctico con características similares. Ciertos estancos en una cadena de palabras son asignados a aquellas palabras de un conjunto determinado. Por ejemplo, una característica del adjetivo en español es que éste ocurra

en la tercera posición en la expresión nominal. DET N A; o también, en el segundo lugar: DET A N.

Otro ejemplo es el siguiente, Bresnam (1979) probó que los complementadores en la gramática generativa no debían ser considerados triviales desde el punto de vista sintáctico; varios fenómenos lingüísticos, como el movimiento - wh o el movimiento de los núcleos, han demostrado que el complementador es una categoría sintáctica.

Otros criterios que se han utilizado para asignar las palabras a conjuntos con propiedades sintácticas comunes son los siguientes: El criterio fonológico y el morfológico. De acuerdo con el primero, se puede decir que una categoría gramatical puede estar normalmente asociada a una estructura fonológica distintiva. Por ejemplo, en la lengua barí, perteneciente a la familia de las lenguas chibchas, la cual es usada como lengua nativa por algunos habitantes de la Sierra de Perijá en Venezuela, la palabra barii tiene como referente un individuo, una persona perteneciente a ese grupo étnico; mientras que la palabra barii, con la vocal larga nasalizada, se refiere el hecho de estar acostado y pertenece a una clase sintáctica distinta a la que puede pertenecer la palabra bani, con la vocal larga sin la nasalización. Por otro lado, el criterio morfológico considera que las palabras que pertenecen a un conjunto con propiedades sintácticas comunes y sólo las palabras de ese conjunto pueden tomar los rasgos morfológicos del conjunto; por ejemplo, sólo los verbos aceptan los marcadores del tiempo lingüístico en el español, luego, la posibilidad de que una palabra sea conjugada se convierte en una prueba para determinar si ésta pertenece o no al conjunto de los verbos.

Sin embargo, los criterios que hemos considerado para determinar la pertenencia de una palabra a una categoría determi— nada no siempre producen evidencias precisas y claras. Como afirma Haag (1997), la evidencia sintáctica para determinar cuáles son los miembros de una categoría sintáctica puede tener problemas porque los miembros de las diferentes categorías pueden funcionar como la mayoría de las categorías funcionales principales; éste es el caso de la palabra nadaren (5), (6) y (7). Con respecto a la evidencia morfológica, ya sabemos que ésta puede ser polifuncional o estar ausente. Por ejemplo, consideremos las palabra nuevo y anterior de acuerdo a los ejemplos en (8), nuevo muestra las características de los adjetivos,

8. a. El lápiz nuevo (adjunto, atributo)
- b. Un lápiz es nuevo (predicado)
- c. Un lápiz viejo y uno nuevo (modificador de pronombre)
- d. El lápiz es muy nuevo (gradación).

Pero, aunque se puede emitir una expresión como (9 a), el uso predicativo de anterior no es posible.

9. a. El párrafo anterior
- b. * El párrafo es anterior

Otra muestra es tomada de la lengua inglesa, la palabra apple (manzana) normalmente tiene las características sintácticas de los nombres, esta palabra se refiere a un objeto del conjunto de objetos en el mundo al cual mencionamos con esta palabra: sin embargo una oración como la expresaba en (10) es posible, donde apple es un modificador del pronombre one (uno/a).

10. I want a meat pie, not an apple one.

Otro argumento que confirma los problemas que se pueden tener para asignarles categorías sintácticas a las palabras, está relacionado con la siguiente lista de palabras.

11. conductor — perro — cielo — amor — amarillo — nadar.

A medida que nos alejamos del extremo ocupado por la palabra conductor, los miembros de la lista de palabras son menos candidatos a pertenecer a la categoría de los nombres.

En algunas orientaciones lingüísticas parece que la tendencia es crear prototipos'. Como ilustración consideremos la palabra claro/a ésta tiene todas las características de los adjetivos en las expresiones en (12).

- 12. a. El vino claro
- b. La chicha es / está clara
- e. La chicha es / está muy clara

Nótese que el adjetivo concuerda en los rasgos personales (género y número) con el nombre al cual modifica. La palabra claro también ocurre en una expresión como la que se encuentra en (13). Aquí, el constituyente claro parece funcionar como un adverbio.

- 13. Gonzalo habló claro

Los estudiosos que implícita o explícitamente aceptan la noción de prototipo' concluyen que éste es un uso adverbial del adjetivo, y categorizarían la palabra como un adverbio adjetival, es decir, como un constituyente que no maximiza las propiedades prototípicas de los adverbios y que, por lo tanto, no puede diferenciarse de los adjetivos de una manera precisa.

Por otro lado, también se puede decir que claro en (13) no concuerda con la frase nominal sujeto en los rasgos personales, es por esto que la oración (14 a) es aceptable, no así la (14 b)

- 14. a. María habló claro
- b. * Maria habló clara

Pero también puede notarse que la palabra bravo/a concuerda con la frase nominal sujeto en las oraciones en (15 a, b)

- 15. a. Gonzalo habló bravo
- b. María habló brava
- e. * Maria habló bravo

Una hipótesis dentro de la gramática generativa, la cual no recurre a la noción de prototipo, está relacionada con la teoría de control. En el caso de (13) y (14 a) claro es un adverbio adjunto al verbo, mientras que el adjetivo bravo/a en (15 a, b) es parte de una cláusula resumida. Una oración como (15 a) tendría una configuración como la presentada en (16), donde bravo concuerda en sus rasgos personales con la categoría vacía PRO; la cual está coindicada con la frase nominal sujeto de la oración más alta. En este caso, la cláusula resumida es una barrera para el gobierno por parte del verbo de la cláusula más alta, por lo tanto, la posición ocupada por PRO no está gobernada.

16. [Gonzalo habló CRIPRO bravo.

Por supuesto, las expresiones en (12), (13), (14) y (15) fueron mencionadas solo para ejemplificar el hecho de que los criterios que hemos considerado hasta ahora para determinar la pertenencia de una palabra a una categoría puede producir evidencias con ciertas ambigüedades.

3. El acercamiento de niño al adjetivo en yukpa

Lo que hemos expresado en la sección anterior sugiere que, en la especificación del adjetivo en el yukpa, una lengua muy poco estudiada, es importante tener un conocimiento de las relaciones estructurales entre los constituyentes de una oración. En su trabajo de grado, Niño

hace el primer estudio conocido hasta ahora sobre el adjetivo en yukpa. Su propuesta es tratar el adjetivo como una categoría morfológicamente aislable, es decir, descubrir aquellos rasgos fonológico — morfológicos que permitan determinar si una palabra pertenece a la categoría adjetivo. Niño sugiere que algunas palabras categorizadas como adjetivos presentan el prefijo t -añadido a una base nominal o verbal; también sugiere que otros posibles adjetivos se derivan en un sufijo — rt + vocal; otra clase de adjetivo presenta el sufijo —pe, el cual es identificado como “adverbializador”. Finalmente, la lingüística sugiere que el adjetivo en las lenguas caribes no es una categoría independiente puesto que se trata de casos de “nominalización” o frases con el llamado adverbializador.

Aunque nuestro propósito no es ahondar en el punto de vista que Niño tomó para sugerir que el adjetivo no es una categoría independiente, es posible que su noción de categoría independiente pudiera referirse al adjetivo morfológicamente aislable, esto es, sólo ha considerado la evidencia morfológica para caracterizar lo que se puede considerar como un adjetivo.

La primera clase de adjetivo que Niño considera está relacionada en los términos referidos a los colores; se afirma que estas palabras provienen de los elementos naturales o los objetos que se observan en el mundo real. Por ejemplo, el adjetivo *wirusapa* (gris) proviene de *wirusa* (ceniza), y *kumte* (morado) proviene de *kumte* (árbol de flores moradas).

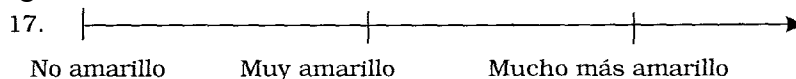
En relación con los términos relacionados con los colores es necesario agregar que, luce bastante normal que estos términos hayan sido tomados de expresiones referenciales², el término rojo, por ejemplo, no sólo puede ser caracterizado como un modificador, sino como una expresión que designa un conjunto de propiedades del mundo real, en otras palabras, rojo designa un conjunto de sensaciones visuales distintas causadas por las propiedades de los objetos en el mundo real. *Wirusay kurrte* pueden designar objetos tomados del conjunto de objetos con ciertas características que conforman el mundo real.

En general, la relevancia del trabajo de Niño con relación al adjetivo yace en que logró describir la morfología de muchas formas adjetivales, aunque algunas conclusiones no sean sostenibles como la relacionada con los colores en yukpa. Posteriormente analizaremos algunas de las palabras consideradas como adjetivos en el acercamiento de Niño.

4. Propiedades identificadas en el nivel del lexema adjetival

En el acercamiento de Haag, la escala es la propiedad categorial de los adjetivos, los cuales son potencialmente graduables desde el punto de vista semántico; es decir, los adjetivos son las expresiones de algún valor de la gradación: la categoría misma es graduable, esto implica que la categoría con escala es el lexema, y no una categoría que sea externa al lexema adjetival o cualquier subparte del lexema adjetival.

La escala lexémica no tiene relación con la expresión nocional de cantidad. La escala es un continuo³ donde cada segmento tiene un sucesor, por ejemplo, si muy amarillo es un segmento, entonces mucho más amarillo es un sucesor. La representación gráfica de esta idea puede ser como sigue:



Un aspecto muy importante es que el continuo no está ligado a la medición en el mundo real, esto puede llevar a una discrepancia entre la denotación semántica de un adjetivo y su habilidad para ser graduado; el adjetivo perfecto es un ejemplo, su contenido semántico parece

que no permite su graduación, pero puede usarse de acuerdo a la escala léxica representada en (16): es posible decir más perfecto, mucho más perfecto. Entonces, si los adjetivos tienen una escala, estos pueden evaluarse de acuerdo a una escala continua, por lo menos. Los valores de esta escala pueden ser: intensivo, comparativo y superlativo.

Pero también se puede suponer que los adjetivos se pueden evaluar de acuerdo a una escala discreta; los modificadores que son consideradas morfológicamente adjetivos, pero que no son consideradas semánticamente graduales de acuerdo al continuo en (16), pueden ser adjetivos según una escala discreta. En los siguientes casos, el adjetivo tonto adquiere un valor intensivo cuando es modificado por la palabra muy; veamos:

- 18. a. Un hombre muy tonto
- b. Una mujer muy tonta

Mientras que otra palabra especificadora de grado como casi impulsa una interpretación discreta:

- 19. a. Un hombre casi perfecto
- b. Una mujer casi perfecta

Recordemos que perfecto/a no es una palabra semánticamente graduable, pero el valor de la palabra que especifica el grado en (18) es como sigue:

- 20. “No llega al punto A”

palabras especificadoras del grado no pueden ocurrir como modificadores del hombre:

- 21. a. * El es un casi hombre
- b. * Ella es una casi mujer
- e. * Él es un bastante hombre
- d. * Ella es una bastante mujer

Aunque las siguientes expresiones sí son posibles:

- 22. a. * El es bastante hombre...
- b. Ella es bastante mujer...

Sin embargo, el efecto semántico en (21 a, b) parece variar, aquí el valor de bastante no es realmente intensivo, sino de adecuación.

Hasta ahora, la intención en este trabajo ha sido exponer los principales aspectos de la teoría de Haag a la luz de lo que ocurre en el español para una mejor comprensión de su punto de vista. En su trabajo, Haag hace referencia a lexemas adjetivales en inglés como “viral” (viral), “total” (total), next (próximo(s)/a(s)), yfour (cuatro).

5. La distribución en la especificación de las categorías sintácticas

Como ya hemos mencionado, existen varios criterios para determinar las categorías sintácticas en la gramática. Bello (1847: 743) sugiere que aunque el criterio para establecer una clasificación depende del arbitrio, es importante que éste considere como fundamento el punto de vista o marco teórico para acercarse al objeto de estudio. Como punto de partida, Bello establece las categorías sintácticas de acuerdo a su función propia en la expresión. Reconoce que, dado un nombre, la dependencia estructural que tiene un verbo o un adjetivo con ese nombre es diferente en cada caso; luego agrega que los adjetivos son tales “por que suelen añadirse al sustantivo como en niño instruido”.., o forman parte del atributo, como en “el niño es o me parece instruido” (1847: 153). Nótese que Bello hace referencia a la posición que ocupa el adjetivo a través de los ejemplos.

Todos sabemos que el conjunto de los nombres es abierto; es decir, acepta nuevos miembros cada vez; también, que podemos utilizar nombres para referirnos al estado de cosas real o posible, esto último podría implicar que las lenguas naturales no tengan un nombre y sólo uno para hacer referencia a las diversas modalidades que pueda tener un nombre específico, por ejemplo, un nombre para un niño instruido; un nombre + 1 para un niño no-instruido; un nombre +2 para un niño a quien le gusta viajar; etc. Entonces, aparentemente se hace necesario combinar los nombres con otras palabras para particularizar o explicar un sustantivo.

Hemos hecho referencia a la posición de Bello con respecto a las categorías sintácticas, y así mostrar que no existe ninguna contradicción entre este acercamiento propuesto en el siglo XIX y la posición de la gramática generativa, resumida en la definición de Culicover (1976: 9): A syntactic category is a group of words in a given language that can replace one another in any sentence of the language whatsoever without affecting grammaticality.

6. El adjetivo en la lengua yukpa

En esta lengua caribe el adjetivo puede preceder o seguir al nombre. Veamos:

23 a. ${}_{FD} [{}_D [mash] {}_N [paperü] {}_A [süw]]$
DEM.SG papel blanco
 (este papel blanco)

b. ${}_{FD} [{}_D [mash] {}_A [süw] {}_N [paperü]]$

24 a. ${}_{FD} [{}_D [mash - - a] {}_N [paperü] {}_A [wirusapa]]$
DEM.PL papel gris
 (estos papeles grises)

b. ${}_{FD} [{}_D [masha] {}_A [wirusapa] {}_N [paperü]]$

En esta lengua, y de acuerdo con Medina (1994), el complejo formado por los núcleos de tiempo lingüístico y concordancia con el sujeto, y representado por la realización fonética mak, puede adherirse a algún constituyente dentro del predicado, en el caso de que el verbo copulativo no tenga realización fonética. Estas alternativas pueden suponer una configuración subyacente como la que se muestra en (25),

25. ${}_{FC} [{}_{FI} [FN CONC TPO] {}_{FV} [{}_{COMPL} [A CONC TPO] V]]]$,

donde CONC TPO puede ocurrir sólo una vez, en el complemento o fuera de él.

Según esta configuración, si el verbo tiene realización fonética éste debe experimentar un movimiento de ascenso para revisar los rasgos de tiempo y concordancia. En el caso de que el verbo no tenga realización fonética, aparentemente el tiempo y la concordancia deben generarse en el complemento, si se acepta la prohibición explícita del movimiento de descenso.

El propósito en este trabajo no incluye el establecimiento de una teoría que dé cuenta de las construcciones con verbos copulativos en yukpa debido a la casi inexistente investigación en este campo específico. De todas formas, las descripciones que aquí se realizan constituyen un paso más en la dirección adecuada para estudiar formalmente la predicación en las cláusulas matrices. De acuerdo con las configuraciones propuestas para las expresiones en yukpa que se presentan en este trabajo, cuando el verbo copulativo tiene realización fonética, su máxima proyección es, por supuesto, una frase verbal; pero si el núcleo verbal no tiene realización, se ha considerado que la máxima proyección sigue siendo la frase verbal.

La forma - *mak* puede ocurrir en una oración como (26)

26. ${}_{FC} [{}_{FN} [maisha] {}_{FV} [{}_A [anishi - - mak]]]]$
 el - maíz sabroso - press. _{3SG.S}
 (el maíz está sabroso)

Un argumento que hemos utilizado para decir que *mak* marca el tiempo y la concordancia es que si reemplazamos *mak* por un morfema que se refiera al pasado extralingüístico, tendría que utilizar el morfema *rien(a)* en algunos casos, como en (27)

27. ${}_{FC} [{}_{FN} [maisha] {}_{FV} [{}_A [anishi - - nen]]]]$
 el - maíz sabroso _{PAS*3SG.S}
 (el maíz estuvo sabroso)

En el caso de que el verbo copulativo tenga realización fonética, una oración puede tener una configuración como la que se muestra en (28); en Medina (1994, 1995) se muestra que el complemento verbal puede preceder o seguir al verbo. Después de varias operaciones de movimiento, se puede obtener la configuración en (28).

28. $[{}_{FN} [mash\ paperü] {}_{FV} [{}_A [süw] {}_V [or - - mark]]]]$
_{DEM.SG} papel blanco _{V-BASE (Inf.ser) - PRES. 3SG.S}
 (este papel es blanco)

De acuerdo con lo que expresa en su trabajo de grado, Niño sugiere que un gran número de adjetivos presentan lo que llama prefijo reflexivo *t-* añadido a una base nominal o verbal. Algunos ejemplos que obtuve a través de la comunicación personal son los siguientes:

- 29 a. Tishircha
 (Ahumado)
- b. Tapore
 (Ancho)
- c. Tükoye
 (Podrido)

En su análisis, (29a) se deriva del nombre *shiroryi*, un árbol cuya fibra se usa para iniciar una fogara; (29b) se deriva de *aperano* (mucho), y *tükoye* de *koye* (aire). En este trabajo, no discutiremos la validez de los argumentos relacionados con las derivaciones, lo importante para nosotros es el conjunto de adjetivos. Aunque Niño afirma que *t* se le agrega a una base nominal o verbal, *aperano* (mucho) no parece que cumple con los requisitos.

Niño también afirma que los adjetivos se derivan con el uso del sufijo *-rt+vocal*. Algunos de los ejemplos citados son los siguientes:

- 30. a. Tapushino
 (agarrado)
- b. Turikano
 (quemado)

(30 ay b) se derivan de *tapushi* (agarrar), y *turika* (quemar), respectivamente.

Niño identifica el sufijo ne5 y sus variantes ni y no como formadores de adjetivos. Veamos:

- 31. a. Orantune
(generoso)
- b. Isatane
(perdido)
- c. Unamepne
(tapado)

Otro sufijo identificado es ka, el cual puede aparecer con el sufijo – no toy así formar la postposición kan(o). Las siguiente expresión es analizada por Niño como sigue:

- 32. Au münürshi kuruvatano tamo
Awü münü - rshi Kuruva - Ka - no t - amo
1s casa - POS palma - INST - NOM TR - socalar machete
Mi casita está construida con palmas

Aunque la base teórica que utiliza Niño para hacer su análisis no está relacionada con el generativismo, se entiende que kuruvakano en (32) de alguna manera se comporta como un adjetivo; si esto es así, nótese que con süw (blanco) jcano es opcional en la oración, como en:

- 33. Mash papirü suw (kano) or - - mak
DEM. SG papel blanco con V-BASE (inf. Ser) PRES. 3 SG.S
(Este papel es blanco).

Finalmente, cita el llamado adverbializador—pe6y sus variantes —pi, -pa como formadores de palabras que se comportan como objetivos. Este morfema ya había sido tratado en Pachano (1997).

Veamos algunos ejemplos:

- 34. a. Isho yüwüktü- -pe or- -mak
el-tigre valiente-POST V-BASE (inf.ser) - PRES.3 SG.S
(El tigre es valiente)
- b. María yukush- -pe
María bonita - POST
(María es bonita)
- c. Warapu anish- -pa or- -mak
el-guarapo sabroso - POST V-BASE (Inf.Ser) - PRES-3SG.S
(El guarapo es sabroso)

Ya hemos dado cuenta de algunos rasgos morfológica de los adjetivos en yukpa; pero recordemos que el propósito de este trabajo es demostrar que, como lexemas, los adjetivos se pueden caracterizar por la habilidad que tienen de ser graduados: en otras palabras, la escala es la propiedad categorial de los adjetivos. Esta puede ser un continuo que toma valores (intensivo, comparativo y superlativo), o también puede tomar valores discretos. Entonces, es importante determinar cuáles son esos modificadores que especifican el grado en la lengua yukpa, y la configuración de las expresiones donde estos modificadores ocurren.

6.1. Realización morfológica del grado intensivo

Los adjetivos yukpas: pueden tomar las siguientes realizaciones que impulsan la escala continua en el grado intensivo:

35. a. ka -
 b. Narko
 c. - shpa
 d. kashpa

Un ejemplo con un término que se refiere al color es el siguiente:

36. Mash paperü [süw ka - -mako]
DEM.SG papel blanco INTVO - PRES.3.SG.S
 (Este papel es muy blanco).

Las entradas en (29) están relacionadas con los adjetivos que toman, según Niño, un prefijo t-. Veamos si estos adjetivos to(1997). man los modificadores que impulsan el grado intensivo.

37. a. sa- -mak karne tishircha
 así .PRES.CONC.S carne ahumada
 (La carne está ahumada)
- b. sa- -mak karne sa- -shpa tishircha
 así .PRES.CONC.S carne así - INTSVO ahumada
 (La carne está muy ahumada)

Con relación al sufijo n + vocal como formador de adjetivos, éste debería ocurrir en una expresión donde halla modificadores que impulsen el grado intensivo.

38. a. sa- -mak maisha turikane
 así - PRES.CONC.S maíz quemado
 (El maíz está quemado)
- b. sa- -mak maisha sa- -shpa turikano
 así - PRES.CONC.S maíz así - INTVO quemado
 (El maíz está muy quemado)

En el caso del adjetivo unarrtepne (tapado / a), parece que éste no experimenta la escala continua que impulsa el intensivo sashpa, como en (39 b), pero si toma un intensivo que involucra la escala discreta, como en (39 e):

39. a. sa- -mak or pashi unamepne
 así - PRES.CONC.S esa olla tapada
 (La olla está tapada)
- b. * samak or pashi sahspa unamepne
- c. sa- -mak or pashi yamarko unamepne
 así - PRES.CONC.S esa olla casi tapada
 (La olla está casi tapada)

Otros ejemplos son los siguientes:

40. FC_{FN}[isho] FV_{COMPL}[narko yüwükrü- -pe- -mak]]]
 el - tigre INTVO valiente - POST - PRES.3GS.S
 (El tigre es muy valiente)
41. FC_{FN}[mash mayiska] FV_{COMPL}[anishi- -shpa- -mako]]]
DEM.SG maíz sabroso - INTVO - PRES.3.SG.S
 (Este maíz es muy sabroso)
42. FC_{FN}[mash kamio] FV_{COMPL}[süw kashpa- -mak]]]
 este camión blanco INTVO - PRES.SG.S
 (Este camión es muy blanco)

En general, se puede decir que el exponente que impulsa el grado intensivo es un argumento que apoyó la tesis de Niño con respecto a algunas de las palabras que ella categoriza como adjetivo.

6.2. Realización morfológica del grado comparativo

Las realizaciones que impulsan el grado comparativo son las siguientes:

43. a. Inashpa.
- b. painni --- inashpa
- c. -nni --- kashpura
- d. -shpa --- kashpura
- e. kaspā --- inashpa
- f. -shpa --- inashpa

Veamos algunos ejemplos:

44. $_{FC}_{FN}$ [mash paperü] $_{FV}_{COMPL}$ [ma- inashpa- mako
DEM.SG papel DEM.SG - CPTVO - PRES.3SG
 $_A$ [arawupa]]]
 amarillo
 (Este papel es más amarillo que éste).
45. $_{FC}_{FN}$ [mash kamio] $_{FV}_{COMPL}$ [shürürü inashpa- mako $_A$ [süw]]]
DEM.SG camiónmono-blanco CPTVO - PRES.3SG.S blanco
 (Este camión es más blanco que el mono blanco).
46. $_{FC}_{FN}$ [maisha] $_{FV}_{COMPL}_A$ [anishi-] - paini kuratana inashpa]]
 el - maíz sabroso - CPTVO el - plátano CPTVO
 (El maíz es más sabroso que el plátano)
47. $_{FC}_{FN}$ [María] $_{FV}_{COMPL}_A$ [yukushphi-] - nni Luisa inashpa]]
 María bonita CPTVO Luisa - CPTVO
 (Maria es más bonita que Luisa)
48. $_{FC}_{FN}$ [mash papirü] $_{FV}_{COMPL}_A$ [arawupi-] shpa. -mak ma
DEM.SG papel CPTVO-PRES.3SGS DEM CPTVO
 kashpura]]]
 amarillo
 Este papel es más amarillo que éste
49. $_{FC}_{FN}$ [mayisha] $_{FV}_{COMPL}_A$ [anishi-] shpa kuratana inashpa]]
 el - maíz sabroso - CPTVO el- plátano CPTVO
 (El maíz es más sabroso que el plátano)

En estos ejemplos podemos notar que si la configuración en cada caso es la correcta, la frase nominal y el posible núcleo del complemento (el adjetivo) que ocurren dentro del complemento, están en distribución complementaria. Si el adjetivo ocurre en la posición inicial del complemento, la frase nominal ocurre en una penúltima posición, siempre seguida por un modificador que especifica el grado del valor comparativo, si la frase nominal ocurre en la posición inicial, entonces el adjetivo ocurre en la posición final. Otros aspectos que puede notarse son las siguientes: (i) esta frase nominal que ocurre en el complemento siempre está seguida por un marcador que especifica el grado comparativo, y (u) el marcador de tiempo y concordancia puede o no tener realización fonética, este fenómeno se ha observado en las oraciones simples en el tiempo lingüístico presente con verbo copulativo.

6.3. Realización morfológica del grado superlativo

Los modificadores encontrados que especifican el grado superlativo en la lengua yukpa son los siguientes:

50. a. kainimasha inashpa

^{SUPTVO C.U. SUPTVO}
b. ka mashainashpa

^{SUPTVO C.U. SUPTVO}
c. Kashpainni

^{SUPTVO}
d. -inni masha inashpa

^{SUPTVO C.U.}
e. masha inashpa

^{C.U. SUPTVO}
f. kashpa masha inashpa

^{SUPTVO C.U. SUPTVO}
g. innituwara inashpa

^{SUPTVO C.U. SUPTVO}
h. kashpa tuwarainashpa

^{SUPTVO C.U. SUPTVO}
i. -shpa tipiyoinashpa

^{SUPTVO C.U. SUPTVO}

Las posibles configuraciones donde pueden ocurrir algunos de estos modificadores son los siguientes:

51. _{FC}[_{FN}[mash papirü]_{FV}[_{COMPL}[süw kainni masha inashpa]]]
^{DEM.SG} papel ^{blanco} ^{SUPTVO C.U. SUPTVO}
(Este papel es el más blanco de todos)

52. _{FC}[_{FN}[mash kamio]_{FV}[_{COMPL}[süw kashpainni]]]
^{DEM.SG} camión ^{blanco} ^{SUPTVO}
(Este camión es el blanco)

53. _{FC}[_{FN}[Shanupa kamio- -rü]_{FV}[_{COMPL}[süw kash - mak
masha inashpa]]]
Shanupa camión - pos blanco ^{SUPTVO-PRES.3SG.S. C.U. SUPTVO}
(El camión de Shanupa es el más blanco)

54. _{FC}[_{FN}[mash papirü]_{FV}[_{COMPL}[süw kashpa- -mak tuwara
papirü inashpa]]]
^{DEM.SG} papel ^{blanco} ^{SUPTVO-PRES.3SG.S C.U.} papel ^{SUPTVO}
(Este papel es el más blanco de todos)

55. _{FC}[_{FN}[yisho]_{FV}[_{COMPL}[yuwukrupi- -shpa tipiyoinashpa]]]
el-tigre valiente - ^{SUPTVO C.U. SUPTVO}
(El tigre es el más valiente de todos (los animales))

56. _{FC}[_{FN}[María]_{FV}[_{COMPL}[yukupi- -shpa tuwara woripa
inashpa]]]
María ^{bonita} ^{SUPTVO C.U. SUPTVO}
(María es la mujer más bonita de todos)

Algunas generalizaciones puede hacerse a partir de las oraciones que se han analizado para determinar cómo se marca el grado superlativo de los adjetivos. Dentro del complemento, el adjetivo siempre ocupa la posición inicial, y una frase nominal, cuyo núcleo es un

cuantificador o un nombre común pero, con un cuantificador como especificador, ocurre en la penúltima posición seguida normalmente por un marcador del grado superlativo.

Ya hemos hecho referencia al hecho de que cuando el verbo copulativo no tiene realización fonética el marcador de tiempo y concordancia ocurre en el complemento; en forma opcional si el tiempo lingüístico es presente. Nótese que el superlativo puede preceder o seguir a la frase nominal que contiene al cuantificador universal.

6.4. La gradabilidad de Tumishi (Perfecto / A)

Esta palabra, aunque semánticamente no es graduable, parece que admite los modificadores que especifican el grado. Tumishi puede ocurrir en una oración como la siguiente:

57. FC[FN[oka] FV[FN[woripa tumishi] V[supuipu- -mako]]]
 ellos mujer perfecta _{V-BASE} (Inf. Buscar)-_{PRES.3PL.S}
 (Ellos buscan/están buscando la mujer perfecta)

En las oraciones en (58 a, b), puede observarse que Tumishi puede ser graduada con los siguientes indicadores de valores: riarko (intensivo), api- -ishpa (superlativo).

58. a. _{FC}[_{FN}[oka] _{FV}[_{FN}[woripa narko tumishi] _V[supuipu- -mako]]]
 ellos mujer muy feliz _{V-BASE} (Inf. Buscar)-_{PRES.3SG.S}
 (Ellos buscan una mujer (que sea) muy feliz)

La oración (58b) introduce una complicación que requiere mayor estudio. Aquí, la palabra sano se puede interpretar como indicador de posibilidad, de acuerdo con los hablantes nativos que he consultado; pero puede observarse un aparente movimiento del adjetivo de una posición dentro de la frase nominal objeto directo hacia la posición final, veamos:

58. b. _{FC}[_{FN}[oka] _{FV}[_{FN}[woripa] sano _V[supuipu- -mako] api- -ishpa]
 ellos mujerposibilidad _{V-BASE} (Inf. Buscar)-_{PRES.3PL.S}
 api- -shpa]]
_{C.U. SUPTRVO}
 (Parece que ellos buscan la mujer más perfecta)

Otro aspecto novedoso es que ape, que significa mucho en otras situaciones, aquí es usado como cuantificador universal. Lo mismo ocurre con la palabra masha en (51) y (53); cuando se genera como especificador de un nombre es un demostrativo plural, como en (24).

6.5. Palabras adjetivales con el sufijo TPO

Si uno observa el diccionario producido por Armato y Obregón (1986), puede notar que normalmente las entradas lexicales correspondientes a los verbos presentan un esquema como el que se observa en (59).

- 59. a. s- -ũka- -tpo ichpo
 (construir)
- b. s- -uruka- -tpo ichpo
 (visitar)
- c. s- -ukuneka- -tpo ichpo
 (preparar)
- d. s- -enka- -tpo ichpo
 (perder)
- e. s- -una- -tpo ichpo
 (enterrar)
- f. s- -amu- -tpo ichpo
 (romper)

En estos verbos el prefijo s- está en distribución complementaria con la realización de la frase normal completa que funciona como objetivo directo en una oración.

También podemos notar que si apelamos a la definición de categoría sintáctica de Culicover, la cual se fundamenta en la distribución de las palabras en las expresiones, la raíz verbal puede ocupar la posición de los adjetivos, como en (60).

- 60.a. Erka pürata
perdido dinero
(El dinero perdido)

Algunas raíces verbales pueden tomar el prefijo t- mencionado por Niño en su trabajo:

60. b. Ikane tunase
cadáver enterrado
(El cadáver enterrado)
c. Kumarko turaka yukpa
Un visitado yukpa
(Un yukpa visitado).

Un aspecto muy importante es que las raíces verbales con -tpo pueden ocupar las posiciones de los nombres y de los verbos, como en (61).

61. a. Masha etakatpo wayi
DEM. PL Comida mala
(Estas comidas malas)
b. Awü- -n yupupe- -pra- -mak [shanupa tomairee- -tpo]
1SG - MOD V-BASE (Inf. Creer)- NEG - PRE SG.S Shanupa V-BASE (Inf.
Cantar)- TPO
(Yo no creo que Shanupa cante)

Pero también podemos notar que una raíz con el sufijo -tpo añadido puede ocupar la posición de los adjetivos. Veamos:

62. a. Kumarko ükatpo püpü
un fabricado abanico
(Un abuso fabricado)
b. Kumarko surakatpo yukpa
un visitado yukpa
(Estas comidas malas)
c. Kumarko kamío sukunekatpo
un camión preparado / cargado

Observe que si el núcleo de la frase nominal es una palabra sufijada con el morfema -tpo el adjetivo aparentemente no puede tomar el sufijo -tpo.

63. a. * Kumarko etakatpo sukunekatpo.
Una comida preparada.

En este caso, la morfología del adjetivo cambia, como en (63 b)

63. b. Kumarko etakatpo tukurneka.
Una comida preparada

Otra alternativa está representada por (63 c).

63. c. Kumarko etakatpo sukurneka
una comida preparada

Cabe hacer la siguiente pregunta ¿Puede un adjetivo de la clase que estamos discutiendo aceptar un modificador que especifique el grado en la escala de gradabilidad? Aparentemente, la palabra *tuwarariko* (totalmente) impulsa la escala discreta todo A.

Veamos.

64. *Erka purata tuwarariko kapue- -yana*
perdido dinero totalmente café – en
(El dinero totalmente perdido en el café).

Conclusiones

En el acercamiento generativista, las palabras de una lengua natural no son los constituyentes inmediatos de la oración, aunque son los elementos sin los cuales sería imposible construir las unidades que la conforman. Las palabras que conforman una expresión pertenecen a las categorías sintácticas, y la categoría sintáctica a la cual pertenece una palabra determina el contexto en el cual puede ocurrir.

Aunque la definición de Culicover (1976) ha requerido modificaciones, ésta parece adecuada en la discusión actual relacionada con el descubrimiento de algunas categorías sintácticas en lenguas poco estudiadas como el *yukpa*. Este punto de vista distribucional se ve apoyado por la teoría de Haag, la cual utiliza el término escala léxica sólo con referencia a los adjetivos. En general, al definir algunas categorías se puede iniciar el establecimiento de una descripción reveladora de las dependencias estructurales en las expresiones de las lenguas naturales. Este es el significado lingüístico de las categorías.

Bibliografía

- ABRAHAM, W.; EPSTEIN, S.D.; THRAINSSON, H.; and ZWART, J.-W.
Editores (1996). *Minimal Ideas*. John Benjamins Publishing Company.
- BELLO, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana*. Instituto Universitario Lingüístico Andrés Bello. Cabildo Insular de Tenerife (1981).
- BOSQUE, I. (1990). *Las categorías gramaticales. Relaciones y Diferencias*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- CARNIE, A (1995). *Non-verbal predication and head-movement*. Tesis doctoral. MIT Working papers in Linguistics.
- CULICOVER, P. (1976). *Syntax*. Academic Press.
- CHIERCHIA, G. and McConnell-Ginet, S. (1996). *Meaning and Grammar. An Introduction to Semantics*. The M.I.T. Press.
- CHOMSKY, N. (1996). *The Minimalist Program*. M.I.T. Press.
- HAAG, M. (1997). *Continuous and discrete adjectival scales*. *Lingua* 103, 113-126.
- HURFORD, J. and HEASLEY, B. (1983). *Semantics*. Cambridge University Press.
- J
- LENZ, R. (1944). *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Editorial Nascimento. Chile.
- MEDINA, R. (1995). *Variación paramétrica y el nodo Complemento*. en *yukpa, una lengua caribe*. *OMNIA*, N° 1, Junio, 105-135.

NIÑO, E. (1999). Aspectos de la morfoloía en yukpa. Trabajo de Graactual do. Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia. Maracaibo.

OBREGÓN, H. y ARMATO. J. (1986). Diccionario yukpa español. Universidad Pedagógica El Libertador.

PACHANO. M. (1997). Análisis Sintáctico de las Postposiciones en la

Lengua Indígena Yukpa. Trabajo de Grado. Maestría en Lenguas Indígenas

de Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia. Maracaibo.

TAYLOR, J. (1995). Linguistic Categorization. Prototypes In Linguistic Theory Clarendon Press. Oxford.

LISTA DE TÉRMINOS.

1 = primera persona

2 = segunda persona

3 = tercera persona

COMPL = Complemento

CONC = Concordancia

CPTVO = Comparativo

CR = Cláusula reducida

CU = Cuantificador Universal

DEM = Demostrativo

D(et) = Determinante

FC = Frase Complementadora

FI = Frase flexiva

FN = Frase nominal

FV = Frase Verbal

Inf = Infinitivo

INTVO = Intensivo

MOD = Modal

N = Nombre

PAS = Pasado

PL = Plural

POS = Posesivo

POST = Postposición

PRES = Presente

**Cultura, globalización y construcción negativa de las identidades a partir de los aportes de
Enrique Mí González
(Caso Indígena)
Salvador Cazzato Dávila
Instituto de Filosofía del Derecho “Dr. JM Delgado Ocando” de la
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia.
Investigador del Centro de Estudios Históricos de la Facultad
de Humanidades y Educación de LUZ.**

Resumen

En el presente artículo pretendo desglosar parte de los aportes específicos que Enrique González ha generado a los estudios culturales en Venezuela, ya que la imposición cultural de la lógica occidental globalizadora ha deteriorado el entramado de relaciones entre los pueblos indígenas y la actual sociedad criolla, el examen de los procesos interculturales de ambos sectores opera gracias a los campos culturales utilizados como herramientas de análisis frente al contexto etnocentrista occidental. La reciente hibridación de los sectores sociales interpenetrados por comunidades residenciales y grupos biculturales y binacionales, obliga a considerar el enfoque analítico de este fenómeno ante las repercusiones de una complejidad diversa y globalizante, basada en la convicción del desarrollo como propósito auténtico del futuro. Desde luego, esta realidad acentúa cada vez más el divorcio entre las comunidades, por lo que no deja de ser esencial la negativa construcción identitaria del indígena y otras minorías frente al sujeto occidental. Obra de su interpretación, González determina la cohesión histórica que ha privado al momento de re-pensar y reflexionar sobre los tropiezos epistemológicos de los procesos socioculturales acá tratados.

Palabras clave: Identidad, construcción negativa y globalización.

Recibido: 04-02-01. Aceptado: 18-07-01

**Culture, Globalization and Negative Construction
of Identities Based on Contributions from
Enrique Alí González (Indigenous Case)**

Abstract

In this article I hope to de-annotate part of the specific contributions that Enrique González has generated in reference to cultural studies in Venezuela, since the cultural imposition of occidental globalization logic has deteriorated the latticework of relationships between indigenous peoples and current creole societies. The study of inter-cultural processes in both sectors operates due to the cultural fields used as tools of analysis used to confront the occidental ethnic-centered context. The recent hybridization of the social sectors interpenetrated by residential communities and bi-cultural and bi-national groups, forces us to consider the analytic focus of this phenomenon in the face of repercussions of a diverse and global complexity, based on the conviction of development as the authentic purpose of the future. Certainly, this reality accentuates more and more the divorce among communities, and for this reason it is no less

essential native negative identity construction in native tribes and other minorities when confronted with western peoples. As an object of his interpretation, González determines the historical cohesion that has prevailed when reflecting on and rethinking the epistemological obstacles of the socio-cultural processes treated herein.

Key words: Identity, negative construction and globalization.

A modo de Introducción

En torno a la problemática indígena, se han entretendido una serie de teorías, prácticas, vicios e interpretaciones que intentan explicitar el uso común de vocablos, expresiones y dictámenes lapidarios en cuanto al tratamiento peyorativo del cual son objeto diariamente por la sociedad en general.

Cuando se habla de estas colectividades suelen formarse opiniones a la ligera, en tanto se trata de involucrar el tema de la igualdad social, los derechos humanos y su nivel de participación en nuestra sociedad envolvente.

Las condiciones de existencia que rodean a cada comunidad indígena no permiten elaborar una receta única en relación con un verdadero modelo cultural, que persiga impulsar una interculturalidad cabal entre los sectores involucrados. La vulnerabilidad que siempre se yuxtapone al tocar el tema de las minorías étnicas, incide, sin variación alguna, en los grupos denominados ‘originarios’. Mientras que el proceso de expansión de las transnacionales ha adquirido dimensiones extraordinarias cada día (Mato, 1994: 251) en perjuicio de acuerdos posibles entre la sociedad general y dichos originarios.

La construcción de identidades en América Latina conlleva a dejar por sentado aseveraciones uniformes que aluden a la valoración del hombre aborigen (Rivara, 1996:373). Pues, para nadie es un secreto el maltrato histórico, las violaciones diversas, los vejámenes y el despojo constante al que han sido sometidos estos pueblos de una riqueza soslayada por “la civilización”.

De ahí que “Tal afinación nos muestra que no existe una verdadera participación intercultural en las relaciones intersubjetivas entre estos dos sistemas culturales” (Cazzato, 1999:81), acompañada siempre de un proceso de etnocentrismo, aculturación y alienación en cuanto a la comprensión antropológica de los procesos orgánicos de la desigualdad societal.

El fenómeno cultural del etnocentrismo no se deslustra con sólo saber que existe una desigualdad social, se afianza en la medida que lo interpretamos erróneamente mediante una visión unívoca o un modelo con deficientes connotaciones sincréticas que nos impide captar esa realidad en su totalidad.

Independientemente de las variables complejas que intervienen en la interacción concreta hombre occidental-sujeto indígena, el proceso de tensión entre una cultura y otra, era de esperarse tanto del punto de vista cultural como de la visión geoeconómica predominante.

Aportes de Enrique Ali González a la construcción de identidades (nuestro caso indígena)

Para dar sentido y fuerza epistemológica a la comprensión antropológica acotada arriba, resulta imprescindible señalar los aportes proporcionados por la obra del sociólogo Enrique Ah González. Este estudioso de la cultura venezolana no se ata a ninguna disciplina en especial, por el contrario, ha tomado herramientas

teórica-metodológicas de otras corrientes afines.

Su propuesta imbrica el hecho de re/considerar todo lo referido a lo cultural, de manera que González define Cultura como “las diferentes maneras como los hombres se representan a sí mismos ya la comunidad, las condiciones objetivas y subjetivas de su existencia en un momento histórico determinado” (1991:128).

El autor demarca en su obra Diez Ensayos de Cultura Veriezoaria, una retrospectiva conceptual del término, donde toma el famoso axioma que reza todo lo que el hombre hace es cultura, para luego añadir que todas las culturas son funcionales (Idem).

Puede decirse que las directrices y líneas de acción del autor responden a miradas y enfoques sincréticos a través de sus artículos y libros básicos. Por ende, él cuestiona con fuerza aseveraciones como “El pueblo no tiene cultura, . . . y la poca que tiene es simple y repetitiva...” (Ibídem: 115), dado que expresiones de este tipo obedecen a parámetros elitistas o clasistas de los grupos que han ejercido un predominio mal entendido del ‘escenario cultural’.

Se piensa que las identidades culturales guardan correspondencia directa con los planes puestos en marcha por el Estado, no siendo del todo cierto, tal como lo desgracia González; para ello sustenta que las distintas condiciones de existencia de cada pueblo pre-determina y propicia mayores variaciones y complejidades implícitas amén del propósito de conocer nuestra identidad.

Es lógico suponer que dichas condiciones afectan, perturban o fortalecen los rasgos constitutivos de una identidad tildada de ‘nacional’, de allí que los significados identitarios son motivo de inquietud para este autor, puesto que el papel de las industrias culturales, de acuerdo a González en correspondencia con García

Canclini (Cfr. 1991:42) es una piedra angular para abordar esta temática que tanto viene preocupando a los culturólogos contemporáneos.

En razón de dichas condiciones de existencia, no puede menos que ocupar un lugar fundamental el carácter de lo cultural en el presente análisis. Debido que

“Al asumir la cultura como un hecho social, histórico y parlo tanto comprensible sólo a la luz de sus relaciones con el contexto en el cual se produce,... por lo tanto suponer que todo agregado conceptual al campo de lo cultural tendrá que obtener su validez de la sociedad donde se crea, dicho de otro modo, su explicación deberá tener como eje los referentes históricos de determinada sociedad” (González, 1992:22).

Con ello el autor critica la visión unilateral sobre la cual se han articulado un sin fin de discursos que sólo yuxtaponen o aluden signos u objetos parciales de la realidad social, de modo que la agresión simbólico-concreta transnacional, tema de eterno debate para nosotros, no sólo debe ser vista como la imposición de modelos extranjeros que repercuten, transgreden o trastocan los ‘sentidos tradicionales o criollos de la nación’. Sino más bien entendidos como sistemas integrados, producto de todo un engranaje ideológico de las industrias socio-culturales foráneas.

En vista de que cada sociedad es única, los referentes históricos de un hecho social se traducen en la contextualidad que el autor considere básica para analizar lo cultural, y por tanto, en atención de esta premisa, González asegura que “Es impensable un modelo de desarrollo planteado sólo en términos económicos y políticos” (1991:74) como frecuentemente muchos científicos sociales han venido elaborando su discurso.

De manera que me permito afirmar que la cultura no es reducible a un simple estudio mercadotécnico a fin de colocar un objeto de consumo en alguna área o nación X, pues, la misma implica una serie de relaciones y connotaciones sincréticas, fusionadas gracias a los referentes empíricos de cada ser humano que la compone para darle vida propia.

En este sentido, suelen formarse conceptos que dejan de lado las múltiples diferencias regionales, locales o parroquiales que no pueden ser omitidas; y por ende, responden a una forma unívoca de pensamiento cultural. Es allí donde se hallan muchos de los vicios epistemológicos que aquejan las ciencias humanas contemporáneas.

Al respecto Víctor Martín destaca

“El ritmo histórico de una nación necesita ser precisado en su dinamismo por una consideración que recoja simultáneamente lo común para el conjunto de las regiones del país, o al menos para la mayoría de ellas, y lo propio, que puede ser un movimiento más lento, en armonía o contradicción con el acontecer del centro” (1995:94).

Los estudios realizados en Historia Regional arrojan luz sobre la diversidad implícita de las identidades en proceso de construcción, quiero decir con esto, que la venezolaneidad ‘centralista’ mencionada por Briceño Irigorry y otros autores, no pierde vigencia histórica ni se desvirtúa ante los trabajos de esta corriente Jaistoriográfica reciente.

Por su parte, nótese que el apego de Enrique González hacia algunas variables del materialismo histórico dificulta un planteamiento unilineal del mismo, y menos aún intenta desconocer las variantes regionales y/o locales, razón por la cual el empleo de términos como “bloque social popular”, “lucha cultural” entre otros, no le brindaban la flexibilidad teórica suficiente para abordar las áreas denotativas de cultura residencial, cultura popular o cultura indígena como él mismo apunta.

La pluralidad multiétnica registra en Venezuela casos de enorme importancia, puesto que discernir acerca de estas distinciones conlleva a atender los llamados Campos Culturales, categoría por demás básica para los análisis empleados por este sociólogo. Dado que “hablar de otras prácticas culturales es admitir la pluralidad frente a la hegemonía y al imperio industrial” (Bolognesi, 1999: 76). González reafirma el carácter pluricultural de nuestra nación. Oswaldo Capriles citado por Enrique González, define los campos culturales como “...ámbitos sociales de circulación cultural, históricamente determinados en su aparición y desarrollo respectivos..., difundidos por tanto en función de sujetos sociales, de hegemonía (1992:23); estos campos también constituyen

“superposiciones-yuxtaposiciones de signos, objetos y comportamientos. . . los campos culturales tienden a acoger preferencialmente determinadas significaciones en un determinado modelo,... siendo un modelo cultural que se asienta en un modelo ideológico (Idem).

Ajuicio de Enrique González, la reflexión acerca de las probabilidades epistemológicas de reformular el proyecto nacional a partir de dicha categoría, conduce a repensar y re/codificar la conocida ‘crisis cultural’ mediante los campos culturales como una de las herramientas teórico/análíticas en función de ‘enfocar con propiedad’ las significaciones y relaciones hasta ahora omitidas.

De esta manera, él replantea la reformulación de lo indígena, cuestionando la lógica etnocentrista basada en la absurda idea de cómo los indios fueron arrasados por los españoles, con la cual busca reivindicar ciertas ‘creaciones o bienes culturales’ no reconocidos u

olvidados a raíz de la imposición cultural occidental de entonces, entre las que cabe mencionar; la toponimia y el gentilicio vial heredado por algunas ciudades y poblados de Venezuela (Nueva Segovia de Barquisimeto), pues, ciertas vías de comunicación fueron tomadas del conocimiento geográfico que ‘los naturales poseían de las áreas y zonas hace quinientos años’ (Cfr. Vargas y Sanoja, 1993:79).

Por otra parte, no cabe duda que la presencia afroamericana y el incremento de los movimientos migratorios a partir de los años ‘40 en Venezuela, incidió en la formación colectiva de comunidades denominadas como Binacionales o Biculturales (González, 1993:38).

A partir de éstas, se han desglosado breves aspectos acerca de ciertas tradiciones, ideas y costumbres traídas por los inmigrantes a Venezuela, así mismo podemos notar el establecimiento de Asociaciones formadas por catalanes, vascos, portugueses, italianos, etc.

Es el apego al recuerdo, a sus festividades y otros elementos de diferente índole, los que juegan un rol fundamental en la composición de la diversidad cultural nacional y regional, y a su vez, nos proporciona mayores posibilidades de comprender la otredad inherente en dichas comunidades Biculturales o Binacionales (Ibídem:45).

Luego, González enfatiza que “La identidad de América Latina...ha de ser de carácter Histórico-cultural” (1991:70), ya que las distinciones regionales permiten desentrañar aspectos subyacentes que deben ser re/contextualizados y re-legitimados desde sus raíces esencialmente históricas.

El hecho de abordar comunidades con estas características, lleva a pensar sobre la profundidad de los rasgos específicos de las culturas residentes en nuestro país, cuyas formas de compartir junto a nuestras costumbres, imaginarios y normas, han provocado un sentido de convivencia que consagra la viabilidad académica de los estudios culturales en Venezuela.

En fin, estas pautas y elementos conducen al científico a utilizar términos conceptuales y mecanismos prácticos con sentido propio, con el propósito de entablar una actitud que busca aproximarse a las múltiples construcciones sociales que cotidiana- mente se reflejan en la pluralidad cultural venezolana,

Para no dejar dudas al respecto, conviene recordar los estrechos vínculos que el autor percibe entre los campos culturales académicos, industriales masivos y residenciales (1999:30), que permiten recoger y constatar un continuum analítico acerca de las diversas consideraciones epistemológicas que González ha desarrollado como herramienta teórica en los dos últimos lustros.

En cuanto a su discurso académico, en ocasiones, se torna esencialmente “latinoamericano” al precisar modalidades categoriales que persiguen develar el universo simbólico predominante en muchos sectores sociales afines dentro del continente americano, incorporándole formas y afirmaciones poco sopesadas por los historiadores venezolanos.

Es interesante destacar que partir de premisas lapidarias como “El pasado no existe”, “Bolívar no es el padre de la patria, sino de la República y nuestro héroe cultural”, “no existió guerra de Independencia: sino de secesión”, “Lo ético y lo étnico: cualidades distintas del ser social”, entre otras (González, 1999:15), él le atribuye al discurso historiográfico representaciones sociales con vicios interpretativos cargados de valores ajenos que han tergiversado la esencia identitaria del ‘ser venezolano’. tal manera que su “agenda cultural” propicia cambios sustanciales en ‘las maneras’ de concebir y re- visar las construcciones identitarias histórico-culturales que hoy configuran a Venezuela. Puesto que “Los hombres van creando su propio universo de significados...” (González, 1991:90)*.

Esa conjunción de significados se expresa a través de códigos simbólicos que componen, operan y dinamizan las distintas representaciones que tanto la mujer como el hombre se hacen de sí mismo y de los demás. De todo ello proviene la no utilización del término área cultural como fundamento identitario en cuanto al estudio de la venezolaneidad como proceso de construcción.

Lo cierto es que, su eje de análisis identitario entraña una pretensión epistemológica que despliega sentidos propios en cuanto a la fusión de las representaciones y los campos culturales con el objeto de develar pautas, propuestas y presupuestos útiles que recobren la convivencia intercultural entre ambas culturas: occidentales e indígenas.

Frente a estas premisas interculturales, bien puede decirse que “El paradigma científico occidental está derivado de una lógica racional y unilineal fundamentada en una serie de objetivos logocentristas...” (Cazzato, 1999:85). Idea esta que pre-establece la no convivencia entre ambas visiones del mundo.

Es preciso reflexionar acerca de los aportes ancestrales que provienen de la Etnoinvestigación, tal como lo resaltan Filadelfo Morales y Esteban Mosonyi en sus ensayos y textos recientes (Cf. Morales, 1995:79). No tiene por tanto nada de sorprendente que el desarrollo de la etnociencia se constituya en un arma para combatir ese obnubilante logocentrismo del hombre occidental.

Es loable discurrir sobre las re/apropiaciones de pautas y categorías, que como fruto de una cadena reflexiva por parte de González, nos indican ‘quiebres’ discursivos y elementos prácticos enmarcados en un corpus de presupuestos teóricos-metodológicos que pretende interpretar las ‘múltiples significaciones’ que posibilitan formas interculturales capaces de solventar las diferencias fundadas entre la sociedad envolvente y los pueblos indígenas.

Deseo apenas asomar que las raíces de dichas diferencias es una labor colectiva y cotidiana, cuyos frutos etnocéntricos se conservan a partir de las relaciones de exclusión inscritas en las denominadas identidades negativas (Montero, 1994: 47).

Lo negativo en las construcciones sociales “Ustedes y Nosotros” es una conducta social que discurre y se mueve entre las relaciones de inclusión y exclusión. Al hablar de exclusión, sin duda, nos remitimos al carácter de la globalización como “...una totalidad cerrada que deja una diversidad de mundos en la intemperie, es una exclusión, una totalidad imperfecta” (Motta, 1999: 55). La planetarización de lo global es una percepción incompleta de lo real, puesto que pretende enmarcar a los grupos humanos dentro de ámbitos articulados en torno a la idea de superioridad occidental como un hecho irrefutable.

Globalizar es planetarizar, entendida como una percepción mecánica de lo real que no permite la admisión de OTROS conceptos o praxis que desconozcan la lógica occidental, de allí que este razonamiento alude sin reservas a una totalidad cerrada.

Ahora bien, las connotaciones temporales y espaciales de la “mayoría occidental” no guardan correspondencia con las características o valores de otras culturas orientales, subsaharianas, etc., ya que nuestra concepción lógica es un autocortejo social basado en parámetros meramente comparativos (Cfr. Montero cita a Turner, 1994:49).

Es preciso re-pensar los presupuestos que entretengan entre Ustedes y Nosotros, es incluso vital reanudar la complejidad social (Motta, 1999:58) en cuanto a la alternativa simbiótica de compartir sentidos sin comparar, paso definitivo que permita cultivar un consenso dialógico más que una razón lógica impositiva de una mayoría.

El “Ustedes” y “Nosotros” configura una constelación de miradas fundada en lo negativo como premisa planetaria que está bajo el peso de la desigualdad social, prueba de ello, lo constituye el envolvente modo de vida en Venezuela, donde Ustedes los indios no encuentran eco en los ‘rasgos positivos del progreso’ definido por la identidad social asumida por y para “nosotros”.

De manera que lo específico y funcional de un conuco o un pastoreo para un Ye’kuana no posee sentido alguno dentro de la confección planetaria tecnoglobalizante y la unificación de los mercados: su inserción dentro de ese sistema es prácticamente nulo. Aún cuando cada día se hace mayor énfasis en el reconocimiento de la diversidad cultural de “nuestros pueblos”.

De allí que para las cutes económicas resulto irrisorio y vago mencionarles acerca de derechos territoriales ancestrales o propiedad intelectual de los kariña, yanomami o los wayuu. Es posible hallar claros sentidos de convivencia en un curripaco que rebatir el privilegio simbólico de gobernar bajo la tutela consciente de la tecnología de punta.

La otredad de estas comunidades suele imbricar supuestos poco beneficiosos para los megamercados, que arrojan como resultado, la permanente construcción de identidades negativas acompañadas de esferas globales que recogen un grado de complejidad adversa a cualquier cultura no disponible a la panacea desarrollista.

Vale decir que la otredad como herramienta filosófica no es una lectura comprometida para los grupos de poder, que el sólo hecho de concebir su cultura dentro de un desarrollismo asimilacionista es estéril, puesto que este sistema pretende afirmar “Tú ya no eres indio porque estás civilizado” (Mosonyi, 1993:83); como si esta posición maniqueísta es un resultado irreversible.

En este sentido, la etnicidad es una expresión cultural que atenta contra los principios uniformes de una conducta social- mente refrendada por la mayoría de los venezolanos.

La otredad étnica como producto de un reconocimiento social deviene del discurso de la modernidad (Cfr.Pico, 1994:43), pero no siempre constituye un recurso simbólico o práctico para transformar las depauperadas condiciones de existencia que muchos pueblos indígenas padecen hoy.

Es posible encontrar muchas interpretaciones modernas, pero que remiten a una exclusión de facto, siendo el mismo discurso que depara para estas etnicidades una identidad negativa fundada en los mismos principios etnocentristas, cuya pluralidad cultural está sujeta a los intereses cerrados de una globalidad ancha para “Nosotros”, pero sumamente estrecha para “Ellos”.

Conclusiones

En virtud de lo planteado, resulta importante apreciar que “En Venezuela todos somos minorías” (1991:128), de manera que la factibilidad societal de compartir en strictu sen.su implica asu- mir esta premisa intercultural.

De acuerdo a nuestro tiempo, González indica que las dimensiones alcanzadas por los adelantos científicos y tecnológicos en todas las áreas de las ciencias sociales, tan sólo comprende un tecnoglobalismo inobjetable, incapaz de interesarse en categorías analíticas que posibiliten un modelo de convivencia social que abarque la cotidianidad de todos,

A partir de allí, el autor a través de los campos culturales sostiene distintas tesis que buscan desmontar y deslastrar los vicios epistemológicos trazados por los historiadores venezolanos hasta el presente, es una necesidad insoslayable re-construir y re-semantizar el

complejo entramado de relaciones instituido entre la cultura impositiva occidental y los pueblos indígenas.

Pues, tan sólo el hecho de reconocer la presencia de otras condiciones culturales significa dar un paso adelante en relación con la convivencia armónica de ambos sectores, así como el estudio de los etnoconocimientos que sirvan de soporte para futuras investigaciones sociales.

Las diversas representaciones que el hombre venezolano hace de si mismo reposa en los referentes contextuales históricos, pues si bien éstos han reforzado un carácter identitario ‘nacional’, no es menos cierto que han permitido rescatar aportes regionales y locales de acuerdo al espacio abordado.

Dichos campos culturales también apuntan a los distintos rasgos de pertenencia que no siempre se corresponden con las políticas o tendencias de la capital o región central. He allí el interés de González por develar perfiles ligados a comunidades biculturales o binacionales, cuyos aportes contribuyan a desentrañar el mundo de variables y significados plurales que forman parte de las identidades adoptadas por todos los venezolanos.

Como es obvio, resulta una contradicción para el ‘hombre moderno’ acatar formas alternativas de convivencia social que no implique una distancia identitaria entre ellos y nosotros.

Mientras el progreso y las ‘metas productivas’ sigan interpretándose como una panacea desarrollista a seguir, se dinamizan y legitiman las pautas teórico-prácticas que le dan consistencia a un sistema tecnoglobal centrado en una mirada etnocentrista.

La imposición cultural de la lógica occidental no es un discurso académico superficial, o son simples violaciones de los derechos humanos como se pretende establecer, toda vez que ella es un fenómeno cultural con expresiones concretas que reafirman las múltiples construcciones sociales destinadas a fortalecer lo negativo encontrado en otras culturas, omitiendo los códigos y prácticas alternativas de las mismas.

Bibliografía

BOLOGNESI, Mário (1999). “La Cultura y La Mercancía” en Utopía y Praxis Latinoamericana N° 7, año 4, mayo-agosto, Vice Académico de La Universidad del Zulia. CONDES.

CAZZATO, Salvador (1999). “Propiedad colectiva, resistencia étnica e identidad histórica: Aspectos de un equifibrío interétnico” en Frónesis N°2 Vol. 6 agosto de 1999, Instituto de Filosofía del Derecho Dr. J.M. Delgado Ocando, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de LUZ.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1991). Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo. Caracas, Venezuela.

GARCÍA, Nelly (1996). “Consideraciones generales sobre los códigos utilizados en la invención, re-creación y negociación de la identidad nacional” en Revista Opclón N°20 de julio de 1996, Facultad Experimental de Ciencias de LUZ. Maracaibo, Venezuela.

GONZÁLEZ O., Enrique Ali (1991). “En Venezuela todos somos minoría” en Nueva Sociedad N° 111, enero. Caracas, Venezuela.

(1992). Ensayos Sobre la Cultura Urbana Caraqueña, FUNI)ARTE, Ciscuve. Caracas, Venezuela.

_____ (1993). “LO Bicultural-Binacional en Expansión” en Diversidad cultural y construcción de identidades, Fondo Tropykos, FA-CES de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

y POZO, Moraiba (1999). Diversidad Cultural de Comunidades Residenciales Venezolanas, Fondo Tropykos, CISCUVE y CONAC. Caracas.

PICO, Josep (1994). Modernidad y Postmodernidad, Edit. Alianza.

MARTÍN, Víctor (1995). “Historia de las ideas, Filosofía Política y Proyecto Regional” en Revista de Filosofía, Número Especial. América Latina de LUZ. Maracaibo, Venezuela.

MATO, Daniel (1994). “Procesos de construcción de identidades transnacionales en América Latina en tiempos de globalización” en Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina, Nueva Sociedad, UNESCO. Caracas, Venezuela.

MONTERO, Maritza (1994). “Altercentrismo y Construcción de Identidades Negativas” en Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina, Nueva Sociedad, UNESCO. Caracas, Venezuela.

MORALES, Filadelfo (1995). “Etnoinvestigación: el conocimiento científico indígena a la luz de la diversidad cultural” en Revista de Economía y Ciencias Sociales N° 1, enero-marzo. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

MOSONYI, Esteban E. (1993). “La identidad cultural de los indígenas venezolanos” en Diversidad cultural y construcción de identidades, Fondo Tropykos, FACES de la UCV. Caracas, Venezuela.

MOTTA, Raúl(1999). “El pilotaje de la complejidad, las redes sociales y la gobernabilidad planetaria” en RELEAN° 7, enero-abril. CIPOST de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

RIVARA, Maria L. (1996). “Transculturación y valoración del hombre aborigen” en ¿Hacia Dónde va América Latina?, CEELA de La Universidad del Zulia, EDILUZ. Maracaibo, Venezuela.

VARGAS, Iraida y SANOJA, Mario (1993). Historia, Identidad y Poder. Fondo Editorial Tropykos. Caracas, Venezuela.

**Incidencia del Decreto del 24 de Junio de 1827 de Simón Bolívar en el Estatuto
Personal Docente y de Investigación
de la Universidad de Los Andes
Eva Lina Lobo de Delgado
0274-2444064-04167741041
Mérida Venezuela**

Resumen

Los Nuevos Estatutos Constitucionales para la Universidad Constitucional de Caracas y Dotación de Fincas para su Sostentamiento, según Decreto del 24 de Junio de 1827 de Simón Bolívar, entonces Presidente de Venezuela, han servido de referencia histórica para la legislación universitaria que rige las universidades nacionales, conservando aspectos sigimiento para el mejor desenvolvimiento de estas instituciones y otros no menos importantes para el momento histórico de su vigencia. De ahí el interés de estudiar la influencia de dichos Estatutos en la reglamentación actual de la Universidad de Los Andes que regula la relación entre esta Institución y su personal docente y de investigación, en aspectos específicos como son: ingreso, obligaciones y derechos, escalafón y sanciones. El trabajo se estructura a partir de la descripción de los aspectos señalados, en ambos Estatutos, para luego hacer un análisis comparativo. Finalmente, se presentan unas consideraciones finales a manera de conclusiones.

Palabras clave: Estatutos, Legislación Universitaria, Personal Docente

Recibido: 16-03-01. Aceptado: 05-07-01

**The Influence of Simon Bolívar's Oráinance
of June 24,1827 on the Status of Teaching
and Research Personnel at the University
of Los Andes**

Abstract

The New Constitutional Statutes for the Central University of Caracas and the Endowment of Properties for its economic sustenance, according to the June 27, 1827 Ordinance emitted by Simón Bolívar, then President of Venezuela, have served as historical references for university legislation that regulates national universities. Certain significant aspects for the development of these institutions have been conserved and others have been eliminated, even when they were no less important at the historical moment of their prolongation. Herein lies the interest in studying the influence of these Statutes in current regulations in the University of Los Andes, especially those which regulate the relationship between this Institution and its teaching and research personnel. The specific aspects covered by these statutes are: entry, obligations and rights, advancement and sanctions. The paper is structured beginning with the description of previously mentioned aspects of both Statutes. In order to make a comparative analysis. Some final considerations are pre 1784 sented as conclusions.

Key words: Statutes, legislation university, Educational and research personnel, Central University of Caracas, University of Los Andes.

Introducción

La universidad colonial venezolana del siglo XVIII nació bajo el influjo del pensamiento escolástico vigente en la constitución, organización y funcionamiento de las universidades españolas, fundamentalmente de las de Salamanca y Alcalá de Henares. De manera, que no es posible entender la educación superior de este período, si no se inscribe en la relación de dominio-dependencia entre metrópoli-colonia y dentro del proyecto político y religioso de España para sus dominios territoriales.

De ahí, que las universidades coloniales de Caracas y Mérida tuviesen su origen en sendos Seminarios Tridentinos de la Iglesia Católica y sus autoridades, ordenamiento jurídico y estructura académica respondieran a los lineamientos del catolicismo. Así, la Universidad de Caracas tenía como objetivo defender los fueros y regalías del Rey, velar por la pureza de la religión católica y formar profesionales en las áreas de teología, cánones, leyes y medicina, que pudieran servir al Estado y a la Iglesia.

En este contexto, la Universidad de Caracas, hoy Universidad Central de Venezuela, se erigió sobre el Magnífico Real y Tridentino Seminario Colegio de Santa Rosa de Lima, creado en la ciudad de Caracas el 29 de Agosto de 1696, víspera de la celebración del día de la Patrona Santa Rosa.

La Real y Pontificia Universidad de Santiago de León de Caracas fue creada por Real Cédula de Felipe V de España, de fecha 22 de Diciembre de 1721, con lo cual se confería potestad al Colegio Seminario Tridentino de Santa Rosa de Lima para otorgar grados y se erigiese éste en Universidad, aunque no fue sino cuatro años después, en 1725, que inició sus actividades docentes. No obstante, la creación de la Universidad de Caracas no impidió que el Seminario continuase con sus funciones, bajo la administración de las mismas autoridades y cátedras iguales y no fue sino hasta 1784 cuando se separaron por disposición del Rey (Leal, 1981).

La responsabilidad de elaborar el marco legal que guiara el gobierno y funcionamiento de la naciente Universidad, y que la diferenciara del Seminario, fue asignada al Obispo Juan José Escalona, el Rector Francisco Martínez y cinco miembros del Cabildo Eclesiástico, quienes tomaron como referencia los estatutos de las Universidades de Lima, México y Santo Domingo, aparte de las Constituciones del Seminario de Santa Rosa de Lima, y presentaron en Marzo de 1727 las Constituciones de la Universidad de Caracas, las cuales fueron aprobadas por el Rey el 8 de Mayo de 1727, bajo el título de “Constituciones de la Universidad Real y pontificia Fundada en el Magnífico Real Seminario de Señora de Santa Rosa de Lima de la Ciudad de Santiago de León de Caracas de la Provincia de Venezuela” (Leal, 1981).

Las anteriores Constituciones rigieron la Universidad de Caracas durante un siglo, hasta que fueron derogadas por Simón Bolívar, en su carácter de Presidente de Venezuela, y sustituidas por Los Nuevos Estatutos Constitucionales para la Universidad Central de Caracas y Dotación de Fincas para su Sostentamiento, según Decreto del 24 de Junio de 1827.

Por su parte, la Universidad de Los Andes tiene su origen, muchos años después de la creación de la Universidad de Caracas, en el Real Colegio Seminario Tridentino de San Buenaventura, fundado por Fray Juan Ramos de Lora, Obispo de la Diócesis de Mérida, y

aprobado por Real Cédula del 20 de marzo de 1789, aunque algunos historiadores difieren de este criterio y ubican su fundación en 1832, con el nombramiento del Doctor Ignacio Fernández Peña como Rector interino.

La historia de la Universidad de Los Andes escrita por Chalbaud (1987) da cuenta de los altibajos históricos que tuvo esta Institución, pues si bien es cierto que en 1806 se le concede al Colegio Seminario San Buenaventura la gracia de Estudios Generales y la de poder conferir algunos grados mayores y menores, pasando por un efímero cambio de nombre, en 1810, a Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de Los Caballeros, para luego en 1815 ser trasladado a Maracaibo con el nombre de Seminario Conciliar y Real de San Buenaventura y San Fernando de Mérida de Maracaibo y, posteriormente, en 1818, devuelto nuevamente a la ciudad de Mérida, convirtiéndolo en Academia en 1824; no es menos cierto que es sólo hasta el 13 de enero de 1832, cuando nombra al Doctor Ignacio Fernández Peña Rector Interino, que el Gobierno se refiere a éste como Universidad de Mérida.

El anterior nombramiento lo hace el Gobierno a raíz de una comunicación dirigida a éste, con fecha 23 de diciembre de 1831, por el Gobernador de la Provincia de Mérida, Maestro Don Juan de Dios Picón, por medio de la cual le participa la acefalía en que se encontraba el Instituto y destaca la supremacía que la Universidad de 1810 debía tener sobre el Colegio Seminario.

La respuesta positiva del Poder Civil de Venezuela a la comunicación enviada por el Gobernador de la Provincia de Mérida induce a algunos historiadores, como el escritor Eloi Chalbaud Cardona (1987), a considerar al señor Doctor Diego Bautista Urbaneja, Vice-Presidente de la Nación y, en consecuencia, al Gobierno del General José Antonio Páez como el auténtico fundador de la Universidad. Para otros, como Monseñor Nicolás Eugenio Navarro, citado por Chalbaud (1987), el verdadero fundador de la Universidad fue el Doctor Ignacio Fernández Peña, Rector Interino de ésta.

Refiere Chalbaud “Más que una realidad jurídica la palabra Universidad era apenas un símbolo. Y de este símbolo vino a ser primer Rector, por Resolución Oficial del Gobierno de Venezuela, el Doctor Ignacio Fernández Peña. El Redactará luego los Estatutos de un nuevo Colegio emancipado de la tutela episcopal, que vendrá a ser entonces la verdadera Universidad de Mérida” (1997: 526).

En efecto, el Doctor Fernández Peña tuvo la tarea de redactar los Estatutos de la Universidad de Mérida, por orden del Gobierno Supremo de fecha 14 de Enero de 1832, un día después de haber sido nombrado Rector, la cual le fue comunicada el día 4 de febrero por el Gobernador de la Provincia, y para el día 7 de marzo siguiente ya había culminado su trabajo, es decir en un mes prácticamente.

Los Estatutos presentados al Gobierno Nacional constaban de veintiséis capítulos distribuidos en doscientos veintiocho arUculos y un total de cincuenta y dos páginas, los cuales fueron sometidos a un largo estudio y no fueron aprobados sino cuatro años después, el día 8 de marzo de 1836.

En relación con estos Estatutos, es conveniente, a los fines de este estudio, señalar un episodio histórico muy interesante. Al ser recibidos estos por el señor Secretario de Estado en el Despacho del Interior y Justicia del Gobierno Nacional los remitió a la Subdirección de Estudios, conforme a las disposiciones legales, para luego elevarlos al Congreso para su aprobación.

La opinión sobre los Estatutos de la Subdirección de Estudios, presidida por el Doctor Carlos Arvelo y como adjuntos los Doctores Felipe Fermín Paul y José Cecilio de Avila, fue

enviada al Poder Ejecutivo con fecha 11 de abril de 1832, en la cual destaca lo siguiente: “... consideraron lo tercero: que el plan de estudios transmitido á esta Subdirección, si bien en parte copia los estatutos de esta Universidad Central, en otra se ven desmejorados: consideraron lo cuarto: que en circunstancias de esta naturaleza justo, prudente y racional es esperar la reforma á que se aspira de los estatutos de esta Universidad Central, formados en meditación y calma” (Documento citado por Chalboud, 1987: 142).

A los cuatro años de este episodio y después de mucho estudio, elaboración de otros Estatutos por la Subdirección de Estudios y sendas correspondencias entre Universidad y Gobierno Nacional, el 8 de marzo de 1836 los Estatutos propuestos por el Doctor Fernández Peña fueron aprobados con ciertas adiciones que se circunscribieron a tres puntos: aumentar el sueldo de los catedráticos, aumentar el monto de la fianza que debía prestar el Administrador y ofrecer la apertura de tres cátedras más: Derecho de Gentes, Medicina y Matemáticas.

La conveniencia de este hecho histórico para el presente estudio es que, si se atiende a éste, los primeros Estatutos de la Universidad de Los Andes fueron prácticamente los mismos que los de la Universidad Central de Caracas para ese tiempo, tal como lo señalaron los miembros de la Subdirección de Estudios del Gobierno Nacional, de ese entonces. De manera, que no debe extrañar la semejanza entre el actual Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes, así como del resto de su normativa, con Los Nuevos Estatutos Constitucionales para la Universidad Central de Caracas y Dotación de Fincas para su Sosténimiento, dictado por el Libertador Simón Bolívar, entonces Presidente de Colombia, según Decreto del 24 de junio de 1827, vigentes para esa época y fuente permanente de reglamentación universitaria o según palabras de Meza “un ejemplo casi impercedero de legislación universitaria” (1998: 14).

Los Nuevos Estatutos Constitucionales para la Universidad Central de Caracas citados han servido de referencia histórica para la legislación universitaria sobre la organización y funcionamiento de las universidades nacionales, conservando aspectos de gran significación y trascendencia para el mejor desenvolvimiento de estas instituciones y obviando otros no menos importantes para el momento histórico en que fue concebido.

De ahí el interés de estudiar la influencia de dichos Estatutos en la reglamentación actual de la Universidad de Los Andes que regula la relación entre esta Institución y su personal docente y de investigación, en aspectos específicos como son: ingreso, obligaciones y derechos, escalafón y sanciones.

Este estudio se desarrolla mediante un análisis comparativo entre ambos reglamentos, por lo cual la investigación tiene un carácter descriptivo-analítico y, a la vez, constituye un diseño de tipo documental, ya que la fuente de información fundamental es la normativa referida, además de la bibliografía relacionada con el tema.

Desde esta perspectiva, el trabajo se estructura a partir de la descripción de los distintos aspectos abordados en ambos Estatutos, por separado, para luego hacer un análisis comparativo de cada aspecto. Por último, se presentan unas consideraciones finales a manera de conclusiones.

1. Del ingreso a la Universidad

Los Nuevos Estatutos Constitucionales para la Universidad Central de Caracas y Dotación de Fincas y Rentas para sus Sosténimiento (NEC), del 24 de Junio de 1827, plantean en el Capítulo XV lo referente a las oposiciones a cátedras, como vía para el ingreso permanente a la Institución. Lo más resaltante de su articulado son los siguientes aspectos:

- La aprobación y el llamado a concurso de oposición lo hacía el Rector con la Junta de Gobierno (equivalente al Consejo Universitario) y la publicación debía estar autorizada por el Secretario. Los edictos eran fijados por el término de sesenta días y contenían la fecha de la oposición, las cargas, rentas y preeminencias de la cátedra, así como el requisito del título de Licenciado, sin embargo los que aspirasen al cargo y no fuesen Licenciados podían optar al concurso para obtener este mérito, condicionalmente a que en el término de un año debían graduarse de Licenciados y Doctores, esto es lo que Meza (1998) reconoce como la figura de auxiliares docentes. Los edictos eran publicados en las puertas de la Universidad y un ejemplar enviado a la Dirección Departamental.
- Para las cátedras de literatura y de ciencias naturales, con excepción de las de medicina, podían ser admitidos como opositores individuos que carecieran de grados académicos e incluso extranjeros, particularmente para aquellas ramas donde hubiese escasez de profesores colombianos.
- Concluido el plazo de la convocatoria, la Junta de Gobierno hacía lo que puede considerarse un estudio de credenciales para declarar los aspirantes admitidos al concurso, a través de la revisión de “los memoriales y documentos de los opositores”.
- El jurado examinador estaba compuesto por cinco miembros entre catedráticos y Doctores de la facultad respectiva, nombrados anualmente por la Junta particular de la misma facultad, pero siempre el Rector presidía este cuerpo y votaba cualquiera que fuera la cátedra llevada a concurso y, en caso de no haber acuerdo sobre el jurado, el Rector decidía con lo que pudiera llamarse el doble voto.
- Los opositores con el grado de Licenciados debían presentar una exposición durante media hora, sobre el tema que les hubiese tocado al azar, veinticuatro horas después, lo que se puede considerar equivalente a la prueba de actitud docente de los concursos de oposición de la ULA, la cual se presenta veinticuatro horas después de escogido el tema. Asimismo, debían satisfacer las objeciones que propusieran los dos opositores más antiguos, por espacio de media hora máximo cada uno. Es de hacer notar, que previamente debían jurar ante los Santos Evangelios que no habían “revelado sus argumentos”, es decir que no se habían puesto de acuerdo en las respuestas.
- En el concurso debían haber por lo menos tres opositores en caso de que no los hubiere, el Rector nombraba para completar este número Doctores de los de menor antigüedad en la facultad y, en su defecto, Licenciados para realizar los ejercicios de oposición.
- En el caso de que no hubiese más opositores que bachilleres, los ejercicios de oposición se reducían a un examen igual al exigido para obtener el grado de Licenciado y, si tenían los cursos completos para recibir este grado, podía conferírseles la cátedra en propiedad con la condición que debían de graduarse de Licenciados y Doctores en el plazo de un año, de lo contrario la cátedra quedaba vacante. Si no tenían sus cursos completos, sólo podían desempeñarse en la cátedra por dos años, bajo la figura de sustitutos, al cabo del cual se llamaba nuevamente a concurso de oposición. Lo mismo regía para aquellos graduados de bachiller en otras Universidades de Colombia.
- Los Licenciados y Doctores graduados en otras universidades de Colombia que fuesen nombrados para dictar cátedras en ésta, debían recibir dentro de un año el grado de Doctor en la facultad que se desempeñaran, al igual que sí sólo fuese Licenciado en esta Universidad.

- Si los opositores no eran al menos Licenciados, el jurado procedía a calificarlos a puerta cerrada, sin la presencia de éstos, con Ay Ry no se publicaba el resultado, el cual sólo era utilizado para fines administrativos. El Secretario de la Universidad llevaba las Actas de Oposición en las cuales se estampaban las calificaciones. Después de esto, el Rector avisaba a los opositores para que en el término de tres días presentasen la documentación que acreditara sus servicios a la enseñanza pública, especialmente los prestados a la Universidad.
- Una vez presentados los documentos respectivos por los opositores, el Rector reunía al jurado examinador para proceder a estudiarlos y, de acuerdo con ellos, a la aptitud y primordialmente a las ventajas de uno u otro, a elegir el catedrático, lo cual puede considerarse como una prueba de credenciales. A esta elección y calificación podía preceder una reunión privada entre los miembros del jurado, si lo estimaban necesario, y luego procedían a elegir el catedrático votando en forma pública, si así lo decidía el jurado, o en forma secreta si así lo exigía alguno de sus miembros.
- Culminado todo el proceso anterior, el Rector expedía el título competente al nuevo catedrático, autorizado por el Secretario y sellado con el sello de la Universidad, notificando por oficio a la Dirección Departamental y al Gobierno de la República.
- Todas las cátedras se sacaban a concurso y se entregaban a los ganadores con carácter de permanencia, mientras estos lo desearan o durara su buen desempeño. Esto equivale a otorgar la condición de personal ordinario a quienes ganasen la oposición a cátedras.
- Luego de la toma de posesión de su cargo, ante el Rector y la Junta de Gobierno, el nuevo catedrático era notificado de la renta que debía pagar a la Universidad por su título.

Por su parte, el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (EPDI), aprobado por el Consejo Universitario el 28 de marzo de 1990, contempla en el Capítulo 1 del Título 1 (Del Ingreso como Miembro Ordinario del Personal Docente y de Investigación) del Libro 1 (De los Miembros Ordinarios del personal Docente y de Investigación) lo referente al Ingreso a nivel de Asistente: los Concursos de Oposición.

El ingreso al personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes, en la condición de miembro ordinario, se hace solamente por la vía del concurso de oposición, el traslado previsto en el artículo 107 de la Ley de Universidades y la reincorporación, en el caso de los profesores que se hayan separado de la Universidad teniendo la condición de ordinarios.

Para los fines de este trabajo, interesa lo relativo al ingreso por concurso de oposición, por lo cual se destacan los aspectos más importantes que sirven de referencia comparativa con lo contenido al respecto en los Nuevos Estatutos Constitucionales de la Universidad Central de Caracas.

- La solicitud de concurso de oposición para una cátedra determinada deberá hacerla la Unidad Académica y el respectivo Consejo de Facultad o Núcleo por ante el Consejo universitario, luego de aprobado por éste, el Secretario de la Universidad publicará la convocatoria correspondiente en órganos de prensa de circulación nacional.
- En la convocatoria a los concursos de oposición se indica el área de conocimiento objeto del concurso, los títulos que han de poseer los aspirantes y los requisitos exigidos a los aspirantes y los documentos que deben presentar, las fechas en que comenzarán las pruebas correspondientes y la fecha en que el ganador ingresará a la Universidad.

- El jurado del concurso está integrado por tres profesores de reconocida calificación en el área de conocimiento objeto del concurso, seleccionados respectivamente por el Consejo de Departamento, por el Consejo de Facultad o Núcleo y por el Consejo Universitario, dentro del personal de escalafón y de mayor antigüedad y con el grado académico al menos que se exige al concursante.
- Para ser admitido por el jurado en el concurso, el aspirante debe obtener 15 puntos o más, calculados promediando la media aritmética de las calificaciones de las asignaturas de la carrera y la media aritmética de las calificaciones de las asignaturas correspondientes al área objeto de concurso; al promedio resultante se le suman los puntos aportados por los méritos que acrediten suficientemente, según el artículo 27 de este Estatuto. Este procedimiento se hace previo al concurso y se participa a los aspirantes quienes han sido admitidos y quienes no.
- El Concurso de Oposición consta de tres pruebas: de credenciales, de conocimientos y de aptitud docente. La primera consiste en la evaluación del rendimiento de los concursantes en sus estudios universitarios, tanto en la totalidad de las asignaturas, como en las que componen el área de conocimiento objeto del concurso, así como en la valoración de otros méritos académicos. La calificación de esta prueba aporta el 30% a la nota definitiva obtenida por el concursante.
- La prueba de conocimientos consta de un examen oral y uno escrito. El oral es individual con una duración no menor de 60 minutos ni mayor de 90, en el cual el concursante es interrogado sobre los diversos temas del programa de concurso; el escrito se realiza simultáneamente a todos los concursantes y sobre el mismo tema, el cual es escogido al azar inmediatamente antes de comenzar aquél, entre los que integran el programa del concurso y su duración no puede ser inferior a dos horas ni superior a cuatro. La calificación de esta prueba es el promedio de notas obtenidas en los dos exámenes que la integran y la misma aporta el 50% para la nota definitiva del concurso.
- La prueba de aptitud docente consiste en la exposición teórica o demostración práctica, ante el jurado, de un tema escogido al azar dentro del programa de concurso por cada participante, con una antelación no menor de dieciocho horas ni mayor de veinticuatro en relación con la hora fijada para la realización de la prueba, la cual tiene una duración máxima de sesenta minutos. La nota de esta prueba aporta el 20% a la nota definitiva del concurso. Estas pruebas, con excepción de la de credenciales, son públicas. Luego de las cuales, el jurado procede a colocar las calificaciones respectivas a cada uno de los concursantes, de manera conjunta y unitaria, entendiéndose por esto que las mismas deben derivar de un acuerdo razonado de los integrantes del jurado y, en caso de no lograrlo, estos otorgarán calificaciones individuales que luego se promediarán, debiendo publicar los resultados inmediatamente después de culminadas cada una de las pruebas. Asimismo, si un integrante del jurado disiente del resto en la calificación dada a un examen o prueba puede salvar su voto y razonarlo suficientemente en el Acta del Concurso.
- El jurado declara ganador del concurso a quien haya obtenido la mayor nota, pero en ningún caso el promedio de las calificaciones obtenidas en las pruebas de conocimiento y de aptitud docente puede ser inferior a quince puntos exactos. El jurado levanta un acta de concurso donde detalla todo lo relativo al desarrollo y resultados de las pruebas y la

envía al Consejo de Facultad o Núcleo, el cual propone al Consejo Universitario el concurso de oposición.

Análisis comparativo del articulado sobre los concursos de oposición en EPDI y la oposición a cátedras en los NEC:

- En ambos Estatutos, la aprobación y el llamado a concurso de oposición para una cátedra determinada está reservado para la máxima autoridad universitaria, en un caso la Junta de Gobierno y en el otro el Consejo Universitario, quedando la publicación de éste en manos del Secretario de la Universidad. La diferencia es que en los NEC se establecía la publicación de los edictos por el término de sesenta días y su fijación en las puertas de la Universidad, mientras que en el EPDI se establece la publicación en un órgano de prensa de circulación nacional, por una vez al menos, y un lapso de veinte días hábiles (aproximadamente treinta días continuos) entre la fecha de inicio y conclusión de las inscripciones. Asimismo, un lapso no menos de 15 días continuos entre la fecha fijada para el término de las inscripciones y la fecha de inicio de las pruebas correspondientes.
- Del mismo modo, la publicación del llamado a oposición incluye, en ambas reglamentaciones, la cátedra o área de concurso, la fecha del concurso, el título o títulos requeridos y demás requisitos exigidos a los aspirantes. La diferencia estriba en que en los NEC se planteaba la posibilidad de que pudiesen concursar Bachilleres que no tuvieran el grado de Licenciado y extranjeros, mientras que en el EPDI se requiere tener título universitario más un título de postgrado, pues el ingreso es a nivel de Asistente y, además, no se admiten extranjeros en el concurso.
- El jurado examinador, según los NEC, estaba compuesto por cinco miembros, mientras que en el EPDI está conformado por tres miembros. Cabe destacar que en el reglamento que le precedió a este Estatuto (el de 1980), el jurado examinador estaba conformado también por cinco miembros. En ambos casos, los miembros del jurado son personal de alta calificación, elegidos, según los NEC, entre los Catedráticos y Doctores por la Junta Particular (equivalente al Consejo de Facultad o Núcleo) presidida por el Rector para estos casos y entre el personal de escalafón según el EPDI, escogidos por los Consejos de Departamento, Facultad o Núcleo y Universitario, respectivamente. Quizás lo más relevante de destacar en este aspecto, es que el Rector de la Universidad Central de Caracas intervenía en todos los asuntos de la Universidad, como en la designación del jurado para los concursos de oposición, esto se justifica tal vez por el tamaño de la Institución, lo cual posibilitaba que el Rector se ocupara de múltiples asuntos, tanto administrativos como académicos propiamente dichos.
- La admisión de los aspirantes al concurso de oposición, en ambos casos, se hace mediante la revisión de las credenciales presentadas por aquellos, previamente al concurso, nos, y un lapso de veinte días hábiles (aproximadamente treinta días continuos) entre la fecha de inicio y conclusión de las inscripciones. Asimismo, un lapso no menos de 15 días continuos entre la fecha fijada para el término de las inscripciones y la fecha de inicio de las pruebas correspondientes. Del mismo modo, la publicación del llamado a oposición incluye, en ambas reglamentaciones, la cátedra o área de concurso, la fecha del concurso, el título o títulos requeridos y demás requisitos exigidos a los aspirantes. La diferencia estriba en que en los NEC se planteaba la posibilidad de que pudiesen concursar Bachilleres que no tuvieran el grado de Licenciado y extranjeros, mientras que

en el EPDI se requiere tener título universitario más un título de postgrado, pues el ingreso es a nivel de Asistente y, además, no se admiten extranjeros en el concurso.

- En cuanto al número de opositores en el concurso, es importante señalar que de acuerdo con los NEC debían haber por lo menos tres y en el caso de que no los hubiere, el Rector nombraba para completar este número Doctores de los de menor antigüedad en la facultad y, en su defecto, Licenciados para realizar los ejercicios de oposición, mientras que en el EPDI no se establecen requerimientos cuantitativos de opositores, por lo cual puede presentarse un solo concursante y el concurso se considera válido. Este aspecto es importante, porque a juicio de la autora, la concepción de la oposición a cátedras se ha desvirtuado en las sucesivas reglamentaciones universitarias, ya que en esencia la oposición significaba objetar los argumentos de un contrario bajo la supervisión del jurado, cuyo rol era administrar el proceso, repartir los ejercicios y evaluar, mientras que el de los opositores era responder las objeciones de quienes se le oponían; de allí la necesidad de que hubiese mínimo tres opositores. En la actual normativa universitaria y, por ende, en el EPDI de la ULA, la concepción de la oposición es distinta y más bien puede hablarse de competencia, pues los concursantes compiten entre sí por un cargo ante el jurado y cada uno por separado debe rendir las pruebas correspondientes, respondiendo las preguntas del jurado sin oponerse a nadie.
- En cuanto a las pruebas aplicadas, los NEC planteaban dos pruebas: una que conjugaba lo que se conoce en la actualidad como pruebas de aptitud docente y de conocimientos, ya que se le otorgaban veinticuatro horas al opositor para preparar el tema asignado al azar y luego se le daba media hora para exponerlo y otra media hora para responder las objeciones de sus opositores. La otra prueba era la de credenciales que se hacía finalmente para elegir al catedrático. En el EPDI, se establecen tres pruebas: una de conocimientos, que a su vez consta de un examen oral (con una duración no menor de sesenta minutos y no mayor de noventa) y un examen escrito (con una duración no menor de dos horas ni mayor a cuatro), una de aptitud docente (con una duración máxima de sesenta minutos) y una de credenciales. En este punto es importante desatacar dos elementos, uno es la reiterada exigencia en forma expresa que se hace en los NEC a los miembros del jurado y a los opositores de no comunicarse previamente los argumentos o respuesta de los ejercicios a aplicar, lo cual es una manifestación de lo importante que era la ética en el desempeño del catedrático, mientras que en el EPDI este aspecto se deja sobreentendido. El otro es que el nivel de exigencia en las pruebas en la normativa actual es mayor, si se toma en cuenta el número de pruebas y el tiempo establecido para cada una de ellas, sin entrar en consideraciones cualitativas.
- En relación con la calificación de las pruebas, en los NEC se establece que el jurado colocaba la calificación del ejercicio de cada opositor, que no fuera al menos Licenciado, a puerta cerrada y ésta no se publicaba, dejando un vacío jurídico en este aspecto para cuando los opositores fueran Licenciados o tuviesen otro grado; mientras que el EPDI contempla la publicación de las calificaciones inmediatamente después de cada prueba. Asimismo, la elección del ganador del concurso, de acuerdo con los NEC, se hacía mediante votación de los miembros del jurado, ya fuera en forma pública o secreta, según lo decidiera el cuerpo examinador, mientras que el EPDI plantea que el jurado debe colocar de manera conjunta y unitaria las calificaciones respectivas a cada uno de los

concurantes y, en caso de no ponerse de acuerdo, cada miembro otorgará una calificación para luego proceder a promediarlas.

- Según los NEC, todas las cátedras debían proveerse en propiedad, es decir llamarlas a oposición, y a quienes obtuvieran una cátedra mediante este mecanismo se les otorgaba ésta en propiedad mientras que quisieran regentarla o durase su buen desempeño, lo cual equivale al otorgamiento de la condición de ordinario a quien gane un concurso de oposición según el EPDI, es decir el carácter permanente en el cargo, salvo que renuncie o sea sancionado con expulsión de la Universidad por cometer alguna de las faltas contempladas en el Artículo 110 de la Ley de Universidades sujetas a esta sanción.
- La toma de posesión del cargo de catedrático, según los DEC, se hacía ante el Rector y la Junta de Gobierno mediante un acto formal, mientras que el EPDI plantea que el nombramiento del ganador de un concurso de oposición lo hace el Consejo Universitario mediante un mero acto administrativo por oficio. Esto puede explicarse por la escasa regularidad con que se realizaban las oposiciones a cátedras en la Universidad Central de Caracas de aquella época en comparación con la cantidad de concursos de oposición que se realizan en la Universidad de Los Andes actualmente.
- Finalmente, en cuanto al ingreso de personal por vía de la oposición, cabe destacar que en los NEC, se contemplaba el pago de una renta a la Universidad para obtener el título de catedrático, por parte de quien ganase una cátedra, así como por prácticamente todos los actos administrativos en que es tuviese involucrado el personal docente, mientras que en el EPDI no se contempla pago alguno por este concepto.

II. De las obligaciones y derechos

En los NEC de la Universidad Central de Caracas, las obligaciones y derechos del personal docente y de investigación están contemplados en el Capítulo XVI De los catedráticos.

Entre las obligaciones destacan las siguientes:

- Los catedráticos debían acudir puntualmente a sus clases todos los días en el horario asignado y a todos los actos, juntas y ejercicios de la Universidad y tenían bajo su responsabilidad el aprovechamiento, asistencia y buena conducta de sus alumnos, dándoles ejemplo con su buena presencia y puntualidad.
- Los catedráticos no podían ausentarse de sus clases mientras durasen las horas de éstas, salvo por razones de urgencia, y las faltas voluntarias eran anotadas por el Bedel, para participarles al Vicerrector Inspector quien las anotaba en su libro secreto.
- Los catedráticos estaban obligados a ser modelo de sus discípulos, por lo cual la decencia, el decoro, la urbanización y la cultura en el idioma debían privar en los maestros a fin de contribuir con el ejemplo a la formación de los alumnos.
- Los catedráticos debían llevar un libro de matrículas de sus discípulos, en el cual asentaban el nombre, la edad y demás circunstancias de cada uno, según la información de la matrícula certificada por el Secretario de la Universidad. De este libro debían extraer una lista con los nombres de los estudiantes para pasarla diariamente en clases, anotando la falta de asistencia de sus alumnos. Asimismo, debían anotar en este libro las notas de aplicación, aprovechamiento, conducta, talento pequeño, mediano o sobresaliente y lo demás que consideraran conveniente, para informar cada tres meses a la Junta de Gobierno el resultado de dichas notas.

- Los catedráticos debían informar las circunstancias específicas sobre las faltas de sus alumnos, cuando éstas fueran por un tiempo considerable, ya fuese por enfermedad o causa aprobada a su juicio, para la observancia de lo establecido en estos Estatutos para los cursantes en cada caso. Además de las anteriores establecidas expresamente en el Capítulo de los Catedráticos, del texto general de los NEC pueden extraerse las siguientes obligaciones:
- Los catedráticos debían servir de jurado de exámenes, grados, oposición a cátedras y otras actividades para las cuales fuesen designados por las autoridades correspondientes, asistir a las reuniones para las cuales fueran convocados, votar en los procesos de elecciones de los organismos de dirección universitaria, en la forma como lo establecen estos Estatutos, y cancelar las multas y rentas determinadas para los diferentes conceptos y diligencias.
- Asimismo, se establece que aquellos Licenciados y Doctores graduados en otras universidades de la República que fuesen nombrados para desempeñar una cátedra, estaban obligados a recibir en el plazo de un año el grado de Doctor en la facultad que hubiesen de enseñar, al igual que sí sólo fuesen Licenciados en esta Universidad.

Entre los derechos se encuentran los siguientes:

- La renta o sueldo que disfrutaba cada catedrático era determinado por la Junta General y aprobado por el Gobierno en vista de la participación e informes que se le hicieran sobre el rendimiento de su trabajo.
- Los catedráticos tenían derecho a la jubilación a los 20 años de enseñanza ininterrumpidos en una misma cátedra, con su renta completa, contados a partir del día en que cada uno hubiese tomado la cátedra en posesión, bien fuera en propiedad o por sustitución, con tal que hubiese sido por oposición. Es decir, que sólo tenía derecho a la jubilación el personal ordinario.
- Los catedráticos que hubiesen servido cátedras diferentes por 20 años, bien fuera en propiedad o por sustitución, podía retirarse pero con la mitad de la renta y el título de Catedrático Benemérito. Si las hubiese servido 25, se retira con las dos terceras partes y si las hubiese servido 30 con toda la renta, otorgándole el título de jubilado en la cátedra que hubiese regentado por más tiempo.
- El catedrático que compusiera una obra elemental aprobada por la universidad y por la Dirección Departamental ganaba para efectos de su jubilación determinado tiempo según juzgara la Junta General el mérito de la obra, no pudiendo exceder éste de 8 años y el que hiciera una traducción e impresión de una obra clásica para uso de la Universidad, siendo igualmente aprobada, ganaba sólo 2 años, pudiendo obtener un catedrático estos dos premios por una sola vez.
- El catedrático que perdiera su salud y quedase inhabilitado después de 10 años de servicio a la enseñanza, era retirado con un tercio de su renta.
- La declaración de la condición de jubilado de un catedrático o benemérito lo hacía la Junta General de la Universidad por mayoría absoluta de votos, tomando en cuenta las certificaciones anuales del Vicerrector Inspector y con el visto bueno de la Junta de Gobierno, no pudiendo jubilar a un mismo tiempo más de un catedrático en una misma cátedra. El título de jubilado lo otorgaba el Rector cumplidos los procedimientos anteriores, firmado por los dos catedráticos más antiguos de la facultad o de la Junta de Gobierno y autorizado y sellado por el Secretario.

- El catedrático jubilado era preferido para formar parte de la Junta de Gobierno, pero si concurrían dos o más se prefería al de mayor antigüedad en el grado.
- El catedrático jubilado podía volver a desempeñar su cátedra si lo deseaba, sin nueva oposición, siempre que ésta estuviese vacante.
- Los catedráticos de méritos eminentes ajuicio de la Junta General, recibían honores póstumos, bien fuese un elogio fúnebre, o bien una inscripción u otro monumento que perpetuara su memoria.

Aparte de los derechos descritos anteriormente, de la lectura general de los NEC pueden leerse los siguientes:

- Elegir y ser elegidos para los organismos de dirección, según las disposiciones de estos Estatutos.
- Disfrutar de vacaciones al término de cada año lectivo. En el EPDI de la Universidad de Los Andes, las obligaciones y derechos del personal docente y de investigación están establecidas en el Título II De las Obligaciones y Derechos del Personal Docente y de Investigación, comprendiendo el Capítulo 1 Disposiciones Generales, el Capítulo II De las Obligaciones y el Capítulo III De los Derechos.

Entre las obligaciones se pueden citar las siguientes:

- Respetar y defender la integridad y la dignidad de la Universidad, del personal docente y de investigación, de los estudiantes y de los trabajadores de la Institución, así como la inviolabilidad del recinto universitario. Mejorar constantemente su capacidad científica y pedagógica.
- Observar buena conducta pública y privada.
- Participar con el voto en los distintos procesos electorales para elegir autoridades y organismos de cogobierno universitario, con las limitaciones legales correspondientes.
- Participar en los distintos programas académicos de la Universidad: formación de personal, intercambio científico, consejeros de estudiantes, jurado de exámenes, concursos, trabajos de ascenso y otros.
- Atender puntualmente sus clases, cumplir con los hora-años establecidos y someterse a los controles que para tal efecto dispongan las autoridades.
- Permanecer en el lugar de trabajo todo el tiempo establecido por su dedicación, no pudiendo ausentarse de su sitio de trabajo sin permiso previo.
- Asistir regular y puntualmente a las reuniones de los organismos de cogobierno de que formen parte, a los actos que celebre la Universidad y a las reuniones que sean convocados por las autoridades.
- Entregar las calificaciones de exámenes dentro del lapso establecido por las instancias correspondientes.
- Dar las informaciones pertinentes que les sean requeridas por organismos universitarios, a través de medios adecuados.
- Contribuir financieramente con los planes de previsión social que la Universidad establezca por sí o junto con otros organismos.
- Imponer medidas disciplinarias a los estudiantes dentro de su área de competencia o solicitar que se impongan conforme a las disposiciones legales para tal fin.
- Cumplir con los deberes derivados de los contratos de becas y años sabáticos,

Entre los derechos destacan los siguientes:

- Dirigir peticiones y obtener respuesta oportuna ante los funcionarios y organismos competentes.
- Elegir y ser elegidos para todos los organismos de dirección universitaria, sujetos únicamente a las limitaciones legales.
- Organizarse gremial, académica y culturalmente dentro de la Institución,
- Capacitarse académica y pedagógicamente a través de programas internos o externos a la Universidad.
- No ser sancionado sin la formalidad del expediente previo conforme a la reglamentación para tal fin.
- Disfrutar del año sabático por cada seis de trabajo ininterrumpidos, dentro de las previsiones legales de este Estatuto.
- Obtener una remuneración igual a la devengada por el personal docente y de investigación de la Universidad Nacional que remunere mejor.
- Disfrutar de 45 días hábiles de vacaciones al año con pago de un bono vacacional.
- Recibir la bonificación especial de fin de año.
- Solicitar apoyo financiero para desarrollar programas y proyectos de investigación y participar en eventos científicos dentro y fuera de la Universidad.
- Obtener la jubilación a los 25 años de servicio a la Institución.

Análisis comparativo del articulado sobre obligaciones y derechos del personal docente y de investigación en ambos Estatutos:

En cuanto a las obligaciones:

- En ambos Estatutos se hace énfasis en la obligación que tienen los profesores de asistir y atender puntualmente sus clases y cumplir con el horario asignado, permanecer en el sitio de trabajo y solicitar permiso para ausentarse del mismo, así como someterse a los controles establecidos para estos fines por la Institución.
- Asimismo, se establece en ambas reglamentaciones, la obligación que tienen los profesores de observar buena conducta pública y privada y servir de ejemplo a sus alumnos.
- Igualmente, ambas normativas contemplan la obligación de los profesores de ser consejeros de sus alumnos, de ser jurado de exámenes, concursos de oposición y otras actividades para las cuales se designen.
- De igual modo, en ambos Estatutos se obliga al profesor a cumplir con todo lo relativo a la administración de sus cátedras: listas, calificaciones, asistencia, rendimiento de los alumnos cursantes, etc, y a informar sobre los resultados a las instancias correspondientes.
- En ambos se contempla en forma implícita o explícita la obligación del profesor de votar en los procesos de elección de los organismos de dirección universitaria y asistir a las reuniones, eventos y demás actos organizados por la Universidad para los cuales sean convocados.

Es de señalar que en cuanto a las obligaciones, el EPDI es más específico, amplio y explícito, detallando expresamente cada una de ellas y enmarcándolas dentro de los derechos universales del hombre.

Los NEC, por su parte, son menos específicos y expresos en cuanto a las obligaciones del catedrático, las cuales se circunscriben a la relación catedrático discípulo y a la relación

catedrático Institución, mientras que en el EPDI, además de estos aspectos intrínsecos a su condición, se enfatiza en la obligación que tiene el profesor de mejorar constantemente su capacidad científica y pedagógica.

No obstante, puede afirmarse que en esencia, históricamente, se han conservado las obligaciones del personal docente y de investigación contempladas en la primera universidad venezolana, organizándolas en forma más sistematizada y conforme al ordenamiento jurídico nacional.

En relación con los derechos:

- Ambas reglamentaciones contemplan el derecho a la remuneración, pero en distintos términos, los NEC se refieren a que los catedráticos obtendrán una renta de acuerdo con el rendimiento de su trabajo, lo que pudiera considerarse como un mecanismo de heterologación, mientras que en el EPDI se establece la homologación de los sueldos entre las universidades nacionales, así como el pago del bono vacacional y del de fin de año.
- En ambos Estatutos se expresa el derecho a la jubilación a al retiro remunerado en determinadas condiciones con especificaciones de la remuneración en cada caso, pero con la diferencia que para jubilarse con todo la renta, según los NEC, se requerían 20 años de servicio ininterrumpidos en una misma cátedra o 30 en distintas, mientras que de acuerdo con el EPDI, se requieren 25 años de servicio ininterrumpido a la Institución, no importa en que área o actividad, para jubilarse con el sueldo completo, o 15 años mínimo en la Institución si hubiese trabajado antes en la administración pública en otro u otros cargos.
- Un aspecto relevante en los NEC es el relativo al premio en términos de tiempo que se le otorgaba a los catedráticos computable para su jubilación, equivalente a 8 años, si componía una obra elemental aprobada por la Universidad y a 2 años si hacía una traducción e impresión de una obra clásica para uso de la Universidad y aprobada por ésta, lo cual no aparece en el EPDI, aunque la reglamentación precedente a éste estatúa para las autoridades universitarias el computo del doble tiempo al que hubiese estado en estas funciones, para efectos de jubilación, pero por injusta esta disposición fue eliminada del texto vigente. En la actualidad, la publicación de obras y, en general, el trabajo productivo se premia con estímulos monetarios, como son los otorgados, en el ámbito nacional, por el CONICIT (Programa de Promoción al Investigador), por la CONABA (Beneficio Académico) y por la ya desaparecida CONADES (Premio Estimulo) y, en el ámbito interno, por la Universidad de Los Andes (Programa Estimulo a la Investigación).
- En ambos se establece el derecho a elegir y ser elegido para los organismos de cogobierno universitario.
- En el EPDI se establece que el profesor tiene derecho a la apertura de un expediente previo a cualquier sanción y aunque esto no aparece expresamente escrito en los NEC, los profesores podían ser sancionados con mecanismos que iban desde una multa hasta la separación definitiva del cargo, tal como aparece en los Estatutos, pero en ambos Estatutos se reglamenta el derecho a la apelación, por parte de los afectados, de las decisiones de las autoridades universitarias, en el caso de los NEC ante el Tribunal Académico y, en el caso del EPDI, ante el Consejo de Apelaciones.

- En el EPDI, la capacitación académica y pedagógica del profesor es además de una obligación un derecho, mientras que en los NEC sólo se contempla como una obligación impuesta por la Universidad.

En general, puede concluirse que el EPDI es también más específico, amplio y explícito en cuanto a los derechos del personal docente y de investigación que los NEC.

III. Del escalafón

En los NEC de la Universidad Central de Caracas no aparece ningún aparte referido al escalafón de los catedráticos, no obstante, a lo largo del texto se puede apreciar que la preferencia para escoger los representantes de los organismos de dirección, examinadores de exámenes de materias, grados y oposición a cátedras y acompañantes del Rector para distintos actos administrativos y protocolares, se hacía de acuerdo con el grado y la antigüedad en éste del catedrático.

En cuanto a los grados, en el Artículo 133, se distinguen los siguientes: Bachiller, Licenciado y Doctor en jurisprudencia canónica y civil, en medicina y teología y los de Bachiller, Licenciado y Maestro en filosofía. Seguidamente, en el Artículo 134, se establece que “el grado igual preferirá por razón de su antigüedad, y el grado mayor al menor sin distinción en las facultades de jurisprudencia canónica y civil, medicina y teología; pero los Maestros preferirán solamente a los Bachilleres Licenciados aunque lo sean en facultad mayor”.

Además, en el Artículo 135 se estatuye que los grados en jurisprudencia canónica y civil, medicina y teología obtenidos en todas las Universidades de Colombia eran iguales y habilitaban para presentar oposiciones y obtener cátedras y sustituciones en la Universidad Central de Caracas, con sólo acreditar lo anterior, pero cuando concurriera un maestro, se tomaría en cuenta el orden de procedencia establecido en el Artículo anterior.

Ejemplos del uso del escalafón según estos criterios se encuentran en los siguientes textos de los Estatutos: con motivo de la toma de posesión del Rector, en el Artículo 35 se lee “Reunida toda la Universidad con sus insignias, y presentes el cuerpo escolar, irán cuatro miembros, dos Doctores y dos Maestros, los menos antiguos, a buscarle a su casa y le acompañarán hasta la capilla, en donde lo recibirán también a la entrada los dos catedráticos menos antiguos con el Secretario...”

Con motivo de las visitas bimestrales que el Rector debía hacer a las clases para supervisar personalmente a los catedráticos, el Artículo 39 reza “Esta visita bimestre será hecha por el Rector acompañado del catedrático más antiguo, o del próximo en antigüedad (cuando la conducta de éste haya de ser investigada) y el Secretario. Esta antigüedad será graduada por la data en que entró a servir la cátedra, sea temporalmente o en propiedad siempre que haya sido por oposición y el catedrático no se haya distraído de la carrera”.

En relación con los exámenes de las materias, en el Artículo 65 se plantea “Habiendo la causa de que se ha hablado antes, la Junta nombrará dos catedráticos de los más antiguos, que acompañados con el estudiante, procederán a su exadistinguen men todos tres con la mayor exactitud “lo pautado para los grados, el Artículo 139, numeral 2, al respecto a la obtención del grado de Bachiller indica “Vetnttcuasetro horas antes del examen concurrirán los dos catedrático.

El mismo Artículo en el numeral 3° establece “...Cuando todos los examinadores sean catedráticos, los dos menos antiguos le argüirán cada uno hasta que el candidato satisfaga competentemente sus objeciones, no pudiendo pasar la réplica de un cuarto de hora; y después,

los tres más antiguos preguntarán por media hora cada uno. En caso que no tortor, sean catedráticos, dos de los que no lo sean replicarán, y los catedráticos serán examinadores natos en sus respectivas materias”.

El Artículo 146 referido al grado de Licenciado reglamenta que “. . . Los dos menos antiguos argüirán sobre la cuestión que haya tocado en suerte al candidato, hasta que satisfaga sus objeciones, no pudiendo pasar de un cuarto de hora, y los cinco más antiguos harán después preguntas por media hora cada uno...”.

El Artículo 149, en relación con el mismo aspecto, agrega “...se expedirá el título correspondiente a los que lo hayan obtenido conforme a esta Constitución, firmado por el Rector con los dos catedráticos más antiguos”.

En el punto sobre los exámenes de oposición a cátedras, el Artículo 176 plantea “El examen o ejercicios de oposición se harán en la capilla de la Universidad a presencia del cuerpo examinador, que se compondrá de los catedráticos y Doctores de la facultad hasta el número de cinco individuos...”.

Más adelante, en el Artículo 179, se establece que “Cuando no haya a lo menos tres opositores, el Rector nombrará para completar este número Doctores de los menos antiguos en la facultad, y por su defecto licenciados que practiquen los ejercicios prevenidos “.

Igualmente, en el Artículo 182 respecto al acto de colocación de las calificaciones a los opositores, expresa “. . . y el Rector firmará esta diligencia con los dos examinadores más antiguos y el Secretario...”.

En lo que tiene que ver con los actos ceremoniales y protocolares, el Artículo 221 contempla que cuando los actos se celebraran en la Sala de Sesiones de la Universidad, primero se sentaba el Rector en la testera principal, a su izquierda el Vicerrector y los demás universitarios a los costados por el orden de antigüedad. Cuando los actos se realizaran en la capilla, el Rector se sentaría bajo su dosel al lado del Evangelio “Le seguirá el Vicerrector; y después los Doctores y Maestros por la antigüedad de sus grados, sin que ninguno pueda ceder su lugar a otra persona por cortesía o atención”.

En los entierros y honras, según el Artículo 247, “Cuando muera un eclesiástico, miembro de la Universidad, lo sacarán en hombros hasta afuera de la puerta de la calle los cuatro Doctores o Maestros eclesiásticos más antiguos de la facultad en que era graduado el difunto; pero si éste fuere secular le harán este honor los cuatro seculares más antiguos de la facultad...”.

Por su parte, el EPDI plantea en los Artículos 161 y 162 del Capítulo 1, Título VI, lo relativo al escalafón de los profesores, bajo la denominación De la Ubicación y Ascenso de los Miembros Ordinarios del Personal Docente y de Investigación, en un todo de acuerdo con los Artículos 87 y 89 de la Ley de Universidades.

Según el Artículo 161, “Los miembros ordinarios del personal docente y de investigación se ubicarán y ascenderán en el escalafón de acuerdo con sus credenciales, méritos científicos, méritos académicos y años de servicio”. Seguidamente, el Artículo 162 plantea que “El escalafón de los miembros ordinarios del personal docente y de investigación comprende las siguientes categorías: a) Instructores; b) Profesores Asistentes; c) Profesores Agregados; d) Profesores Asociados, y e) Profesores Titulares”.

Los requisitos para el ascenso de un escalafón a otro se especifican en el Capítulo II del mismo Título VI, bajo la denominación de los Requisitos para el Ascenso, en un todo de acuerdo con el Artículo 89 de la Ley de Universidades. Para ascender a cada categoría se exige haber

ejercido en la anterior un determinado tiempo y aprobar un trabajo original como credencial de mérito, además para la categoría de Asociado se requiere poseer título de Doctor, maestría o grados equivalentes, y para la de Titular se exige tener el título de Doctor.

Asimismo, se contemplan otras modalidades de ascenso en el escalafón, de conformidad con el Artículo 90 de la Ley de Universidades, como son: a través de la clasificación en la categoría superior con la presentación del título de doctorado, maestría o grados equivalentes, con tesis de grado, la cual se considera equivalente al trabajo de ascenso respectivo (Artículo 188) y mediante la publicación de trabajos de indiscutible valor científico en su especialidad (Artículo 189).

La categoría en el escalafón, además de determinar el sueldo en la Universidad, es importante porque muchos de los actos académicos y de participación universitaria dependen de la ubicación del profesor en el escalafón. Así, para ser miembro del Claustro Universitario y de las Asambleas de Facultad o Núcleo se requiere ser por lo menos Asistente, para ser representante ante el Consejo Universitario se exige ser como mínimo Agregado y para ser representante ante el Consejo de Facultad o Núcleo y Consejo de Departamento se requiere ser por lo menos Asistente. Para ser autoridad universitaria es necesario tener al menos la categoría de Asistente.

Para formar parte del jurado de un trabajo de ascenso o concurso de oposición se debe tener, por lo menos, la categoría a la cual aspira ascender el candidato o la solicitada en el concurso de oposición, amén de tener el grado exigido al candidato en cualquiera de los dos casos.

Análisis comparativo del articulado sobre escalafón en ambos Estatutos:

Quizás lo más relevante en cuanto a este aspecto, es que en ambas reglamentaciones se toma en consideración el escalafón y la antigüedad para ser miembro del claustro y representante a los organismos de dirección, miembro de jurado de concursos de oposición, ascensos y trabajos de grados, aunque en el EPDI aparece lo relativo al escalafón reglamentado en forma sistematizada, mientras que en los NEC no aparece explícitamente, sino que se extrae de la lectura de los mismos.

En consecuencia, se puede afirmar que en este sentido, la reglamentación universitaria moderna, específicamente el EPDI en concordancia con la Ley de Universidades, ha avanzado notablemente en beneficio de la academia y de una mejor calidad de la enseñanza universitaria, así como de la formación de sus egresados.

IV. De las sanciones

En los NEC no aparece específicamente en un capítulo lo relativo a las sanciones de los catedráticos, sin embargo en diversos artículos se hace referencia a este aspecto, estableciéndose, según la falta, sanciones que van desde una multa hasta la destitución de la cátedra.

Así, en los Artículos 3°, 27 33 se establece, respectivamente, que en caso de inasistencia injustificada de uno de los miembros de la Junta General o Claustro Pleno, de la Juntas Particulares o Claustro de Catedráticos o de las Juntas de Facultad a las reuniones convocadas por estos cuerpos, se consideraba punible su falta y era multado con medio peso, cantidad que se sumaba a los fondos de la Universidad.

De igual modo, en los Artículos 4º, 27 y 33 se contempla que si alguno de los miembros de los organismos de dirección mencionados estando en la ciudad y habiéndosele citado, no asistía a la mayoría de los actos generales de la Universidad, en el periodo de un año, debía pagar la multa estipulada; pero si además se resistía a cancelarla era privado de voz activa y pasiva por el lapso del año siguiente.

Según el Artículo 37, en el caso de que un catedrático no cumpliera con su deber, por negligencia o descuido, y no correspondiese al trato honroso dispensado por el Rector, éste debía acordar con la Junta de Inspección y Gobierno los medios para que el catedrático cumpliera con su deber, pero si esto no bastaba podía tomar la providencia conveniente hasta la separación y privación de su empleo, de acuerdo con las disposiciones de la ley de estudios.

En el Artículo 49, se hace referencia a que los registros llevados por el Vicerrector Inspector sobre la conducta y el desempeño de los catedráticos servían para la certificación de su actuación y, en consecuencia, de los descuentos de sus rentas a que hubiese lugar. Esto se puede interpretar como una multa por el no cumplimiento de alguno o algunos de sus deberes.

De acuerdo con el Artículo 190, la falta de asistencia personal a la cátedra, por una cuarta parte del año escolar, sin causa debidamente justificada, era suficiente para la remoción del catedrático.

En el EPDI, lo referente a las sanciones del personal docente y de investigación está reglamentado en el Título VII De las Sanciones y su Procedimiento, el cual comprende los Capítulos I, II, III y IV.

El Artículo 191 establece, en un todo de acuerdo con el Artículo 11 de la Ley de Universidades, que “Los miembros ordinarios del personal docente y de investigación que no cumplan las obligaciones establecidas en el Capítulo II del Título Segundo, Libro 1, de este Estatuto serán sancionados, según la gravedad de la falta, con amonestación, suspensión temporal o destitución de sus cargos”.

Seguidamente, en los Artículos 192 y 193 se señala, respectivamente, que para que un miembro de dicho personal pueda ser destituido, su falta tiene que estar tipificada en el Artículo 110 de la Ley de Universidades, y que ningún miembro puede ser sancionado sin instruírsele expediente, de acuerdo con las disposiciones legales.

Los profesores sólo podrán ser removidos de sus cargos, según el Artículo 110 de la Ley de Universidades, en los siguientes casos:

1. Cuando individual o colectivamente lesionen los principios consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la Organización de Naciones Unidas.
2. Cuando participen o se solidaricen con acciones que atenten contra la inviolabilidad del recinto universitario, la integridad de la Institución o la dignidad de ella o cualquiera de sus miembros.
3. Por no tener mala conducta pública o privada.
4. Por manifiesta incapacidad física.
5. Por incapacidad pedagógica o científica comprobada.
6. Por dejar de ejercer sus funciones sin causa justificada.
7. Por dejar de concurrir injustificadamente a más de 15% de las clases que deben dictar en un período lectivo; por incumplimiento en las labores de investigación; o por dejar de asistir injustificadamente a más del 50% de los actos universitarios a que fueren invitados con carácter obligatorio en el mismo período.
8. Por reiterado y comprobado incumplimiento en los deberes de su cargo.

Análisis comparativo de las sanciones al personal docente y de investigación contempladas en ambos Estatutos:

Como se puede deducir de las faltas descritas anteriormente y la sanción correspondiente, en ambos Estatutos se penaliza con destitución del cargo a aquellos profesores que sin motivo justificado se ausentan de sus clases, en los NEC por una cuarta parte del año escolar y, en el EPDI, por más del 15% de las clases de un período lectivo (equivalente a un año escolar). Además, en este último se establece en el Artículo 137, referido a la dedicación, que sin perjuicio de las medidas disciplinarias a que diere lugar, los profesores que falten injustificadamente a más del 5% de las clases o seminarios a su cargo, en un período lectivo, reintegrarán a la Institución una cantidad igual a la remuneración que corresponda a las clases o seminarios que haya faltado.

Igualmente, se contempla en el mismo Artículo que los profesores que dejen de asistir injustificadamente a los exámenes de pregrado o postgrado, concursos de oposición o de preparadores y exposición de trabajos de ascenso o de grado, para los cuales hayan sido designados como jurado, deberán devolver a la Universidad una cantidad adecuada.

Asimismo, en ambos se penaliza la inasistencia injustificada a más de la mitad de los actos universitarios para los cuales hayan sido convocados los profesores, en el período de un año. La diferencia estriba que según los NEC, la sanción era la imposición de una multa, mientras que según el EPDI, la sanción puede ir desde una amonestación hasta la destitución del cargo.

Otra de las faltas comunes contempladas en ambos Estatutos es la relativa al incumplimiento de sus deberes, la cual puede ser causa de la destitución del profesor.

En síntesis, en la actual normativa universitaria (Ley de Universidades) y en particular en el EPDI de la ULA se conserva, en esencia, lo pautado en los NEC en relación con la penalización a las faltas cometidas por los catedráticos. Lo que se ha eliminado es la figura de las multas como sanción, no obstante se contempla la devolución del gasto monetario que haya hecho la Universidad en un profesor, por concepto de financiamiento de estudios, en programas de beca o año sabático, en caso de incumplimiento del contrato suscrito para tal fin (Artículos 77, numeral 80y 96, Parágrafo Único), además de lo pautado en este sentido en el Artículo 137 referido anteriormente.

Consideraciones Finales

Ala luz del análisis realizado, puede afirmarse que la legislación universitaria actual, en materia de la relación personal docente y de investigación e institución, en el caso de la Universidad de Los Andes, particularmente, conserva mucho de la legislación que le dio origen y de la fuente primordial de ésta, cual fue el Decreto sobre los Nuevos Estatutos Constitucionales para la Universidad Central de Caracas, tal como se ha referido a lo largo del trabajo.

No obstante, no se puede dejar de señalar el hecho de que aquélla era una Universidad cuantitativamente más pequeña, a juzgar por el número de cátedras que debían dictarse y el número de catedráticos. En el Artículo 61 se mencionan las cátedras que debían leerse en esta Universidad: dos cátedras de gramática latina, una de literatura, una de ideología y metafísica, gramática general, lógica, física general y particular, una de matemática, geografía y cronología, una de ética y derecho natural, cuatro de medicina, cuatro de jurisprudencia civil y cuatro de

ciencias exactas, para un total de 18 cátedras. En el Artículo 251 se hace referencia al número de catedráticos que sumaban 15 en total.

Es evidente la diferencia con la Universidad de Los Andes actual, que tiene, según la Oficina de Asuntos Profesorales de esta Institución, 2.630 profesores activos y 887 jubilados, lo cual hace un total de 3.517 profesores, 10 Facultades y 2 Núcleos y 35.000 estudiantes aproximadamente. Esta acotación es importante para entender en que contexto se legisló para la Universidad de 1827 y en cual se legisla para la Universidad de finales de milenio, después de más de siglo y medio, amén de las diferencias derivadas de las circunstancias políticas, sociales, culturales y económicas de la naciente República, después de la guerra independentista, y de la Venezuela de fines del siglo)C, que por supuesto tienen un gran peso en las decisiones legislativo respecto a la Universidad, pero cuyo estudio escapan al alcance de este trabajo.

Si se toma en cuenta lo anterior, tiene mucho más valor el Decreto de Bolívar sobre Los Nuevos Estatutos Constitucionales para la Universidad Central de Caracas, pues allí el Libertador se adelantó una vez más a su tiempo perfilando las características de la Universidad Pública Venezolana.

Bibliografía

BOLÍVAR, Simón (1827). “Nuevos Estatutos Constitucionales para la Universidad Central de Caracas y Dotación de Fincas y Rentas para su Sostenimiento” en: El Primer Deber, de J. L. Salcedo Bastardo. Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela, 1973.

CHALBAUD CARDONA, Eloy (1987). Historia de la Universidad de Los Andes. Tomo 1, uy III, Colección Bicentenario, Ediciones del Rectorado, segunda edición. Mérida, Venezuela.

LEAL, Ildefonso (1981). Historia de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

MEZA CEPEDA, Rafael Daniel (1998). La Universidad en el Pensamiento y la acción de Simón Bolívar. Encuentro Educativo, Volumen 5, N° 3, Ediciones Data. Maracaibo, Venezuela.

REPÚBLICA DE VENEZUELA (1970). Ley de Universidades. Gaceta Oficial N° 1429, Extraordinario del 08-09.

SALCEDO BASTARDO, J. L. (1973). El Primer Deber. Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (1990). Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes. Gaceta Universitaria N° 1 Extraordinario, Abril. Mérida, Venezuela.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (1996). Compilación Legislativa de la Universidad de Los Andes. Tomo 1 y 2, Consejo de Publicaciones, Ediciones del Rectorado. Mérida. Venezuela.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (1999). Boletín Informativo. Oficina de Asuntos Profesorales (OAP). Mérida, Venezuela.

**La Exposición Nacional como símbolo del progreso y la Sección Zulia
como quintaesencia del mismo**

María Margarita Romero Romero

Escuela de Diseño Gráfico

Universidad del Zulia

Resumen

El presente artículo representa una aproximación a la Exposición Nacional (Caracas, 1883) como símbolo del progreso alcanzado por Venezuela desde su independencia, con especial énfasis en la participación de la Sección Zulia, que obtiene el máximo galardón del evento gracias al número, variedad, calidad y arreglo de sus objetos.

Palabras clave: Exposición, centenario, progreso, Sección Zulia.

Recibido: 07-09-00. Aceptado: 06 11-00.

**The National Exhibition as a Symbol of Progress
in Venezuela, and the Zulia Section as its Most Outstanding Representative**

Abstract

This article focuses on the Venezuelan National Exhibition (Exposition Nacional-Caracas, 1883) as a symbol of the level of progress achieved by Venezuela after its independence from Spain; emphasis is made on the participation of the Zulia Section, which obtained the highest award thanks to the quantity, quality, diversity, and organization of the objects exhibited.

Key words: Exhibition, centennial, progress, Zulia Section.

Introducción

En 1883 se cumplen cien años del natalicio de Simón Bolívar y el honor de celebrar tal acontecimiento corresponde al Presidente Antonio Guzmán Blanco.

Las diferentes festividades fueron programadas por la Junta del Centenario, creada según decreto del 3 de septiembre de 1881 y constituida por Antonio Leocadio Guzmán, Presidente; Arístides Rojas, Vicepresidente; Agustín Aveledo, Secretario de Actas; Andrés A. Level, Secretario de correspondencia; Cipriano Morales, Tesorero y Fernando Bolívar, Manuel Vicente Díaz y José Antonio Salas como Vocales, según se evidencia en el encabezado de circular impresa, sin número, de fecha 27 de julio de 1882, emanada de dicha Junta, que reposa en el Archivo Histórico del Zulia'. Entre ellas figura una exposición industrial de convocatoria nacional, como parte esencial del centenario.

La Exposición Centenaria fue idea de Guzmán Blanco y de Adolfo Ernst, de origen alemán, quien se desempeña como profesor de la cátedra de Historia Natural en La Universidad Central de Venezuela a partir de 1874 e introduce el positivismo en el país.

Ernst será el pilar fundamental de la Exposición Nacional, al contar con la experiencia en organización de exposiciones que le proporcionan tanto la conducción del Museo Nacional desde 1874, como la participación de Venezuela en las convocatorias de Viena (1873); Bremen (1874); Santiago de Chile (1875) Filadelfia (1876), París (1878) y Buenos Aires (1881)². Por eso no ha de sorprender que, habiendo elaborado los catálogos de estas muestras, funga de cronista de la de Caracas y publique entre 1884 y 1886 una obra de dos tomos titulada: La Exposición Nacional de Venezuela en 1883, siguiendo las costumbres de las grandes exhibiciones industriales europeas.

En reunión del 18 de julio de 1882, los miembros de la Junta del Centenario deciden que ésta sea inaugurada el 2 de agosto de 1883 y su organización debe dar:

una idea la más exacta posible del estado actual de Venezuela y de su adelanto progresivo en sus distintas épocas, desde el siglo pasado á la fecha... (Ernst, A. La Exposición Nacional de Venezuela en 1883. Vol. 2. 1986. Tomo IV: 5).

No transcurren muchos días antes de que envíen a la Sección Zulia una circular impresa⁶, donde aclaran las características e importancia de la exhibición:

El programa de celebración del centenario del Libertador, puede decirse que abarca dos partes: una de las festividades en general; la otra, la Exposición Nacional. En la primera, poco es lo que tendrán que hacer nuestros Delegados y bastará que se inspiren en la lectura del citado programa para que se den el resultado que de ello se desea; más con respecto á la segunda, como su éxito depende del esfuerzo colectivo de todas las poblaciones de la República, y esta Junta no ha podido tener en cuenta las circunstancias especiales de cada una, toca á U. ampliar sus disposiciones y llenar el vacío que note en ellas.

(...) En la Exposición, pues, debe figurar todo lo que tenemos en nuestras localidades en cuanto á alimentos, habitaciones, vestidos, educación, instrucción y costumbres, industrias y elementos por explotar; acompañadas de estudios especiales, monografías y memorias que todo lo expliquen, y es Indudable que al presentarse á tanto distinguido escritor con que se honra esa Sección un campo tan rico y tan bello á la vez que tan fácil de cultivar, para lucir sus conocimientos en honra de Bolívar, es indudable, decimos que no han de faltarnos esos estudios, esas memorias y esas monografías, puesto que es el tributo más natural y sencillo que las letras patrias pueden ofrendar en la Apoteosis del Libertador (A.H.Z. Año 1882. Tomo 8. Legajo 7. Sin foliar).

En el documento que la Junta Del Centenario envía al Zulia no se especifica el destinatario; se supone, sin embargo, que va dirigida a Gregorio Fidel Méndez, ya que en correspondencia oficial número 141, de fecha 26 de agosto de 1882, éste anuncia al Secretario del Gobierno de la Sección Zulia que ha aceptado el cargo y honore como Delegado de la Junta Directiva del Centenario 7, al tiempo que solicita su colaboración mediante la asignación de un sueldo para un encargado de los trabajos de la oficina que deberá constituirse para tal fin:

Tengo la honra de decir á Ud., para conocimiento de ese Gobierno, que la “Junta Directiva de los trabajos del Centenario del Libertador” me ha comunicado, por nota de 27 de julio próximo pasado, que tuvo á bien hacer en mi el nombramiento de Delegado suyo, en esta

Sección, para que la represente i haga sus veces en lo que haya de concernir al contingente con que concurrirán las Secciones á la solemnización de la fiesta. Desde luego. yo he aceptado el encargo i entrado ya por eso mismo en el desempeño de mis funciones.

Fácilmente se comprende que por más que esta fiesta tenga el carácter de eminentemente ciudadana, se requiere, para la unidad del movimiento, que las Delegaciones obren con actividades (ilegible) i simultáneamente en los distintos lugares de su respectiva jurisdicción. Tendré que entenderme pues no solamente con cada uno de los Jefes Civiles de Distrito, sino que deberé [sic] hacerlo también con todas i cada una de las comisiones locales i con un gran número de ciudadanos; de donde se colige la necesidad de un trabajo de oficina incesante, ordenado, é inteligente, para llevar bien esta función.

La Junta Directiva no ha determinado expensas para los trabajos de esta Delegación, ni á mime ha parecido bien pedirselas por temor de que esto pudiese ceder en agravio de la Sección. He de expresar, por tanto, que el buen sentido de los ciudadanos los lleve á pensar que á su cargo queda el aprontar recursos monetarios de que pueda haber necesidad. Mas, por lo que toca á la erección de la oficina de que he hablado á Ud., viendo tan indispensable, tan forzosa, me determino á suplicar á. ese Gobierno, por el órgano de Ud., que se sirva acordar la erogación de un sueldo adecuado para pagar un oficial inteligente que pueda ayudarme á dar evasión a los trabajos.

Por lo demás, me importa asegurar á Ud. que quiero y debo prestará ese Gobierno toda la cooperación que este en mis facultades, en mi doble carácter de Delegado i de ciudadano, para conseguir el que el concurso del Zulia en la festividad del Centenario, le sea completamente honroso.

Dios y Federación

Greg. F. Méndez. (A.H.Z. Año 1882. Tomo 6; Legajo 19. sin foliar [fols.171-171v]).

La Junta del Centenario gira instrucciones a los Delegados⁸ para que formen comisiones y solicita a los Presidentes de los Estados a ofrecer toda la ayuda posible a los mismos.

El diligente Doctor Méndez no sólo logró que mediante Resolución del Ejecutivo Seccional del Zulia del día 2 de octubre del mismo año se le asignaran ochenta bolívares, quincenales para costear la labor de un secretario⁹, sino la cantidad de cuatro mil bolívares equivalentes a 666.66 Bs. durante seis meses, provenientes de la Tesorería de las Rentas Seccionales para cubrir los gastos de recolección de los objetos destinados a la Exposición Nacional[°].

Sobre Ernst recae la responsabilidad de elaborar el reglamento de la exposición, y propone ocho modalidades para ubicar los objetos:

...La primera: productos naturales y agrícolas; la segunda: maquinas y utensilios; la tercera: productos industriales; la cuarta: bellas artes; la quinta: publicaciones oficiales, obras científicas, literarias e instrucción

pública; la sexta: objetos que pertenecieron al Libertador”; la séptima: animales y la octava: horticultura y floricultura... (Ernst, A. Ob.cit. Vol. 2. Tomo IV: 7).

Estas, a su vez, se dividen en clases. La Sección de Bellas Artes, por ejemplo, contaba con seis, lo cual da una idea de la meticulosidad con que la Exposición ha sido concebida:

1. Pintura; 2. Dibujo al pastel, en miniatura, acuarela, litografía artística, esmalte, porcelana y vidrios pintados; 3. Escultura; 4. Grabados en metales, piedras preciosas y cualquier otra clase de grabados; 5. Arquitectura ‘2y 6. Fotografía artística (Ibid.: 17).

En la Reseña de los actos más importantes de los Distritos del 18 de Enero al 19 de Octubre de 1882, presentada al Gobernador José Andrade, figura un punto referente al Centenario del Libertador, donde se especifica que “..el Concejo Municipal de San Rafael... ha tomado ya la iniciativa en el propósito de hacer reunir los valiosos productos para la gran Exposición” (A.H.Z. Año 1882. Tomo 2. Legajo 7. Sin foliar), lo cual evidencia igualmente la constante actividad del Delegado zuliano, quien de seguro sostuvo correspondencia y/o entrevistas con estas instancias. Sin embargo, pese a todo lo anteriormente expresado, hay quienes opinan que a inicios del año centenario no se ha hecho lo suficiente. A continuación se ofrece irt extenso un artículo titulado Centenario, publicado el 24 de enero de 1883 en el diario “El Posta del Comercio”, debido a que arroja luces sobre la conciencia del Zulia de su aislamiento geográfi— co, las desventajas que este representa y la oportunidad que ve en la Exposición de dar a conocer su pujanza y desarrollo.

Toca a su fin el mes de enero, corre el tiempo veloz como nunca, se aproxima rápidamente la fecha de la Apoteósis del Libertador, y estamos casi desapercibidos para entrar en la noble lucha, cuando la reputación y el buen nombre del Zulia nos demandan el mayor interés, el más esforzado empeño en corresponder á los propósitos del Ilustre Americano y ocurrir á ocupar el puesto que nos toca de justicia en el gran certamen nacional.

¿Dónde están todas esas obras? ¿Qué han hecho por nuestra honra todos los importantes gremios, todas las corporaciones, todos los hombres de ciencias, todos los literatos, todos los poetas, todos los artistas que tiene el Zulia?

Fuerza es confesarlo: hemos hecho poco, muy poco, en relación con todo lo que era de esperarse de esta bella porción de Venezuela.

El Zulia, tan adelantado en cultura y civilización, tan espléndido en riquezas naturales, con montañas vírgenes y bosques de árboles seculares, con campos fructíferos y florecidos, con minas no explotadas 1 sicj, con agricultura laboriosa, con industria activa y avanzada, con comercio de reconocida importancia, con artes casi perfectas, con hombres ilustrados, con una juventud ardiente y generosa, que derrama á su paso, con exquisita gracia, las perfumadas flores del talento y la inspiración, el Zulia, repetimos, con todas esas ventajas que le ha dado el cielo y la tierra, tendrá, para vergüenza nuestra, una pobrísima representación en el Centenario, procurada por nuestro abandono, por nuestra indolencia, por nuestra desidia. Algo se ha hecho, pero ese algo es casi nada; es el

esfuerzo aislado de unos pocos verdaderos patriotas; ese... (mutilado)... seguiremos condenados á la oscuridad como pueblo desconocido, sin participación en los premios del gran certámen y sin puesto en las fiestas del progreso de la Patria. Nuestra posición topográfica, bellísima sin duda y alabada en otros respectos, nos ha sido un inconveniente para ser conocidos y justamente apreciados: esto de ocupar un rincón en el occidente de Venezuela, y tener en el lago una barra difícil que impide la entrada á buques de alto bordo y nos dificulta el estar en frecuente y provechoso contacto con los principales centros de comercio y de civilización, esto ha sido óbice á nuestro mayor progreso, á nuestra mejor reputación y nombre.

Nuestros hombres no se conocen, nuestros adelantos no se aprecian como debieran; y la Apoteosis se nos ha presentado como brillante oportunidad de lograr mucho en nuestro abono, y la hemos visto con indiferencia.

¿Cómo habrá de estimarse justamente nuestra ilustración, la idoneidad y rectitud de nuestros magistrados, el saber y la pericia de nuestros abogados y médicos, la inteligencia y las virtudes de nuestros sacerdotes, y todas las conquistas, en fin, que hemos hecho en el campo de las ciencias, de las letras y de las artes, si no las hacemos conocer más allá en el gimnasio del progreso?

Encerrado en los límites del Zulia, acaso Baralt no habría sido Académico, digno sucesor del marques de Valdegámas, ni se hubiera levantado como astro de primera magnitud en el cielo de la literatura española; si no hubiera salido de Maracaibo, tal vez Carías, nombrado recientemente miembro de la Real Academia de la lengua en la clase de Correspondiente Extranjero (sic), no sería hoy honra y orgullo nuestro; aquí entre nosotros el gran Urdaneta, que tanto renombre y gloria alcanzó en la epopeya de nuestra Independencia, quizá no sería hoy, como es, casi un ídolo para nosotros.. Pero a qué seguir trayendo más ejemplos? Centenario del Libertador es la mejor ocasión que ha podido presentárenos para lucir nuestros adelantos y conquistar verdes lauros y renombre merecido; ¿por qué no la aprovechamos? (El subrayado es nuestro).

Esta reseña es clave para comprender el empeño del Zulia en obtener un sitio de honor “en las fiestas del progreso de la patria”. Si a esto se suman las medidas de presión que Guzmán Blanco aplica a la región, como el cierre del puerto de Maracaibo y la pérdida de la autonomía al convertirla en una Sección del Estado Falcón-Zulia —con Capatárida como capital-, es fácil suponer que la coyuntura actúe como acicate, encendiendo los sentimientos de orgullo y deseos de justicia y “revancha” del pueblo zuliano.

Los objetos provenientes de los diferentes Estados comienzan a llegar a Caracas desde el mes de mayo, de acuerdo a lo estipulado en el artículo 12 del Reglamento, dejando para fechas más cercanas a la muestra el envío de animales vivos, plantas y productos diversos factibles de deterioro o biodegradación³.

Según correspondencia No. 3, del 26 de mayo de ese mismo año, el Estado Los Andes envía desde Trujillo al puerto de Maracaibo, doce bultos con destino a La Guaira, que contienen

objetos para la exposición, y, poco después, el 17 de junio, el Gobernador de Trujillo anuncia al Gobernador de la Sección del Zulia la remesa de nueve mas.

También se reciben objetos de expositores particulares, tanto nacionales como extranjeros, dado que se admite la participación de artistas e industriales de otras naciones interesados en exhibir y/o vender sus productos, tal como especifica el artículo del Reglamento. Ciertamente la Exposición Nacional debió despertar interés pues se recibieron objetos procedentes de Inglaterra, Bélgica, Estados Unidos, Alemania, Francia, España, Italia, Cuba, Colombia, Aruba y Curazao, entre otros, llegando algunos a obtener después de las fiestas del 5 de julio, apenas se da inicio en Caracas a la remodelación y ampliación del Museo Nacional para transformarlo en el Palacio de la Exposición⁸, labor que se encomienda al arquitecto Juan Hurtado Manrique y al ingeniero Jesús Muñoz Tébar, que representó la erogación de 460.000 bolívares.

Esta cantidad resulta abrumadora si se compara con los 18.701 bolívares recabados por concepto de venta de billetes de entrada²⁰, siguiendo la costumbre de las exposiciones europeas y norteamericanas, y cualquier monto que finalmente haya representado el cincuenta por ciento del precio de venta de los productos adquiridos por el público, destinados a la Instrucción Pública y a la Beneficencia, según lo establecido en el artículo 17 del Reglamento²¹. Sobre todo si se toma en cuenta que el Gobierno de la República cubre el costo del traslado de los objetos desde el Puerto de La Guaira hasta Caracas, que alcanza la suma de 3.618,88 bolívares, invierte 38.320 bolívares en mobiliario y más de 7.000 bolívares en envases de vidrios.

Sobre el gasto que supuso la Exposición Nacional, expresa el propio Adolfo Ernst: Además de estas cantidades gastadas oficialmente, fueron también muy notables las invertidas por algunos Delegados y por los particulares; y aunque es imposible decir, ni aproximadamente cual haya sido el total del movimiento monetario debido á la Exposición, no cabe duda de que fue muy considerable, hecho que por sí solo es de no poca importancia económica (1986. Tomo IV:25).

Todo el dinero, tiempo y el esfuerzo invertido no sólo beneficiaron a los 62.761 visitantes²³ que logran asistir entre el 2 de agosto y el 4 de septiembre²⁴ y a los expositores nacionales y extranjeros -laureados o no-, sino al propio Guzmán Blanco, quien obtiene premios por sus productos⁵ y logra proyectarse como un “ilustre” dirigente ante los ojos de propios y extranjeros, valiéndose de instituciones como las exposiciones industriales y los centenarios, símbolo de modernidad y progreso.

Tomás Polanco Alcántara señala la extraordinaria ventaja que representa la celebración centenaria para el “Ilustre Americano”: Durante el Quinquenio Guzmán ya había experimentado la sensación de estar considerablemente disminuido su poder personal, sin embargo la coincidencia del centenario del nacimiento del Libertador con este tiempo de gobierno, le permitió desarrollar una amplia labor divulgativa y dar término a una obra tan importante como fueron el ferrocarril Caracas-La Guaira y el ferrocarril Puerto Cabello-Valencia, además hizo publicar una amplísima cantidad de libros y realizó la exposición nacional demostrativa de lo que en el país existía y se había hecho y que trataba de ser en cierto modo una adaptación del medio de las grandes exposiciones europeas y americanas (En: Quintero, Inés -coordinadora-. Antonio Guzmán Blanco Y su época. 1994: 44-45).

Pero, tanto o más importante aún es el hecho de que el centenario le viene como “anillo al dedo” a la estrategia político-económica guzmancista de centralización del poder, quien mediante la implementación del culto a los héroes pretende incidir sobre el imaginario colectivo

y crear un “sentimiento nacional” en un país desarticulado. Por estas razones, ya desde su primer mandato: el Septenio, decreta la transformación de la Iglesia de la Santísima Trinidad de Caracas en el Panteón Nacional y traslada las cenizas de Bolívar y de otros héroes de la independencia al mismo, construye la Plaza Bolívar con la estatua ecuestre del Libertador y establece el “Gloria al Bravo Pueblo” como Himno Nacional, entre otras cosas.

En cuanto a la participación del Zulia en la Exposición Nacional, el diario “El Fonógrafo” del 6 de julio de 1883 anuncia:

Más bultos

En la próxima oportunidad saldrán para la Capital siete bultos más, pertenecientes al contingente que el Zulia envía á la Exposición Nacional.

En dichos bultos irán los bustos que ofrenda el Gobierno de la Sección, loza fabricada por el señor Abreu, de la cual hemos hablado ya en este diario, y otros objetos que no conocemos.

El artículo 2 del Reglamento estipula que:

La Junta Directiva señalará oportunamente á cada Sección el área de que pueda disponer para la exhibición de sus productos, en vista de los datos que suministren los Delegados (Ernst, A. Ob.cit. Vol. 2. Tomo IV:6),

y aunque Gregorio Fidel Méndez toma las previsiones del caso, indicando mediante comunicación No. 135 del 15 de mayo de 1888, que se requieren 400 metros cuadrados en el Palacio de la Exposición Nacional²⁶, no logra que la Sección Zulia sea ubicada en las salas del Palacio.

El propio Ernst señala que el éxito de la convocatoria obligó a aprovechar los pasillos de la universidad, al ser insuficiente el espacio del mismo:

Aunque al principio se había pensado que los salones del Palacio de la Exposición bastarían para acomodar en ellos todas las producciones que fueran permitidas, bien pronto se notó, al llegar las remesas de sus diferentes procedencias, que ni la mitad de ellas pudieran caber en el espacio preparado. Nada por cierto desagradable hubo en la Junta Directiva en este descubrimiento, puesto que fue indicio seguro de un éxito mucho mayor del esperado; y por fortuna había desde luego en los vastos claustros de la Universidad un lugar tanto más a propósito, cuanto que por la previsión del General Guzmán Blanco, y cumpliendo sus órdenes, el arquitecto había dado á la disposición interior de ambos edificios una simetría tan perfecta, que no se puede ni siquiera notar una diferencia al pasar del uno al otro. La Exposición ganó de este modo casi 2.500 metros cuadrados de espacio, formado de corredores de tres metros de ancho, de manera que hubo por completo muy cerca de 5.000 metros cuadrados de lugar útil (Ob.cit. Vol. 1. Tomo III: 23. El subrayado es nuestro).

Un análisis del piano de la sede del evento que indica la ubicación de los productos de los Estados del país y de otras naciones, revela la prioridad concedida al Palacio y, por ende, a su contenido. En el se encuentran las dos únicas puertas de acceso, de tal modo que representa una “visita obligada”.

Las salas principales se dedican a Bolívar y a las Bellas Artes; es decir albergan los objetos pertenecientes al Libertador y las ofrendas que entregan los diferentes gremios e instituciones en su centenario, así como obras de arte. Le siguen en importancia las industrias de Caracas, “La Opinión Nacional” y muestras de algunos Estados. Los objetos enviados por los Distritos, Secciones o Estados denominados “Guzmán Blanco” se exhiben en esta área, señalada en la ilustración número 1 con el color azul-violáceo

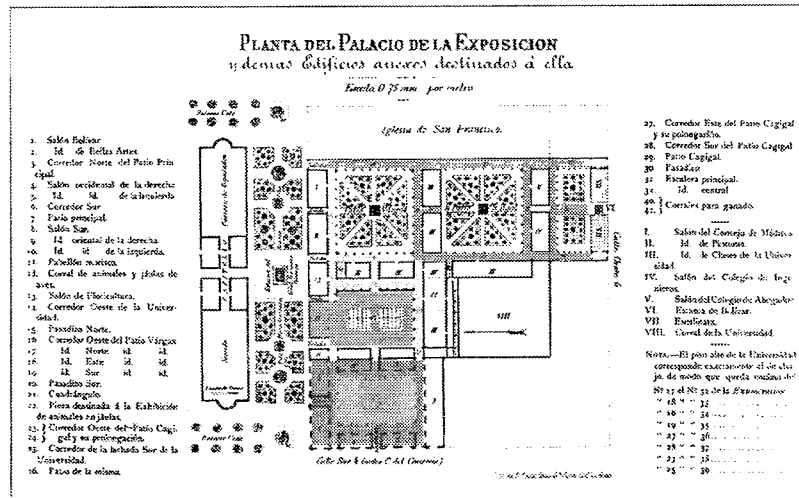
Toda esta producción se encuentra distribuida alrededor de un patio, en cuyo centro se ubica la pila bautismal de Bolívar, ofrenda de los albañiles de Caracas y unos petroglifos.

Según refiere Rafael Castellanos, un artículo de La Opinión Nacional, publicado el 3 de agosto de 1883, describe el patio de la siguiente manera:

En el mismo patio se hallan, fuera de la pila ya mencionada en la cual fue bautizado Bolívar, varias piedras de tiempos pasados, dos con jeroglíficos [sic] indios, otra con un antiguo escudo de armas, y otra con un reloj solar que ya no indica la hora, puesto que su tiempo pasó para siempre (1983 .Tomo II: 121-122).

Nótese como lo indígena es representado como un pasado muy lejano, como una “barbarie” superada. De hecho, indios, negros y mestizos no figuran en esta muestra que, como indica el artículo 13 del Reglamento: “...se ha destinado a dar á conocer los adelantos de Venezuela durante su vida de nación independiente (Ernst. A. La Exposición Nacional de Venezuela en 1883. Tomo 2. 1986. Tomo IV: 8).

El Palacio parece representar, pues, el “progreso” alcanzado por “Venezuela entera”.



1. Plano de la Exposición Nacional y demás edificios anexos destinados a ella. Este plano ha sido intervenido mediante la aplicación de color para indicar la ubicación de la Sección Zulia. Palacio: zona azul; patio de animales: ocre; Zulia: amarillo; Otros Estados de Venezuela y países: verde. (Fuente: Ernst, A. 1986. Tomo III: 20-a).

Los productos de otros Estados y, principalmente, de expositores extranjeros: máquinas y objetos industriales en su mayoría, están ubicados en la Universidad, en los pasillos que rodean los Patios Vargas y Cajigal, hombres ilustres del país (zona verde indicada en el plano). También parecen representar el progreso; en este caso el presente de ciertas naciones y probablemente el futuro de Venezuela. La colocación de la primera locomotora fabricada en Venezuela en el Patio Cajigal responde sin duda a este concepto.

...Según informes obtenidos de sus constructores pesa 48 quintales y tiene seis caballos de fuerza. Fue construida en 1883 en los talleres de la casa mencionada en Valencia, con la sola excepción del manómetro que es de una fábrica inglesa. Es el primer motor de vapor fabricado en el país, y como tal objeto de bastante interés: porque donde se ha hecho una máquina de esta especie, pueden hacerse también otras, en provecho de la agricultura y de las industrias que necesitan tales recursos... El precio de una máquina igual es de B. 4.800, por consiguiente es más barata que máquinas de igual fuerza traídas de Inglaterra y

Estados Unidos; y poco importa si acaso no fuera en todas sus partes tan elegante como estas últimas, con tal que funcione bien y esté sólidamente coristruida: condiciones que aparentemente llena bien... (Ernst, A. Ob.cit Vol. 1.Tomo III: 5 19-520. El subrayado es nuestro).

La Sección Zulia —zona amarilla- está ubicada entre el Palacio y los patios de las máquinas, justo al lado de los animales —zona ocre-, la floricultura y la exposición etnográfica del Territorio Amazonas. Pese a esto, es descabellado pensar que representa la “barbarie”, dado que no hay ninguna evidencia de discriminación hacia el Zulia. Se trata simplemente del espacio disponible e incluso adecuado para presentarla como una Sección principalmente agropecuaria y con industria incipiente. Sea como fuere, la verdad es que sus objetos despertaron rápidamente la admiración y el entusiasmo de quienes visitaron el Palacio de la Exposición antes de ser abierto al público. Laureano Villanueva publica las impresiones que le causaron los mismos en “El Deber” del 10 de julio de 1883:

El departamento que primero se presentó a nuestra vista fue el destinado al Zulia, y le recorrimos acompañados del señor Añez; viendo y admirando sobre todo la colección de las maderas, rica en efecto por su calidad intrínseca, y a la par espléndida por las diversas obras de ebanistería construidas con ellas mismas, en el propio lugar, y por los hijos del país: de manera que se exhiben a la vez, la producción natural y la obra de arte. De estas vimos varias mesas, algunas bellísimas; camas, aguamaniles, escritorios, bibliotecas, aparadores y otros objetos tan bien hechos y elegantes, como los mejores que pueden traerse del extranjero. La descripción de cada mueble, y el examen de cada madera, es trabajo que suponemos harán las comisiones respectivas.

Además de esto, vimos un bote, que lleva el nombre de la Sección, con aparejos no sólo buenos sino lujosos: esteras, sombreros, jarcias, un caimán disecado, y una danta embalsamada- el busto del general Rafael Urdaneta y el del señor Rafael M. Baralt: los anuarios para exhibir frutos; pieles; y mil objetos más que se escapan a nuestra frágil memoria. Según se nos informó, la mayor parte de los objetos de esta Sección están todavía encajonados, de modo que tenemos aún más que ver y admirar. Una vez más nos será grato dar cuenta a nuestros abonados de las preciosas colecciones con que los hijos del Zulia, tan industriales como patriotas y espirituales, van a cautivar la atención de los concurrentes a la primera Exhibición de Venezuela (Castellanos, R. Ob.cit:106).

Tal como estaba previsto, la Exposición Nacional se inaugura en la mañana del 2 de agosto, varios días después de continuos eventos que venían desarrollándose desde el 23 de julio, cuando se inician las celebraciones con un solemne Te Deum en la Catedral de Caracas²⁷.

El 3 de agosto de 1883, “La Opinión Nacional”, diario caraqueño pro-Guzmancista, al referirse a la apertura de la Exposición Nacional, dice sobre el Zulia:

...la reina del Lago ha enviado al Centenario: cuatro largos corredores llenos de sus productos naturales e industriales, desde el bote Venezuela que con sorprendente audacia hizo la navegación de Maracaibo a La Guaira, hasta los toscos, pero no menos interesantes enseres de la choza goajira, y los numerosos representantes de los mamíferos y aves que habitan las orillas del Lago...(Ibid.: 123).

Y el 22 del mismo mes, este periódico comenta:

Naturalmente, la Sección Zulia, tan extensa como rica y variada, tan bien dispuesta así en su hermoso conjunto como en sus más leves detalles, detuvo algún tiempo al Regenerador y su comitiva para admirar la inteligencia e interés patriótico que habían presidido a la organización y arreglo de tantos y tan valiosos objetos (Ibid.: 110).

Según Francisco González Guinán:

La sección Zulia fué indudablemente la que ostentó más lujo, arreglo e inteligencia en su exhibición. La rica variedad de sus maderas la presentó en columnas muy bien talladas, de los diferentes órdenes de la arquitectura, en figuras geométricas y en pequeñas trozas. Además presentó: una preciosa colección de aves y cuadrúpedos disecados: productos de la industria como pieles curtidas, tejidos, tabacos, cigarrillos, jabones, velas, dulces, licores, zapatos, sombreros, &&: el pequeño bote en que habían hecho el atrevido viaje los marinos Delgado y Dansit: los Bustos de Bolívar, Urdaneta y Baralt: creyones de Próceres hijos del Zulia: otro bote de magnífica construcción e infinidad de otros objetos (Ob. cit: 539)28

Poco se sabe en relación a las posibles obras de arte que fueron enviadas a las Exposición Nacional. Gracias a reseña aparecida en “El Fonógrafo” del 22 de junio de 1883 se conocen las características de algunas esculturas:

...tres bustos galvanoplásticos (mencionados con anterioridad como ofrendas del Gobierno Seccional] de grandes dimensiones, representando uno á Bolívar, otro á Guzmán Blanco y otro á la República (??).

Los tres bustos tienen las mismas dimensiones que el del Libertador que figura en la Biblioteca y por el cual se tomaron los moldes para el correspondiente, habiendo hecho venir de Caracas para igual fin uno del General Guzmán. En cuanto á la República, parece ser creación puramente. Imaginativa del artista Sourrié, encargado del trabajo que nos ocupa, y que corresponderá á la buena reputación que ya este caballero se ha formado entre nosotros.

El mérito principal de la obra de Sourrié, consiste en que no lo ha confiado todo al trabajo de la pila eléctrica, pues gran parte y acaso la más difícil, ha sido ejecutada a cincel y martillo.

Según Sergio Antillano, algunos dibujos de los estudiantes de la recién nacida Escuela de Dibujo, entre los cuales se encontraba Julio Arraga, formaban parte de los objetos del Zulia “...sin que los cronistas estuvieran en capacidad de comprender entonces la importancia del acontecimiento” (1977:58).

Como se indicó con anterioridad, documentos que reposan en el Archivo Histórico del Zulia demuestran que Cástor Silva hace las veces de jurado de premiación en el año 1883 para distinguir a los alumnos más destacados de la Escuela de Dibujo regentada por Bicinetti²⁹ sin embargo, dado que la correspondencia donde emite su veredicto tiene fecha 1 de agosto, y la inauguración de la Exposición Nacional se llevó a cabo al día siguiente, es poco probable que los trabajos de los estudiantes galardonados

-entre los que ciertamente figura Julio Arraga- se exhibieran en Caracas, razón por la cual luce más apropiada la postura de Roldán Esteva Grillet, quien es contrario a la aseveración de Antillano y en tal sentido expresa:

...Es mi parecer que más comedido sería pensar que dichos retratos fueron los mismos que el Ejecutivo del Estado encomendara años atrás al señor Carlos Bermúdez para ser colocados en el Salón Académico del Colegio Nacional, tal como lo refiere el historiador zuliano Juan Bessón... (Esteva Grillet, R. Ob.cit.: 83).

Aún bajo el supuesto de que trabajos de los alumnos de la Escuela de Dibujo, diferentes a los exhibidos en el Salón de la Casa de Gobierno, fuesen enviados a Caracas, es poco probable que lograran causar una impresión satisfactoria, al tratarse de discípulos de una institución recién creada en una ciudad donde no existía una tradición artística, y que afrontaba graves deficiencias, como es el caso de la calidad de su material didáctico, a juzgar por los comentarios del propio Cástor Silva que acompañan al veredicto mencionado.

Maracaibo, 1°. De Agosto de 1883 Ciudadano Gobernador de la Sección Zulia Señor:

He llevado el deber con que Ud. se dignó honrarme: el examen de los cuadros de la Academia de Dibujo Natural, de perspectiva y de decoraciones de Arquitectura expuestos en la casa de Gobierno para el gran Centenario del Libertador

Simón Bolívar.

En general, y atendiendo al poco tiempo que tienen de Escuela los alumnos, todos los cuales manifiestan genio, aplicación y una dirección hábil; mucho más si se tiene en cuenta, (y sobre esto llamo la atención del Señor Gobernador) lo imperfecto de los modelos, que he examinado, mediante la atención y cortesía del Señor Director. Los alumnos han copiado exactamente estos modelos; la imperfección, por consiguiente, así de diseño como de sombras, es de estos, no de aquellos.

Proveyéndose a la Academia de buenos y escogidos modelos, los alumnos aprovecharán mucho más, y, lo que es más importante y decisivo, formarán su buen gusto con esmero, librándose de maneras vulgares que tanto atrasan el natural ingenio que revelan.

¿No será posible también crear una Academia de Escultura en que nos hallamos tan atrasados? Falta ciertamente al Zulia esta bella rama de las bellas artes. De Ud. atento servidor, Cástor Silva (A.H.Z. 1883.Tomo 12. Legajo 17, fol. 130— 130v. El subrayado es nuestro).

En cuanto a los libros y otras publicaciones presentadas como ofrenda al Libertador por la Sección Zulia, sirvan de muestra algunos como: Constitución y Leyes del Estado Falcón. Publicadas por orden del Gobierno Seccional del Zulia como una de sus ofrendas en el Centenario del Libertador. Maracaibo: Imprenta Bolívar de Alvarado y Ca., 1883: El Gran libro, por el doctor Francisco E. Bustamante. Ofrenda del autor al Libertador Simón Bolívar en su primer Centenario. Maracaibo: Imprenta Americana, 1883:

Conferencia Cuarta, por el Licenciado Alejandro Andrade. 24 de abril de 1883. Maracaibo: Imprenta Americana, 1883; Diario El Fonógrafo. Números 1 al 154; El Zulia en el centenario del Libertador. Revista delfestival en Altgracia. Maracaibo: Imprenta Americana, 1883°.

Sin duda alguna, la Sección Quinta: Publicaciones oficiales, obras científicas y literarias e instrucción pública, debió contar con un gran número de objetos, considerando las cualidades literarias de los marabinos y el desarrollo de la imprenta a finales del siglo XIX.

En esta oportunidad sale triunfante el Zulia al obtener el galardón a la mejor exhibición y selección de objetos, dando muestras de su creatividad y de la calidad y variedad de sus productos y recursos naturales, e hinchando el pecho de los habitantes de estas tierras de un especial orgullo, mezcla de una sensación de capacidad y superioridad.

A juzgar por los comentarios citados anteriormente, Gregorio Fidel Méndez, Luis Bicinetti y Fontana, Director y profesor de la Escuela de Dibujo fundada en Maracaibo en 1882, respectivamente, hicieron una extraordinaria labor como “museógrafos”³ y lo que más acaparó la atención de los visitantes resultaron ser las maderas, botes y animales disecados, todos los cuales se hicieron acreedores de galardones.

Las muestras de maderas de construcción y ebanistería no sólo recibieron el primer premio en su categoría; es decir, medalla de plata, sino que pasaron a formar parte de la colección del Museo Nacional y fueron enviadas como objetos que representaban a Venezuela en exposiciones internacionales. Sobre este particular señala Ernst:

Entre los diferentes departamentos llamó la atención sobre todo el del Zulia, cuya serie de maderas, formada de 100 especies, era muy interesante. Había 5 colecciones completas, de las cuales dos se conservan aún en el Palacio de Artes é Industrias; una colección fue enviada á la Exposición de Boston, otra á St Louis, y la tercera la pidió el señor E. Van Bruyssel, Encargado de Negocios que fue de Bélgica en Caracas, quien la remitió al Museo comercial de Bruselas. Las muestras tienen 38 centím., de largo, 6 de ancho y 3 de grueso, están pulidas en una de sus caras longitudinales y conservan la corteza en otra...(Ob.cit. Vol. 1. Tomo III: 233-234. El subrayado es nuestro).

Las navecillas Venezuela y Zulia, merecen especial comentario por la calidad de su manufactura y el revuelo que causó el arribo de Nicómedes Delgado y Jaime Dansit a La Guaira, después de una prolongada y arriesgada travesía desde Maracaibo en la primera de estas barcas, de pequeñas dimensiones, quienes debían notificar a Maracaibo su llegada al destino final mediante el telégrafo.

“El Fonógrafo” dio gran cobertura a esta “hazaña”. El 5 de julio anuncia que el bote zarpará al día siguiente a las 8 a.m. tras el visto bueno de pentos navieros; el 6 de junio, un artículo titulado !Rumbo a la gloria!, habla de la partida de la nave y le desea éxito; tres días después aparece la reseña “Por dónde irá?”. Nuevas noticias son publicadas el 16, 18y30 de junio, el 12 de julio, etc., algunas de las cuales anunciaban el trayecto alcanzado hasta el momento en que los “argonautas zulianos” efectuaban paradas de rigor en algunos puertos menores.

En cuanto a los animales disecados, se cuenta con una idea precisa de la colección, gracias a un comunicado que publica el Fonógrafo el 11 de abril de 1883 y que se cita a continuación por la curiosidad de su contenido:

La Junta Taxidérmica del Centenario desea conseguir vivos ó muertos los animales silvestres de la siguiente lista que aún le faltan para completar la colección que prepara, y al efecto suplica á quienes los posean les sean regalados ó vendidos, pudiendo dirigirse [sic] á cualquiera de los señores Alfredo ó Federico Cook, Rafael Ma. Leal, Francisco López Espina, Dr. Gregorio F. Méndez, L. Bicinetti, Ramón Pons ó B. Tinedo Velasco.

Lista

León barreteado - Venado de varios cuernos - Locho - Vaquiro -
Pereza - Rabo pelado - Piropiro - Lapa - Picure - Comadreja -
Mono blanco grande — Monito de noche - Paujil copete de piedra. - Pavo
de monte - Chiriguare — Rei [sic] de zamuro - Urracón - Campanero -
Peregrino - Toche real - Perico de montaña - Guaro - Tochito amarillo de
cuello negro - Cucarachero - Pájaro soldado - Golillo - Togogo ó flamenco
- Cañamo - Carrao - Llaguaza pecho noble - Pato real - Miracielo -
Gaviláxi - Pezcador [sic] - Tijereta - Razador - Gaviota negra y gaviota
cabeza negra - Juan-jil.

Las pieles de los cuadrúpedos y cuadrumanos suplen con tal que conserven las pezuñas, manos y garras.

“El Fonógrafo” del 22 de octubre de 1883 presenta una extensa lista con el título de Recompensas acordadas por el Consejo de Jurados Seccionales á los concurrentes á la Exposición del Centenario del Libertador, de la cual se extraen los premios obtenidos por el Zulia. Se concedió medalla de plata o primer premio a su colección de animales embalsamados. Las medallas de bronce o segundo premio fue para el Cacao de Perijá; los dos botes de la Sección; Maximiliano Soto y Francisco Loaiza, creadores del modelo de barca que ofrendaron los empleados nacionales del Zulia, y la máquina para prensar y grabar jabones de J. María Olivares e hijo. Y las menciones honoríficas o terceros premios se otorgaron al Carbón del Zulia; a su sal; a su azúcar centrífuga; a las maderas tintóreas palo de mora y campeche; al dividivi y mangle, como sustancias usadas en la curtiduría; al arroz y a los cables de cabima y sibucare, como plantas y materiales textiles. Pero la lista de premios es aún mayor, tal como se evidencia en el veredicto del Consejo de Jurados de la Exposición Nacional del Centenario, a saber: A José Núñez, por maderas preciosas con los órdenes arquitectónicos: dórico, jónico, corintio, toscano y compuesto³² José Arraga, padre del pintor Julio Arraga, por sus cien cuerpos geométricos, hechos de diversas maderas³³, los cuales fueron enviados a la Exposición de Boston y a la de Nueva Orleans³⁴ Juan Antonio Cuenca, medalla de bronce por sus muebles y artículos de carpintería³⁵, así como por pedestales de bustos de Baralt y Urdaneta³⁶ Remigio Borjas, or el bote “Venezuela”³⁷ Maximiliano Soto, por el bote “Julia”³, por un bote miniatura³⁹ y por imitación de muebles de Viena⁴⁰ Manuel López, por su guitarra, José María Olivares, por sus clavos y pernos⁴² Junta Cooperativa del Zulia por cien muestras de madera⁴³ Miguel García, por calzado M. Ecker, por calzado y cinchas⁴⁵ H. L. Boulton, por sus jabones⁴⁶ Señores Rivas y Garbiras, por jabones⁴⁷ Ramón Pons, por sus licores⁴⁸ Troconis y Luzardo, por licores⁴⁹: I.B. Munch, por azúcar⁵⁰ Eduardo López Rivas, por impresiones musicales en “La Imprenta Americana” y por sus trabajos tipográficos de la Imprenta “El Fonógrafo”; Señores. Montiel Hermanos, por da y caña de timón de cobre [Sr. Abreu?], por loza vidriada ; Srita. Dolores López, por ramillete de esqueletos de hojas Sitas. Martín, por sobrecama tejida Srita. Ana Dubuc, por pañuelo de soles Srita. y. Finol, or pañuelo de soles Sritas Tervis, por pañuelos de azahares; Sra. Mercedes de Henríquez, por pañuelo de mano bordado H. L. Boulton, por sus velas Ezequiel Soto, por sus encurtidos Sritas. María y Cira Araujo, por ramo de flores de caracol Sra. Carmela de López Bustamante, por ramo de flores hecho con plumas Arturo Lares, por sus fotografías artísticas Octavio Hernández, por Pdbum que contienen autógrafos del Zulia”.

La fortuna continuó sonriendo a los hijos del Zulia hasta inicios de 1884, cuando nota oficial emitida en Capatárída el 9 de enero del mismo año, anuncia al Gobernador de dicha Sección que el Presidente del Estado envía ochenta medallas de bronce para ser asignadas "...con la mayor equidad, entre los ciudadanos de esa Sección, que más se distinguieron en su colaboración moral ó material en las solemnidades de tan grandiosa festividad"⁶⁷. Acto seguido, el Secretario de Gobierno de la Sección Zulia, encomienda esta tarea a los integrantes de la desintegrada "Junta Cooperadora", entonces presidida por F. Montiel, mediante correspondencia del 17 de enero, a la que éste último responde el 14 de abril de 1884 de la siguiente manera:

Notorio es, Señor Secretario, el inconveniente personal que entorpeció el inmediato cumplimiento de tan simpática comisión. Reconstruida más tarde la expresada Junta, y después de hacer las debidas adjudicaciones, se encontró que sólo había setenta y dos medallas; inesperada circunstancia que á su pesar le impidió hacer pública demostración de reconocimiento á Ciudadanos que, -avanzados heraldos de la idea, y acaso más desinteresadamente-, prestaron importantes servicios, ya en conferencias y discursos, -ya en obras y artículos patrióticos de diversos géneros, con preferencia á otros cuyos trabajos fueron en tiempo remunerados; pues la prescindencia de estos no zanjaba, por su número, la dificultad, con respecto á los esforzados colaboradores intelectuales.

Hechas estas salvedades, me es satisfactorio poder remitir hoy á U. lista nominal⁶⁸ de la distribución así practicada y un modelo de la nota con que la Junta creyó conveniente acompañar aquel patriótico recuerdo (A.H.Z. Año 1884. Tomo 6. Legajo 10. Sin foliar [folios 5-5v del legajo]).

Pero las verdaderas medallas, aquellas obtenidas en la "contienda nacional", no pendieron de forma inmediata del cuello de sus acreedores, según lo demuestra correspondencia de fecha 4 de noviembre de 1884, que Ramón Tinedo Velasco dirige al Presidente del Estado, solicitando su intervención ante la prolongada demora en la entrega de los premios obtenidos por la Sección y particulares:

Desde la promulgación del Decreto del Ejecutivo Federal de 3 de Septiembre de 1881, dictado por el ilustre Americano General Gusmán [sic] Blanco, para celebrar con la majestad que cumplió á tan grande acontecimiento, el primer Centenario del Padre y Libertador de la Patria, fue el Zulia, entre las Secciones de la República, una de las primeras en llevar el contingente de su patriotismo á aquella gran fiesta de la gratitud nacional. Así se la vió figurar con éxito sobresaliente, tanto en sus particulares ofrendas y patrióticos regocijos, como en la Exposición promovida por el Ejecutivo Federal en la Capital de la República.

Favorecido el Zulia y algunos de sus particulares con premios y menciones honoríficas, cuya nómina acompaño U. en aquella Exposición y transcurrido ya el tiempo suficiente para prevenir al Gobierno Nacional en el propósito de realizar aquel, cúmpleme exigir Lslcl á U. se digne elevarlo al Ejecutivo de la Nación las solicitudes que juzgue conducentes á la percepción de dichos premios, esperando que el.. (ilegible) Presidente del Estado tome el mayor interés en dejar realizados los... (ilegible) de este Despacho, que respetuosamente confía á la eficacia con que siempre han sido atendidas por el Gobierno del

Estado y las solicitudes de esta Sección (A.H.Z. Año 1884. Tomo 6. Legajo 10. Sin foliar [folios 9-9v del legajo]. El subrayado es nuestro).

Conclusiones

La Exposición Nacional no es una simple emulación de las muestras industriales realizadas en Europa y Norteamérica. Las exhibiciones industriales y de arte suponen, al menos en principio, igualdad de oportunidades, tanto para los expositores como para los visitantes o compradores potenciales. Esta idea de igualdad, unida a la de libertad —entendidas principalmente en el plano comercial y económico— y a la de progreso, son las que explican el hecho de que tanto la Exposición Nacional como otras realizadas en Mérida y Maracaibo, por ejemplo, se hagan coincidir con los centenarios del natalicio de héroes de la independencia.

El eje central de la Exposición Nacional es el progreso. Ofrece al espectador la visualización de la “historia de Venezuela” concebida de forma lineal y bajo parámetros positivistas; es decir, suponiendo la evolución y un grado creciente de felicidad humana. De un solo golpe intenta mostrar el pasado, presente y futuro nacional.

El pasado identificado con Bolívar, con la gesta independentista y, por ende, con el propio siglo XIX, presentado como un tiempo glorioso que se revive con la conmemoración. Obviamente los organizadores de tal evento sustentan el progreso alcanzado por Venezuela en la ganancia de la libertad y de la paz; de una libertad que fue posible gracias a Bolívar y otros próceres y que debe interpretarse en el ámbito económico como libre empresa.

El presente, asociado con los objetos exhibidos, los organizadores del evento y el propio Guzmán Blanco, ofrece la imagen de una Venezuela agropecuaria con gran variedad de productos naturales que pueden ser exportados y comercializados; de una Venezuela con una industria incipiente y cierto grado de desarrollo en las artes, todo lo cual permite avizorar un futuro promisorio. Un presente donde el Zulia figura como la región “más progresista”.

Bibliografía

Manuscritas

A.H.Z. Año 1882: Tomo 2, Leg.7; Tomo 6, Leg.19; Tomo 8, Leg. 7.

A.H.Z. Año 1883. Tomo 12, Leg. 17; Tomo 17, Leg. 16. A.H.Z. Año 1884. Tomo 6, Leg. 10.

Impresas

El Fonógrafo. Maracaibo, Año 1883.

El Posta del Comercio. Maracaibo, Año 1883.

La Opinión Nacional. Caracas, 1883.

ERNST, Adolfo. La Exposición Nacional de Caracas en 1883. 2 vals. En: Obras Completas. Blas Bruni Celi, compilador. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 1986. Tomos III y IV.

Fuentes Secundarias

ANTILLANO, Sergio (1977). El arte de una ciudad. En: Artistas del Zulia. Maracaibo: Editorial del Lago. Pp. 9-153.

BESSON, Juan (1973). Historia del Estado Zulia. Maracaibo Ediciones Banco Hipotecario. 2 vals.

CASTELLANOS, Rafael (1983). Caracas 1883 (Centenario del Natalicio del Libertador). Caracas: Academia Nacional de la Historia. Vol. II. Colección Estudios, Monografías y Ensayos, No. 34.

ESTEVA GRILLET, Roldán (1986). Guzmán Blanco y el arte venezolano. Caracas: Academia Nacional de la Historia. Colecc. Libro Menor, No. 107.

GIEDION, Sigfrido (1968). Espacio, tiempo y arquitectura: el futuro de una nueva tradición. 4a ed Barcelona España: Editorial científico-médica.

GONZALEZ GUINAN, F. (1924). Historia contemporánea de Venezuela. Tomos XII y XIV. Caracas: Tip. Empresa El Cojo.

LOPEZ, José (1997). Censos nacionales. En: Diccionario de Historia de Venezuela. 2. ed. Caracas: Fundación Polar. Tomo 1. p.p.768-769.

ORTEGA, Rutilio (1991). El Zulia en el siglo XIX. Maracaibo: Fondo Editorial Raimundo Andueza Palacio. Colecc. Decreto 73: Historia y Geografía del Zulia, No. 1.

PERALES FRIGOLS, Pablo (1957). Geografía económica del Estado Zulia. Tomo II. Maracaibo: Imprenta del Estado.

QUINTERO, Inés (coordinadora) (1994). Antonio Guzmán Blanco y su época. Caracas: Monte Ávila.

**Reflexiones en torno a los modelos de formación docente dominantes
y alternativos**

Parra Sandoval

La Universidad del Zulia

Correo-e: parraortiz@cantv.net

Se presenta una visión general de los modelos dominantes que existen con relación a la formación docente y a las Prácticas Profesionales para la Docencia. Para ello se señalan las características de cada modelo y las fuentes del conocimiento que cada uno de ellos considera. Finalmente, se presenta un modelo alternativo, en especial sus características y su naturaleza epistemológica, que permita la formación de un docente que no sólo se esfuerce porque sus estudiantes aprendan, sino porque, además, se formen como agente de transformación social.

Palabras clave: Formación de profesores, epistemología.

Recibido: 17-01-01. Aceptado: 04-05-01.

Reflections on. Dominant Teacher Training

Models aNd Automotives

Abstract

This paper presents an overview of the dominant models existing in relation to teacher training and to professional practice for teachers. The characteristics of each model and sources of knowledge that each one of them considers, are pointed out. Finally, an alternative model is presented, especially in reference to its characteristics and epistemological nature which promote the formation of teachers that not only make great efforts so that his/her students learn, but who also become themselves agents of social transformation.

Key words: Teaching training, epistemology.

Introducción

Los planes de estudios de la gran mayoría de nuestros centros de formación docente contemplan generalmente tres grandes componentes: formación general, formación docente y formación de la especialidad. Al interior de ellos situamos las Prácticas Profesionales para la Docencia, que en su mayoría se encuentran ubicadas más allá de la segunda mitad de los semestres que contemplan los planes de estudios. Esta composición de los planes y la ubicación de las Prácticas Profesionales no obedecen a razones del azar ni de la costumbre. Tal situación obedece a una manera de entender los procesos de formación y por ende, la manera como se genera y organiza el pensamiento profesional de los docentes. En este artículo presentaremos de forma general los modelos dominantes de formación docente que subyacen en los diversos programas de formación de profesores/as y maestros/as y en una segunda parte, nos detendremos a presentar los lineamientos que, a nuestro entender, debe seguir un modelo alternativo a éstos y sus implicaciones en las Prácticas Profesionales para la Docencia,

Modelos de formación docente y prácticas profesionales para la docencia

Señalamos inicialmente que la manera cómo se plantea el desarrollo de unas Prácticas Profesionales para la Docencia no es cuestión de azar, las mismas responden a un determinado modelo de formación docente, que a su vez responde a una manera de entender el origen y la organización del conocimiento profesional del docente. En las investigaciones realizadas con relación a la formación docente hallamos consenso en torno a la existencia de tres modelos dominantes: el modelo académico, el tecnológico y el fenomenológico' (Pérez Gómez, 1995; Porlán & Rivero, 1998). Así mismo, hallamos consenso en cuanto a la conformación de un modelo alternativo a los señalados anteriormente, caracterizado por la reflexión en y sobre la práctica². A objeto de comprender las características de cada uno de ellos, centraremos nuestra atención en sus fundamentos epistemológicos, particularmente en las fuentes que — según cada modelo — originan el conocimiento del profesor y cómo se organiza el pensamiento de éste. De igual manera expondremos lo que a nuestro juicio, cada uno de ellos implica en la implementación de las Prácticas Profesionales para la Docencia.

Modelo académico

Este modelo se ubica sin duda en el enfoque epistemológico del racionalismo. Supone que el conocimiento verdadero y superior se encuentra en el conjunto de teorías nacidas alrededor de la racionalidad científica, concibiendo el aprendizaje profesional como la apropiación formal de significados abstractos (Porlán y Rivero, 1998). El conocimiento profesional del educador equivale al saber disciplinar de determinadas ciencias, como las específicas del área y las referidas a las Ciencias de la Educación. En este modelo los conocimientos de las Ciencias de la Educación son fundamentalmente teóricos y aislados de la realidad: ya que suprime en su currículo — oculto y no oculto — importantes aspectos relativos al conocimiento, al problema del poder y al papel ideológico de la educación (Giroux, 1990). En cuanto a su organización, en este modelo los conocimientos en torno a la educación se yuxtaponen con los de las disciplinas científicas, quedando de parte del estudiante la responsabilidad de fusionarlos a través del ejercicio profesional. Sin embargo, por la manera descontextualizada y parcelada de enseñar estos conocimientos relativos a las Ciencias de la

Educación, los mismos no son asumidos en gran parte por los estudiantes al momento de ejercer como profesional de la docencia. La causa fundamental de esta situación está en el desconocimiento de la complejidad del acto escolar por parte de los formadores de docentes que se ubican en este modelo, cuando suponen que el estudiante — de manera análoga a la acción de armar un rompecabezas — es capaz de reunir los conocimientos adquiridos de manera aislada en su formación, y ensamblarlos adecuadamente en el ejercicio de su profesión. Este modelo es desarrollado ampliamente en Europa, donde el profesional de la Educación estudia inicialmente en una Universidad el conocimiento de alguna disciplina científica (Ingeniería, Matemática, Historia, Letras, Química,...) y posteriormente, para lograr entrar al sistema educativo realiza estudios complementarios en Ciencias de la Educación, donde se incluyen las Prácticas Profesionales para la Docencia. En las Prácticas Profesionales el futuro docente — acompañado de un profesor — demuestra que es capaz de ejercer la profesión en el área por él escogida (Comiti, 1999; CFEM, 1996).

Es importante señalar que en este contexto se encuentra profundamente arraigada la concepción del saber académico como referente del ejercicio de la profesión docente y la dimensión práctica, es considerada como una consecuencia natural en la cual el estudiante aplicará dichos conocimientos, de manera que ejerza en la escuela su papel como docente (Zapata, 1996).

El modelo tecnológico

A diferencia del enfoque académico, el modelo tecnológico reconoce la dimensión práctica de la actividad docente, superando de esta manera la visión meramente racional del acto educativo que la perspectiva academicista asume. Sin embargo, este reconocimiento de la dimensión práctica por parte del modelo tecnológico es bastante reducido; ya que la actividad práctica se concibe como el espacio y el momento propicio para la aplicación de la teoría, constituyéndose de esta manera las Prácticas Profesionales para la Docencia en el espacio y momento privilegiado para ello,

En el modelo tecnológico se mantiene la idea de que el conocimiento profesional del docente que egresa de las instituciones de formación docente es el resultado de la suma del saber académico — escolar (Matemáticas, Física, Historia, etc.) y el saber de las Ciencias Educativas. En el caso de las Ciencias de la Educación — incluyendo las Didácticas específicas se intenta superar el problema de la práctica en el aula a través de un proceso de formación docente caracterizado por el instrumentalismo. En el mismo se pretende ofrecer a los estudiantes y profesionales de la educación de ciertos saberes técnicos o prácticos que le permitan enfrentar los problemas cotidianos del aula de clase. De este enfoque se critica haber convertido el estudio del proceso de enseñanza en un conjunto de técnicas e instrumentos que trivializan la acción educativa, desconociendo en ella la complejidad de la misma. Se ha llegado a lo que Vasco (1994) manifiesta como “trucología avanzada para despistar al enemigo, es decir, al estudiante” (p. 125). Esta visión de los procesos de formación coincide mucho con la del modelo academicista e, igualmente manifiesta las mismas limitaciones que señalamos anteriormente con relación a la falta de elementos teórico prácticos que contribuyan a la formación de un docente crítico y reflexivo (Giroux, 1990). En ese sentido, el modelo tecnológico no termina de superar la falsa dicotomía entre la teoría y la práctica e igualmente desliga la teoría de la realidad profesional.

Otra característica del modelo tecnológico es la de establecer una diferencia notable entre la formación inicial y la formación permanente. Así, en la formación inicial se desarrolla tanto la preparación en las disciplinas académico — escolares (la Matemática y la Física, por ejemplo) como en las Ciencias de la Educación. En cambio, en la formación permanente, se da como un hecho que el docente sólo debe ser actualizado en relación con las nuevas técnicas e instrumentos de carácter didáctico, dejando de lado la actualización al nivel de las áreas de conocimiento.

En lo que respecta a las Prácticas Profesionales para la Docencia, las mismas se entienden como el momento privilegiado para que el estudiante aplique la teoría en el campo de desarrollo profesional, convirtiéndolas más que en un espacio de formación, en un espacio de aplicación y de verificación, donde el estudiante demuestra que él está apto para el ingreso al campo laboral. Por ser un espacio para la aplicación y la verificación de los conocimientos teóricos, las Prácticas Profesionales para la Docencia se ubican en los últimos semestres de los planes de estudio. Esta ubicación de las Prácticas Profesionales resulta de la visión ingenua de los procesos de formación, que presuponen que el estudiante va a ensamblar en su mente las ideas y conocimientos inconexos que ha recibido en su etapa inicial de formación y los fusionará de manera efectiva y eficiente al momento de desarrollar actividades de carácter profesional.

Modelo fenomenológico

A partir de las críticas formuladas al modelo académico y al modelo tecnológico por su visión racionalista, donde la teoría prevalece sobre la práctica y, bajo el supuesto de que la enseñanza es una actividad eminentemente práctica, este modelo de formación se basa esencialmente en el “aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (Pérez Gómez, 1995; p. 410). Por ello, y tal como lo señalan Porlán y Rivero (1998), los propulsores del modelo práctico centran su atención en la acción y la intervención en contraposición a la reflexión, la planificación y el seguimiento, lo que también le imprime ciertas características espontaneistas a los procesos de formación que generan. Desde el punto de vista epistemológico, este modelo se centra en el inductivismo ingenuo y el relativismo extremo (Porlán y Rivero, 1998). Inductivismo ingenuo, porque para los que se ubican en este modelo, la teoría se considera como mera especulación de personas desligadas del contexto escolar y, por tanto, el conocimiento profesional de los profesores tiene su origen en la realidad y se logra a través de la experiencia. Relativismo extremo, porque considera las teorías y las didácticas en un nivel de dependencia total del contexto de donde ellas se desarrollarían. Como el saber académico disciplinar y el de las Ciencias de la Educación pasa a un segundo plano, privilegiando la experiencia en el contexto escolar (Pérez Gómez, 1995), el espacio privilegiado para la formación es la institución escolar. Como el conocimiento se genera — a decir de esta posición — en el terreno experiencial, su mayor desarrollo lo ha tenido en los procesos de formación continua y no en los de formación inicial. Es la escuela y la práctica que en ella se genera, la fuente originaria del saber docente (Rodríguez, 1999; Hurtado, 1999). Este predominio de la práctica sobre la teoría resulta comprensible ante la presencia de un gran número de teóricos y formadores de docentes que, encerrados en sus propias instituciones, le han dado la espalda a la realidad educativa.

El riesgo de esta posición al reducir a un plano muy simplista el papel de la teoría respecto a la práctica, lleva a este modelo a caer — al igual que los modelos anteriores — en la falsa dicotomía teoría - práctica. Aunque entendemos este modelo como un avance y a la vez, un

punto de partida para la valoración de la práctica, creemos que no es conveniente apostar de manera excluyente por la teoría o por la práctica, ya que por una parte pecaríamos de excesivo teoricismo y por la otra, podemos caer en un pragmatismo lleno de lemas y buenas intenciones, incapaz de superar los esquemas simplistas que utilizan los modelos de formación académicos y tecnológicos para explicar una realidad tan compleja como la escolar.

Hacia la búsqueda de un modelo alternativo de las Prácticas Profesionales para la Docencia

En la revisión hecha acerca de los modelos dominantes de formación, se destaca una tendencia de partes de unos -el académico y tecnológico- hacia el predominio de la teoría como fuente del conocimiento profesional y por otro lado, hallamos el modelo fenomenológico que tiende a favorecer la experiencia sobre la teoría. Entre los tres modelos resalta una dicotomía entre la teoría y la práctica que consideramos artificial: por ello, pensamos que un modelo alternativo de formación docente deberá, fundamentalmente, superar dicha dicotomía y presentar una integración natural y orgánica entre la teoría y la práctica, ya que ambas resultan necesarias.

Igualmente, si estudiamos a fondo la naturaleza epistemológica de cada modelo podemos hallar en los modelos academicistas y tecnológicos una visión absolutista de la ciencia y una descontextualización, que implica la visión de un docente ajeno a la realidad social donde se ubica; aspecto éste que la visión práctica pretende superar, pero que por su rechazo a la teoría impide profundizar en la comprensión de la realidad que le rodea. Por lo tanto, cada uno de estos modelos no favorece una perspectiva transformadora de parte del docente, lo que nos lleva a considerar que todo modelo alternativo deberá en primer lugar, integrar la teoría y la práctica: en segundo lugar, superar el carácter simplista de la visión de la realidad que subyace en cada uno de los tres modelos tratados anteriormente y, por último, construir un referente ético que le permita tener conciencia de la trascendencia de su hacer profesional como docente.

Por la naturaleza práctica del ejercicio profesional de la docencia, un proceso de formación docente debe estar profundamente relacionado con la experiencia y las acciones que se generan en el ámbito escolar; sin embargo, esta relación debe estar acompañada por una reflexión, que a su vez se confronte y se nutra de las diferentes producciones teóricas que el campo de las Ciencias de la Educación y de las disciplinas académico-escolares nos aportan. Sólo de esta manera se podrá sobrepasar el reduccionismo práctico o teórico que sustentan los modelos antes señalados. En el marco de esta integración teoría-práctica, las Prácticas Profesionales para la Docencia resultan un espacio privilegiado para iniciar este contacto con la realidad y su confrontación con la teoría.

Las Prácticas Profesionales deberían desarrollarse desde los primeros períodos académicos, de manera que el estudiante no sólo se familiarice con la realidad escolar, sino que comience un proceso de intervención orientado bajo lineamientos caracterizados por la reflexión, que le permitan ir adquiriendo experiencias altamente cualitativas. Este necesario reto de reflexionar en y sobre el acontecer escolar, no sólo como observador externo, sino como persona involucrada con la realidad, está sustentado en dos premisas: el carácter fenomenológico y el carácter sistémico del conocimiento profesional que debe poseer un egresado de un instituto de formación docente. El carácter fenomenológico viene dado por lo que señalábamos con relación al carácter práctico que tiene la profesión docente, lo que supone desde el punto de vista epistemológico, que el conocimiento está íntimamente ligado entre el individuo que aprehende el conocimiento (el docente) y el objeto del conocimiento (ámbito escolar). Además, la

complejidad de este ámbito escolar, supone que el conocimiento a elaborar por el docente en formación debe partir de una visión sistémica de la realidad; en ese sentido una conjugación de la experiencia que debería ir adquiriendo el futuro docente, a través de las Prácticas Profesionales caracterizadas por la reflexión, junto con los conocimientos disciplinares y metadisciplinares, conformarían esa visión sistémica que aquí señalamos.

Es importante resaltar que los saberes a confrontar con la realidad no sólo deben ser los de carácter disciplinario — Matemática, Historia, Ciencias de la Educación, etc. — sino que debe haber, además, confrontación con los de carácter metadisciplinares, porque ellos constituyen el referente ético y epistemológico del conocimiento profesional que se desea. Cuando nos referimos a conocimientos de carácter metadisciplinarios estamos hablando de aquellos saberes que se refieren a teorías generales y cosmovisiones que nos presentan un alto grado de integración y que, simultáneamente, tienen efectos inmediatos sobre la práctica diaria del docente en el ámbito escolar. Los conocimientos metadisciplinarios deberían aportar elementos acerca del cómo se elabora el conocimiento (teorías epistemológicas), así como una visión del mundo (cosmovisiones ideológicas) y maneras de entender la trascendencia de nosotros como seres humanos (perspectiva ontológica).

El conjunto de estas teorías en un proceso de formación docente constituiría un referente ético del hacer docente. Esto no significa que estamos concibiendo la ética desde una perspectiva dogmática, sino como un eje orientador que haga consciente al docente de la envergadura de cualquiera de sus acciones. Sin embargo, lo anterior quedaría débilmente conformado sino entendemos que dicha elaboración del conocimiento profesional pasa por un necesario e inevitable camino de encuentros con sus pares y demás miembros de la comunidad educativa. No se puede conformar dicho conocimiento profesional si éste no es permanentemente socializado con los que trabaja y comparten su tiempo.

El carácter fenomenológico, sistémico y ético y la elaboración conjunta del conocimiento con sus pares, nos lleva indefectiblemente a asumir el carácter socioconstructivista que debería caracterizar todo proceso de formación docente que desea la conformación de un profesional llamado, no sólo a generar procesos de aprendizajes en sus alumnos, sino que además se plantea como un referente ético que le permita ser agente de cambio por una sociedad más justa y democrática, tal y como lo requieren los tiempos de incertidumbre que vivimos.

A modo de conclusión

La presencia de diferentes modelos de formación docente nos indica claramente que las Prácticas Profesionales para la Docencia obedecen en su concepción, presencia y organización a uno de los modelos señalados a lo largo de este escrito. En ese sentido es imprescindible superar la visión ingenua de las Prácticas Profesionales como mero requisito de un plan de estudio de formación docente. De la misma manera, las Prácticas Profesionales para la Docencia no deben concebirse como la aplicación de las teorías estudiadas a lo largo del proceso de formación; ya que las mismas por sí mismas deberían constituirse en espacio privilegiado para la confrontación y la reflexión teórico-práctica.

Cualquier nuevo planteamiento acerca de las Prácticas Profesionales para la Docencia implica girar una discusión en torno a cuatro dimensiones; la axiológica, la ontológica, la teleológica y la epistemológica. Desde la dimensión axiológica deberá plantearse cuáles serían los referentes éticos e ideológicos que enmarcarían el desarrollo de las Prácticas Profesionales en un plan de estudio de formación docente. La dimensión ontológica implica una discusión

acerca de los alcances del ser docente en la actualidad y de sus propiedades trascendentales; de manera que podamos visualizar el perfil del educador que requiere nuestra realidad. En tercer lugar, la discusión desde la dimensión teleológica, proporcionaría elementos que permitiesen justificar la existencia de unas Prácticas Profesionales para la Docencia que correspondan con lo planteado en las dimensiones axiológicas y ontológicas. Por último, la dimensión epistemológica deberá plantear la discusión acerca del cómo sería la producción del conocimiento profesional que deseamos que desarrolle el futuro docente a lo largo de su proceso de formación; de manera que las vivencias que desarrollo en este período de su vida le permitan experimentar lo que se espera que él desarrolle en el ámbito educativo con sus estudiantes.

La discusión colectiva en torno a estas dimensiones permitirá, no sólo saber dónde se ubican nuestras Prácticas Profesionales de para la Docencia, sino que posibilitarán visualizar su concepción y el camino a seguir en un mundo tan complejo y urgido de actitudes transformadoras. Sólo de esta manera, la incorporación de las Prácticas Profesionales a nuestros planes de estudio no será un mero requisito, sino el producto de una reflexión seria acerca del papel que jugamos como instituciones de formación docente de cara a la realidad de nuestro país.

Bibliografía

- CFEM: COMISIÓN FRANCESA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS (1996). *L'enseignement des mathématiques en France*. ICMI-8. France.
- COMITI, Claude (1999). *Effets de dispositifs de formation á et par le didactique sur les pratiques didactiques des élèves-professeurs*. Xème École d'Été de Didactique del Mathématique. Houlgate. France.
- GIROUX, Henry(1990). *Los profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones PAIDOS. México.
- HURTADO, Luis (1999). *Formación centrada en la reflexión de la práctica*. *Movimiento Pedagógico*. Año VII. No. 20. 9-12. Venezuela.
- PÉREZ GÓMEZ, Al. (1995). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. Comprender y transformar la enseñanza*. (Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Al. editores). 398-429. Morata Editores. España.
- PORLÁN, Rafael Y RIVERO, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores*. DÍADA Editores. Sevilla. España.
- RODRÍGUEZ, Irma (1999). *A propósito de la RED ¿Reformar o refundar la escuela, tarea del docente?* *Movimiento Pedagógico*. Año VII. No. 20. Dossier, 1-8. Venezuela.
- RODRÍGUEZ, Ana & GUTIERREZ Irene (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Narcea. España.
- VASCO, Carlos (1994). *Presentación del libro Maestros, Alumnos y Saberes*. *Aportes*. No.41. 123-127. Colombia.
- ZAPATA, A. (1996). *La formación de profesores en Francia*. *Investigación en la Escuela*. No. 29. 39-46. España.

**Boundary Issues in Student/Professor
Relationship Within Counselor Education Program Perspectives**

George D. Vera

**Departamento de Psicología
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia**

Abstract

Although boundary issues in the professional counseling relationship have been a topic of considerable debate for many years, the boundary issues in the student/professor relationship have received less attention. Most of the literature dealing with boundary issues in counselor education has focused on one of two areas: Counseling supervision and teaching group counseling courses. This article discusses the boundary issues in student/professor relationship within counselor education programs. It describes the guidance that is found regarding these issues in the American Counseling Association (ACA) Code of Ethics, as well as other current literature. The discussion is developed in the context of counseling students personal characteristics, counselors personal issues, professional effectiveness, and professional identity acquisition.

Key words: Boundaries issues, counselor education programs, student/professor relationship, ethics.

Recibido: 05-11-00. Aceptado: 10-05-01

**Conflictos de límites en las relaciones
Profesor/alumno en los Programas de Formación de Orientadores: perspectivas**

Resumen

A pesar que los conflictos relacionados con los límites en las relaciones profesionales que se establecen en el ejercicio de la Orientación han sido tópicos de considerable debate por muchos años, los relacionados con los conflictos de límites en la relación profesor/alumno han recibido poca atención. La mayoría de la literatura sobre esta temática enfoca dos áreas: la supervisión de los orientadores y la enseñanza de la orientación grupal. Este artículo discute sobre los límites éticos en la relación profesor / alumno en los programas que forman orientadores. Se describe la normativa ética que aporta la Sociedad Americana de Orientadores (ACA, siglas en Inglés) y la aportada por la literatura especializada reciente. La discusión se desarrolla en el contexto de las características de personalidad de los estudiantes de Orientación, problemas relacionados con la personalidad de los orientadores, la efectividad profesional y la adquisición de la identidad profesional.

Palabras clave: Conflictos de límites, Programa de Formación de Orientadores, relaciones estudiante-profesor, ética.

Introduction

This paper is divided into four major connected topics related to boundary issues in the counseling student/professor relationship: (1) Guidance standards in student/professor relationship & personal issues, (2) Counseling students' personal characteristics, (3) Counselors' personality & effectiveness, and (4) Counselors' personality & professional identity. Because counselors' personalities appear to be a critical ethics aspect in the literature, it is discussed in detail.

Guidance standards in student/professor & personal issues

In addressing ethics issues related to the student/professor relationship, the American Counseling Association (ACA) Code of Ethics (1995) has established a set of standards. One of these standards is as follows:

Counselors clearly define and maintain ethical, professional, and social relationship boundaries with their students and supervisees. They are aware of the differential in power that exists and the student or supervisee's possible incomprehension of that power differential. Counselors explain to students and supervisees the potential for the relationship to become exploitive (Standard F. 1 .b.).

This basic standard enforces the ethical quality of multiple relationships that may exist in academic counseling programs: teacher/ student, trainer/trainee, mentor/mentoree, adviser/advisee, and supervisor/supervisee. In addition, counselor educators must assure that students are aware of the importance and implications that their self-disclosure may have on their professors who play these multiple roles.

This ACA guideline is especially helpful in guiding the counselor educators' work in addressing students' personal issues. The implication in this standard is that counselor educators should engage students in non- academic, growth, and selfexploration of personal issues because students need to develop a strong sense of self-awareness along with an understanding of their interpersonal dynamics if they are to become successful counselors (Glossoff & Herlihy, 1995, cited by Herlihy & Corey, 1997). The aforementioned authors further suggest that counseling programs should provide opportunities for students to examine their personal lives, emphasizing their issues, needs, motivations, and experiences that compromise their abilities to function effectively as helpers. In fact, the literature states that students need to know themselves very well, reach high level of personal, mental, and emotional health, ah for the purposes of developing personal strengths which assures the maintenance of ethical, Guidance standards in student/professor professional, arid social boundaries within the program, and later within the profession.

Counselor educators must use their professional judgment to conduct experiences leading to students' self-disclosures and self-growth while providing safe space to ensure that students are not exploited and if any dual relationship were to emerge in the process, the professor would have keep it within ethical parameters.

Yet when supervisees are encouraged to explore and share some of their personal issues, the students' disclosure processes are potentially conflictive because the following dilemmas emerge: (1) how much interaction and personal maternal should be fostered for display in the context of supervision? (2) How much attention should the supervisor pay to the supervisees issues that might compromise their work as counselors? (3) Qn which student's personal issues should the supervision process focus? In facing some of those dilemmas, the Amencan Counsel

ing Education and Supervision (ACES) Ethical. Guidelines for Counseling Supervisors (1993), in Section 3.18, states that.

A supervisor may recommend participation in activities such as personal growth groups and personal counseling when it has been determined that supervisee has deficits in the areas of self-understanding and problems resolutions that impede his/her professional functioning. The supervisor should not be direct provider of these activities for supervisee. According to the above guideline, it is unethical for the supervisor to provide any form of counseling to the supervisee or use the material emerged from the supervisory relationship to that end, even with "training purposes" as established by the ACES Ethical Guidelines, standard 2.11. However how does one delineate personal material? What does the word "deficit" imply and what is the best way to determine "how much deficit" is necessary in order to suggest that students seek counseling?

Professional, and social boundaries within the program, and later within the profession. Counselor educators must use their professional judgment to conduct experiences leading to students' self-disclosures and self-growth while providing safe space to ensure that students are not exploited and if any dual relationship were to emerge in the process, the professor would have keep it within ethical parameters.

Yet when supervisees are encouraged to explore and share some of their personal issues, the students' disclosure processes are potentially conflictive because the following dilemmas emerge: (1) how much interaction and personal material should be fostered for display in the context of supervision? (2) How much attention should the supervisor pay to the supervisees issues that might compromise their work as counselors? (3) On which student's personal issues should the supervision process focus? In facing some of those dilemmas, the American Counseling Education and Supervision (ACES) Ethical. Guidelines for Counseling Supervisors (1993), in Section 3.18, states that

A supervisor may recommend participation in activities such as personal growth groups and personal counseling when it has been determined that supervisee has deficits in the areas of self-understanding and problems resolutions that impede his/her professional functioning. The supervisor should not be direct provider of these activities for supervisee.

According to the above guideline, it is unethical for the supervisor to provide any form of counseling to the supervisee or use the material emerged from the supervisory relationship to that end, even with "training purposes" as established by the ACES Ethical Guidelines, standard 2.11. However how does one delineate personal material? What does the word "deficit" imply and what is the best way to determine "how much deficit" is necessary in order to suggest that students seek counseling? Other boundary issue within the student/professor relationship relates to professors evaluations of students. Counselor educators must prepare highly competent counselors, promote their personal growth, and acts gatekeepers to the profession. But, in doing so, they have to face some students personal professional, and social boundaries within the program, and later within the profession.

Other boundary issue within the student/professor relationship relates to professors evaluations of students. Counselor educators must prepare highly competent counselors; promote their personal growth, and acts gatekeepers to the profession. But, in doing so, they have to face some students personal issues. In this regard, the ACA Code of Ethics (1995), standard F.3.a, establishes that counselor educators are responsible for ongoing evaluation of their students and must be aware of any personal limitations that might impede adequate

professional performance. When students are unable to provide competent counseling services due to personal limitations, counselor educators must refer them for assistance. Moreover, the standard F. 1 .h. specifies that students who are not successful in overcoming their limitations should be dismissed from the program or counselor educators may refuse to endorse them upon completion of the Program. Consequently, when students display serious professional weakness as counselors and personal limitations, such as, unresolved issues, rigidity, dogmatic attitudes, unclear values or prejudices, counselor educators have an ethical duty to encourage and even challenge students to face and deal with these issues (Herlihy & Corey, 1997). As it can be seen, the student/professor relationship faces many ethical dilemmas during the training program.

Another important aspect in this discussion on boundaries in student/professor relationship is the evaluation in supervision. For example, The ACES Ethical Guidelines for Counseling Supervision (1993) further states in Section 2.12, Supervisors, through ongoing supervisee assessment and evaluation, should be aware of any personal and professional limitations of supervisees that are likely to impede future professional performance. Supervisors have the responsibility of recommending remedial assistance to the supervisee and of screening from the training program, applied counseling setting, or state licensure (to) those supervisees who are unable to provide competent professional services. These recommendations should be clearly and professionally explained in writing to the supervisees who are so evaluated.

In spite of the guidelines, questions still remain. Is the evaluation based on the input obtained from the student/professor relationship? or from an impartial evaluation and assessment in supervision? It is well known that during the counseling program, students can reach high levels of comfort and maturity; consequently, they are likely to expose themselves more openly.

Then, where is the parameter? If the student's disclosure which emerged from supervision or teaching situation should not be used for counseling, experiential activities, even for training objectives, then how fair is it to use the same material for evaluation purposes?

Both ACA and ACES attempt to provide ethical boundaries and guidelines for counselor educators in regard to their students' personal issues that emerge within the training. But, both standards leave many unanswered questions. These standards need more specific guidance in how to most effectively teach counseling students and maintain appropriate boundaries.

Counseling students' personal characteristics

Although Council For Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) does not delineate or suggest a desirable "counseling student's core personal characteristics" to be fostered within the context of the student/professor relationship, CACREP Guidelines state that from an ethical point of view, training programs have an obligation to address the characteristics of students' personalities as well as the professional competencies that are likely to interfere with a counseling student's efficacy with clients (Corey, Corey & Callahan, 1993).

Likewise, growing discussion in literature sees counselors' personalities and professional competencies as vital ingredients in the effectiveness of their counseling interventions in the use of counseling strategies for teaching and supervising counseling students (Gladding, 1996).

In fact, taking into account these personal characteristics is professionally very important since counselors' personal characteristics influence therapeutic outcomes; assumption of influence is widely accepted among professional counselors (Herlihy & Corey, 1997). Other authors, such as Carkhuff & Berenson (1967), Kottler (1986), and Rogers (1961), agree that

concerning dice personal characteristics of counselors, the personhood is more important than their counseling techniques.

This assumption makes it incumbent on counselor training programs to focus on counselors-in-training as persons as well as on their academic performance. Therefore, counselor educators should deal with the students' personal characteristics and their positive or negative influence on the students' role as counselors.

Since the students are the center of the learning process, it is important to know what these candidates for counselors might bring into the Counseling Program. Information that might help to better understand how to approach their education as counselors in an ethical manner and how to adequately preserve the student/professor relationship is needed as well.

Counseling students have many reasons for becoming counselors. In this sense, the literature states that there are two clusters of motivators for being a counselor: dysfunctional motivations (DM) and healthy or functional motivations (FM) (Guy, 1987). This author states the following as DM: (a) Emotional distress, (b) Vicarious coping, (c) Loneliness and isolation, (d) Desire for power, (e) Need for love (1), Vicarious rebellion. These characteristics influence students' awareness of themselves and their potential for becoming effective counselors. These characteristics increase the possibility that counselors could potentially harm their clients as well as the profession. In fact, DM can interfere with students' learning process during their training.

Conversely, the healthy or functional motivators (FM) help students to become effective counselors. According to Guy, FM include (a) Curiosity, (b) Ability to listen, (c) Comfort with conversation, (d) Empathic and understanding (e) Emotional insightfulness (f) Introspection, (g) Tolerance of intimacy (h) Comfort with power, (i) Ability to laugh. FM is useful for selecting teaching strategies within ethical boundaries. Therefore, the clusters of motivators can help counselor educators to guide and to prepare counselors while paying attention to personalized academic training, personal characteristics, and selves-exploration.

There is an agreement among the cited authors that teaching counseling and "doing" supervision should facilitate the students learning in how to use their own self as instruments for enhancing the lives of others, ethics and effectiveness, and professional competency. However, diverse opinion exists among authors regarding the relationship between counselors' personality and counseling effectiveness in the arena of supervision and teaching counseling. For example, some authors express the notion that education cannot change the persons' basic characteristics. Yet, counselor educators should consider those characteristics in the counseling education and training programs (Summerel & Borders, 1996).

There are questions which lie between these divergent positions on personality and counseling skills. Where are the boundaries? Could counselor educators teach counseling and do supervision utilizing the students' personalities instead of the students' capacity of mastering knowledge and skills? If so, how is this achieved? In addition, what is the impact of these teaching procedures on the student/professor relationships? Finally, what types of multiple relationships can emerge in the implementation of this view? These boundary issues are not established in the consulted literature.

Counselor's personality & effectiveness

Other boundary issues connected to the dynamic of the student/professor relationship are related to the counselor educators' tasks of fostering the students' development of effectiveness

as counseling practitioner. How is effectiveness connected to counselor's personality? According to the cited literature above, effectiveness depends on the counselor's personality.

Yalom (1995) indicates that the counselor's personality is the therapeutic agent. Thus, counseling outcomes depend more on the counselor's personality functioning therapeutically than on the level of the counselor's expertise. Likewise, Cormier & Cormier (1985), state that effective counselors are capable of integrating scientific knowledge and skills into their personhood. They are persons first, then professionals. They have achieved a balance of interpersonal and technical skill. These authors also indicate that effective counselors have (a) Intellectual Competence, (b) Energy, (c) Flexibility, (d) Support, (e) Goodwill, (F) Self-awareness, (G) Cultural Experience, among others. Consequently, it is clear that becoming an effective helper is a process that combines personal exploration with the mastery of knowledge and skills training (George & Cristiani, 1995).

In addition, Gladding (1996) identifies counselors' effective personal characteristics as (a) spontaneity, (b) emotional maturity, (c) patience, (d) outgoingness, (e) friendliness, (f) practicality, (g) sensitivity, (h) creativity, (i) objectivity, (j) empathy, (k) altruism. These growth-enhancing personal qualities of the helpers facilitate their positive ethical and professional performance and allow counselors to use fulfilling lives, facilitating the counselors' willingness to learn from their mistakes and to grow therapeutically. Thus, individuals possessing the mentioned characteristics are sensitive and can fully concentrate on their clients' problems and situations; thus, they can be more effective (Cormier & Cormier, 1985). The professional counselors' willingness to live in accordance with what they teach and to be positive models for their clients is what makes those counselors "therapeutic" persons and effective (Corey, Corey, & Callahan, 1993). The ways these counselors present themselves to clients are what make them "models" that have a positive impact on their clients. Similarly, counselors' beliefs, personal attributes, and qualities have considerable influence on how they function ethically as professional helpers.

Because the counseling field depends so much from the personhood of the counselor, counselor educators and counseling programs should foster students' self-exploration and support the students in their academic journey.

Yet, more exploration is needed in order to: (a) develop skills that foster ethical and therapeutic personality; (b) identify teaching strategies and environmental factors that can help in the development of those skills; (c) develop assessment instruments that might measure the effectiveness of a therapeutic personality; (d) identify the types of personalities that are more conducive to therapy; and (e) determine the ethical implications and their impact on the student/professor relationship. Finally, what are the boundary issues implied in the preparation of counselors from to view that counseling effectiveness depends of counselor' personality and how might it influence the student/professor relationship? Moreover, how "much of model," of those personal characteristics, should counselor educators become? The cited authors do not address these implications.

Counselors' personality & professional identity

Another boundary issues in the student/professor relationship within counseling academic programs are related to the achievement of counselors' professional identity. Counselors are educated to offer helping services. Then, the personal and professional development of counselors is related to their professional identity as helpers. In this sense, Auvenshine &

Noffsinger (1984), states that counselors as a group generally share strong interest in social service, scientific, literary, and persuasive activities. They are more interested in working with people than with data or things. This genuine interest, which is personality based, is the cornerstone of the counselors' professional identity. Counselors are professionals providing interpersonally oriented service to people to achieve or preserve well-being. Because they are educated to provide preventative or remedial assistance to people in need, helpers should be educated to develop healthy personally. To do that, counselor educators should be models for students in this matter. However, a question arises again, what boundaries should be set to adequately preserve the student/professor relationship in this didactic "modeling." In any case, the students' well-being and their healthy development as counselors should be fostered. It is also clear that counselor's personal characteristics and their professional identity are intrinsically linked in creating effectiveness as professional helpers.

Final Remarks

Despite the fact that there are many unanswered questions about the boundary issues of the student/professor relationship in the context of the students' personal characteristics, effectiveness, professional identity, and competencies, there are some initial points that illuminate this matter. For example, the ACA Code of Ethics (1995), CACREP guidelines (1994), and the American Association for Counselor Education and Supervision (1993) have established some helpful standards and procedures that in effect make clear some boundary issues in the dynamic relationship between student/professor. In fact, those associations have defined and shaped counselors' professional and personal characteristics and asserted the importance of providing opportunities for students to develop self-understanding and acquire high levels of skill competence. Still, more research is necessary for establishing clear boundaries in the student/professor relationship by exploring, assessing, and defining methods and procedures that might contribute to better deal with issues of students' personal growth and disclosure that occur in the student/professor relationship within counseling programs. This is a major challenge for the counseling profession in this new millennium.

Bibliography

- AMERICAN COUNSELING ASSOCIATION (1995). Code of ethics and standards of practice. Alexandria, VA: Author.
- ASSOCIATION FOR COUNSELOR EDUCATION AND SUPERVISION (1993). Ethical guidelines for counseling supervision. *Counselor Education and Supervision*, 34, 270-276.
- ATJVENSHINE, D., & NOFFSINGER, A. L. (1984). *Counseling: An introduction for the health and human services*. Baltimore, MD: University Park Press.
- CARKHUFF, R.R., & BERENSON, B.G. (1967). *Beyond counseling and psychotherapy*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- COREY, G., COREY, M. S., & CALLARAN, P. (1993). *Issues and ethics in the helping professions* (4 ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- CORMIER, W. H., & CORMIER L.S. (1985). *Interviewing strategies for helpers* (2d ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- GEORGE, R. L., & CRISTIANI, T. L. (1995). *Counseling Theory and Practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

GLADDING, S. T. (1996). *Counseling a comprehensive profession* (3 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

GLOSOFF, H. L., COREY, G., & HERLIHY, B. (1996). Dual relationships. In B. Herlihy & G. Corey, *ACA ethical standards casebook* (5t ed., pp 251-257). Alexandria, VA: American Counseling Association.

GUY, J. D. (1987). *The personal life of the psychotherapist*. New York, NY: Wiley.

HERLIHY, B., & COREY, G. (1997). *Boundary issues in counseling multiple roles, and responsibilities*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

KOTTLER, J.A. (1986). *On being a therapist*. San Francisco, CA: Josey-Bass.

ROGERS, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

SUMMEREL, M., & BORDERS, D. L. (1996). Addressing personal issues in supervision: Impact of counselors' experience level on various aspects of the supervisory relationship. *Counselor Education and Supervision*, 35, 268-269.

YALOM, ID. (1995). *The theory and the practice of group psychotherapy* (4t1 cd.). New York: Basic Books.

Estrategias creativas para el aprendizaje
María Gamero León
Profesora Titular. Centro de Estudios Históricos
de la Facultad de Humanidades y Educaczon
Universidad del Zulia

Resumen

Experiencia: “Estrategias Creativas para el Aprendizaje”. Propósito: Llevar a las escuelas básicas actividades que ubicadas en un eje transversal a los ejes temáticos del currículo oficial, pero en armonía con éstos posibiliten el desarrollo de objetivos en las diferentes áreas de estudio. El epicentro del proceso de aprendizaje será el alumno. Metodología: La modalidad de investigación Acción Participante para la transformación. Estrategia: La acción global interactiva para la Organización integral y sistemática de la comunidad, basada en procesos educativos, mediante la interacción escuela comunidad. Objetivo: Contribuir a la superación de las deficiencias y debilidades del sistema educativo venezolano. Actividades: Revista PAVOS; Maracaibo Mía; Nuestro Espacio; El anciano en el aula; Teatro y Escuela; Centro de Arte en las Escuelas; Encuentro de Cronistas y Cuenteros de Santa Lucía. Efectos Observados: Alto grado de motivación en los alumnos; mayor comprensión de lo aprendido.

Palabras clave: Aprendizaje, creatividad, acción participante.

Recibido: 04-02-01. Aceptado: 05-11-01

Creative Strategiesfor Learning

Abstract

Experience: “Creative strategies for learning”. Purpose: To take activities to basic (grades 1-9) schools, which even when they are placed on a transversal axis to the thematic axes of the official curriculum, but in a harmonious manner, will make possible the development of objectives in the different areas of study. Methodology: the research mode known as Participant Action for transformation. Strategy: interactive global action for integrated and systematic organization of the community, based on educational processes through school-community interaction. Objective: to contribute to overcoming deficiencies and weaknesses in the Venezuelan educational system. Activities: PA’ VOS magazine; Maracaibo Mía; Nuestro Espacio; the Old Man in the Classroom; Theater and School; Art centers in schools; gatherings of Chroniclers and Story-tellers from Santa Lucía. Observed Effects: A high degree of motivation in the students; a greater understanding of what was learned.

Key words: Learning, creativity, participant action.

Introducción

Para alcanzar la verdad es preciso, una vez en la vida, despojarse de todas las opiniones recibidas y reconstruir de nuevo todo el sistema de nuestro conocimiento (DESCARTES). Con

este pensamiento de Descartes presenta Fustier (1991) su texto de Pedagogía de la Creatividad, cuya lectura fue placentera y satisfactoria y, sobre todo, transmitió seguridad en relación al propósito que orienta la experiencia Estrategias Creativas para el Aprendizaje.

Sobre la expresión.. Reconstruir de nuevo todo nuestro conocimiento, se entiende que Descartes afirma que hay que darse permiso para producir nuevos conocimientos a partir de los ya existentes. ¿En las instituciones educativas venezolanas, los docentes proporcionan al alumno, generación de relevo, la posibilidad de reconstruir el conocimiento?, es decir, ¿producir nuevo conocimiento?; ¿Que el alumno produzca un conocimiento significativo para él y también para los demás? La reflexión debe ser aún mas profunda en el caso de los profesores que tienen bajo su responsabilidad la formación de nuevas generaciones de docentes.

Es necesario unir la reflexión a la acción, porque ante la “incapacidad” del docente, para revisarse, es decir autoevaluarse, consciente y objetivamente, los alumnos lo están haciendo por él y lo expresan materializado en su poco deseo de asistir a la escuela, su manifiesto desinterés y hasta aburrimiento en las aulas de clases, “su bajo rendimiento en los estudios”; se aplican comillas porque no está claro si es bajo rendimiento del alumno o bajo rendimiento del docente, de la escuela o del sistema educativo en general, especialmente en el caso de la escuela básica y de las instituciones formadoras de docentes.

El “rendimiento” del alumno, “medido” mediante mecanismos aún mas pesados y mas frustrantes que la clase; le exigimos que dé respuestas a interrogantes sobre procesos, hechos, cosas en general, acerca de las cuales no se le ha dado la oportunidad de sentir y pensar, y menos aún, de interpretar para poder construir un nuevo conocimiento, un aprendizaje que para él sea significativo.

Estas cosas tienen validez porque después de cuarenta años de estar recorriendo el camino de la docencia, (en primaria y ciclo básico, hoy educación básica, la Universidad, y en el presente imbricada entre la Básica y la Universidad), después de haber pasado por etapas en las que el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, se acercaba mucho a una acción creativa y, luego otras en las que con tristeza y preocupación se observa que ha decaído ese espíritu creativo del docente (no es una situación generalizada), para apegarse al facilismo de vaciar o pretender transmitir de manera fría los contenidos de libros que alguien escribió, bien o mal, y simplemente cumplir o mal cumplir, con los objetivos de un programa impuesto por el organismo de Estado a cuyo cargo está la responsabilidad de la educación del país, la experiencia dice que debe hacerse.

En cuanto a los programas, no se juzga en este momento si son malos o buenos. Pero no se utilizan adecuadamente, como instrumento orientador del quehacer del docente, quien debe hacer uso de su creatividad al aplicarlos. Son utilizados como regla inflexible para dirigir el proceso.

Pareciera que los docentes se han olvidado de soñar, y por ende, de crear y de incentivar esa creatividad en el alumno. Se han olvidado que existe el deber de ser líderes de una sociedad. Jesús, el gran Maestro de la historia fue un gran “líder”. ¿Por qué quién se llama Maestro ha permitido que se esfume su liderazgo? ¿Será por falta de creatividad? ¿Será pereza mental para crear? ¿O tal vez es que la situación socioeconómica del docente no le permite pensar y crear?

Ahora bien, lo ocurrido no se puede borrar pero es tiempo de retomar el verdadero camino. Pero hay que retornarlo con la acción, no con la palabra. Creo que empezamos a “arrancar”. Así lo demuestra la existencia de varios grupos de docentes e investigadores que están incursionando en esta misma tarea.

El inicio del “sueño”, que significaba pensar en desarrollar un plan de Estrategias Creativas para el Aprendizaje, generó la duda entre su factibilidad y la posibilidad de que fuese un disparate. La lectura de autores como Fustier (1991), Parra (1992), Lucini (1994), Murcia (1992), Heller (1994), para nombrar algunos de los muchos que nutrieron la idea, permitió concluir que estaba bien orientada; su viabilidad depende de la firmeza de los ejecutores para lograr el propósito. Además se detectó que podría ser un aporte a la solución de la problemática de la educación escolarizada.

Así se tomó la decisión de compartirla con los lectores de este medio de difusión e invitarlos a interactuar en su ejecución.

En la realización de acciones de este tipo lo que tiene cabida el plural y no el singular, porque el yo no es la persona gramatical más indicada, ni más favorecedora para el trabajo creativo, sino el nosotros. El trabajo en equipo, interdisciplinario, e interactivo es más productivo; y además porque ese pluralismo promueve en el individuo la formación de valores que fortalecen su personalidad y favorecen la convivencia en sociedad. Así nace la idea experiencia se inicia en el año 1995, en la parroquia Santa Lucía del municipio Maracaibo, como un proceso de investigación acción participante, con el propósito de interactuar con la comunidad Luciteña, en busca de alternativas para convertir en fortalezas las debilidades que ella presenta, orientando la acción por el principio antropológico de que las personas de la comunidad conocen mucho mejor su realidad que las personas extrañas a ella (Murcia, 1992:9).

En ese interactuar se detectó que una de las debilidades puntuales en esa comunidad es el deterioro que ha sufrido el proceso de “enseñanza-aprendizaje” en las escuelas. En adelante para mencionar este proceso (enseñanza-aprendizaje) se usará solo la categoría aprendizaje, por considerar que el aprendizaje es una acción conjunta, interactiva, en la cual los actores aprenden entre sí. El docente es un orientador, facilitador del aprendizaje de sus alumnos. El docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. (Barriga y Hernández, 1999:1).

Con el propósito de impulsar y apoyar un proceso de transformación que fortalezca la acción educativa en las escuelas de la parroquia, se inició un proceso de investigación acción participante, en el cual interactúan los investigadores del Proyecto Educativo Comunitario Parroquia Santa Lucía (PEC-PSL), docentes y estudiantes de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación (FHE) de la Universidad del Zulia (LUZ) y la comunidad educativa de las escuelas.

El PEC-PSL es un plan de extensión de la investigación Educación y Cultura en Santa Lucía, adscrito al Centro de Estudios Históricos. Entre otras cosas, fue concebido como instrumento para propiciar la formación del docente en contacto directo con su realidad laboral, para contribuir a la creación de un conocimiento en la acción participante y, ofrecer y dar apoyo a las escuelas básicas y oficiales de 1a 2a etapa que funcionan en la parroquia, para superar sus debilidades y elevar la calidad de sus servicios educativos.

El PEC-PSL es un proyecto global, modelo para la intervención participante en y con la comunidad luciteña. Su estructura de funcionamiento está constituida por siete áreas de acción:

Educación, Salud, Seguridad Preventiva, Cultura, Deporte y Recreación, tica y Patrimonio.

El trabajo que se realiza en las escuelas está dirigido a los diversos aspectos en que se estime necesario actuar, pero este artículo se refiere concretamente a la situación relacionada con la estrategia de aprendizaje. Al respecto se planteó un plan de acción que promueve la

estimulación de la creatividad, al cual se le dio el nombre de Estrategias Creativas para el Aprendizaje.

A manera de muestra fueron seleccionadas 3 escuelas básicas de 1a y 2a etapa, todas oficiales, ubicadas geográficamente en puntos estratégicos, los dos extremos (norte-sur) y el centro de la parroquia.

La intervención estratégica en las escuelas se inició en el período escolar 97-98. Desde el primer momento se involucró en este trabajo la Escuela de Educación de la FHE de LUZ, con el propósito de brindarle al futuro docente la oportunidad de formarse en la práctica, en la realidad de su desempeño profesional.

Conjuntamente con docentes de la escuela de educación, se abordó la intervención participante en las escuelas seleccionadas. Previamente fue necesario lograr la aceptación de las comunidades educativas de esas escuelas y, cumplir el requisito legal de obtención del permiso de la secretaría regional de educación del Estado Zulia.

El qué de estrategias creativas para el aprendizaje

Es un programa en el cual se integran actividades a partir de las cuales es posible abrir procesos de aprendizaje en las diferentes áreas programáticas del currículo para la 1a y 2a etapa de las escuelas básicas, el cual a su vez se toma como referente esencial para la planificación y ejecución de dichas actividades.

Estas actividades no forman parte de los contenidos y objetivos programáticos, por cuanto no están incorporados al currículo, pero se plantean en una... visión integradora de los aprendizajes escolares... (Lucini, 1995:6). En articulación con el currículo de la escuela básica se ubica en el eje valores. Este eje se vincula transversalmente con la totalidad curricular estableciéndose una relación dinámica con las diversas áreas de aprendizaje.

Se trata de la ejecución de actividades en las cuales se desarrollan temas relacionados con el ambiente, el espacio geográfico inmediato o mediano a la escuela, las costumbres de la localidad o de la región, las tradiciones entre otras; realizadas en un ambiente de convivencia, de interactividad, de participación y sobre todo que resulte natural y agradable para el alumno.

En consecuencia para su aplicación se hace indispensable la presencia de la transversalidad curricular, así como la... flexibilidad y apertura de la influencia social histórica y cultural (Flórez, 1996:4).

La transversalidad, la transdisciplinariedad, y la globalización de los aprendizajes son aspectos puntuales en la concepción curricular para la escuela básica, vigente desde el año 1998; actualmente en proceso de revisión y evaluación.

Didácticamente se trata de una experiencia que ha sido pensada para estimular la configuración del desarrollo de Estrategias Cognoscitivas que permitan consolidar habilidades intelectuales en el alumno y en el docente.

En este sentido actividades como Nuestro Espacio, Maracaibo Mía, Encuentro de Cronistas y Cuenteros de Santa Lucía, el Anciano en el Aula, Teatro y Escuela, Centros de Artes en las Escuelas, la revista PAVOS entre otras, ponen al alumno en contacto con la vida comunitaria y con su cotidianidad. Este contacto interactuado alumno-alumno, alumno-docente, alumno-facilitadores, alumno-comunidad le permite percibir situaciones y problemas que, a pesar de estarlos viviendo en ocasiones pasan desapercibidos, y que en un momento dado, en contacto con ellas las descubre, se da cuenta que existen y se interesa por ellas.

Estas percepciones en contacto con experiencias preexistentes en su cerebro despiertan su curiosidad y abren interrogantes; se crea la necesidad de ampliar el conocimiento acerca de esa situación, se despiertan expectativas en el alumno. Esas interrogantes y expectativas pueden estar relacionadas con fechas, características del espacio, funciones de x cosas, nombres de personajes y objetos, de las cosas que hemos tenido al alcance, cosas que contó el abuelo que se hacían o se conocían antes y ahora no ¿Por qué? Esa es la situación que propicia el logro de un aprendizaje significativo.

El alumno está motivado para incorporarse a un proceso de aprendizaje en el aula, que le permite recibir la información específicamente relacionada con los contenidos de lengua, ciencias sociales, matemática, etc. en función de desarrollar los contenidos conceptuales, procedimentales y aptitudinales contenidos en el programa.

Esta forma de abordar el proceso favorecerá la producción de un aprendizaje recreado, significativo, crítico, producido en libertad de acción y de pensamiento (Fustier, 1991: SIN).

La expresión libertad de acción y de pensamiento, pudiera hacer pensar en indisciplina, desorden, pero no es así, ya que se trata de una libertad creativamente orientada generadora de trabajo y producción de conocimiento. Es el uso de la creatividad como proceso metodológico de resolución de problemas... de construcción... bajo este ángulo la creatividad desemboca en la metodología de la invención..., en un método orientado hacia la acción (Fustier, 1991:11-12).

El programa estrategias creativas para el aprendizaje, se vincula específicamente con el eje de valores porque para el ser humano vale y es, en consecuencia un valor aquello que desea y que busca en función de sus necesidades... en función de lo que es y de lo que sueña y quiere llegar a ser. Valores e identidad, son por tanto dos realidades inseparables (Ministerio de Educación, 1998:9). De allí la importancia de despertar en el alumno esa necesidad, ese interés, esa reflexión mediante la puesta en contacto con sus raíces histórico-culturales y con los valores de su entorno.

La creatividad es una condición esencial de la educación y es base y fundamento del programa que se presenta. El niño es creativo por naturaleza.

Para el niño el comportamiento creativo es tan natural como respirar. Sus respuestas son imaginativas, originales, espontáneas e inventivas..., entusiasta e inquisitivo, sensitivo y anhelante se sumerge en el contorno físico y social del que forma parte... es como si intuitivamente se diera cuenta de que la simple acumulación de hechos no es suficiente..., el niño debe descubrir relaciones si quiere comprender su mundo (Logan y Logan, 1980:17).

Cuando el alumno, con sus conocimientos previos, y sus condiciones creativas (unos más, otros menos) entra en contacto con las nuevas situaciones, nuevas para él aunque no para otros, y ese contacto se produce en una situación interactiva, participativa, cooperativa se produce en su interior un proceso de asimilación (Flórez, 1996:63). Organiza las nuevas situaciones, en la medida que le resulten interesantes, con las estructuras de representación de experiencias previas (estructuras cognoscitivas) tal vez similares, que él conserva en su memoria, generándose nuevas estructuras, que en el caso del programa de estrategias creativas para el aprendizaje, por estar intencionalmente planificadas y ejecutadas en articulación con el currículo de la escuela básica, constituirán elementos propiciadores de aprendizajes significativos en relación con los contenidos programáticos.

En la perspectiva socio-política esta experiencia, enmarcada en los objetivos de la investigación, instituciones educativas y organización integrada y sistemática de la comunidad (Gamero, 1996), tiene el propósito de contribuir a la superación de las deficiencias y debilidades

que en la actualidad presenta la educación venezolana. Para lograrlo se ha planteado una estrategia de acción conjunta, global, interactiva y participativa, hacia la transformación.

Es necesario que el proceso de Aprendizaje en las escuelas sea orientado ubicando como epicentro del proceso al alumno, para que este alumno de hoy, hombre de acción del mañana, mediante la adopción libre y racional de actitudes y comportamientos, sea capaz de interpretar con visión crítica su realidad e insertarse y actuar creativamente ante los procesos de transformación y cambio presente y futuro de la sociedad venezolana. Se percibe que mediante una acción conjunta, global e integral de la escuela y la comunidad se llegue a grados de organización que potencien altos niveles en la calidad de vida de las comunidades (Gamero, 1996), caso específico la comunidad Luciteña.

Suena ambicioso, pero es un reto que hay que enfrentar, aun cuando no sea fácil.

La vinculación escuela comunidad es una propuesta presente en el proyecto educativo nacional.

Con el programa de estrategias creativas para el aprendizaje el alumno entra en contacto con situaciones de trabajo existentes en su localidad y región, participa en acciones conjuntas para abordar soluciones a problemas sencillos, que se presenta en su localidad (ejemplo recuperación de la arborización de la plaza que está cerca de su casa) y detecta problemas cuyas soluciones pueden ser estudiadas en el aula en el contexto de desarrollos de contenidos programáticos.

En estas actividades desempeñan un importante papel estudiantes de la escuela de educación de la FHE. De esta manera se vincula a la universidad con la comunidad y con la escuela. Esta es una experiencia que se explicitará en otra ocasión. Para la fecha de producción de este artículo, debido a que la experiencia aún se encuentra en fase experimental, sería atrevido hablar de resultados, en el amplio sentido del término. Sin embargo, tiene relevancia el alto grado de motivación que la ejecución de las actividades despierta en el alumno: la propiedad con que posteriormente abordan temas relacionados con la actividad realizada y el nivel de creatividad demostrado al expresar su interpretación de la vivencia. Como ejemplo léase la proclama que insertamos a continuación, como producto del TV Encuentro de Cronistas y Cuenteros de Santa Lucía, realizado del 23 al 28 de Noviembre de 1998.

PROCLAMA LUCITENA

EL IV ENCUENTRO DE CRONISTAS Y CUENTEROS DE SANTA LUCÍA, celebrado del 23 al 28 de noviembre de 1998, ha venido visitando las escuelas de Santa Lucía durante la semana para conversar con los niños sobre la parroquia, sus costumbres, la gaita, la forma de vida, las comidas, la forma de hablar y las fiestas tradicionales. Este intercambio con los niños generó múltiples conversaciones, a través de las cuales fueron expresando cómo se sentían en la parroquia, con dibujos, colores y palabras, dando a conocer sus sentimientos hacia este espacio. Este trabajo fue posible gracias al esfuerzo de docentes, artistas y trabajadores culturales, quienes creen en la posibilidad de transformar haciendo. Por eso, el Encuentro de cronistas y cuenteros visitó este año la U.E. Pichincha, el Instituto de Educación especial Maracaibo y el Jardín de Infancia Angelitos Negros, para demostrar que el arte, la cultura y la educación constituyen una trilogía muy valiosa para conseguir resultados positivos en la formación de un ciudadano más sensible con su entorno; y conocedor crítico de su historia y su realidad. Es nuestro deseo dar a conocer a todos los habitantes de Santa Lucía, a los organismos públicos y

privados que tienen injerencia en la parroquia y a toda Maracaibo, los deseos y las demandas que los niños de Santa Lucía nos hicieron:

1. Queremos que Santa Lucía sea un gran parque; mejor, que la Iglesia y las casas estén dentro de un parque, lleno de matas, donde podamos jugar.
2. Que tenga muchas matas grandotas, con pájaros.
3. Que la gente no bote la basura en la calle y que la pasen a recoger todos los días y no la dejen podrir, porque huele feo y ahora en Navidad es peor.
4. Ojala que pongan más cajas de esas grandes en las esquinas, donde botar basura.
5. Que podarnos tocar gaita en Santa Lucía.
6. Que podamos jugar hasta tarde en la calle y que pase la Policía.
7. También que podamos dormir en una hamaca afuera de la casa y podamos hablar en el frente de la casa hasta tarde y jugar, porque si pasa la policía no importa.
8. Que hayan muchos parques y canchas para jugar, cines y supermercados, con muchas matas, que haga fresco y que hayan teléfonos en las calles. Además que los terrenos sucios los limpien y los hagan canchas para jugar.
9. Queremos que el auditorio de la Escuela tenga aire acondicionado y sea bonito, y que los salones tengan computadora. (E.B. Pichincha).
10. Ojalá que todos nos podamos entender, si yo soy sordo, que los demás aprendan a hablar en señas conmigo para poder entenderlos. Yo quiero saber más de Santa Lucía. (E.E. Maracaibo).
11. Que no pongan tanto vallenato a todo volumen.
12. Yo quiero que se oiga mucha gaita. A mi me gusta. En mi casa ponen gaita.

Padre, vecino, amigo, docente, responsable de algún servicio público, ¿qué estás haciendo por Santa Lucía?

Maracaibo, 28 de Noviembre de 1998.

Como puede apreciarse al leer la proclama, con esta actividad queda abierta la posibilidad para iniciar procesos de aprendizajes significativos, en las áreas de formación ciudadana, educación ambiental, valoración patrimonial, rescate de la identidad, desarrollo de valores, desarrollo del sentido de pertenencia y valoración de la escuela, estimulación al logro y valoración personal.

De relevante significación fue la experiencia con los niños de la Escuela Maracaibo, porque fue gratificante confirmar que era posible la comunicación entre oyentes y no oyentes; sin mayores dificultades; sus docentes fueron un gran apoyo, demostrando una excelente condición humana y profesional. Los niños se mostraron muy felices.

En el año 2000 se pudo satisfacer una de sus grandes aspiraciones, “conocer más a Santa Lucía”. Con la participación de un equipo de alumnos de la cátedra de Tecnología 1, conjuntamente con su profesora y docentes del plantel, como parte del plan de acción de ese equipo, los niños realizaron un recorrido por la parroquia, en el contexto de la actividad nuestro espacio.

El por qué de estrategias creativas para el aprendizaje

El Por Qué conduce a fundamentar y justificar el programa de Estrategias Creativas para el Aprendizaje, lo cual teóricamente se hará en las dimensiones: psicoeducativa, político - legal y socio-educativa.

- Dimensión Psicoeducativa

El Conocimiento no es la simple copia de las cosas sino su construcción interior, por esto la pedagogía tiene que fundamentarse en la actividad del aprendiz (FLOREZ. 1996:4). Este planteamiento, basado en la teoría constructivista del aprendizaje sirve de fundamentación teórica a la propuesta de estrategias creativas para el aprendizaje. El mismo autor apunta: toda percepción es resultado de un proceso muy complejo... que implica la interacción entre los estímulos que llegan a los sentidos (...). El aparato interpretativo de los sentidos, y la corteza cerebral en interacción con la mente y personalidad del individuo, con su propia historia, sus experiencias socio- culturales y de lenguaje... (Flórez, 1996: 4).

Esa es precisamente la esencia de la experiencia Estrategias Creativas para el Aprendizaje, que el alumno, en contacto con objetos y espacios reales y concretos, vivencie y perciba estímulos externos que en articulación con sus experiencias previas contribuyan al desarrollo y enriquecimiento de sus estructuras cognoscitivas ya acumuladas en el transcurso de su existencia; de manera que al aperturar los procesos de aprendizaje en el aula, se produzca esa interacción generadora del conocimiento esperado pero, construido interiormente por el aprendiz, mediante ese proceso de interacción estímulo-aparato interpretativo de los sentidos-cerebro-experiencias previas. Desde el campo de la Psicología según Piaget:

El desarrollo se produce... por un proceso.. .complejo que abarca y articula cuatro factores principales: maduración, experiencia, transmisión y equilibración (...). La experiencia mas importante es la de la acción propia... la que el sujeto obtiene de las acciones sobre otros objetos naturales y/o culturales.... la transmisión se apoya en esos esquemas previos que posee el aprendiz.... equilibración. . .búsqueda interna de nuevos niveles y reorganización de equilibrio mental, después de cada alteración cognoscitiva provocada desde el exterior o autoprovocada (Piaget. Flórez, 1996:235).

El proceso psicológico señalado por Piaget es lo esperado mediante la aplicación de la experiencia Estrategias Creativas para el Aprendizaje, la generación de procesos que interesen, comprometan y potencien la articulación de las experiencias previas, la transmisión y la equilibración que le permita al alumno generar en su interior un aprendizaje significativo, generador de un conocimiento sustentable, por cuanto al ser auto producido, tiene para el alumno un claro, sentido, significado e importancia; claridad en lo que lo aprendido significa para él, y para la sociedad.

- Dimensión Político Legal

Tres instrumentos de carácter legal fundamentan y justifican la propuesta de Estrategias Creativas para el Aprendizaje: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV. 1999), la aun vigente Ley Orgánica de Educación (LOE. 1980) y el Proyecto Educativo Nacional emanado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999).

Los dos primeros instrumentos mencionados establecen la finalidad de la Educación Venezolana en los siguientes términos:

...el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática... (LOE Art. 3). (...)
Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática... (CRBV Art. 102).

Pleno desarrollo de la Personalidad, siguiendo el diccionario manual e ilustrado de la lengua española Personalidad es la diferencia individual que constituye a cada persona y la

distingue de otra (...) conjunto de cualidades que constituye a la persona o ser inteligente. Es decir, según se interpreta, son las diferencias individuales; las cualidades inherentes a cada persona; en consecuencia ese pleno desarrollo solo se logra a través de un proceso de vida en el cual tienen fundamental importancia la infancia y la adolescencia: de la calidad de apoyo, de incentivo, de estímulo que se le proporciona al alumno, en su proceso de aprendizaje, dependerá en gran parte, la fortaleza de esa personalidad; por lo tanto en la medida que tenga la oportunidad de procesar ideas y construir su propio conocimiento y, en esa medida comprender a los demás y a su entorno, sentirá la seguridad de sí mismo, porque sus capacidades, creativamente estimuladas, aflorarán y se concretarán en acciones de alta calidad. En este aspecto compartimos con Bandura cuando dice: El hombre es un ser pensante que posee capacidad es que le dan a él el cuarto poder de auto dirección (Bandura. Salazar y Otros, 1999:20). La actitud crítica se fomentará en base al sentir, al pensar y al conocer por sí mismo; conocer su realidad personal y su realidad contextual, y estará apto para vivir en sociedad, porque su capacidad de observación de percepción y de análisis le permitirá interpretar en su justa dimensión, las reglas del derecho y el deber que orientan el funcionamiento de las sociedades. El aprendizaje es un proceso mediante el cual se logra el desarrollo de la persona. Así mismo alude el artículo 3 de la LOE a la convivencia en una sociedad basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo. Y el artículo 102 de la CRBV, dice pleno ejercicio de su personalidad basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social.

Se habla de valores. Y los valores no se decretan, ni se asimilan porque digamos que existen, sino porque se demuestran, porque se estimulan, porque se vivencian; de la fuerza del estímulo depende que ese ser en desarrollo, asuma posiciones deseables ante los valores.

La participación activa, cooperativa, solidaria son comportamientos que se estimulan en la ejecución de estas actividades. En esto se fundamenta la metodología básica de la propuesta, en estimular, impulsar, promover la acción participante, es decir la interacción, y en esa misma medida la productividad: no cabe duda, que la aplicación de estrategias de aprendizaje propiciadoras de la proactividad y autoproducción de conocimiento, contribuirá al logro de la finalidad señalada por la LOE y por la CRBV.

En cuanto al proyecto educativo nacional (1999) contempla la concepción curricular deseable y necesaria para la aplicación de una experiencia del tipo de Estrategias Creativas para el Aprendizaje. Un currículo flexible, integral, propiciador de la transversalidad, la transdisciplinariedad y la globalidad. Con suficiente apertura para ajustarse a las necesidades de cada localidad, municipio o región.

- Dimensión Socioeducativa

Las razones socioeducativas que justifican la propuesta, tal vez han sido las de mayor peso al momento de tomar la decisión de llevar a cabo esta experiencia. Para nadie es un secreto el nivel de deterioro al cual ha llegado la educación venezolana tanto dentro como fuera de la institución escolar. Las escuelas de la parroquia Santa Lucía de Maracaibo no escapan a esa situación.

Un proceso de acción participante realizado por las investigadoras, conjuntamente con docentes y estudiantes de la Escuela de Educación de la FHE de LUZ, ha dado como resultado: conocer la existencia de escuelas que no reúnen las más mínimas condiciones pedagógicas. Desde el punto de vista de la planta física se observa escasa e inadecuada iluminación, condiciones de ventilación que en algunos casos llegan a ser intolerables; servicios públicos

(electricidad, aguas blancas y aguas servidas) en pésimas condiciones. Dos o tres de las diez escuelas básicas oficiales de la 2a etapa de básica que funcionan en la parroquia poseen adecuadas condiciones de iluminación y ventilación, aspectos que fueron tomados en cuenta en su construcción, pero que sin embargo, se han visto afectados por las condiciones deteriorantes del tiempo y del medio y la falta de mantenimiento.

Desde el punto de vista académico, se observa casi total ausencia de dotación de servicios educativos como bibliotecas, salones de lecturas, salud escolar entre otros; las estrategias de orientación del aprendizaje constituyen una carencia puntual y, en relación a servicios vinculados con el actual avance tecnológico pudiera decirse que prácticamente se desconocen.

La gerencia educativa y la formación de los docentes demandan urgente atención. La opinión del personal en relación al cambio está dividida; algunos la aceptan y hasta la solicitan, otros se muestran muy apáticos o escépticos. Muchas otras cosas se podrían plantear pero las expuestas justifican y demandan de la intervención participante de la universidad como institución formadora de docentes en estas escuelas. La misma debe darse en una relación de ganar - ganar y sobre todo con un firme propósito de dar apoyo a estas instituciones en la superación de sus debilidades. De esa manera la universidad pone en práctica su misión social. No se trata de una intervención supervisora sino una intervención para contribuir con el fortalecimiento de los docentes y de las escuelas, previa aceptación de esa comunidad educativa y la debida autorización del órgano oficial responsable por la educación en la región.

- Cómo se realiza la experiencia

Para la realización de la experiencia se ha asumido la modalidad metodológica de la Investigación Acción Participante (LAP), (Murcia FJorin, 1980:9), transformadora. Los principios básicos y supuestos que sustentan esta modalidad metodológica se ajustan perfectamente al propósito del programa de estrategias creativas para el aprendizaje; esta es una experiencia eminentemente práctica; en su ejecución interactúan docentes, alumnos y comunidad en general.

Con estas actividades se busca la participación real de todos los miembros de la comunidad educativa conjuntamente con los investigadores, tendiendo a la interactividad entre los participantes y la manifestación de la proactividad de cada uno de ellos en particular. Al mencionar la comunidad educativa se hace referencia al personal directivo, docentes de aula y de actividades especiales, personal administrativo y de servicio, alumnos, padres y representantes.

En el proceso de interacción se busca que la comunidad educativa en su totalidad se involucre en sus procesos de aprendizaje y con su realidad social. La actividad es vivencial, en ella el alumno conjuntamente con el docente, los interventores y demás actores que tenga pertinencia según la actividad, vivencie un proceso en el que tiene la oportunidad de ver, observar, pensar, mediante la lectura de lo que ve; sentir en el interior la configuración de lo que tiene delante; reflexionar sobre el que, el por qué, el cómo y el para qué de las cosas, y luego, en el aula o cualquier espacio que se elija, aplicar lo visto, lo sentido, lo pensado a los objetivos de clase y, así lograr las conclusiones y elaborar un conocimiento basado en la propia experiencia e interpretación.

En cuanto al alumno, en armonía de pensamiento con Lucí- ni (1992) se busca que adopte aptitudes y comportamientos basados en valores que potencien la formación de ese hombre sano, culto, crítico y apto para vivir en sociedad que es finalidad de la educación.

La actividad puede realizarse en ambientes diferentes al aula de clase, puede ser el patio de la escuela, la calle donde está ubicada su escuela, un espacio más inmediato a esa calle, plazas, museos, parques, zoológicos, en fin cualquier sitio es bueno para una actividad de este tipo; lo importante es que sus objetivos y contenidos estén planificados en armonía con las áreas temáticas contempladas en el programa correspondiente al grado o grados que cursan los alumnos participantes.

También es importante que la actividad sea recreativa, atractiva que despierte el interés del alumno y que la participación de éste, se constituya en centro de la acción. La actividad no es un simple paseo, ni un simple juego, pero al alumno debe parecer así. Recuérdese que la actividad lúdica tiene un importante papel en el aprendizaje.

El propósito es incentivar al alumno de manera que quede suficiente y adecuadamente motivado para involucrarse en el desarrollo de los temas programáticos que se relacionen con la actividad vivenciada y lograr una eficiente elaboración y fijación del conocimiento.

Consecuentes con la visión de integración e interdisciplinariedad del PEC-PSL, en la ejecución de las actividades se articulan las áreas Educación, Ética y Patrimonio. Así como con diversas dependencias universitarias y otras organizaciones que desarrollan programas cuyos objetivos armonizan con los de esta experiencia.

A continuación se relacionan algunas de las actividades ensayadas:

- Revista pedagógica pa' vos

Es una revista de corte pedagógico producida por el PEC- PSL. Está dirigida específicamente a la 2^a etapa de la escuela básica. Tiene como objetivos: abrir procesos de aprendizaje en las diferentes áreas programáticas de este nivel del sistema educativo; proporcionar un medio impreso de participación de la comunidad educativa y servir de órgano de difusión de las actividades realizadas en la escuela.

Su contenido es diverso: en ella se insertan temas relacionados con la historia, las tradiciones de la parroquia, la enseñanza de la lengua y la literatura, entre otros presentados en forma de cuentos, conversación, invitación a la participación.

Puede trabajarse con ella dentro y fuera del aula. Se ha vivenciado el trabajo de la revista PAVOS con un equipo de niños asistentes al Centro de Artes de Maracaibo, Lía Bermúdez como actividad extra-cátedra con niños de la Escuela Ildelfonso Vásquez.

Llama la atención, el hecho de que los niños demostraron mayor capacidad e interés para leer lo que expresaban las imágenes impresas que los contenidos escritos. Es decir hicieron mejores interpretaciones de los dibujos contenidos en la revista,

- Maracaibo mía

Actividad adscrita a la Facultad de Arquitectura de la Universidad del Zulia. Dirigida a los niveles de básica 2^a etapa y media diversificada. Su objetivo es incentivar el aprendizaje sobre el patrimonio cultural y arquitectónico; en consecuencia se orienta a abrir proceso en el área de ciencias sociales. Su contenido lo constituye el espacio de la ciudad de Maracaibo, especialmente la parte histórica o más propiamente llamado casco histórico.

En su ejecución se aplican 4 fases una preparatoria, en la cual se sensibilice al docentes; una de observación, en la cual se exponen mapas, fotografías relacionados con el espacio donde se va a trabajar; sigue la etapa del recorrido por el área seleccionada y se cierra con una

actividad de expresión creativa, en la cual los alumnos expresan en diferentes formas la experiencia que han vivido.

- Nuestro espacio

A partir de Maracaibo Mía el PEC-PSL, concretó un plan de acción circunscrito a la parroquia Santa Lucía que se le dió el nombre de Nuestro Espacio; con el propósito de propiciar la apertura de procesos de aprendizaje en las áreas de historia, geografía y afines, a partir del acercamiento al entorno más inmediato a la escuela. En su ejecución se aplica el modelo de Maracaibo Mía, siguiendo las cuatro etapas ya referidas. La diferencia está en la forma de vivenciar el espacio durante el recorrido, el cual está bajo la responsabilidad del área patrimonio del PEC-PSL, y se concreta mediante la aplicación de una estrategia que se ha denominado Lecturas Múltiples.

La estrategia se sustenta en el supuesto de que la diversidad de objetos que leemos, los leemos mediante la aplicación de los cinco sentidos: vista, olfato, tacto, oído y gusto.

Planteamientos teóricos expresados por: Heller, Verlee, y Salazar, las dos primeras en el marco de la teoría del aprendizaje y el último desde la perspectiva de la Psicología Social aportan lineamientos teóricos sustentadores de la estrategia lecturas múltiples, aplicada en la ejecución de la actividad Nuestro Espacio; los tres coinciden en que el aprendizaje se genera mediante un proceso en el que intervienen tres elementos o factores: un estímulo externo (percibido a través de los sentidos), un procesamiento a través del organismo y la emisión de una respuesta, que viene a ser el conocimiento. En ese proceso el alumno autoconstruye su conocimiento, produciendo un aprendizaje significativo.

En la aplicación de Nuestro Espacio se ha trabajado en integración con las cátedras de Tecnología Didáctica 1 y II y, Técnicas de Microenseñanzas de la Escuela de Educación de la FHE. La experiencia ha sido aplicada en las escuelas Ildefonso Vásquez, Pichincha, Jardín de Infancia Angelitos Negros y Escuela Especial Maracaibo.

- El anciano en el aula

Actividad adscrita a la cátedra de Medicina Social de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia. Esta tiene un doble propósito: 1° brindar al grupo etario de adulto mayor, la oportunidad de sentirse útil, mediante su presencia en la escuela para dar a conocer sus experiencias. Situación que alimenta su autoestima. 2° Proporcionar un apoyo al proceso de aprendizaje basado en la experiencia de los protagonistas de la historia. Además se articula la escuela con la comunidad.

El objetivo es abrir procesos en diferentes áreas programáticas de la 1 y 2 etapa de la escuela básica, nivel al cual está dirigida la actividad,

El contenido es muy variado, porque depende de la experiencia que los ancianos deseen contar, pero siempre se establece la vinculación con los objetivos del eje programático respectivo.

Esta experiencia ha sido practicada en varias escuelas de Maracaibo. Su ejecución depende mucho de la aceptación del docente y de su colaboración, por eso se hace necesario, previo a la vivencia de la actividad, realizar un proceso de sensibilización del docente.

- Teatro y Escuela

Actividad programada y ejecutada por el grupo de teatro TABLÓN. Tiene como propósito abrir un espacio para el teatro en las escuelas de la Parroquia Santa Lucía mediante la formación de grupos de teatro y, apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos. El objetivo:

abrir procesos de aprendizaje en diferentes áreas programáticas, pero muy especialmente en el área de la literatura y de la historia. Está dirigida a la Escuela Básica.

- Centros de artes en las Escuelas

Actividad producida por el PEC-PSLy de ejecución conjunta con el departamento de extensión educativa del Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez (CAM-LB). El propósito fundamental es promover y apoyar la creación y crecimiento de grupos de artes escénicas en las escuelas, abrir procesos de aprendizaje a partir de las diferentes expresiones artísticas, y fomentar en el alumno una adecuada capacidad interpretativa hacia las artes.

El contenido de la actividad es muy variado por cuanto en cada caso dependerá de la especificidad temática de la expresión artística con la cual se trabaje. Artes escénicas, artes plásticas, artes musicales entre otras.

Igualmente los espacios de acción serán múltiples, museos, teatros, salas de exposición.

- Encuentro de cronistas y cuenteros de Santa Lucía

Esta actividad es producida por el grupo de teatro TABLÓN y de ejecución conjunta con el PEC-PSL y la asociación civil Proyecto Santa Lucía. La actividad no está dirigida exclusivamente a las escuelas, sino a la comunidad en general. Es de realización anual y a través de ella se pretende realizar un ejercicio educativo sobre el rescate de la historia y las tradiciones de la Parroquia.

El grupo de actores se integra con habitantes de la parroquia que por haber nacido y vivido en ella toda su vida, tienen un profundo conocimiento acerca de su cotidianidad y, uno que otro especialista en el área temática que se haya seleccionado para trabajar en cada año.

El escenario de acción es la calle, las plazas, la escuela, la iglesia. La actividad se cierra con la elaboración de una Proclama, producto de la expresión del sentir de los participantes.

La visión global del PEC-PSL demanda para su ejecución la constitución de equipos de trabajo en los que se integren profesionales y especialistas de diferentes ramas y sectores del conocimiento. De hecho en la ejecución de la experiencia que se presenta interactúan profesionales de la educación, la historia, arquitectura, letras y, especialistas en actividades culturales.

Así mismo se abre espacio a la integración de diversos procesos investigativos y acciones socioculturales. Coinciden en esta experiencia una investigación de la Facultad de Arquitectura, las ya mencionadas de la Facultad de Humanidades y Educación, el trabajo sociocultural de un equipo de teatro radicado en la parroquia y cátedras de la Escuela de Educación (FHE) en integración con el PEC-PSL.

Al cierre se hace un llamado a nuestra máxima casa de estudios, la Universidad del Zulia, a ejercer a través de la acción concreta en las comunidades, su importante rol de impulsora del desarrollo del espacio que constituye su ámbito de acción y área de influencia más cercana.

Reiteramos muy especialmente a la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación (FHE) de LUZ, la invitación a compartir esta experiencia. El docente debe formarse en su área de acción, en su campo de trabajo, en contacto directo y permanente con su realidad social y laboral; el eje de prácticas y pasantías ofrece esa oportunidad, y no solo ese eje, sino que cualquier área es propicia para la acción participativa.

A manera de conclusión

Al momento de iniciar la experiencia surgió la duda acerca de si sería posible hacer realidad esa idea, sobre todo ante la situación de constantes cambios administrativos que están

afectando a la sociedad venezolana, específicamente al sistema educativo. La manera de despejar las dudas era poner en marcha el proyecto. Así se inició la acción y, al mismo tiempo, el fortalecimiento teórico del equipo. Muchas lecturas sobre la creatividad; revisión de experiencias realizadas por otros docentes en este campo, discusiones entre pares. Esta discusión demostró que en muchos rincones de este país hay profesionales accionando en esta dirección. Lo que hace falta es el encuentro, la conformación de redes a objeto de obtener los mejores logros en esta importante misión de elevar la calidad de la educación venezolana.

- No es fácil, pero hay que persistir en este propósito.
- No es nuevo, porque la experiencia demuestra que en un pasado, no muy lejano los procesos del aprendizaje eran más dinámicos y creativos un aprendizaje constructivo, creativo, activo fue planteado a comienzos del siglo XX por pedagogos como María Montessori, Claparede, Dewey (Flórez, 1996).
- Es necesario unir esfuerzo, luchar en conjunto, interactivamente.
- Se requiere consenso, participación, disposición de trabajo por parte de los actores y, mucha y verdadera voluntad política por parte de los órganos de gobierno.
- Todo conduce a pensar que, si se logra el propósito los resultados serán positivos. Muy positivos.

Aplicándole a la experiencia el esquema FODA se resume:

Fortalezas: Muchas, entre las que destacan:

- El propósito de perseverar en la realización de la experiencia.
- La acogida positiva que ha tenido esta experiencia por parte de la comunidad educativa.
- La existencia en la localidad y en Venezuela de grupos de investigadores, docentes, miembros de organizaciones culturales, que tienen propósitos y objetivos coincidentes con esta experiencia.
- La articulación de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación con el PEC-PSL.
- La constitución de equipos multidisciplinarios para la ejecución de la experiencia.

Oportunidades:

- La aceptación para la aplicación de la experiencia por parte de los órganos oficiales que administran la educación en la región.

En consecuencia, en el presente puede decirse que:

- Es total y absolutamente posible.
- La articulación del PEC.-PSL con instituciones oficiales, culturales, deportivas, entre otras, que funcionan en la localidad y en la región.
- La disposición de la mayoría de las asociaciones de vecinos de la parroquia para dar apoyo a esta experiencia. Debilidades: También hay unas cuantas, pero el gran reto es lograr superarlas.

Entre ellas podemos mencionar:

- La resistencia al cambio, observada en algunos docentes.
- La escasa concreción y estabilidad de las políticas educativas vigentes.
- La desvinculación entre la escuela y la comunidad.
- Limitaciones para la inserción en algunas escuelas básicas de la comunidad.
- Falta de recursos económicos. Hasta el presente no tenemos financiamientos sólidos.

Amenazas:

- Posibilidad de que haya un cambio en el ordenamiento legal que le reste viabilidad a la propuesta.

Bibliografía

- DIAZ, B y HERNÁNDEZ, R., Gerardo (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. McGrawHill. Editores. S.A. de C.V. México. D.F.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael (1996). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Interamericana, S.A. Santa Fé de Bogotá, Colombia.
- FUSTIER, Michel (1991). Pedagogía de la Creatividad. Editorial mdcx. Madrid y Barcelona, España.
- GAMERO L., María (1996). Instituciones Educativas y Organización Integrada y Sistemática de la Comunidad. Tesis Doctoral no concluida. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- HELLER, Miriam (1994), El arte de enseñar con todo el Cerebro. Editorial Biósfera. Caracas, Venezuela.
- LOGAN, Lilian y LOGAN, Virgil (1980). Estrategias para una Enseñanza Creativa. Oikos - Taus S.A. Barcelona, España.
- LUCINI Fernando (1995). Temas Transversales y áreas Curriculares. Alauda Ariaya. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1980). Ley Orgánica de Educación. Eduven. Caracas, Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (S/F). La Educación en los Valores. Un reto Compartido. ALAUDA. ANAYA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURAY DEPORTE (1999). Constltu algunos clón de la República Bolivariana de Venezuela. Distribuidora Escolar S.A. Caracas, Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CULTURAY DEPORTE (1999). Proyecto Educativo Nacional. Mimeografiado.
- MURCIA FLORIÁN, Jorge (1992). Investigar para Cambiar. Cooperativa Escolar Magisterio. Santa Fé de Bogotá, Colombia.
- PARRA RODRÍGUEZ, Jaime (1998). Asuntos Internos sobre Creación y Creadores. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. DICCIONARIO MANUAL E ILUSTRADO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. España Calpe. S.A. Madrid.
- SALAZAR, Miguel y otros (1992). Psicología Social. Editorial Trillas. México.
- WILLIAMS VERLEE, Linda (1997). Aprender con todo el Cerebro. Estrategias y Modos de pensamiento visual, metafórico y multiregias sensorial. Ediciones Martínez Roca. S.A. Colombia.

Teoría de Peter Senge y la organización educativa como sistema descentralizado
María Concepción Valbuena Montiel
Doctorado en Ciencias Humanas.
División de Estudios para Graduados.
Escuela de Educación. Facultad de Humanidades
y Educación. La Universidad del Zulia.

Resumen

Este artículo conforma una posición teórico-conceptual planteada por Senge sobre las organizaciones sustentadas en cinco disciplinas, tales como: el dominio personal, los modelos mentales, la visión compartida, el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico. La práctica de estas disciplinas en la organización educativa conduce al aprendizaje profundo, el cual va a permitir el desarrollo de nuevas actitudes y cambios en el paradigma cultural, hacia la descentralización educativa.

Palabras clave: Pensamiento sistémico, visión compartida, modelos mentales, aprendizaje en equipo, descentralización.

Recibido: 13 10-00. Aceptado: 31-01-01.

**Theory of Peter Senge and Educational
Organization as a Decentralized System**
Abstract

This article shapes the theoretical-conceptual position outlined by Senge on organizations sustained by five disciplines, such as: the personal domain, mental models, shared vision, team learning and systemic thought. The practice of these disciplines in educational organizations leads to profound learning, which will permit the development of new attitudes and changes in the cultural paradigm, and also to educational decentralization.

Key words: Systemic thought, shared vision, mental models, team learning, decentralization.

Introducción

La idea central de los planteamientos de este artículo gira alrededor de la V Disciplina de Senge (1990), en torno a las organizaciones inteligentes, las cuales son orientadas por el deseo de saber aprender individual y colectivamente para enfrentar los cambios con discernimiento, así como el proceso de descentralización en Venezuela para un cambio político, administrativo y de gestión orientado al desarrollo de las organizaciones educativas inteligentes.

Las organizaciones inteligentes se sustentan en cinco disciplinas de Senge, tales como: el Dominio Personal, que busca expandir la capacidad individual para crear los resultados que deseamos y a desarrollarse en función de las metas y los propósitos seleccionados; los Modelos Mentales, para aclarar nuestra imagen del mundo; la Visión Compartida, que implica un

compromiso grupal en función del futuro que se desea crear, así como los principios y lineamientos para lograrlos; el Aprendizaje en Equipo, para desarrollar la inteligencia y una capacidad para enfrentar los cambios; y por último el Pensamiento Sistémico, como un lenguaje para describir, analizar y comprender los comportamientos de los sistemas, para enfrentar los cambios con mayor eficacia.

La práctica de estas disciplinas conduce al aprendizaje profundo, el cual va a permitir el desarrollo de nuevas aptitudes y de nuevas perspectivas mentales individuales y colectivas para la acción en las organizaciones inteligentes.

La Quinta Disciplina de Senge (1990) hace referencia a la Teoría de la Acción, la cual va a permitir a los actores sociales (sean éstos individuos, grupos, organizaciones o sistemas) construir una teoría para sus acciones intencionales con un comportamiento que responde, por tanto, a esas construcciones, llamadas modelos mentales, formados por sus creencias, valores, estrategias de acción y supuestos o premisas; mientras que en las organizaciones son acciones colectivas.

La Teoría de la Acción de cualquier persona tiene una dimensión explícita y congruente con su formación intelectual y una dimensión en uso, opuesta a la explícita e incongruente.

Para el logro de los aprendizajes tanto individual como colectivos, la Teoría de la Acción, necesariamente cambia para poner en práctica nuevos valores, alcanzar los fines y los objetivos de la gente que conforma una organización inteligente.

En la organización inteligente los problemas son indicadores de cambios requeridos y aprendizajes necesarios para enfrentarlos en forma colectiva y en función de hacer reflexionar, pensar y decidir. Los cambios en estas organizaciones se presentan en los puntos de contacto donde a partir del encuentro de diferentes ángulos de incidencia, intereses y contribuciones tiene lugar el aprendizaje.

Partiendo de estos planteamientos es importante destacar la necesidad de transformar las organizaciones educativas en organizaciones inteligentes basadas en el aprendizaje generativo que permite alcanzar la creación de nuevas aptitudes en los miembros que intervienen en el proceso educativo y por ende en la totalidad de estas organizaciones, como un sistema en el que se reconocen estructuras complejas crecientes y dinámicas.

Asumiendo lo anterior, se busca en este análisis la consideración de una organización educativa descentralizada y ubicada conforme a principios que orienten a ésta hacia un desarrollo que genere una organización inteligente dispuesta al aprendizaje en equipo con eficiencia y eficacia.

Este análisis sobre el proceso de descentralización implica una reorientación de los poderes del Estado bajo un pensamiento sistémico, para hacer crecer la sociedad civil en cuanto a su participación y toma de decisiones colectivas a nivel regional y local, bajo una visión compartida y un alineamiento en equipo para generar una organización educativa inteligente.

1. Aprendizaje en las organizaciones inteligentes

Las organizaciones inteligentes ven a la complejidad como una totalidad o como un conjunto bajo un pensamiento sistémico. Éstas buscan crear resultados deseados, el cultivo de nuevos y expansivos patrones de pensamientos, hay libertad en la aspiración colectiva, se aprende a aprender en conjunto, bajo una premisa esencial de las disciplinas, tales como el Dominio Personal, los Modelos Mentales, la Visión Compartida, el Aprendizaje en Equipo y el

Pensamiento Sistémico como una V Disciplina (ver gráficos 1 y 2). Éstas se desarrollan como un conjunto y permiten el cultivo de una visión global que germina en el futuro.

Así las organizaciones inteligentes son un ámbito donde la gente descubre cómo crear su realidad y cómo pueden modificarla.

Las organizaciones inteligentes parten del principio del Aprendizaje Organizacional de que la gente tiene la capacidad de aprendizaje en todos los niveles de la organización.

Las organizaciones que llegan a asumir este criterio tendrán éxito y posición en el futuro, como una comunidad que se dispone al aprendizaje, superando barreras que impidan la misión y el aprender en los miembros de la organización.

Las barreras que se le pueden plantear a una organización están referidas a las siguientes experiencias: las personas sólo se centran en su puesto, el enemigo externo bien sea una persona o un factor viene a ser considerado el culpable de los fracasos, la ilusión de hacerse cargo de los problemas para darles solución en forma personal, la fijación de los hechos que ocurren y no en los que subyacen a las estructuras, así como en el conocimiento de las causas, la ilusión de que con la experiencia se aprende, es decir, por ensayo y error; y por último, el temor del equipo administrativo que no se aporta ideas por miedo al fracaso.

Estas barreras pueden superarse con un pensamiento sistémico que suministre un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y unas herramientas que permitan ver la totalidad. Por ejemplo, el asumir bajo un pensamiento sistémico la descentralización, para modificar el Estado Venezolano bajo una selección previa de herramientas como el aprendizaje para enfrentar la complejidad como una totalidad (ver gráfico 3).

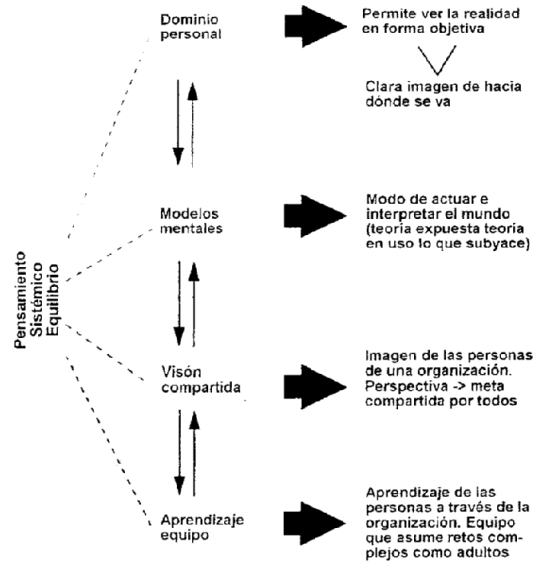


Gráfico 1. V Disciplina (Peter Senge).

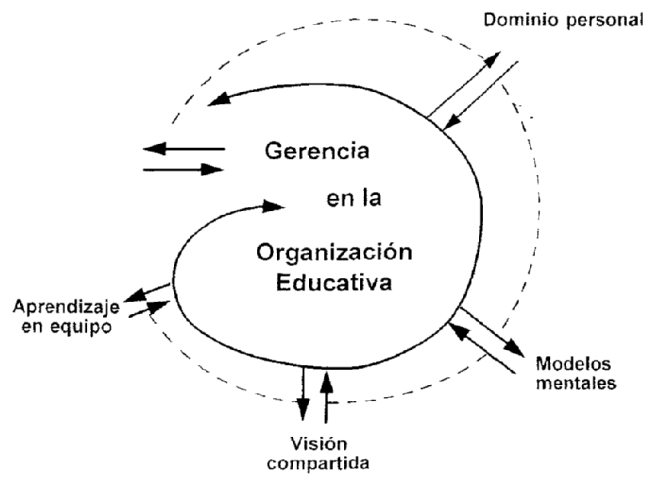


Gráfico 2. (Peter Senge)
Fuente: Elaboración Propia 2000.

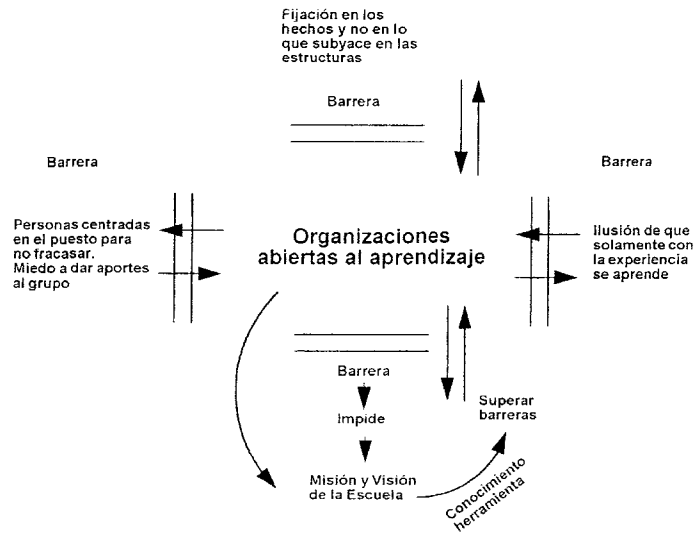


Gráfico 3. V Disciplina (Peter Senge).
Fuente: Elaboración Propia. 2000.

El aprendizaje ha de conducir al desarrollo de la capacidad para crear, para formar parte de un proceso generativo en la vida de la organización. Esto será posible puesto que el pensamiento sistémico o estructural aborda las causas que subyacen en la conducta.

2. La V disciplina y la descentralización

Senge define las disciplinas como un corpus teórico y técnico, así como la senda para adquirir disciplina y el llegar al desarrollo de habilidades por el permanente proceso de aprendizaje.

Así, la habilidad del dominio personal es una disciplina, cuando se integra a la vida del individuo y de la organización, permitiendo ver la realidad objetivamente, desarrollar la paciencia, concretar la energía de la gente y su espíritu como la piedra angular de las organizaciones inteligentes.

Senge afirma que las personas con un alto nivel de dominio personal son más comprometidas y fortalecen la organización.

Por ello el dominio personal debe aplicarse al proceso de descentralización para evitar que el proceso se debilite y se llegue al error de llevar a las regiones a un nuevo centralismo sin una filosofía de país o nación. Aquí interesa que las comunidades logren conexión entre su aprendizaje personal y el de las organizaciones del Estado, Municipio, Localidades y la Escuela, como un gran compromiso para su reforma.

Se hace necesario, según la disciplina del Dominio Personal, un proceso de focalización continúa para tener una visión de lo que se desea en realidad alcanzar en las organizaciones descentralizadas.

El dominio personal es así un destino específico, la imagen del hacia dónde se va en el futuro en forma concreta y tener un propósito, lo cual une a los integrantes de una organización bajo un destino común como un valor fundamental para el proceso de descentralización.

Partiendo de esto, la visión, los valores y los modelos mentales, son de suma importancia para las organizaciones inteligentes. Los modelos mentales determinan el modo de actuar y de

interpretar el mundo. La disciplina de los modelos mentales debe enfocarse como un conjunto de aptitudes que se pueden desarrollar (Hanover, citado por Senge, 1990).

Esta disciplina de los modelos mentales muestra las inclinaciones naturales para producir verdaderos aprendizajes generativos que permiten llevar a la práctica esta aptitud y operar en las interacciones entre los miembros de la organización.

Para todo eso se requiere compartir perspectivas y datos en forma abierta, buscando un equilibrio entre la indagación y la persuasión, para promover un aprendizaje cooperativo, es decir, confrontar públicamente el pensamiento y conseguir la argumentación que muestre lo que subyace para poder confirmar unos datos y relajar otros. Todo esto va a permitir expresar los razonamientos y admitir los errores para que se dé el aprendizaje, al reconocer la Teoría Explícita y la Teoría en Uso que permiten modificar la conducta bajo un pensamiento sistémico (Argyris y Schon, 1978).

Esto se evidencia en el centralismo gerencial de las organizaciones del estado venezolano en las que los modelos mentales no se confrontan, las políticas son lineales y no sistémicas.

Los modelos mentales y el aprendizaje organizacional, bajo un pensamiento sistémico incluyen la disciplina de la visión compartida de las imágenes que llevan las personas de una organización, las cuales surgen del interés común lográndose un aprendizaje generativo lleno de creatividad y que busca modificar la relación de los miembros de una empresa u organización creando una perspectiva común o de un conjunto bajo una meta a alcanzar, generando nuevas formas de pensar y de actuar asumiendo riesgos.

La visión adquiere fortaleza en la medida en que mayor número de personas la comparten, así se puede hablar de mi visión y de nuestra visión. Ésta es una de las causas que opera con mayor fuerza en el proceso descentralizador, pues se continúa con una visión personalista en cuanto gerenciar el estado no compartido, en el que las ideas son bajo una visión y se comparten en función de los intereses personales de algunos sectores para mantener el poder, no hay posibilidades de que la visión de las comunidades se incorpore a la visión de las cúpulas, manteniéndose una visión jerárquica y tradicional sin escuchar a su gente en la búsqueda de un estado creciente, en un círculo virtuoso, sin vincularla con los intereses personales de los miembros de la organización.

La visión compartida se completa con un aprendizaje en equipo bajo una dirección común con energías individuales armonizadas y alineadas. Esta visión compartida (Senge, 1990) se transforma en una prolongación de las visiones personales y la alineación es la condición necesaria para que la potencia del individuo infunda potencia al equipo. Así, el aprendizaje en equipo se desarrolla sobre las bases de la visión compartida y el dominio personal.

El aprendizaje en equipo permite a las personas aprender a través de la organización, mediante la práctica del diálogo y la discusión de diferentes ideas para seleccionar la mejor, con el respaldo del equipo, dándose la toma de decisiones bajo un pensamiento sistémico donde los miembros del equipo asumen la indagación de temas complejos y conflictivos como personas adultas.

El aprendizaje en equipo debe estar desarrollado bajo la perspectiva sistémica para abordar la complejidad, las estructuras no visualizadas y los puntos de apalancamiento.

Existen interrelaciones que subyacen a los problemas, las cuales se deben incorporar para llegar a comprender lo que se debe hacer. Ésta es la esencia del pensamiento sistémico, el cual también permite ver los procesos de cambio como un proceso de retroalimentación que induce a

un profundo cambio de conciencia y a compartir la responsabilidad de los problemas generados en un sistema.

Este proceso de cambio puede llegar a requerir de ajustes por limitaciones, los cuales van a conllevar a la búsqueda de la compensación que permitirá la estabilidad en el sistema para mantener las metas u objetivos, así como el equilibrio ante los posibles cambios que ocurren en el ámbito internos y externos a la organización educativa.

De hecho, la organización educativa en muchas ocasiones se resiste a los cambios debido a los procesos compensadores que subyacen, así como a la normativa, pensamientos lineales y tradicionales, y predominio de las relaciones de poder.

Un ejemplo evidente en el proceso descentralizador se encuentra en los discursos de los dirigentes quienes afirman la descentralización bajo el criterio de desconcentración, con la idea encubierta de mantener el poder. Se trata de una evidente resistencia al cambio por procesos compensadores ocultos.

Las estructuras que subyacen a las situaciones complejas son visibles bajo un pensamiento sistémico, pues éste ofrece una reestructuración del pensamiento y enseña que las pequeñas acciones, bien apuntaladas, producen también cambios significativos y duraderos. Esto es posible cuando se mira la totalidad con una visión de largo plazo y no con paliativos a corto plazo, con desplazamientos de la carga para solucionar solamente los síntomas, con manifestaciones externas y no internas, y menos permanentes.

El desplazamiento de la carga da soluciones temporales, pues el problema no deja de estar subyacente en las estructuras de la organización y, además, produce otros problemas muchas veces con mayor dificultad para su solución.

El pensamiento sistémico en la descentralización educativa. Ante eso, la Quinta Disciplina de Senge se desarrolla en los niveles de la práctica del qué hacer, el principio de ideas rectoras y conceptos, como la esencia de los actores de las organizaciones, los cuales trabajan en la búsqueda del logro de objetivos comunes, y las normas que rigen en las instituciones, el comporta miento organizacional y por ende el social.

Partiendo de eso, es posible considerar los planteamientos de la reforma institucional la cual demandan los ciudadanos, exigiendo gobiernos eficientes, equitativos, así como una educación de calidad. Esto hace que se profundice la democracia mediante el proceso de descentralización y la devolución de las responsabilidades gubernamentales a los gobiernos y comunidades locales, lo que a su vez requiere de cambios institucionales bajo la aplicación del pensamiento sistémico (ver gráfico 4).

Ante los planteamientos de Senge y los procesos que determinan la descentralización, es importante que la política educativa se enmarque en un conjunto de principios, metas, estrategias

PENSAMIENTO SISTÉMICO

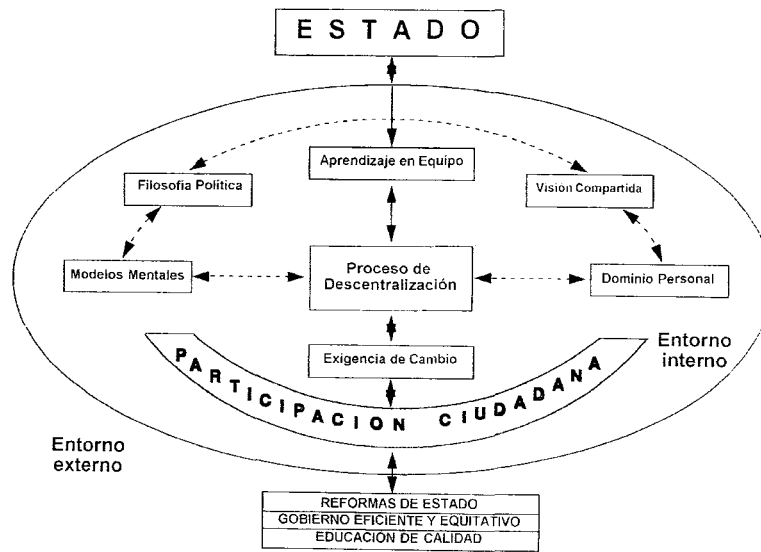


Gráfico 4. V Disciplina y Descentralización (Peter Senge).
Fuente: Elaboración Propia. 2000.

sistematizadas entre las acciones del Estado y las de las escuelas públicas y privadas, las comunidades, el sector productivo y la sociedad civil en general.

Conclusión

El estudio de la Quinta Disciplina de Peter Senge ha permitido un análisis acerca de las organizaciones educativas ante el proceso de descentralización, enmarcado dentro de un pensamiento sistémico para llegar a las siguientes conclusiones:

Las organizaciones inteligentes parten de los principios siguientes:

- Un dominio personal que descubre la visión personal y objetiva, el cual en el proceso de descentralización debe focalizarse en el cambio progresivo y el compromiso para visualizar la realidad a alcanzar en la organización educativa.
- Los cambios mentales son considerados en la organización como las aptitudes a ser desarrolladas para producir el aprendizaje organizacional; éste debe ser desarrollado para modificar la conducta de los individuos bajo un pensamiento sistémico. Así, los directivos y docentes bajo este modelo mental dirigido por el aprendizaje logrará el cambio del Estado y de la educación.
- La visión compartida, que permite establecer una relación entre los miembros de la organización, bajo una visión común de los objetivos y metas organizacionales que en el proceso de descentralización es básico para orientar cambios bajo la visión del Estado y las comunidades.
- Aprendizaje en equipo, por el diálogo entre los miembros de la organización educativa y una toma de decisiones con respaldo del equipo, aspecto de gran importancia para la descentralización, puesto que las decisiones se tomarán desde las localidades y para ello se requiere del equipo de educadores y la comunidad, quienes buscarán alternativas válidas y bajo un pensamiento sistémico enfrentarán los procesos de cambio requeridos en cada localidad.

- Estos principios permiten ver la confiabilidad del Estado Venezolano y de sus organizaciones educativas bajo un pensamiento sistémico.
- La descentralización va a conducir a que las Escuelas Básicas planifiquen bajo un pensamiento sistémico su propio desarrollo por medio de un aprendizaje que genere organizaciones educativas inteligentes.

Bibliografía

ARGYRIS, Ch. y SHON, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. C.A. Addison-Wesley.

BECKHARD, Richard (1993). *Desarrollo Organizacional*. Londres.

BURXE, W. (1988). *Desarrollo Organizacional como Proceso de Cambio*. Punto de Vista Normativo. México.

CHIAVENATO, Idalberto (1995). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana,

SENGE, Peter M. (1990). *La Quinta Disciplina*. Editorial Granica Española.

(1995). *La Quinta Disciplina en la Práctica*. Editorial Granica. España.

Wesley, Addison (1990). *La Organización que Aprende*. Editorial Iberoamericana.

**Contextualización teórica de la intersectorialidad de la relación
entre la academia y la empresa**

**Marinela Vega de Jiménez
Doctorando en el Ciencias Humanas
en la Universidad del Zulia**

Resumen

El presente trabajo constituye el resultado del análisis de los diferentes enfoques teóricos que explican la relación entre el Sector Académico y el Sector Productivo para contextualizar la intersectorialidad de la relación, estimándose además la incidencia que la misma pudiera tener en las dimensiones social, cultural, económica, educativa y política. La relación entre el Sector Académico y el Sector Productivo conlleva a la intersectorialidad de la misma, asumiéndose esta como la reciprocidad bidireccional y multidireccional entre ellos, lo cual concluye en la producción de bienes y servicios óptimos, coadyuvantes del desarrollo de la sociedad en sus diferentes dimensiones social, económica, política cultural y educativa; todo ello puede explicarse y fundamentarse a través de la lógica visión de la relación mediante los diferentes enfoques que la explican, permitiendo esto a su vez detectar la derivación en las diferentes dimensiones.

Palabras clave: Intersectorialidad, Enfoques, Sector Académico, Sector Productivo.

Recibido: 06-03-01. Aceptado: 15-04-01.

**Contextualization of the Inter-sectoral Nature
of the Relationship Between the Academic
and the Entrepreneurial Sectors. Theoretical
Approaches to an Explanation**

Abstract

This paper is the result of the analysis of different theoretical approaches that attempt to explain the relationship between the academic sector and the productive sector in order to establish a context for the inter-sectoral nature of such a relationship; its social, cultural, economic, and political dimensions are also considered.

The relationship between the academic world and the business sector tends to exhibit inter-sectoral characteristics assumed to include bi and multi-directional reciprocity between all parties. The aim is at the production of optimal goods and services for the social, economic, political and cultural development of society. All of this can be explained and sustained by a logical view and analysis of these relationships through different explicative approaches which allow us to detect derivations in each dimension.

Key words: Inter-sectoral relations and focuses, academic sector, productive sector,

Introducción

La Intersectorialidad entre el Sector Académico y el Sector Productivo, constituye un elemento novedoso en la relación de ambos sectores, lo cual evidentemente conlleva a una serie de argumentaciones en las diferentes dimensiones que envuelven la vida del hombre. Igualmente su explicación puede hacerse desde la perspectiva de los diversos enfoques que hablan de la relación Universidad Sector Productivo.

Es así como se evidencia la intersectorialidad a través de los diferentes enfoques, y a su vez determinan algunos elementos que estarían siendo modificados en las diferentes dimensiones, social, educativa, económica, cultural y política a partir de la misma. Cada enfoque teórico de la relación contiene suficientes elementos que permiten abordar la intersectorialidad a partir de esas diferentes ópticas y que a su vez confieren a las dimensiones prismas variados de efectos ineludibles. Es el hombre el receptor de todos estos cambios, sin duda favorables, y que se transformarán en nuevos paradigmas dignos de estudio y discusión.

I. Intersectorialidad de la relación entre el Sector Académico y el Sector Productivo

La Academia y la Empresa constituyen instituciones complejas destinadas a cumplir funciones específicas del sector al cual pertenecen.

Con el devenir de los años, estas organizaciones se han interrelacionado en la búsqueda de objetivos comunes a ambas. Es así, como hoy en día puede hablarse de relaciones de Cooperación, de Asociación o de Vinculación entre ambas. Sin embargo, cuando se amplía la observación hacia el horizonte de la relación, es preciso hacer referencia al hecho de que tanto la Universidad como la Empresa constituyen unidades que pertenecen a sectores diferentes; entendiéndose por sector en términos generales, al ámbito conformado por unidades organizacionales en las cuales sus componentes desarrollan una actividad específica y común entre ellos. En ese orden de ideas, puede concebirse al sector Productivo, como el conjunto de unidades organizacionales (empresas) destinadas a la producción de bienes y servicios con el objetivo de generar riquezas a la vez que satisfacen necesidades en la sociedad, siendo su principal interés la producción y generación de riquezas. Igualmente se entiende por ÇÇ tor Académico, aquel conjunto de UNIDADES SABIAS, destinadas a la generación de conocimientos, a través de la investigación, y a la formación de recursos humanos capacitados para la resolución de problemas de la sociedad.

El abordaje del sector académico como UNIDADES SABIAS, se hace tomando en cuenta que las organizaciones dedicadas a la investigación y formación de recurso humano capacitado, constituyen unidades que vencen a la ciencia y que además son poseedoras de conocimientos los cuales son oportunamente utilizados o empleados en la generación de insumos útiles y de beneficio sobre el hombre, quien se maneja dentro de dimensiones políticas, sociales, educativas, culturales y económicas, lo cual presume que si bien las relaciones ínter organizacionales conllevan a resultados determinados, éstos estarían permeando cada una de las dimensiones sociales que rodean al individuo.

Considerar a las empresas y a las universidades como sectores individuales, supone abordarlas como instituciones que poseen características y funciones que las configuran como tal y que interactúan entre sí bajo diversas modalidades de relación. Al considerar que la universidad y la empresa pueden interactuar a través de mecanismos de relación, tales como asociación, cooperación y vinculación, se evidencia el carácter intersectorial de la misma, pues se está considerando que no es la relación entre dos organizaciones lo que permitirá volcar en la sociedad innovaciones tecnológicas capaces inclusive de cambiar el rumbo de las

investigaciones, sino mas bien que es la relación entre dos sectores amplios de la sociedad como se va a poder generar conocimiento sólido, el cual esta respaldado por grupos de organizaciones conformadas como sectores.

Por otro lado, desde el punto de vista de la relación, se entiende que cada uno de los enfoques que tratan de explicar y fundamentar la relación Universidad Sector Productivo, necesariamente tendrán un efecto en cada una de las dimensiones en la cual se desenvuelve el hombre.

La explicación que cada enfoque le proporciona a la relación academia — empresa, puede servir para identificar nichos en las diferentes dimensiones de la sociedad, confirmando entonces el carácter intersectorial de la misma, justificando socialmente dicha relación.

La vida cotidiana está permeada de situaciones que involucran la presencia permanente de organizaciones pertenecientes a diversos espacios de la sociedad, lo cual conlleva a resultados diversos enmarcados en el sector en el cual predomine la acción social.

Las organizaciones, además de afectar a la sociedad deliberadamente o de forma involuntaria, mediante la estructuración de la vida social e impacto sobre sus miembros, también son activos participantes en el proceso de cambio social (Hall, 1996).

Sobre la base de lo mencionado por el autor, se entiende que el resultado de la actividad económica de una organización, ejerce sobre la sociedad efectos que si bien pueden beneficiarla también pueden perjudicarla. Las relaciones inter organizacionales generalmente se suceden para el logro de un fin, en el caso de la relación entre el Sector Académico y el Sector Productivo, los resultados de esa relación deberían estar dirigidos a la sociedad, con el fin de solventar necesidades e identificar nichos para la generación de nuevos bienes y/o servicios, así como para la producción de tecnologías que permearán cada uno de los entornos (social, político, educativo, cultural y económico) determinando cambios trascendentales en los productos y en la acción de estas dimensiones en la sociedad. La relación entre el SAy el SP admite beneficios para ambos, lo que a su vez traspasa todos los sectores de la sociedad, toda vez que los productos de esa relación traducida en transferencia, cooperación y negociación del conocimiento se revertirán en bienes y servicios para cada uno de los sectores en los cuales se desenvuelve el hombre.

II. Enfoques teóricos que permiten contextualizar

La intersectorialidad de la relación entre el sector académico y el sector productivo. La contextualización del carácter intersectorial de la relación entre el Sector Académico y el Sector Productivo parte de la necesidad que existe de que las unidades correspondientes a cada uno de los sectores identifiquen los elementos que son comunes entre ellas. Es decir, en concordancia con lo mencionado por Dobbin et al. (Citado por Hall, 1996), construir un diseño organizacional basado en las exigencias externas, tratando de asemejarse entre sí, se traduce en estrategias provenientes del orden institucional en el cual está inserta la organización en particular. Si se parte de que el Sector Académico y el Sector Productivo, constituyen campos organizacionales, el Isomorfismo conduce a que las organizaciones sean cada vez más homogéneas dentro de sus campos. La necesidad de las organizaciones educativas y empresariales de estar en perfecto isomorfismos con su ambiente, les obliga a revisarse y mirar a su entorno para equilibrar las divergencias que lo ponen en desventaja con sus homólogos institucionales. Esta perspectiva fundamenta la intersectorialidad entre la Academia y la Empresa ya que las fuerzas del entorno,

las incitan cada vez mas a ello, puesto que el exigente consumidor o cliente actual requiere de respuestas cónsonas con sus demandas.

Las exigencias actuales del mercado económico, social, educativo y cultural demandan una empresa competidora y una academia con respuesta acertada a la globalización del conocimiento, por lo que los diferentes campos organizacionales que conforman el sector académico deben observarse internamente y “ajustar” lo necesario para estar en igualdad de condiciones con las otras organizaciones de su campo.

El campo de acción tanto de la empresa como de la academia, está exigiendo actualmente un cambio social importante, toda vez que día a día se suceden adelantos científicos en los cuales se exige la respuesta de estos sectores que determinan conductas en la sociedad.

Ahora bien, la relación intersectorial de la academia y de la empresa, conlleva a una serie de derivaciones en las dimensiones social, económica, cultural, educativa y política de la sociedad. Estas derivaciones provienen principalmente del determinismo del medio ambiente, lo cual está seriamente fundamentado en el enfoque ecológico. Según Espinoza (1999) tanto la academia como las empresas compiten necesariamente por inputs tales como recursos humanos altamente entrenados, escaso talento científico, invenciones científicas o nuevas ideas, lo cual no es mas que la competencia natural entre las comunidades vivas por mantenerse en el medio y subsistir.

Esta explicación procedente del enfoque ecológico de la relación entre la academia y la empresa, expresa que la interrelación entre ambos sectores no solo es necesaria, sino que es decisiva en la sociedad, no debe olvidarse que se está hablando de sectores que tienen la particularidad de cambiar el entorno del ser humano.

La relación entre la Universidad y la Empresa vista desde el punto de vista ecológico, permite observarla como sistemas ínter actuantes entre sí en función de las necesidades de sobrevivencia que ambas poseen y que además reconocen. Tal como los sistemas orgánicos a nivel de célula, viven en continua comunicación con su entorno, y ello le permite mantener la continua comunicación con su entorno, la Empresa y la Universidad requieren de esas habilidades para competir adecuadamente, y es en la relación intersectorial donde se concreta esta característica orgánica de la relación.

La interdependencia organizacional entre la academia y la empresa, sin duda se apega al determinismo del medio ambiente, lo cual conlleva a evidenciar cambios sociales, educativos, económicos, culturales y políticos exigidos por esas demandas que confluyen en la relación academia-empresa, percibido a través de estudiantes emprendedores, capaces, honestos, creadores de organizaciones inteligentes que abonen el terreno para alcanzar el crecimiento económico del país, a través de la creación de nuevas organizaciones, con estructuras organizacionales vanguardistas, las cuales manejen climas organizacionales nutritivos en lo cultural y en lo personal. Igualmente, este determinismo conlleva también a entender el porque la Dependencia de Recursos ofrece un escenario ideal para que surjan las relaciones ínter organizacionales. La necesidad que poseen las organizaciones para coexistir en un medio determinado y competir de manera inteligente y ágil determina la disminución de la dependencia. La relación intersectorial entre la academia y la empresa está basada también en la relación de dependencia que existe entre ambas, toda vez que ambas poseen fortalezas y debilidades que apuntan a la cristalización de relaciones entre ellas. Como resultado de esta relación basada en la dependencia de recursos se observa el fortalecimiento de la sociedad en sus diferentes dimensiones, toda vez que es a partir de las señales que demuestra la sociedad, como

surge la necesidad en la empresa de interrelacionarse con otras para tener acceso a los recursos que necesita y responder acertadamente a las demandas del entorno.

Ahora bien, si el medio ambiente determina en cierta forma el comportamiento que deberían asumir las organizaciones, no solo para subsistir, sino también para competir aventajadamente, debe considerarse también el hecho de que la presencia del mercado incita a ambas organizaciones a interactuar puesto que la innovación requiere el acoplamiento de conocimientos, mercadeo, manufactura, investigación y desarrollo. Esta visión de mercado que Espinoza (1999) da a la relación Universidad - Sector Productivo, permite explicar igualmente la intersectorialidad, puesto que ésta no tendría razón de ser, sin una explicación de Mercado que justifique su existencia, ya que la reciprocidad entre sectores implica compartir para poder producir bienes para la sociedad.

En este caso, el sector Académico requiere de los conocimientos y habilidades del sector Productivo para hacer llegar los resultados de sus invenciones hacia la comunidad en forma de bienes y servicios, puesto que en este sector están las habilidades de mercadeo y negociación que no posee el primero; de igual forma se debe reconocer que la academia participa en los mercados de recursos humanos, bienes y servicios académicos, el de conocimiento y el de tecnología productiva, entre otros (Espinoza, 1999), Todos estos elementos propenden a fundamentar la razón de ser de la intersectorialidad, fundamentada bajo un enfoque de Mercado, toda vez que esta, conlleva a resultados beneficiosos para ambas organizaciones y para el hombre.

De la misma manera, el enfo que económico explica la importancia que posee el desarrollo económico en el marco de la relación entre el sector universitario y el sector productivo, toda vez que las funciones del sector académico van dirigidas hacia el desarrollo económico del país, lo cual sería el fundamento de la relación entre ambos sectores.

En todo caso, la relación bidireccional y multidireccional entre los sectores estaría fundamentada básicamente en el logro del desarrollo sustentable del país y por supuesto de ambos sectores.

La Intersectorialidad debe apuntar verticalmente hacia un desarrollo económico sostenido y bien fundamentado del país, basándose en el fortalecimiento de las organizaciones, sin perder de vista la formación de sus trabajadores, todo esto basado en un clima organizacional fortalecido y nutridor para sus miembros, que le permita aprender constantemente y que sean capaces de reaccionar en bloque ante situaciones de crisis. Tanto la empresa como la academia deben consolidar esfuerzos para el logro de un crecimiento económico sostenido.

El avance económico de un país sin duda está fundamentado en la calidad de adelantos científicos logrados en función de las necesidades satisfechas; ello constituye un indicador factible de medir al evaluar el impacto económico de la relación entre los sectores Universitario y Empresa, puesto que una economía en constante crecimiento requiere de conocimientos en firme movimiento y actualización, lo cual consigue asidero en la relación entre los sectores mencionados.

Otro aspecto que permite explicar la intersectorialidad lo brinda el enfoque socio tecnológico al considerar los avances tecnológicos como adaptaciones sociales y culturales virtualmente en todos los aspectos de la vida (Espinoza. 1999). Es así como se establece que es en el compartir de las fortalezas que cada sector posee, como puede luego fortificarse el desarrollo social y económico. Este otro elemento viene a dar mayor relevancia a la

intersectorialidad de la relación entre la academia y la empresa, puesto que se pone nuevamente de manifiesto lo resaltante y definitivo de la interrelación entre ambos sectores.

III. Incidencia de la intersectorialidad en las dimensiones Social, Política, Económica, Cultural y Educativa

La intersectorialidad de la relación entre la Empresa y la Academia, entendida como la reciprocidad bidireccional y multidireccional entre el sector Académico y el sector Productivo, la cual concluye en la producción de bienes y servicios óptimos, coadyuvantes del desarrollo de la sociedad en sus diferentes dimensiones social, económica, política, cultural y educativa, supone entre otras cosas, los efectos que ella ejerce en las diferentes dimensiones que conforman la vida del ser humano en la sociedad, a saber: dimensión social, cultural, económica, educativa y política, es decir, trascienden el ámbito de las dos organizaciones (Fig. 1).

A la luz de la relación entre el Sector Académico y el Sector Productivo, la dimensión económica estaría altamente impactada por esta relación intersectorial, cuando se asume que la relación de cooperación planteada entre ambos sectores propende a equi

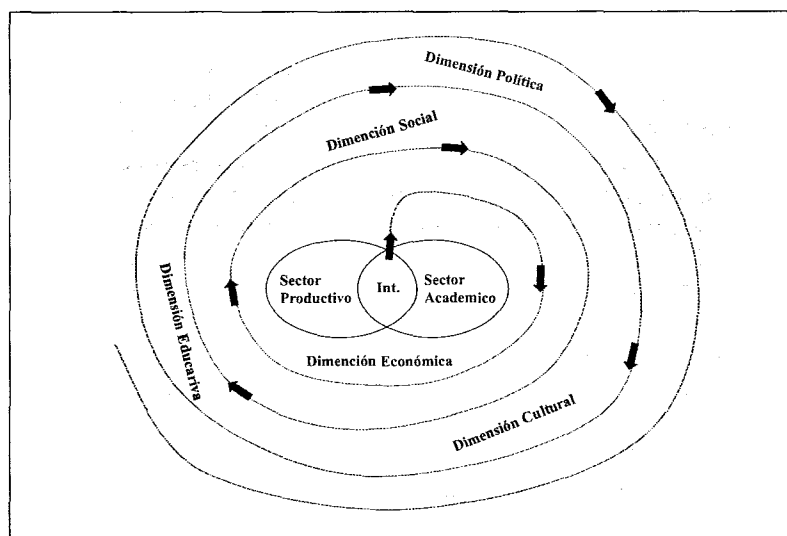


Figura 1. Incidencia de la intersectorialidad en las dimensiones social, política, económica, cultural y educativa.

Fuente: Elaboración propia.

librar beneficios para ambos, lo cual redundaría en cambios y/o beneficios económicos, traducidos en instituciones activas e innovadoras. Puede suponerse que a su vez esto conlleva a que la sociedad tenga aseguradas organizaciones funcionales y capaces de resolver situaciones específicas, es decir, esta estrategia le permite a los diferentes sectores de la comunidad avanzar y crear fortalezas a través de la identificación de nichos capaces de responder a un sector en particular. La cooperación permitiría a la sociedad acceder a servicios óptimos y actualizados que provienen de alianzas entre sectores fortalecidos como lo son el sector Académico y el sector Productivo cooperando entre sí. Esta cooperación, que en este caso fortalece al sector económico, se traduce en empresas fuertes y capaces, creadoras de empleos, de medios de

entrenamiento para estudiantes universitarios y de producción de ingresos fiscales en forma de impuestos, etc.

Por otro lado, la cooperación propende a fortalecer al sector educativo, el cual se verá consolidado con más y mejores industrias para la realización de prácticas que permitan el entrenamiento de los estudiantes, y que obliga a las universidades e instituciones técnicas a mantenerse vigilantes ante los cambios del entorno para actualizar los currículos en función del mercado de conocimiento y en la aceptación de que la obsolescencia del conocimiento obliga a mantenerse en una constante revisión curricular e innovación. Además es importante indicar que la intersectorialidad implicaría la necesidad de ir pensando en una nueva concepción de la educación; es decir, la educación deberá ser observada desde una perspectiva de producción y generación de riqueza y beneficio social, y ya no solo como la formación del recurso humano capacitado, puesto que el estudiante del futuro deberá estar preparado para enfrentarse al mercado laboral con las herramientas necesarias para ello, es decir, formar a un profesional integral, con herramientas para innovar y para investigar.

Vale la pena resaltar igualmente que la relación entre los sectores Académico y Productivo, genera una inminente relación entre los sectores de la sociedad, toda vez que sus efectos deben propender a concebir cambios, produciendo además una interrelación en los mismos. Así puede verse que la estrategia de cooperación entre ambos sectores, permite mejorar e incrementar el nivel de vida del hombre, que implica también un crecimiento en el sector económico y por ende en el sector social. La constante investigación conlleva a la formación de individuos capacitados, que crean innovaciones las cuales influyen en el sector económico generando avances tecnológicos encaminados hacia el logro de mejoras sociales.

La intersectorialidad implica un cambio en los patrones sociales, toda vez que se estaría afectando la forma de conformación de las organizaciones, puesto que las organizaciones del futuro, insertas en el campo intersectorial de la Academia y la Empresa, se conformarán bajo parámetros y perspectivas diferentes desde el punto de vista social, puesto que se estaría trabajando en función de la sociedad y no únicamente de la organización y peor aún de sus individuos; esto conlleva también, a que la interacción con otras organizaciones determine las respuestas que necesita la sociedad, y lo que es más importante, que proporcione herramientas que ayuden a responder a esas necesidades.

Todos estos cambios de paradigmas estarían dando como resultado un cambio en el ámbito cultural, puesto que los patrones estarían inclinados hacia el reconocimiento de una aproximación entre los sectores académicos y empresariales, es decir, la intersectorialidad causaría un cambio profundo en los patrones que, por seculares, se han venido viviendo en ambos sectores, lo cual ha traído divergencia de criterios y distanciamientos. Estos cambios llevarían a una inevitable redefinición del papel de las organizaciones, y en el ámbito político, una redefinición de políticas organizacionales y sociales.

Conclusión

La Intersectorialidad de la relación entre el Sector Académico y el Sector Productivo, implica un esfuerzo por tratar de explicar su razón de ser.

El carácter intersectorial de la relación entre la Academia y la Empresa encuentra su fundamentación en los enfoques teóricos: ecológicos, económico, de mercado, dependencia de recursos y socio tecnológico, toda vez que ellos contienen elementos que explicitan las

particularidades del alcance y la naturaleza de la relación y que a su vez justifican y explican la razón de ser de la Intersectorialidad.

La exigencia del entorno se convierte actualmente en la mayor necesidad de las organizaciones para interactuar entre sí, en un esfuerzo por brindar a sus clientes y consumidores bienes y servicios óptimos; así se reconocen exigencias económicas, educativas, culturales, sociales y políticas, las cuales obtienen sus respuestas en la Intersectorialidad de la relación entre la Academia y la Empresa.

La necesidad de relacionarse con otras organizaciones, de compartir capital intelectual, de transformar el sistema político, educativo, cultural y económico de la sociedad, permea completamente el producto de la relación, por lo cual puede explicarse y contextualizarse la intersectorialidad de la misma.

Por otro lado, los resultados obtenidos de esa relación intersectorial, implica un efecto ineludible en cada una de las dimensiones social en las cuales se desenvuelve el hombre.

Bibliografía

ESPINOZA, R. (1999). Naturaleza y Alcance de la Relación Universidad Sector Productivo. LUZ. Maracaibo.

HALL, R. (1996). Organizaciones, Estructuras, Procesos y Resultados. Prentice Hall. Sexta Edición. México.

(2000). Apuntes del Seminario “Enfoques Teóricos Metodológicos para Estudiar y Gestionar la relación Universidad

Sector Productivo. Doctorado en Ciencias Humanas. LUZ. Maracaibo.

CURRIE, J. (1996). Universities and Globalization. Sage Publication. London.

RUSS, M. (1999). The Edge of Organization. Sage Publications. London.

**Reconquistar el espíritu corporativo.
Un enfoque ético de la actitud humana
Paula Almarza de Acosta**

**Magíster en Pedagogía. Investigadora adscrita al Centro
de Documentación e Investigación Pedagógica de la Facultad
de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.
Cursante del Doctorado en ciencias Humanas en L. U.Z**

Resumen

Este artículo hace referencia a la importancia de reconquistar el espíritu corporativo como estrategia de acción ética que puede favorecer a la persona para mantener la motivación y la buena voluntad humanas. La autora se remonta a la herencia de sabiduría y reflexión filosófica de la antigüedad sobre las cuatro formas fundamentales que tiene el hombre para experimentar el mundo exterior en la vida diaria, consideradas como bases para la excelencia humana, con el propósito de rescatar la validez de viejos principios para enriquecer nuevas ideas y nuevos paradigmas en beneficio del ser humano de hoy, a fin de que logre satisfacción personal y organizacional en interrelación con los demás de su entorno.

Palabras clave: Espíritu corporativo, crisis, valores humanos, dimensiones de la experiencia humana, bases de la excelencia humana, satisfacción personal.

Recibido: 15 03-01. Aceptado: 18-O 7-01

**Reconquering the Corporate Spirit.
An Ethical Approach to Human Attitude**

Abstract

This article refers to the importance of recovering corporate spirit as a strategy of ethical action in order to maintain personal motivation and good will. The author refers back to the wisdom and philosophical reflections of the ancient philosophers, based on four fundamental forms available to man through which to experience the outer world in daily life, and which are considered as the basis of human excellence. The purpose is to rescue the validity of these ancient principles in order to enrich new ideas and new paradigms in benefit of contemporary human beings. The purpose is to achieve personal and organizational satisfaction in interrelation with other actors in the environment.

Key words: Corporate spirit, crisis, human values, ethics, experience, bases of the human excellence, personal satisfaction.

Introducción

Reconquistar el espíritu corporativo permitiría al sujeto contemporáneo desarrollar positivamente el potencial creativo propio y el de otras personas para hacer realidad la necesidad humana de hallar la felicidad en actividades con sentido, que produzcan satisfacción personal y fructifiquen en actividades interactivas y productivas,

En la reconquista del espíritu corporativo puede ser una ayuda estimable el legado de sabiduría de filósofos y pensadores de la antigüedad, cuyas ideas fundadas en valores trascendentes pueden enriquecer el conocimiento generando en las personas nuevas maneras de enfrentar la vida, de cambiar paradigmas, de producir cambios tanto en las personas como en la sociedad; que en resumidas cuentas son las aspiraciones de los verdaderos líderes.

El desarrollo del tema sobre la importancia de reconquistar el espíritu corporativo se apoya en dos ideas puntuales: a. El siglo XXI y la necesidad de reconquistar el espíritu corporativo y b. Las dimensiones de la experiencia humana y los cuatro principios básicos para la excelencia humana permanente.

El siglo XXI y la necesidad de reconquistar el espíritu corporativo

Como punto de partida, y en consonancia con la Real Academia Española, “espíritu” es principio vital interior o principio generador; el vocablo corporativo, de la raíz latina corpus (cuerpo), significa ante todo cualquier cuerpo de personas con intereses e inquietudes compartidas que viven y trabajan juntas de manera organizada. Así, se entiende que la unión de los términos implica un proceso que consiste en trabajar juntos y organizados con base en un estado interno óptimo y permanente que mantenga viva la motivación y la buena voluntad humana.

Más adelante se introduce un concepto formal de espíritu corporativo con el que se asume y sustenta el tema expuesto en este artículo. Antes, es importante describir unas características que determinan al mismo y se explican a continuación.

Cuando se piensa en el desarrollo del potencial creativo para producir excelencia y éxito duradero en lo que se hace, no es justo ni sensato creer que se parte de ideas originadas hoy día. Mas bien es parte del legado de excepcionales pensadores de la historia humana que, como Aristóteles, cuyas enseñanzas se consideran en este material, han dejado un inmenso tesoro de sabiduría y cuyas influencias continúan aun produciendo sus efectos sobre el hombre.

Es una herencia tan eficaz que bien se podría utilizar tal riqueza de conocimientos ajustándolos a estos tiempos y necesidades para originar una nueva sabiduría que repercuta en acciones humanas positivas, productivas y trascendentes. Con sabiduría práctica el filósofo de Estagira dictaminó que “puede sostenerse que las gentes para las cuales legislan los filósofos son siempre prósperas” (Morris: 8).

Conviene entonces recurrir a la sabiduría antigua según la cual el espíritu corporativo es una necesidad de confiable aplicación en cualquier esfera de la acción humana. Y a la reflexión filosófica para distinguir algunas verdades básicas de la excelencia o progreso humano que viabilicen la adquisición y el mantenimiento de los mejores resultados de un modo universalmente aceptable, aplicable y efectivo. En este sentido, existen cuatro bases muy profundas y al mismo tiempo simples como la verdad, la belleza, la bondad y la unidad que sirven de marco ético de la excelencia humana en todo lo que se hace, sobre las cuales los filósofos de la Antigüedad y los pensadores medievales escribieron y estudiaron con profundidad (Morris, 1997).

Con fundamento en estos antecedentes y fortalezas el concepto formal de espíritu corporativo se asume como: la actitud vital y permanente de toda persona ante sí mismo y ante los demás fundamentada en cuatro bases universales: la verdad, la belleza, la bondad y la unidad que apoyan todo tipo de excelencia y prosperidad humana.

En virtud de la importancia y orientación de vida trascendente contenida en la noción de espíritu corporativo conviene de terminar las características con que debuta el siglo XXI en relación con una negativa experiencia humana que no conduce a la excelencia sostenible, y destacar la imperante necesidad de la re- conquista de ese principio vital interior apoyado en valores éticos universalmente aceptados.

El siglo XXI se estrena con una herencia de vieja data, que no es otra que la crisis de valores humanos por los que atraviesa la sociedad mundial, una crisis espiritual en la que se encuentran imbuidos muchos padres de familia, maestros, empresarios y trabajadores que repercute y socava la motivación y la buena voluntad humana.

Es imposible ocultar el hecho de que la sociedad mundial atraviesa por una crisis de valores humanos producto de una inversión de la escala valorativa en la cual ocupan preferencia los valores científico-técnicos, los de índole económica, pragmáticos y utilitaristas. Y es que la ciencia aplicada a la técnica ha transformado la vida moderna; en pocos años se ha evidenciado (Delibes, 1989) que la inteligencia del hombre al igual que sus necesidades no tienen límite. Sin embargo todo lo extraordinario del progreso deslucen la brillantez y eficacia de los logros de esta época porque se ha producido una minimización del hombre, en razón de que la tecnocracia no encaja con los principios éticos, los bienes de la cultura humanista y la vida de los sentimientos. De ahí que a la par con la producción de cosas se hayan producido fracasos en serie.

En realidad el hombre ha liberado unas fuerzas que en medios casos escapan a su dirección y control. Lo que ha logrado con la ayuda de la ciencia contribuye en gran medida para la frustración, la explotación, la división y hasta la destrucción de él mismo y de los pueblos.

Se vive una época de grandes convulsiones morales que tocan todos los órdenes de la existencia humana, que trastornan y desvirtúan el campo del espíritu generando una confusión de ideas y valores. En la obra *Hacia el Nuevo Humanismo* se plantea que:

La civilización se rige por los valores materiales y parece no importarle los valores humanos. Su tipo representativo es la sociedad burguesa. Tras un esfuerzo secular la inteligencia llegó a crear una admirable técnica sin precedentes en la historia. Y ha sido tan desproporcionado el crecimiento y tan maravillosos los resultados que bien pronto su creador los elevó, de medios que eran a la categoría de fines. Todas las actividades de la vida y la cultura han sufrido a causa de este equivoco (Ramos, 1962: 81).

El siglo XXI es fiduciario de esta crisis de valores humanos que se refleja en una despersonalización y una deshumanización. Los momentos en que el hombre se encuentra tan imbuido y ocupado por el mundo de la técnica que crea hace que pierda la perspectiva de cuanto falta o pueda faltar en su sociedad. Vive un proceso de cuantificación y abstractificación mediante la cual se eclipsan las relaciones con la concreción y singularidad de las personas y de las cosas (Fromm, 1972).

El modelo de identidad que la sociedad mundial ofrece es un modelo consumidor-reproductor en el que el hombre responde con una función de consumo, pero no de producción. Con este modelo de identidad, la sociedad actual proyecta una imagen que la caracteriza por ser una sociedad que evoluciona a ritmo acelerado, que es pragmática, materialista y mercantilista. Una sociedad que no tiene un sentido de la trascendencia, que guarda una preocupación desmesurada por el culto a la imagen y en la que la publicidad no establece una diferencia entre lo bueno y lo malo.

Es una crisis de valores humanos, reflejo de la “desorientación y el vacío” (Gil, 1998: 29), de los últimos años. Para algunos filósofos es una manera de emplazar la realidad y la vida en la que resalta el individualismo, la falta de utopía, el pensamiento débil y la exclusión de las normas y valores. Un individualismo por el que el hombre posmoderno desconfía de las instituciones, extralimita su independencia y actúa con indiferencia en las situaciones de la vida colectiva con exclusiva preferencia por la vida privada. El resultado no es otro que el asumir una actitud que conduce a la soledad y a la insolidaridad.

La falta de utopía, como otro modo de concebir la realidad y la vida contribuye a la desconfianza en la factibilidad de cambio y transformación tanto personal como social por lo que se aprovecha el día a día. El pensamiento débil crea en el hombre posmoderno la carencia de conocimientos sistemáticos, de principios y criterios conexiones con el riesgo de concebir el mundo sin sentido y desorientado (Gil, 1998). En cuanto a la exclusión de las normas y los valores, el hombre los ha excluido de su plan de vida para dedicarse a la cultura de la inmediatez y responder a los impulsos ya las pasiones ahondando en la cultura del vacío. Todo esto nos coloca en un presente posmoderno en el cual se cumple con el aniquilamiento de los valores, porque “la subjetividad capitalista lo homogeniza todo” (Guattari, 1991).

Este panorama nada alentador, el siglo XXI y la crisis de valores humanos que corroe la sociedad mundial, necesita cambiar el rumbo: se necesita atizar y mantener viva la llama de la motivación y la buena voluntad humana, de ahí que una estrategia de acción humana trascendente bien puede estar en reconquistar el espíritu corporativo porque fortalecería en la persona su desarrollo y desenvolvimiento personal y social producto de: a. la reflexión profunda de los principios y fundamentos internos de su práctica como ser humano y b. la reflexión sobre las premisas fundamentales acerca de cómo quiere vivir y actuar en cada organización humana a la que pertenece con el propósito de trascender. Es una concepción funcional y trascendente de la vida que necesita que la persona comprenda y practique conceptos tan humanos como: satisfacción, felicidad, sentido y realización.

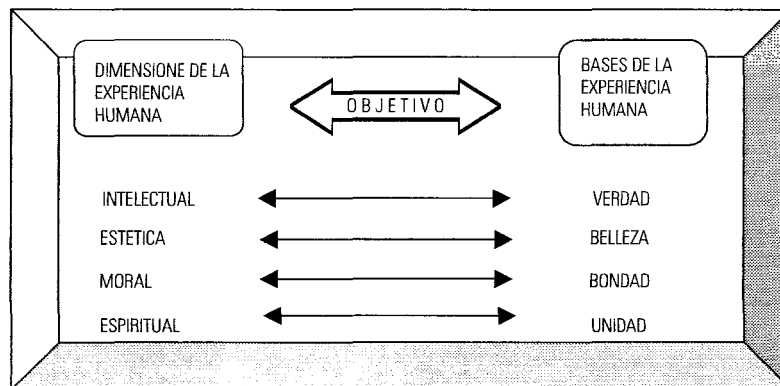
En la persona, este proceso, por ella y con los otros, es un asunto de espíritu corporativo porque puede respaldar la convivencia y el trabajar juntos y organizados con el propósito de desarrollar intereses e inquietudes compartidas, siempre con el mejor esfuerzo consciente para llegar a ser su mejor posibilidad. Aristóteles plantea que:

Si aceptamos ahora que todas las cosas obtienen su forma perfecta cuando se desarrollan en el sentido de su propia excelencia llegamos finalmente a la conclusión de que el bien supremo alcanzable por el hombre consiste en la actividad constante del alma conforme con su excelencia característica; y si hay varias formas de excelencia conforme a las más destacadas y completas (Ética de Nicómaco: 1, 6).

En la necesidad de reconquistar el espíritu corporativo, haría falta un arduo trabajo de educación en valores humanos por parte de la sociedad como un todo; básicamente, para formarlo desde los primeros años de vida del ser humano, el trabajo primario es de los padres y los maestros a quienes convendría reflexionar sobre cuatro cimientos inherentes al espíritu corporativo que son valiosos y universales, a la vez profundos, sencillos, accesibles, adaptables y seguros para producir y mantener los mejores resultados y la excelencia humana sostenible. Sobre esos cuatro principios básicos -la verdad, la belleza, la bondad y la unidad- como de las dimensiones a las que responde cada uno de los mismos, gira el objeto de análisis de la segunda idea puntual con la que se argumenta en este artículo la importancia de reconquistar el espíritu corporativo.

Las dimensiones de la experiencia humana y cuatro principios básicos para la excelencia humana permanente.

Histórica y culturalmente el ser humano ha tenido cuatro dimensiones básicas para experimentar su cotidianidad en el mundo exterior, con el beneficio de que le sirven para encontrar la felicidad en su vida personal y organizacional desde el momento en que cada dimensión de la experiencia humana tiene una aspiración u objetivo que alcanzar como bases para la excelencia. De ahí que la dimensión intelectual tiene como objetivo alcanzar la verdad, la dimensión estética alcanzar la belleza, la dimensión moral alcanzar la bondad y la dimensión espiritual alcanzar la unidad. Como se observa en el siguiente gráfico:



Diseño: La autora del artículo.

Fuente: T. Morris (1998:37) Si Aristóteles Dirigiera General Motor.

Redescubrir en estos tiempos el potencial que guardan las cuatro universales dimensiones de la experiencia humana de conformidad con cuatro bases para la excelencia humana asegurarían en la “Persona” que es: libertad, creación, historia, compromiso, vocación y trascendencia (Lacroix, 1981), la satisfacción individual en interrelación con los demás, producto del florecimiento de la actitud vital y permanente que encarna el espíritu corporativo.

Previo al análisis de cada una de las dimensiones de la experiencia humana y sus correspondientes bases o aspiraciones para lograr la excelencia, es conveniente precisar la interrelación existente entre la felicidad y estas cuatro dimensiones con las que cuenta el ser humano para aprehender la existencia con miras a la prosperidad humana, considerando el apoyo de la Ética de Nicomaco “el libro de moral más importante de la antigüedad” a decir de J. L. Aranguren (1998:375) o la exposición más reflexiva y completa del pensamiento ético de Aristóteles (Montoya, 1988).

La felicidad como aspiración de todos se convierte en la búsqueda humana universal y se puede decir que es el centro de la motivación humana. Por costumbre el hombre siempre ha buscado la felicidad en todas las acciones de su vida y en cada momento histórico de su existencia. El padre de familia, el educador, el comerciante, el empleado, el ama de casa, todos desean la felicidad a través de lo que hacen.

Respecto a lo que es la felicidad, mucho de lo esencial viene del pasado, de los grandes estudiosos que han filosofado sobre el significado de ésta, y de la cual hasta el presente se coincide en tres ideas básicas sobre el tema de la felicidad: la felicidad como placer, la felicidad como paz personal y la felicidad como acción.

De manera, que para unos la felicidad se concreta en la cosmovisión de un materialismo desenfrenado; para otros es la calma y la tranquilidad personal que inmoviliza. Y por otro lado están los que persiguen la felicidad a través de una dosis de sosiego y paz interior, pero con la acción y el esfuerzo por tareas con sentido. En última instancia, la decisión de buscar la felicidad de uno u otro modo dependerá de la visión que cada cual tenga, de la propia cosmovisión con que cada personajuzgue su conducta humana y valore las cosas. Aristóteles plantea que:

Cuál es el bien supremo entre todos aquellos que podemos alcanzar por medio de la acción. Casi todo el mundo está de acuerdo en cuanto a su nombre, pues tanto la gente como las personas cultivadas dicen que es la felicidad, y admiten que vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz. Pero acerca de qué es la felicidad, dudan y no lo explican del mismo modo el vulgo y los sabios (Ética de Nicomaco, I,2,1095a 14-12).

La ética Aristotélica establece que la tarea esencial consiste en delinear un modo de vida del cual el hombre puede razonablemente esperar que lo encamine a la felicidad en consideración a ciertos presupuestos acerca de la naturaleza humana. En este sentido, felicidad como bien supremo del hombre es una consideración de corte lingüístico que establece Aristóteles como punto de partida del concepto, por cuanto, en la realidad, el pensamiento puede elaborar criterios íntimamente ligados a la condición humana que permitan razonar la felicidad como placer, como actividad mental, como riqueza, etc.

Lo que el argumento Aristotélico plantea como una búsqueda de coincidencia conceptual, es que existen determinadas particularidades de la vida y de la acción humana que todos los hombres estarían dispuestos a buscar ya ejercitarse en ellas porque le producen satisfacción. Se trata de ciertas capacidades específicamente humanas que tienen su origen en la razón. Por lo que Aristóteles dice:

Buscamos, pues, aquello que es propio solo del hombre. Hay que dejar de lado, por tanto, la vida, en cuanto es nutrición y crecimiento puesto que es propia también de las plantas]. Vendría después la vida en cuanto sensación sin embargo, la compartimos también con el caballo, el buey y cualquier otro ser viviente. Así que solo queda, finalmente, la vida en cuanto actividad de la parte racional del alma (Ética de Nicomaco, I,6).

El hombre tiene una función que le es propia como también la tienen todas las cosas; en el hombre, esa función es lo privativo del ser humano: un esfuerzo consciente hacia cierto tipo de vida activa, propia, para llegar hacer su mejor posibilidad y le conduce a la satisfacción. “Lo que está más íntimamente relacionado con la experiencia más completa del ser no es lo que se tiene, sino lo que se hace” (Morris, 1997: 33).

Estamos en presencia de lo que se identifica con el ser, las actividades especiales, naturales y espontáneas que responden al cumplimiento y la adquisición de las excelencias características de lo humano. Es lo que funciona cuando se participa en una actividad que merece respeto, porque es digna, se actúa con los mejores esfuerzos y conocimientos con la posibilidad de sentir satisfacción, por lo tanto, es concebible lograr la felicidad.

La conexión entre el logro de la felicidad y las dimensiones de la experiencia humana se da en que, a pesar de que las formas de satisfacción humana son diferentes, hay una unidad básica bajo la aparente diversidad que se representa en estas dimensiones mediante las cuales la persona puede experimentar felicidad. Ellas encarnan el marco existencial principal bajo la

diversidad evidente de la vida humana: la dimensión intelectual, la dimensión estética, la dimensión moral y la dimensión espiritual.

Las cuatro dimensiones de la experiencia humana en las que la persona tiene las formas básicas de experimentar la vida en el mundo exterior ya que todos los actos humanos reflejan estas cuatro dimensiones y todos los sentidos participan en estas cuatro maneras de aprehender la existencia con el fin de alcanzar el objetivo de valor trascendente que cada una de éstas aspira; su práctica permanente señala una vía segura para la mejor relación con los demás y la posibilidad de lograr la satisfacción personal en el marco de la actitud vital que guarda el espíritu corporativo.

De seguida la explicación de los rasgos generales e interrelación entre las cuatro dimensiones de la experiencia humana y las cuatro bases para la satisfacción humana duradera:

La Dimensión Intelectual y la Verdad

La dimensión intelectual es la primera de las dimensiones de la experiencia humana y su objetivo primordial es aspirar a la verdad entendida como “esa delimitación de la realidad que corresponde a la manera como son las cosas,... es la relación de exactitud que existe entre un buen mapa y el territorio que representa” (Morris, 1998: 41) Referirse a la dimensión intelectual no alude a la educación formal que se tenga o la descripción de la ocupación en el trabajo, o lugar en la familia; más bien se refiere a las ideas que nutren a la mente, es la dimensión intelectual de la experiencia de cada uno de los seres humanos. De ahí que lo importante radica en que las ideas con las que se comunican las personas entre sí se digan con verdad porque los seres humanos necesitan de la verdad para avanzar y progresar de manera firme y segura ante las dificultades que se le presentan.

Desde la constitución de la filosofía que fue una innovación racional para cubrir una aspiración propia con la naturaleza del hombre, se habla de buscar el saber por la voluntad de superar la ignorancia, que es también voluntad de saber y de verdad, de saber más y mejor (Montoya y Conili, 1998). El conocimiento es la posesión de ese saber y la verdad es lo que aporta dicho saber; por eso es indispensable el conocimiento real en toda interrelación humana para discutir sobre las necesidades de los hijos, de los alumnos, de los clientes; comprender las competencias de los que viven o trabajan con objetivos e intereses compartidos o saber como beneficiarse de la experiencia de otros para hacer el bien.

Cuando se conoce la verdad que potencialmente tiene el saber particular de algo y en la acción humana convergen lo que se habla con aquello que se piensa respecto a ese saber particular, se está en presencia de la verdad moral que es la verdad a la que se refiere este aparte.

La verdad en el orden moral es un acto de veracidad y en el contexto de la ética la veracidad “no se reduce a actos aislados sino que entrarían una actitud permanente que se traduce en un hábito impulsado por el imperativo del deber. . . el cual exige: buscar, pensar, decir y hacer la verdad” (Sánchez, 1995: 210). Lo que vale en el terreno de la moral es la voluntad de la verdad (intención de verdad), que la persona practique como un hábito la verdad, que viva en la verdad.

La verdad es importante para las buenas relaciones personales y aquellos que la practican aprecian su alcance; es importante, poderosa y necesaria en cualquier acción corporativa y se cultiva un ambiente donde no se teme decir la verdad existe mayor posibilidad para que las relaciones se manejen con éxito.

Es preciso que al ser humano, desde niño, se le brinden las herramientas necesarias para sentar las bases de la responsabilidad moral, como vía segura para vivir en la verdad. Asumir la

verdad como un valor para la vida práctica hace viable el espíritu de cooperación entre los que trabajan o viven juntos y entre los demás relacionados con la organización familiar, social, empresarial o política a la que pertenezcan. La identificación plena con la verdad, compartirla y transmitirla posibilita recibirla en la misma dirección, a través de ella se estrechan los vínculos de confianza y excelencia.

La dimensión estética y la belleza

En el contexto de la filosofía, la Estética es una rama práctica que le sirve para investigar y conocer todo acerca de la Belleza y el Arte. Como dimensión de la experiencia humana ofrece a la persona otra oportunidad de aprehender su existencia en la vida diaria; además, es otra manera de realización moral y otro modo de lograr satisfacción y felicidad con el conocimiento y actitud permanente hacia la belleza.

La dimensión estética aspira a la belleza como la cualidad más importante y relevante para el espíritu humano. En primer término porque la belleza libera el espíritu, lo restablece y da fortaleza e inspiración a la persona. Es el resultado de la experiencia de escenarios dotados de ambientes tranquilos y acogedores, ubicados, bien sea en el hogar, en la escuela o en otros sitios de trabajo, que facilitan a todos aquellos que viven o trabajan juntos las condiciones requeridas para propiciar la disposición a participar o a trabajar con entusiasmo.

En la práctica se observa que cuando se actúa con sentido de belleza pueden conseguirse ambientes serenos y limpios que inviten a la hospitalidad y a la protección, que además sirvan de atmósfera propicia para ayudar, por ejemplo, en la discusión de problemas familiares y al logro positivo de sus resultados. Lo mismo puede ocurrir en la escuela para el equilibrio, estabilidad y armonía en las relaciones entre docentes y alumnos o de apoyo al contexto ambiental en el que se comunican los contenidos de la enseñanza.

Esta práctica se extiende a las organizaciones empresariales y de gremios profesionales, como también a los grupos políticos entre los que es común la realización de convenciones en sitios alejados y rodeados de bellezas naturales. En el trabajo los escenarios acogedores y relajados, además de aportar las condiciones estéticas adecuadas a un entorno laboral agradable y efectivo, favorecen a los trabajadores quienes comparten más horas en su sitio de trabajo que en sus propias hogares.

En este aspecto hay muchos ejemplos significativos de empresas venezolanas y extranjeras que aplican la belleza en el sitio de trabajo; no importan sus nombres, pero resultaría ilustrativa la experiencia del dueño de una reconocida fábrica de muebles cuyas creencias filosóficas para el negocio se fundamentaban en que todos sus diseños por muy simples que fuesen debían tener en cuenta aspectos prácticos y espirituales para experimentar los niveles más altos de felicidad y excelencia en el trabajo. El testimonio de uno de los ejecutivos de la empresa condensa la filosofía del dueño en los siguientes términos:

El hecho de cómo se siente la gente respecto a su lugar de trabajo afecta a su moral ya su productividad. Si concebimos los complejos industriales o de oficinas como estructuras grandes, monótonas, no alimentaremos el espíritu humano. Lo apropiado es hacer más brillante la experiencia humana y mejorar la apariencia del lugar de trabajo. Este debe expresar alegría y encarnar entusiasmo (Miller Business Systems and Business Interiors).

Conocer y aplicar la belleza no sólo se refiere a escenarios acogedores y relajados; también la belleza puede beneficiar la actitud humana desde el momento en que activa las energías de la vida creativa; cuando, por ejemplo, se resuelven problemas de manera elegante, cuando los consejos que se dan entre las personas son congruentes con la acción, cuando se diseñan y producen productos de calidad, cuando la empresa brinda al público un servicio que convence o cuando se valora el trabajo de otras personas.

Emplear la belleza en el logro de la efectividad familiar con sentido de amor creativo permitiría “ la construcción creativa de estructuras nuevas, nuevas posibilidades para nuestro mundo que estén arraigadas en el amor, un interés por la dignidad y la integridad y el valor de otros en esta vida” (Monis, 1998: 122). De manera que la belleza como amor creativo y aplicada en pro de la efectividad familiar contribuiría para que la familia, entre otros principios, “valorara el crecimiento y el desarrollo integral de todos sus miembros como personas, enseñara a cada uno de sus miembros a definir una filosofía de vida propia, propiciara el trabajo en equipos y educara a sus integrantes a desarrollar una conciencia ecológica de integración responsable” (Barroso, 1997: 206).

La vida del día a día tiene muchos y variados momentos en que se puede aplicar la belleza como base de la excelencia humana para experimentar en la cotidianidad la dimensión estética.

Con esta, se van integrando elementos necesarios para fundamentar el espíritu corporativo, de manera que la verdad y la belleza se fusionan por que no se puede ver la belleza sino hay verdad en el planteamiento de las ideas.

La dimensión moral y la bondad

La tercera dimensión universal de la experiencia humana es la moral que aspira a la bondad. Con ésta se engrandece la posibilidad de experimentar la vida práctica, no sólo con alcanzar y vivir con verdad y con belleza, sino también con bondad. Ética y bondad se relacionan. La Ética existe para que la persona pueda realizarse en la vida; es un saber para actuar porque se rige por la razón y solo cumple su finalidad cuando se representa en la conducta humana. Por lo tanto, aprender Ética es aprender la vida correctamente, es ejecutar actos humanos con bondad, actuar con recta razón y con plena identificación con las exigencias de la naturaleza humana; sólo así se puede decir, que la conducta humana tiene un valor moral positivo. “Los actos humanos acordes con la naturaleza humana, al estar de acuerdo con la recta razón, adquieren un valor definitivo, absoluto, universal. Esta es la esencia o estructura íntima del valor moral (De Finance, 1967: 180-184).

Cuando los seres humanos actúan con bondad moral, sus intenciones, relaciones y decisiones se materializan en actos humanos saludables, armónicos y prósperos que contribuyen a la realización del hombre tanto en su vida personal como en la social y donde se utiliza el sentido de cordialidad, afecto, interés, importancia, atención, respeto, honor, sensibilidad y cortesía, etc. Para H. A. Overstreet la bondad es una forma especial de verdad. Es la verdad y la belleza en la conducta humana (Morris, 1997:144).

De manera, que si actuar con bondad en la vida es necesario e importante para fortalecer el espíritu de cooperación entre los que trabajan juntos con objetivos compartidos y ayudar en el crecimiento y florecimiento humano, debe ser, también motivo de reflexión reconquistar esa fuente de actitud vital positiva y trascendente en perfecta comunión con la verdad y la belleza.

La dimensión espiritual y la unidad

Finalmente se llega a la cuarta dimensión universal de la experiencia humana: la dimensión espiritual, ese aspecto de la naturaleza humana que aspira a la unidad. De lo que se trata en este aparte es de unidad espiritual que sirve de engranaje de las otras tres aspiraciones de la excelencia humana permanente.

Todas las personas tienen necesidades espirituales que deben ser satisfechas y el momento preciso para lograrlas es hacerlas prácticas a través del rol o los roles que les corresponde desempeñar en la vida; de lo contrario no tendrá sentido lo que se hace. Cuando el ser humano aspira a la unidad como excelencia permanente de vida necesariamente es porque ha desarrollado una profundidad espiritual que le permite entender la importancia real de eso que desempeña, que además logra comunicarlo a otros que sienten que les están aportando algo.

Hay que especificar que el espíritu, la espiritualidad y lo espiritual, nada tiene que ver con creencias religiosas; de lo que se trata es de una dimensión espiritual que tienen los seres humanos. Según Tom Monis:

Todos tenemos una dimensión espiritual en nuestra vida, sea cual sea nuestra orientación religiosa incluso sea cual sea la opinión que tengamos de nosotros mismos como seres religiosos. Baptistas del sur, presbiterianos, católicos, judíos, hindúes o musulmanes, así como agnósticos y ateos, comparten todos una dimensión espiritual de su experiencia, tanto si la reconocen como tal como si no (1998: 210).

El sentido profundo de la espiritualidad tiene que ver con la noción de persona moral; para Antonio Caso la “Persona significa el hombre entendido como ser espiritual “creador de valores”, el ser dotado de capacidad consciente, inteligente y libre para desarrollarse y transformarse” (Escobar, 1992:156). De manera que referirse a espiritualidad significa que le son propias dos cualidades sumamente importantes para la trascendencia humana como son: la profundidad y la conectividad.

Mientras el desarrollo espiritual de una persona esté más arraigado, más oportunidad tiene de percibir con profundidad el sentido y el significado de las cosas, y más fácil le resultará sustraer la superficialidad de todo cuanto le rodea. Por el contrario, la falta de desarrollo espiritual no permite distinguir lo que verdaderamente eleva como ser humano; más bien, se abona el terreno para que se viva en un mundo de sombras que se confunden con la realidad, al igual que en la alegoría de la caverna según la cosmovisión Platónica (Libro VII de la República) los seres humanos viven prisioneros y atrapados en su propia cueva y persisten en tomar sombras por realidades, sin poder construir las relaciones necesarias para encontrar la salida y darle sentido y significado lo que tienen y hacen.

El sentido de espiritualidad que puede tener el padre de familia, el maestro, el empresario, el empleado se debe a un estado de profundidad para entender lo que está bajo la superficie. Es conectarse con una fuente de energía personal y esperanza positiva que sólo se consigue cuando percibe y entiende el verdadero sentido y significado de las cosas. Esta energía positiva en las personas “ es como un campo de energía o un aura que las rodea y, de la misma forma carga o cambia los campos de energía más débiles o negativos que se hallan a su alrededor” (S. Covey, 1997:39).

La profundidad espiritual” es la capacidad de cada cual de ver y hacer el trabajo real de un modo que normalmente no se refleja en la descripción oficial de las funciones. Y es la

capacidad de enseñar a otros esta profundidad extra que, de otro modo, quizá no se sepan percibir” (Morris, 1998: 214). El docente, por ejemplo, tiene la obligación de asistir, proteger y orientar al niño en su crecimiento, desarrollo y experiencias socio-educativas de acuerdo a la edad, según el espíritu del Artículo No. 17 de la Ley Orgánica de Educación venezolana vigente (julio 1980), pero el docente entenderá el real sentido y significado de esta obligación si tiene profundidad espiritual, porque es capaz de actuar más allá del potencial mismo que encierra cada una de las tareas que le demanda su profesión, por que no sólo ve lo profundo de éstas, sino que las vive y permite que otros lo entiendan.

La otra cualidad de la espiritualidad es la conectividad. Tiene que ver con la coherencia que tenga la persona entre sus pensamientos y sus acciones, entre sus creencias y sus emociones, entre ella y las otras personas, entre los seres humanos y el resto de la naturaleza, es decir, una coherencia ilimitada que le da el sentido de unidad.

Ser coherente, por analogía, es ser disciplinado, leal, íntegro, tenaz, cumplido, valiente, consistente, tener convicción y ser sincero. Asimismo, la conectividad que adquiere la persona por su conducta coherente lo conduce a la credibilidad, uno de los valores más importantes en el comportamiento personal, tan difícil de practicar y mantener en estos tiempos de crisis de valores humanos.

Analizado en el contexto del modelo de la Gestalt, la conectividad espiritual supone la unidad interna del yo, más no su fragmentación. Con la finalidad de que sé de un equilibrio entre la salud física, mental y espiritual producto de una coherencia interna. En este sentido Viktor F'rankl explica que:

Se multiplican los signos de que el complejo de vacuidad adquiere una creciente difusión. Su presencia es hoy atestiguada también por los Colegas consagrados exclusivamente al ámbito psicoanalítico, incluidos los del campo marxista. Así, en un reciente encuentro internacional de psicoanalistas freudianos, todos ellos estuvieron de acuerdos en destacar que hoy en día se ven cada vez más confrontados con pacientes cuyas dificultades dimanar esencialmente de un sentimiento de inconsistencia total que corroe sus vidas (en Aguilar 1999:31).

Lo que conduce a concretar de que el sentido de unidad espiritual es relación permanente para actuar con verdad, con belleza y con bondad.

En síntesis, las ideas que nutren el tema central de este artículo: La reconquista del espíritu corporativo, quedan planteadas con el propósito de motivar a las personas para que experimenten la necesidad, no solo de existir, también de trascender organizada- mente y en interrelación con los demás de su entorno, en el sentido de una dinámica de sistemas, como bien lo interpreta Fritjof Capra:

Lo que sobrevive es el organismo en su entorno. Un organismo que sólo piensa desde el punto de vista de su propia supervivencia destruirá inevitablemente su entorno y, como estamos aprendiendo por nuestras amargas experiencias, también se destruirá a sí mismo. Desde el punto de vista integral, la unidad de supervivencia no es en absoluto una entidad, sino un modelo de organización adoptado por un organismo en sus interacciones con su entorno (1996: 336).

En todo caso, si el objetivo real es reconquistar el espíritu corporativo se deben considerar: a. La necesidad de educar y formar para la actitud vital de la persona que busca mantener viva la motivación y la buena voluntad humana b. Reconocer una realidad que hereda el siglo)OU, como es la crisis de valores humanos que avasalla al hombre de hoy. Enfrentar cada una de sus causas y buscar salidas organizadas c. Redescubrir el potencial que tiene la

unidad básica y existencial definida por las cuatro dimensiones de la experiencia humana cuyo objetivo es facilitar a la persona el conocimiento y la práctica de la realidad cotidiana en el mundo exterior. La dimensión intelectual, la dimensión estética, la dimensión moral y la dimensión espiritual, cohesionadas cada una a su máxima aspiración para que la persona encuentre satisfacción actuando con verdad, con belleza, con bondad y con unidad espiritual. Y d. Sólo queda asumir el reto.

Bibliografía

- (1981). *Ética a Nicómaco*. Edición bilingüe y traducción por M. Araujo y J. Marías. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.
- ARANGUREN, José Luis (1998). *Ética*. Ediciones Revista de Occidente. México.
- AGUILAR, Alfonso Silicio (1999). *Líderes para el siglo XXI*. Mc Graw Hill. Mexico.
- BARROSO, Manuel (1997). *La Experiencia de ser familia*. Editorial Pomaire. Caracas, Venezuela.
- COVEY, Stephen R. (1997). *El Liderazgo centrado en principios*. Edintomo. Piados. España.
- DELIBES, M. (1989). *Un mundo que agoniza*. Plaza y Janés. Madrid.
- De FINANCE, J. (1967). *Ensayo sobre el obrar humano*. Gredos. Madrid.
- ESCOBAR, G. (1992). *Ética*. Mc. Graw Hill. Mexico.
- FRITJOF, Capra (1996). *El Punto Crucial*. Editorial Estaciones. Argentina.
- FROMM, Erich (1992). *Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea*. Fondo de cultura Económica. México.
- GIL, R. (1998). *Valores Humanos y Desarrollo Personal*. Editorial Es—cuela Española. Madrid.
- LACROIX, J. (1981). *Le Personnalisme (Sources, Fondements, Actuaxtenciai lite)*. Chronique Sociale. Lyon.
- LEY ORGANICA DE EDUCACIÓN (1980). Paz Pérez, c. A. Caracas.
- MORRIS, Tom (1998). *Si Aristóteles dirigiera General Motor*. Editorial Planeta. Colombia.
- Samuel (1992). *Hacia un Nuevo Humanismo*. Fondo de Cultuicuentrera Económica. México.
- SÁNCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. *Étlca*. Editorial Grijalbo. México.

Instrucciones para los autores

1. Enviar sus manuscritos a la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, ubicada en el edificio Mareluz, Ciudad Universitaria, detrás del MACZUL, Apartado 526, Telefax: (0261) 7598085 — 7598200. Maracaibo, Venezuela.
2. Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido propuestos simultáneamente a otras publicaciones.
3. Los trabajos serán aceptados por la relevancia del tema que traten, su originalidad, aporte, actualización y nivel científico, normas de estilo y normas editoriales convenidas.
4. Los artículos serán sometidos a una experticia por parte del Comité de Árbitros Especialistas de reconocido prestigio, con el fin de mantener un elevado nivel académico científico.
5. El autor enviará un(1) original y tres (3) copias de un manuscrito, de acuerdo con las siguientes especificaciones: Extensión no mayor de treinta (30) cuartillas, en papel tamaño carta, dactilografiado a doble espacio y por una sola cara, resumen no mayor de ciento cincuenta (150) palabras en español e inglés. Igualmente deberá incluir palabras clave que identifiquen su contenido en un número no mayor de cinco (5), en ambos idiomas, para facilitar la inclusión del artículo en las bases de datos internacionales.
6. El autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. La revista podrá decidir no incluirlas, previa comunicación al autor, si estas no llenan los requisitos técnicos para la reproducción.
7. OMNIA se reserva hacer las correcciones de estilo que considere convenientes una vez que el trabajo haya sido aceptado para su publicación.
8. OMNIA se reserva el derecho de no publicar aquellos originales que no se ajusten a las normas establecidas. El cumplimiento de las normas tampoco garantiza su publicación si el trabajo es aceptado por los árbitros.
9. Todo manuscrito deberá estar acompañado de un breve curriculum vitae del autor y deberá estar identificado por un título claro y descriptivo de su contenido.

Instructions for Authors

1. Send manuscripts to: Division de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, located in Edificio Mareluz, detrás de MACZUL, Apartado 526 Maracaibo, Venezuela. Telefax (0261) 7598085-7598200.
2. Manuscripts must be unpublished and must not have been submitted to any other publication simultaneously.
3. Manuscripts will be accepted based on the relevance of the theme, and on their originality, contribution, timeliness, scientific level, style, and fulfillment of established editorial norms.
4. Manuscripts will be submitted to review by an arbitration committee of well-known specialists for the purpose of guaranteeing high academic and scientific standards.
5. The author(s) should send one (1) original and three (3) copies of the manuscript in conformity with the following specifications: the manuscript should not exceed 30 pages, letter sized paper, double spaced, printed on only one side, including abstracts of no more than 150 words in both English and Spanish. A maximum of 5 key words should be included that identify the content in both languages in order to include the manuscript in international databases.
6. The author should accompany the original manuscript with the illustrations deemed necessary. The journal may decide not to include them, after consultation with the author(s), if they do not fulfill technical requirements for reproduction.
7. OMNIA reserves the right to undertake corrections of style in the text that are deemed necessary once the manuscript has been accepted for publication.
8. OMNIA reserves the right to not publish original articles that do not fulfill established norms. Fulfillment of norms does not guarantee publication of a manuscript even when it has been accepted by arbiters.
9. All manuscripts must be accompanied by a brief curriculum vitae of the author(s) and should be identified by a clear and concise title that describes its contents.