

PARAMILLO | No. 26

ISSN: 0798-278X

II ETAPA



2011



Universidad Católica del Táchira
Vicerrectorado Académico
Decanato de Investigación y Postgrado

RIF: J-09011253-7

PARAMILLO / II ETAPA N° 26

Universidad Católica del Táchira
Edición 2011
San Cristóbal - Venezuela

PARAMILLO/II ETAPA N° 26

Paramillo –silencio sin orillas- es una publicación interdisciplinaria que nace en 1983 como lugar de encuentro para "...reafirmar la identidad creadora, investigativa y regional..." (Del Rey Fajardo, S.J. 1983:7).

DIRECTOR

Felipe Guerrero

CONSEJO CONSULTIVO

Victoria Pérez de Guzman Puya (Universidad Nacional Pablo de Olavide Sevilla-España)
Nelson Gustavo Specchia (Universidad Católica de Córdoba-Argentina)
Nicanor Ursua (Universidad País Vasco)
Ricardo Carbone Bruna (Universidad Alberto Hurtado-Chile)
Ocarina Castillo (Universidad Central de Venezuela)
Rafael García Casanova (Universidad Metropolitana-Caracas)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Maén Puerta (Universidad de Los Andes-Mérida)
Marisol García (Universidad de Los Andes-Táchira)
Homero Vivas (Asociación de Escritores del Táchira)
Samir Sánchez (Universidad Católica del Táchira)
Emilio Antonio Ramírez (Universidad Católica del Táchira)
César Omaña (Universidad Católica del Táchira)
Miguel Arrieta (Universidad Católica del Táchira)
Gerardo Díaz (Universidad Católica del Táchira)
Doris Guerrero (Universidad Católica del Táchira)
Carolina Montilva (Universidad Católica del Táchira)

DIRECCIÓN:

Paramillo/II Etapa
Universidad Católica del Táchira
Calle 14 con carrera 14. Apartado 366
San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela
Fax: (0276) 3446183
Teléfonos: (0276) 3432202 – 3446844
Correo Electrónico: paramillo@ucac.edu.ve - fguerrero@ucac.edu.ve

Revista Arbitrada

Depósito Legal: pp. 82-0204
ISSN: ISSN 0798-278X
Periodicidad: Anual

Publicación Registrada

Directorio de Latindex (www.latindex.org)

Revista indizada en REVENCYT: Índice y Biblioteca Electrónica de
Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. Código RVP012

INDICE

EDITORIAL	7-8
José Armando SANTIAGO RIVERA / El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía	9-30
Emilio A. RAMÍREZ PETRELLA y Miguelina DE LEZAETA PEÑA / Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira	31-75
Mayra PEPPER DE VILLAMIZAR / Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica	77-110
Roso VANEGAS / Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo	111-143
Frank A. LOBO M. / Jesús El Maestro	145-162
Carmen Z. VIVAS FRANCO / Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya	163-221
Mauricio VILLEGAS G. / Transparencia en la Democracia	223-237
José Tadeo MORALES / De vuelta a lo Humano	239-267
Felipe GUERRERO / El problema educativo no es pedagógico es ideológico	269-282
Índice Acumulado	283-294

EDITORIAL

La comunidad universitaria de la Universidad Católica del Táchira entrega al mundo académico la edición Número 26 de la Revista Paramillo, correspondiente al año 2011.

Desde sus orígenes la “Revista Paramillo” aparece como un proyecto académico de la UCAT con el propósito de contar con un espacio editorial plural, de intercambio y discusión interdisciplinaria. En esta segunda etapa de la revista, la Universidad ha desplegado múltiples esfuerzos para colocarla como una publicación de elevado nivel científico, a fin de incluir los resultados de las investigaciones académicas que se realizan en las instituciones universitarias.

La “Revista Paramillo” se concibe como una publicación que, por su calidad, logre afianzarse como uno de los principales órganos de difusión de los resultados de la investigación científica no sólo en los escenarios nacionales sino que logre saltar los linderos patrios para que extienda su ámbito de difusión en otros ambientes de habla castellana, en primera instancia.

Asimismo, la “Revista Paramillo” abre sus páginas a la comunidad académica internacional y ya aparece en los índices respectivos, para ello incluye en su Consejo Consultivo y en el cuerpo de Árbitros y Articulistas a calificados profesionales de otras latitudes.

La revista se plantea también ser un lugar de convergencia de investigaciones sobre diversos niveles y modalidades educativas. Prudente subrayar que actualmente los productos de la investigación educativa se difunden de manera sumamente fragmentada, lo que limita la posibilidad de que el público interesado en este campo, tenga a su alcance una publicación que incluya la amplia gama de temas y enfoques de la investigación educativa.

De otra parte, la “Revista Paramillo” se propone abordar tanto temas con larga tradición en la investigación científica y humanística, como aquellos temas emergentes que empiezan a ser trabajados por investigadores.

Estos últimos tiempos han sido de positivos logros para la “Revista Paramillo” y en consecuencia para la comunidad de la Universidad Católica del Táchira. En efecto, el día 09 de Febrero del año 2011 se recibió la grata noticia de parte del

FONACIT en donde se informaba que nuestra publicación había sido registrada en el Catálogo Latindex 2011, con el Número 18538 ya que luego de una exigente evaluación nuestra publicación había cumplido todos los parámetros de calidad exigidos.

El 07 de Julio del año 2011, el Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, emitió la certificación correspondiente en donde se hace constar que la Revista “Paramillo” se encuentra indizada bajo el Código RVP012.

Estas informaciones resultan altamente alentadoras para nuestra comunidad universitaria y representan un importante avance en el afianzamiento y consolidación de nuestras tareas de docencia e investigación.

Pero los reconocimientos también imponen una serie de exigencias a nuestra comunidad. Es crucial cumplir y respetar la periodicidad declarada, procurando que los artículos publicados produzcan un real impacto en los lectores.

La importancia de incluir la Revista “Paramillo” en Latindex y en Revencyt tiene ventajas capitales, pues no sólo incrementa su visibilidad sino que reitera la calidad de los procesos de evaluación de los trabajos publicados y genera un ambiente de confianza en los investigadores para que continúen apoyando con sus artículos el fortalecimiento de la revista.

Finalmente extendemos cordial invitación a la comunidad académica para que continúe enriqueciendo nuestras páginas con sus aportes cuyos trascendentes contenidos se difunden con la sencillez que proclamaba R. B. MCKERROW al afirmar: “Exponga sus hechos tan sencillamente como pueda, incluso audazmente. Nadie espera flores de elocuencia ni ornamentos literarios en un artículo de investigación”.

Felipe Guerrero
Director

EL ESCENARIO GLOBAL, LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA Y LAS CONCEPCIONES DE LOS EDUCADORES DE GEOGRAFÍA

José Armando Santiago Rivera*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Bases Teóricas: a) El escenario global es un constructo del capital. b) El deterioro ambiental está globalizado. c) La Educación Geográfica para transformar el mundo globalizado. d) La geografía escolar debe educar para el compromiso social. 3. Enfoque Metodológico. 4. Los resultados: a) La globalización es originada por el desarrollo del capital. b) El mundo actual es un escenario de cambio. c) Existe una realidad geográfica en crisis. d) El mundo está informado al instante y en forma simultánea. e) El mundo está globalizado por la computadora. f) El mundo global se percibe desde una visión aldeana. g) Es imprescindible innovar la enseñanza geográfica. Conclusiones. Referencias

Resumen

El artículo diagnostica las concepciones elaboradas por los docentes de geografía sobre la globalización como referencia del actual momento histórico de alcance planetario y extraordinarios adelantos económicos, científico-tecnológicos y comunicacionales, pero con graves problemas ambientales y geográficos. Metodológicamente, se recurrió a los

Recibido: 7/5/2011 • Aceptado: 1/6/2011

* Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). Profesor en Geografía e Historia (1970). Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985). Magíster en Educación Agrícola. Doctor en Ciencias de la Educación (2003). Desarrolla la Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. E-mail: asantia@ula.ve ; jasantiar@yahoo.com

fundamentos de la ciencia cualitativa, en cuanto dar significatividad a los conceptos y prácticas que ha elaborado este educador, en su actividad escolar y como ciudadano del mundo global. Se halló puntos de vista muy acordes con los explicados por los estudiosos de esta temática y se concluye que perciben una realidad difícil, dinámica y cambiante que exige una enseñanza geográfica coherente, pertinente y acorde con los sucesos del mundo contemporáneo.

Palabras clave: Globalización, Enseñanza de la Geografía y Docentes de Geografía.

Abstract

The diagnostic article the conceptions elaborated by the educational of geography on the globalization as reference of the present historical moment of planetary reach and extraordinary economic, scientific and communicational advances, but with serious environmental and geographic problems. Methodologically, one resorted to the foundations of qualitative science, as soon as to give to significance to the concepts and practices that east educator has elaborated, in his scholastic activity and like citizen of the global world. One was very points of view in agreement with the explained ones by the students of this thematic one and one concludes that they perceive a difficult reality, dynamic and changing that it demands a coherent, pertinent and renewed geographic education agreed with the events of the contemporary world.

Key words: Globalization, Educational Education of the Geography and of Geography.

1. Introducción

Desde los años ochenta del siglo veinte, hasta el presente, en los medios de comunicación son cotidianas las referencias sobre la globalización y temas afines. Este término, desde la opinión de Lippert (1998)¹ está estrechamente relacionado con la emergente visión de totalidad mundial, construida por el capital, luego de la desaparición de la Unión Soviética, la fragmentación de Yugoslavia y el derrumbe del Muro de Berlín.

Esta temática es un actualizado objeto de conocimiento, dada su condición esencial para contextualizar el actual momento histórico en diferentes ámbitos del saber. Recientemente, se ha considerado en la educación, debido a la exigencia de la formación de la personalidad de los ciudadanos en correspondencia con los cambios de la época.

En el caso de la enseñanza geográfica, dos aspectos son básicos para comprender su estudio en el ámbito pedagógico: el deterioro ambiental y la anárquica

¹ LIPPERT, O. (1998, Abril 26). "Globalización: Mitos y realidades". *El Nacional*, E – 9.

organización del espacio geográfico. En efecto, tanto la UNESCO, como la Unión Geográfica Internacional (UGI), han promovido que la globalización sea objeto de explicación en la enseñanza de la geografía. No obstante, en la práctica escolar cotidiana, tan solo se transmiten contenidos libresco sobre esta temática.

Desde esa contradicción emerge la problemática del estudio, centrado en diagnosticar las concepciones de los docentes de geografía sobre la globalización, pues ellos, de una u otra forma, poseen informaciones sobre esta circunstancia epocal que asumen como de fundamental importancia en la pretensión de renovar la enseñanza geográfica.

En la experiencia participaron docentes de geografía de liceos de la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, durante el año escolar 2009 y 2010, seleccionados en forma intencional, a quienes se aplicó una prueba de respuesta breve para recolectar sus puntos de vista. Su procesamiento preservó sus testimonios en forma estricta, tal y como lo redactaron. Luego se organizaron categorías que expresan sus concepciones.

Esta actividad investigativa se desarrolló desde la formulación de la siguiente interrogante: ¿Qué opina Usted como docente de geografía sobre los acontecimientos del momento histórico actual calificado como la globalización? Dar respuesta a esta pregunta, significó recurrir a los fundamentos cualitativos de la ciencia, con el objeto de reivindicar la subjetividad que han estructurado los docentes al enseñar geografía.

2. Bases Teóricas

a) El escenario global es un constructo del capital

El docente de geografía debe entender que una explicación al actual momento histórico, requiere revisar los sucesos ocurridos luego de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad. Un rasgo destacable es que allí el capitalismo, en su controversia con el socialismo soviético, impulsó una agresiva gerencia diligente, visionaria, captadora de mercados que originó la conformación de la unidad plantearía.

Se trata de la exigencia del pensamiento neoliberal de controlar el desarrollo científico-tecnológico, económico-financiero y comunicacional con pretensiones de la amplitud planetaria. Al estudiar esta temática, Garay (1999)² opinó que con esta situación, no sólo se logró la unificación terráquea, sino que además aseguró la existencia de la fisonomía global del mercado único.

El resultado, la evidente consolidación del sentido de totalidad, conjunto, integridad y generalidad, vigorizados por la apreciación del contexto terráqueo en

² GARAY S., L. J. (1999). *Globalización y Crisis ¿Hegemonía o corresponsabilidad?*. Bogotá: Tercer Mundo Editor, S.A.

forma sistémica, holística y ecológica. Esta unidad se revela como sistema único e indivisible y en plena transformación habitual. Es la globalización que, según Lippert (1998)³ "...tiene que ver con flujos de capital, corporaciones tradicionales, libre comercio, y acceso a las tecnologías y a la comunicación electrónica..." (p. E-9).

Es una realidad donde no hay lugar que se pueda exceptuar de esta tendencia, porque el capital se moviliza en forma libre y sin regulaciones. Eso lo corrobora Kay (2001)⁴ cuando destaca que en el mundo globalizado "...los capitales tienen libertad de movimientos, sus propietarios pueden ubicarlos donde lo deseen, y lo hacen basándose no en criterios nacionalistas o patrióticos..." (p. 2-6).

En el año 2002, Villanueva analizó los mecanismos que ejercen el control financiero y sus consecuencias en la realidad geográfica y centró su explicación en la organización del espacio geográfico con fines del aprovechamiento materias primas y mercado, para acumular riqueza y prosperidad, aunque también reconoce que da origen a dificultades ambientales, geográficas y sociales.

La globalización, nuevo orden económico mundial, aldea global y/o mundo globalizado son sinónimos de la realidad planetaria que ya es, esencialmente hecho común, gracias a lo reiterado de su uso en los medios informativos. La existencia de información, conocimientos y prácticas al respecto, facilita su tratamiento pedagógico en la enseñanza de la geografía, en la dirección de contribuir a formar el ciudadano del siglo XXI.

De allí la atención hacia al docente de geografía que, en su condición de habitante del mundo globalizado, está en capacidad, desde la subjetividad que ha elaborado en el desempeño cotidiano, exponer sus puntos de vista sobre el complicado escenario histórico y geográfico construido por el capitalismo y sobre las consecuencias nefastas que el modelo neoliberal ocasiona al aprovechar irracionalmente los recursos naturales.

b) El deterioro ambiental está globalizado

Hoy día, geográficamente un aspecto de significativa importancia en el mundo global es el deterioro ambiental. Al explicar el mundo globalizado, no se puede descartar la situación del desequilibrio ecológico. En este caso, el docente de geografía, al facilitar los procesos pedagógicos, indiscutiblemente hace mención de rasgos, casos, tipos y demostraciones de la globalización del desequilibrio ecológico y ambiental.

³ LIPPERT, O. (1998, Abril 26). "Globalización: Mitos y realidades". *El Nacional*, E – 9.

⁴ KAY, J. (2001, enero 23). "La geografía y la historia importan a la economía". *El Universal*, 2-6.

Preocupado por esta faz del momento histórico, Tovar (1994)⁵ afirmó que la civilización actual se encuentra amenazada por la diversidad de los problemas ambientales, geográficos y sociales; por ejemplo, las metrópolis colapsadas, el incremento de las hambrunas, el desarrollo desigual norte-sur, la expansión de enfermedades endémicas conocidas y desconocidas, entre otros problemas.

También colocó en el primer plano al calentamiento global, la desaparición de especies animales, la contaminación de los océanos, mares, lagos y ríos; la magnitud y efectos de los incendios forestales, el incremento de los espacios desérticos, el descenso de la productividad de los suelos, el desequilibrio inundaciones y sequías, como derivaciones de una funesta labor desmedida y extravagante al aprovechar los recursos naturales.

Además la concentración de la población en las ciudades origina el hacinamiento, el amontonamiento de vehículos, la acumulación de basura, el ruido ensordecedor, las calles inhóspitas para los peatones, la construcción de viviendas en terrenos inclinados de suelos inestables, entre otros casos que convierten a los conglomerados ciudadanos en un ambiente en franco deterioro.

Estos casos son motivo de atención habitual por los medios de comunicación social. Diariamente la prensa, la radio y la televisión socializan el desenvolvimiento de eventos socio-ambientales, expuestas como situaciones cada vez más impresionantes, debido a las catástrofes, desastres y calamidades que detallan en circunstancias reveladoras de los problemas ambientales, geográficos y sociales, de efectos asombrosos. Al analizar esa situación Sachs (2002)⁶, destaca lo siguiente:

...la enorme fuerza de la naturaleza se ha dejado sentir de forma aterradora últimamente..., muchas zonas del planeta están destrozadas por inundaciones, sequías, cosechas perdidas, incendios forestales masivos e incluso enfermedades nuevas. La relación del hombre con la naturaleza es algo tan viejo como nuestra especie, pero esa relación está cambiando de manera compleja recientemente (p. A-4).

Se puede afirmar desde esta perspectiva que ya es inocultable el pronunciado desequilibrio ecológico y ambiental. La ambición por la acumulación de riqueza acentuó la ruptura del equilibrio ecológico con signo global. Consciente Uslar (1997)⁷ de esta situación ambiental, a fines del siglo XX, resaltó que las existentes condiciones ambientales, ya revelaban la acción del modelo de civilización que ha

⁵ TOVAR L., R. A. (1994). ¿Una civilización amenazada?. *Revista Universitaria de Historia*. N° 11, 113-117.

⁶ SACHS, J. (2002). "Las advertencias de la naturaleza para la Cumbre de la Tierra". *El Nacional*, A-4.

⁷ USLAR P., A. (1997, junio 29). "El precio de la civilización". *El Universal*, 1-5

predominado en Occidente, cuyos problemas, más pronto que tarde, incrementarían sus efectos catastróficos.

El citado autor reflexionó sobre la posición de los Estados neoliberales y aseguró que están en el derecho soberano de explotar los recursos naturales, pero que deben tomar medidas lógicas, en concordancia con el progreso, bienestar y respeto ambiental. Ante esta circunstancia, Uribe (1999)⁸ expuso que el control del hombre sobre la naturaleza, debe apuntar hacia el equilibrio ecológico, pues resulta irresponsable mantener el criterio malsano que la naturaleza tan sólo facilita recursos y hay que utilizarlos obligatoriamente.

La problemática ambiental es vivida diariamente por el docente de geografía como habitante de su comunidad. Allí, se entera de esta circunstancia, en su condición de lector del periódico, radio-escucha, observador de la televisión y en su labor de educador. Por tanto, está en capacidad de utilizar razonamientos sostenidos en conocimientos y prácticas sobre el detrimento ambiental y geográfico, sus efectos en la dinámica social y el reto de mejorar el ambiente, a la vez que abordar estas problemáticas en el aula de clase.

c) La Educación Geográfica para transformar el mundo globalizado

Las nuevas condiciones del mundo globalizado traen como consecuencia para el docente de geografía, la obligante necesidad de revisar los fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Geográfica. Las complejas situaciones del mundo globalizado y el deterioro ambiental, demandan hoy día a la educación la obligación de renovar los conocimientos y prácticas para formar ciudadanos activos, analíticos y críticos.

Esta circunstancia exige el desarrollo de acciones pedagógicas que fortalezcan el compromiso y la responsabilidad social, desde una formación geográfica alfabetizadora de la conciencia ambiental y territorial. En efecto, educar geográficamente trae consigo dar el salto epistemológico desde la contemplación reproductora de detalles de la realidad, a la vez que superar la transmisividad de conceptos, por la elaboración del conocimiento en forma contextualizada y vivida.

Es aprender a leer la realidad geográfica al obtener, procesar y transformar datos en nuevos conocimientos coherentes con la exigencia del cambio ambiental y geográfico. Al estudiar esta temática Araya (2004)⁹ opina que se requiere una Educación Geográfica relacionada armónicamente con su entorno inmediato, porque: "El propósito es formar ciudadanos ambientalmente responsables, con

⁸ URIBE B., G. (1999, junio 20). "Límites transgredidos por el progreso científico-tecnológico". Suplemento Cultural. *Últimas Noticias*, 4-5.

⁹ ARAYA, F. (2004). "Educación geográfica para la sustentabilidad (2005-2014)". *Revista Quaderns Digital* N° 37, 4-13.

nuevos valores, conductas y actitudes en sus relaciones con el entorno. Será una educación para la sustentabilidad, contextualizada cultural y territorialmente" (p. 4).

Debe ser una Educación Geográfica que aborde la creciente vulnerabilidad ambiental y social, potencie el aprovechamiento justo y equitativo de los recursos naturales y el compromiso social de preservar el planeta. A eso se refieren Gurevich, Blanco, Fernández Caso y Tobío (1995)¹⁰ cuando conciben que la explicación de los problemas ambientales y geográficos, ameritan de una renovada orientación científica de la disciplina geográfica, entendida como:

...ciencia social, (que) se encarga de estudiar los aspectos territoriales de los desenvolvimientos sociales, ésta se haría más entendible para los alumnos y más útiles para que pueda decodificar la realidad que nos rodea. Así como a principios de siglo la comprensión surgía del conocimiento de la mayor cantidad posible de cosas que había en los lugares, ahora es el tiempo de entender por qué están donde están las cosas y cuáles son los probables cambios que seguramente pronto sufrirán (p. 20).

La Educación Geográfica deberá orientar su labor hacia la formación de ciudadanos actores-protagonistas de la realidad vivida, para que intervengan el territorio con conciencia crítica. Ese cambio se iniciará cuando aborden explicativamente las situaciones derivadas de la forma como los grupos humanos organizan su espacio. El estudio de estas temáticas, implica para Franco de Novaes y Farias Vlach (2005)¹¹ educar la ciudadanía, a través de la práctica de construcción y reconstrucción de conocimientos y experiencias, en una escuela abierta y viva; protagonista del cambio social.

Significa que la Educación Geográfica debe apuntalar una acción pedagógica escolar más activa, reveladora, analítica e interpretativa de lo real. Lo deseado sería que educar geográficamente constituya un ejercicio democrático, encaminado a reivindicar la actuación cotidiana en el lugar.

En la opinión de Oller i Freixa (1999)¹², sería tomar en cuenta las diferentes situaciones conflictivas o problemáticas vividas en la comunidad, valorar las rutinas,

¹⁰ GUREVICH, R., BLANCO, J., FERNÁNDEZ CASO, M. V. y TOBÍO, O. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.

¹¹ FRANCO DE NOVAES, Inia y FARIAS VLACH, Vania Rubia (2005). "Reflexiones acerca del papel de la geografía escolar para la conquista de la ciudadanía". *Ponencia en el X Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo.

¹² OLLER i FREIXA (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. *Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué?*. Sevilla; Díada Editores, S. L.

prácticas y saberes personales, como base para integrar la teoría con la práctica y/o desde la práctica elaborar teorías.

Se trata de educar a los ciudadanos para asumir una conciencia crítica que sustente la autonomía personal en criterios y realizaciones. Al respecto, Souto (1998)¹³ piensa que la Educación Geográfica "...debe facilitar al alumno una autonomía crítica para poder ordenar a gran cantidad de información que le llega y, de esta forma, construirse una teoría interpretativa de las cosas que ocurren en el mundo" (p. 15).

El deterioro ambiental ya es un problema colectivo por el acento cada vez más nefasto de sus impresionantes efectos en las diversas comunidades del planeta. De allí que las instituciones de alcance mundial como la UNESCO, se preocupen por promover en las instituciones escolares, la Educación Ambiental.

En esa labor, un actor de primer orden es el docente de geografía, quien al desarrollar sus actos cotidianos en el aula de clase, está en capacidad de manifestar opiniones acertadas para contribuir a la formación educativa que alfabetice a sus estudiantes en el mejoramiento de la calidad ambiental y geográfica. Eso representa que su experiencia es de fundamental importancia en la iniciativa por renovar la enseñanza de la geografía.

d) La geografía escolar debe educar para el compromiso social

La magnitud de la complejidad del mundo globalizado, obliga a desarrollar una geografía escolar que sea capaz de valorar y fundar el compromiso social sobre el individualismo, el egoísmo y la competitividad. Por eso cuando se pretenden realizar cambios contundentes en la enseñanza de la geografía, se impone el reto de centrar el esfuerzo pedagógico en el análisis y la interpretación crítica.

Consciente de esta exigencia, Lacueva (1989)¹⁴ propuso que la práctica pedagógica debe comprometerse con una labor didáctica sustentada en procesos de actividades desencadenables, desplegadas en secuencias didácticas abiertas y flexibles, donde el reajuste y el reacomodo sean una acción normal y natural; es decir, la idea es romper con la rutina mecánica y aperturar el proceso didáctico libre y expansivo. De allí el interés en los procesos investigativos que articulen actividades, tales como lluvia de ideas, debates, talleres, seminarios y simulaciones, entre otras, como base de experiencias de enseñanza y aprendizaje de notable repercusión formativa.

¹³ SOUTO (1998). Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona (España): Ediciones del Serbal.

¹⁴ LACUEVA, A. (1989) Más allá de la vieja tecnología. *Acción Pedagógica* N° 1, pp. 5-20.

Esta acción didáctica fue objeto de estudio por Pérez (2001)¹⁵ quien manifestó que la aplicación de estrategias metodológicas para facilitar una enseñanza activa, debe "...tomar en cuenta las relaciones sociales en el aula, la socialización del conocimiento y la intersubjetividad como matriz de significaciones que se piensa desde la expresión 'yo aprendí del otro' y 'el otro me aprende'" (p. 104).

El proceso socializador implica, desde la perspectiva de Fabera (1998)¹⁶ que la enseñanza, como labor esencial en la formación del ciudadano, deberá tener un sentido emancipador, donde la creatividad, la innovación y las opciones que emerjan, tendrán como objetivo fundamental, aportar los argumentos requeridos para una explicación crítica y ejercitar la confrontación con la realidad inmediata, desde una posición crítica y humanista.

La intención es que la geografía escolar dirija su actividad formativa a educar la conciencia crítica e incluso, cuestionar los valores democráticos propuestos desde los diseños curriculares. Al analizar esta temática Benejam (1997)¹⁷ considera la conveniencia que la geografía escolar sea base esencial para contribuir a la educación democrática, de tal manera que el educando sea "...consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas" (p. 41).

En consecuencia la geografía escolar deberá prestar atención a la vivencia comunal, promover socialmente las capacidades para comunicar ideas con aceptación de la divergencia, la tolerancia y el respeto del pensar de los demás. Además de fomentar la autonomía personal y la convivencia colectiva, al sostener opiniones personales analíticas que estén en capacidad de elaborar puntos de vista argumentados en planteamientos teóricos, experiencias y prácticas actualizadas y renovadas.

Es valorar las ideas previas de los estudiantes, su experiencia personal, su comportamiento ciudadano, su iniciativa para crear e innovar. El propósito de esta acción será fortalecer conductas de compromiso, responsabilidad y formar ciudadanos íntegros. Además, es legitimar la diversidad, la interculturalidad y la biodiversidad y echar las bases de la construcción colectiva y plural de la democracia, desde la acción pedagógica participativa y protagónica.

¹⁵ PÉREZ L., E. (2001). Enseñanza y cultura escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 6, 103-114.

¹⁶ FABERA G., E. (1998). La enseñanza de la historia como estrategia de integración. *Boletín* 3, Grupo de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 62-72.

¹⁷ BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona (España): Editorial Hirsori.

En esa dirección, la geografía escolar debe, de acuerdo con Pérez-Esclarín (2004)¹⁸ vigorizar el respeto a la diversidad, diferencia, convivencia, democracia y la tolerancia. Una respuesta contribuir a potenciar una cultura escolar que sea más democrática, popular y diversa, que gestione la elaboración del conocimiento de la realidad geográfica vivida y la sensibilidad ambiental, al involucrar la formación de los estudiantes en el compartir ciudadano y la explicación de la comunidad local.

El docente de geografía, aunque limitado al recinto del aula escolar, dada su sensibilidad social, puede manifestar opiniones sobre los temas de actualidad, el lugar como comunidad vivida y la formación de una ciudadanía crítica y un ambiente sano. Por tanto, puede exponer explicaciones sobre la convivencia democrática que debe desarrollar la práctica escolar de la enseñanza geográfica, a partir de la explicación de las circunstancias que caracterizan al mundo globalizado.

3. Enfoque Metodológico

En el marco de la realidad del mundo global, el estudio acudió al educador de geografía, como habitante de la compleja situación mundial, actor esencial del acto pedagógico y facilitador de la geografía escolar. Justificó su participación, el hecho de reivindicar sus concepciones sobre la realidad que vive, en cuanto ideas, criterios y opiniones.

El estudio se apoyó en los fundamentos de la investigación cualitativa y asumió los saberes que los educadores han elaborado en su actividad empírica, donde conversa, dialoga e intercambia sus puntos de vistas personales de acento vulgar, natural y espontáneo, valoradas como construcciones con las que explican los hechos de la vida cotidiana. Al estudiar la orientación cualitativa de la ciencia, Sant Louis de Vivas (1994)¹⁹ expuso que los estudios que siguen sus postulados, permiten detectar comportamientos que desarrollan los participantes de los objetos de estudio de la educación, la pedagogía y la didáctica. Se trata de la mirada personal que percibe los actos diarios en forma franca y sencilla, cuyas impresiones pueden ayudar a interpretar los eventos habituales de los individuos y la sociedad.

Eso es reconocido por Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (1995)²⁰ cuando afirman: "La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar

18 PÉREZ-ESCLARÍN, Antonio (2004). Pedagogía para la formación integral de la persona. La transformación del pensamiento. Encuentro con la Educación Básica: Alternativa para una educación integral de calidad. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

19 SAINT LOUIS DE VIVAS, M. (1994). Investigación Cualitativa. Manual para la recolección y análisis de información. Caracas: El Juego Ciencia Editores, C.A

20 BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ S., P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de Los Andes.

la realidad social 'a través de los ojos' de la gente que esta siendo estudiada. Es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto" (p. 40-42).

El esfuerzo en obtener las concepciones de los actores involucrados en el estudio, obligó a enfatizar en lo descriptivo. En ese sentido, privó obtener sus narraciones-descripciones que significa para Chávez (1994)²¹ recolectar testimonios relacionadas con el estado real de las personas, objetos y situaciones.

El tipo de investigación fue documental y de campo. Las referencias documentales fue resultado de la revisión bibliográfica. Eso, según Chávez (1994)²² implica buscar los conocimientos en libros, revistas y publicaciones electrónicas, sobre la temática que estudiada fue de campo, porque según lo indica Sabino (1992)²³ fue necesario acudir a los planteles para entrevistar a los docentes y recolectar la información en forma directa.

Los docentes que participaron en el estudio, laboraban en instituciones públicas y privadas de la ciudad de San Cristóbal, en Educación Media Diversificada y Profesional y enseñaban Geografía General, Geografía de Venezuela y Geografía Económica de Venezuela, durante el año escolar 2009 y 2010. Para la selección de los educadores, no se tomó en cuenta la situación de la institución, ni la edad y el sexo del educador y de la educadora, pero si se dio importancia a su experiencia docente.

La naturaleza del estudio ameritó que la selección de los involucrados fuese intencional y se aplicó un instrumento para recolectar información sin previa consulta o solicitud. La técnica para obtener los datos fue la prueba de respuesta breve. Según Rodríguez, Gil y García (1999)²⁴ esta prueba facilita recolectar los datos en forma directa, pues en ella se da respuesta a preguntas formuladas, en este caso, función de los fundamentos teóricos expuestos. Las respuestas fueron procesadas con el análisis de contenido. Al respecto, piensa Padrón (1996)²⁵ que: "...el análisis de contenido está definido por la necesidad de organizar toda la información que cualquier 'acto de habla' revela para un observador (p. viii).

El investigador aplicó los instrumentos a veinte (20) docentes. Luego leyó detenidamente cada respuesta y detectó sus detalles más significativos. A

21 CHÁVEZ ALIZO, N. (1994). Introducción a la investigación científica. Maracaibo: Universidad del Zulia.

22 CHÁVEZ ALIZO, N. (1994). Introducción a la investigación científica. Maracaibo: Universidad del Zulia.

23 SABINO, C., 1992, Metodología de la investigación. Una introducción teórico-práctica, Caracas, Universidad Central de Venezuela.

24 RODRÍGUEZ G., G.; GIL F., J. y GARCÍA J., E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S. L.

25 PADRÓN GUILLEN, J. (1996). "Análisis del discurso e investigación social". Caracas: Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

continuación, se elaboró una matriz para organizar la información, identificar nociones y conceptos y sistematizar las categorías emergentes. Posteriormente, se trianguló lo expuesto por los docentes, la opinión de los expertos enunciados en las bases teóricas y las apreciaciones del investigador.

Este es un proceso inductivo recomendado por Woods (1989) y por González (1999), como procedimiento científico para elaborar teorías en estudios de orientación cualitativa e interpretativa. Finalmente, se exponen las categorías explicadas en forma fiel y exacta a los criterios narrados por los docentes. Esta es otra característica de los estudios de naturaleza cualitativa.

4. Los resultados

El desarrollo del proceso indagador para recolectar los testimonios de los educadores de geografía sobre el escenario global, dio como resultado la conformación de categorías que revelan sus puntos de vista a la interrogante formulada. Estas revelaciones se muestran en fragmentos, con el propósito de conservar su validez y confiabilidad, como lo exige la naturaleza cualitativa en estos estudios y se exponen a continuación.

a) La globalización es originada por el desarrollo del capital

Para los docentes de geografía, involucrados en el estudio, el mundo globalizado encuentra explicación en los acontecimientos como *"el derrumbamiento del Muro de Berlín y el acercamiento de todos los países hacia la economía de mercado"* (Informante 01).

En este escenario, el capitalismo es la causa originaria de la actual situación socio-histórica, pues *"No se puede discutir que estamos ante un acontecimiento mundial donde imperan todos los cambios posibles, pero de manera destacada el capitalismo, producto de la política neoliberal, la cual ya cubrió el mundo bajo su hegemonía, luego de la caída del Muro de Berlín y la caída del comunismo soviético"* (Informante 04).

Un educador opinó que *"... la globalización es un proceso de orden mundial que se maneja bajo el orden capitalista. Los aspectos que destacan son los económicos, industriales, intercambios de mercados, importaciones y exportaciones"* (Informante 10). El comportamiento del orden mundial que muestra el mundo globalizado, *"...es un proceso de orden mundial que se enmarca desde el nivel micro hasta el nivel macro; es decir, va desde lo local a lo mundial y viceversa e integrado dinámicamente"* (Informante 08).

Con estas afirmaciones, los docentes de geografía destacan que la globalización es la manifestación reveladora de la gestión del capital que desde el neoliberalismo,

traducida en cambios acelerados a escala planetaria y local. Además adjudican a esta teoría económica, la complejidad de la dinámica global-local, la homogeneidad planetaria como mercado y las mutaciones económico-financieras e industriales.

b) El mundo actual es un escenario de cambio

Los cambios causados por el capitalismo en su gestión por el logro del control de las materias primas y el mercado, han dado origen a una realidad complicada, de acento de cambio y agitación, pues *"Veo al mundo actual presionado, marcado por un ajetreado ritmo de vida que impone la tecnología y la misma información y agobiado por problemas políticos, económicos y sociales"* (Informante 06). Otro aspecto que resalta del mundo actual es el hecho que *"La humanidad está viviendo tiempos difíciles que han abarcando a la totalidad de la dinámica social y del hombre como persona"* (Informante 14).

Esta situación tan preocupante se hace manifestación concreta en la vida cotidiana, pues allí *"...ocurren hechos que constantemente están cambiando, donde planificamos según cada actividad que vayamos a realizar pero, casi nunca se da lo que hemos previsto"* (Informante 17). Se trata de un acontecer donde la incertidumbre y la inseguridad, obligan a *"...que en la vida cotidiana lo más importante es tener presente que en cada momento que ocurra, ya es una nueva actividad y un nuevo momento en nuestra vida"* (Informante 19).

Lo expuesto muestra que desde la perspectiva de los docentes de geografía, el mundo contemporáneo es un ambiente de agitación, convulsión y movimiento permanente; circunstancias que colocan de relieve avances, adelantos, progreso, logros y beneficios, pero también una contradicción entre los avances científico-tecnológicos y la magnitud de la incertidumbre, complejidad y dificultades. Eso traduce la existencia de una realidad inquietante, de insatisfacción, estrés y desconcierto para los educadores involucrados en este estudio.

c) Existe una realidad geográfica en crisis

Según los puntos de vista de los docentes de geografía, *"La globalización es un hecho trascendental que marca de una forma determinante la historia de la humanidad, a finales del siglo XX. Ahora todos somos parte de la totalidad mundial, el pensamiento de toda la población es prácticamente homogéneo en cuanto a gustos (vestidos, vivienda, viajes, etc.), lo que ha afectado también al plano cultural con la música, el cine y la televisión"* (Informante 15).

Se trata de una situación que *"...percibo compleja y desigual de acuerdo a lo observado en la televisión"* (Informante 18). Gracias a este medio de comunicación, se hace evidente una significativa contradicción entre la opulencia y la pobreza,

debido a que "*...mi percepción del mundo actual es que se trata de un mundo donde existe mucha desigualdad, Existe un mundo desarrollado donde los hombres están bien formados con grandes conocimientos científicos y tecnológicos y que cuentan con los medios económicos para ser cada día mejores y un mundo pobre e ignorante con escasos recursos económicos porque no sabe aprovechar sus recursos naturales y sin independencia económica*" (Informante 05).

Desde su perspectiva "*El mundo actual está en crisis: crisis económica, explosión demográfica, conflictos internacionales, deterioro del ambiente, escasez de agua potable, ente otros*" (Informante 12). A estos aspectos se une "*El irrespeto al ordenamiento espacial, la macrocefalia urbana, el desarrollo y complejidad de las actividades comerciales, la difusión de los medios de información, son una clara señal de que estamos en una gran época caracterizada por su complejidad y por los cambios tan repentinos que en ella se generan*" (Informante 07).

Según lo expresado por los docentes de geografía, la globalización muestra el escenario planetario con una fisonomía de problemas, dificultades y crisis, de nefastas y contundentes consecuencias en la dinámica social, a la vez que la homogeneidad cultural construida por los medios de comunicación social. Allí, la televisión como medio de comunicación, divulga los sucesos e informaciones sobre los adelantos y beneficios alcanzados por el progreso humano en el mismo instante en que se producen pero, asimismo, expone también las complejidades ambientales y geográficas. El resultado, se resalta la imagen de una realidad contradictoria, confusa y complicada del mundo globalizado.

d) El mundo está informado al instante y en forma simultánea

Desde el punto de vista de los docentes de geografía, el mundo actual es una situación que vive intensamente comunicada e informada. Se puede considerar que "*El mundo actual, gracias a los adelantos de la informática, ha crecido en forma notable, tanto por los conocimientos que ahora se imparten, como por el número de personas a los cuales llegan*" (Informante 02).

Es la sociedad de la información donde las noticias, informaciones y conocimientos, se divulgan en forma simultánea y al instante. Eso implica que "*La globalización significa un nuevo orden científico y tecnológico que ha determinado la certeza de la posibilidad de conocer de una manera instantánea los hechos, sucesos que están ocurriendo en cualquier parte del mundo*" (Informante 16).

Esta circunstancia trae como consecuencia que "*el mundo actual lo percibo con un gran cúmulo de información que mantiene a los habitantes al día con todas las noticias ocurridas*" (Informante 06). Otro aspecto de resaltar es que "*Actualmente el conocimiento crece en forma exponencial y el docente no tiene*

las herramientas para actualizarse acorde con lo que pasa tan rápidamente" (Informante 18).

Según los educadores de geografía, se vive un acontecimiento donde se privilegia la información, pues es transmitida en forma simultánea y al instante, a los diversos lugares del planeta. Desde su perspectiva, esta acción comunicacional ha democratizado el acceso a la información para revelar al planeta en su plena convulsión social, ambiental y geográfica, además de sus significativas transformaciones. En efecto, aunque el planeta es amplio en su dimensión terráquea, los medios de comunicación han construido la visión de una aldea intensamente comunicada.

e) El mundo está globalizado por la computadora

Para los docentes de geografía, la situación del mundo globalizado promovida por el desarrollo del capitalismo, se ha consolidado debido a la extraordinaria revolución científico-tecnología. En ese sentido, *"Pienso que con la globalización estamos en un nuevo orden mundial, donde cada vez más nos vislumbra el capitalismo con las novedades tecnológicas"* (Informante 02). Un aspecto relevante de esta revolución es la presencia de la computadora, que *"...sin lugar a dudas que estamos enfrentando a una de las revoluciones más importantes que ha vivido la humanidad, es la revolución de la computación"* (Informante 11).

La revolución computacional *"...esta produciendo cambios en todos los seres humanos queramos o no, estamos incluidos y no es ningún aspecto exagerado decir que a comienzos del nuevo milenio, quien no tenga conocimientos en computación va a tener mil y una dificultad para convivir en una sociedad manejada por computadores de todas la especies"* (Informante 13).

El uso de la computadora ha facilitado la integración de los lugares en la unidad planetaria, porque: *"...hay hechos que eran independientes y hoy se incluyen en un mismo sistema pasando de lugares aislados a otros lugares, cubriendo todos los campos y todas las actividades del hombre. En consecuencia, globalización es civilización de las sociedades por la ciencia y la tecnología"* (Informante 03).

Los docentes de geografía enfatizan que el mundo global tiene en el desarrollo tecnológico a un gran aliado para promover significativos cambios y transformaciones en los diversos escenarios de la complejidad social. Se trata de un acontecimiento revolucionario; en especial, lo referido a la computadora que ha permitido el acercamiento e integración social sin obstáculos y ni fronteras, además de permitir el fácil acceso a datos, noticias, informaciones y conocimientos.

Esos cambios han dado origen a una transformación categórica y decisiva en instrumentos y herramientas novedosas con efectos comunicacionales en todos los ámbitos de la vida social, cuya base es la computadora. Al democratizarse su uso,

la actual generación ha logrado un extraordinario acercamiento, a la vez que hacer posible vivir los acontecimientos en su pleno desenvolvimiento. En consecuencia, estar más informados.

f) El mundo global se percibe desde una visión aldeana

Según la opinión del docente de geografía, la colectividad aprecia al mundo contemporáneo, con el apoyo de los medios, internet y el uso de la computadora, como un escenario donde *"...no hay límites ni fronteras, vivimos un acercamiento mucho más grande a países lejanos que continua acentuándose de manera desenfrenada sin saber que tan buena mala es para quienes la vivimos"* (Informante 15).

Quiere decir que *"...se han acercado las distancias; estamos sujetos a una interdependencia, a una globalización"* (Informante 02). Ante este ámbito tan cercano, gracias a la información, *"En un mundo cambiante como el actual, el gran número de conocimientos que día a día surgen sin razón más que suficiente para entender lo necesidad de marchar al mismo ritmo y no quedarnos atrás"* (Informante 01).

Lo indicado le facilita concebir a la globalización desde otro punto de vista: Al respecto, *"Yo pienso que la globalización es un proceso mundial y a inevitable que se caracteriza por los cambios bruscos vividos por todos los habitantes en un todo donde todo se relaciona, ya nada permanece fijo y todos los hombres vivimos a nivel mundial un solo momento"* (Informante 05). De esta forma, *"Es necesario conocernos con las herramientas de identidad propia para poder discernir las diferencias y las semejanzas entre las condiciones nuestras con las de los demás pueblos"* (Informante 13).

En efecto, se impone replantear la condición del ciudadano, porque *"Nuestra vida cotidiana está cambiando de manera radical ya que el avance de la tecnología nos ha hecho todo este escenario social donde nosotros como actores de esta película, estamos ante la necesidad de hacer un buen papel"* (Informante 10).

Desde estos puntos de vista, la percepción del docente de geografía se corresponde con la dimensión pueblerina que han construido los medios de comunicación, al mantener a la sociedad planetaria integrada comunicacionalmente. El hecho que el globo terráqueo está interconectado con la información, ha hecho posible "vivir al día" con datos diversos que garantizan vivir en el escenario planetario, enterado de lo que ocurre. Se trata de la aldea profetizada por McLuhan, gracias a la transmisión de imágenes, noticias, informaciones y conocimientos, para dar la idea aldeana del mundo sin fronteras.

g) Es imprescindible innovar la enseñanza geográfica

Un educador de geografía opina sobre la necesidad que la situación ambiental y geográfica de la globalización deben ser "...tema de estudio en la enseñanza de la geografía y se debe discutir en clase su política económica y su incorporación a la nueva economía del mundo"(Informante 05).

Esto responde a que *"Es un termino que comienza a tener importancia desde hace pocos años, su significado nos indica una nueva visión del espacio geográfico. Ejemplo, antes se hablaba solamente del espacio urbano y del rural; hoy con la presencia de la globalización el espacio se ha tornado global y la ciudad y el campo tienen una connotación más relacionada con la integración del mundo"* (Informante 14).

Ante esa circunstancia, *"con la globalización el docente debe incitar al alumno para que sea un individuo inquieto, crítico, investigador que estudie problemas y busque soluciones. Pues en la globalización se pretende conocer de manera más amplia y compleja abarcando temas más mundiales y del lugar donde está"* (Informante 01). Por tanto, *"estamos vivenciando una serie de cambio en el mundo que nos obligan a transformar esa geografía pasiva de la repetición y en gran parte memorística"* (Informante 15).

Desde estas reflexiones, los docentes de geografía relacionan a la globalización como una unidad integral y dinámica, de acento económico y financiero. Allí, se construye un espacio geográfico estructurado por el capital. Por tanto, esa realidad debe ser considerada con la importancia que el caso amerita por la enseñanza de la geografía, pues se trata de la realidad del mundo contemporáneo.

En efecto, se impone comenzar por dar un vuelco pedagógico desde los fundamentos geográficos y pedagógicos tradicionales, hacia el estudio analítico y reflexivo de esta nueva circunstancia histórica y geográfica, donde el norte de la acción pedagógica sea la elaboración del conocimiento, al motivar el estudio de temáticas inherentes al espacio geográfico globalizado.

Reflexión

Se puede considerar como una contribución del estudio la relación que existe entre los enunciados fundamentos teóricos y las respuestas expuestas por los docentes de geografía, ante la siguiente interrogante ¿Qué opina Usted como docente de geografía sobre los acontecimientos del momento histórico actual calificado como la globalización?

La indagación acierta que el docente de geografía, posee una información actualizada sobre la correspondencia de la globalización con los cambios epocales, el capitalismo como origen del acontecimiento, el desarrollo tecnológico, la

repercusión de la computadora como herramienta tecnológica, las contradicciones entre la riqueza y la pobreza, las repercusiones del desarrollo comunicacional y el deterioro ambiental.

Significa que manifiesta poseer ideas, pensamientos, criterios e impresiones personales sobre la situación del mundo globalizado, estrechamente coherente con las elaboraciones teóricas de los investigadores que analizan esta situación epocal. Indiscutiblemente eso reivindica la adquisición de informaciones diarias como una opción para nutrir el bagaje empírico de las personas.

Una explicación a esta circunstancia debe apuntar a subrayar en el acento superficial y somero de los resultados de la investigación, cuya causa puede ser la condición de docente como consumidor de las noticias que suministran los medios de comunicación social. Esto se infiere del manejo de una información de actualidad, ofrecida con puntualidad sobre los sucesos en desarrollo y divulgadas diariamente y al instante en que se producen los hechos.

Quiere decir que el educador de geografía, se nutre en forma cotidiana de los comentarios expuestos en programas de televisión, en contenidos periodísticos y programas radiales, para "estar al día" en noticias, informaciones y comentarios sobre los acontecimientos de actualidad. Esta posibilidad le facilita entender desde la superficialidad informativa, las circunstancias del mundo contemporáneo.

Este hallazgo implica que, aunque tradicionalmente se califica al docente de geografía como dador de clase, si se valora el bagaje empírico que posee sobre el momento actual, eso podría significar una contribución para renovar los fundamentos educativos, curriculares, pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la geografía.

Se trata desde otra perspectiva, de la reivindicación de los saberes del docente; aquellos que han elaborado en el desempeño de su actividad formativa; también en su actuación ciudadana y como habitante de la comunidad involucrada en el mundo globalizado. La manifestación de sus planteamientos empíricos es reivindicada por la investigación cualitativa, como una opción de cambio epistemológico.

Al volver la mirada hacia la problemática del aula en la enseñanza geográfica, traduce que su opinión como docente de geografía sobre los acontecimientos del momento histórico globalizado, significa que entiende los sucesos del mundo global, como sustento que pudiese servir para reorientar su desempeño en el aula de clase, entre otros aspectos, ofrecer otras temáticas más relacionadas con las circunstancias del mundo contemporáneo.

Es necesario destacar la importancia que los docentes de geografía asignan a los medios, como referencias informativas que pueden servir para elaborar otros puntos de vista sobre los temas actuales. Eso confirma la relevancia que tienen la prensa, la radio, la televisión y el Internet, en condición de recursos didácticos

utilizados con el propósito de mejorar la calidad formativa de la enseñanza geográfica.

También implica para el estudio avalar a los medios, su condición de portador de datos para construir conocimientos; oportunidad que pueden aprovechar los docentes de geografía, en la posibilidad didáctica de facilitar diversos planteamientos sobre la globalización, de tal manera que sus estudiantes puedan elaborar conocimientos resultantes de la lectura, interpretación y transformación de la información.

Otro aspecto a destacar es el hecho de adjudicar el origen de la globalización al capitalismo, revela el efecto de las referencias informativas que tratan esta situación en el mundo contemporáneo. Se trata de una significativa posibilidad de teorizar desde sus puntos de vista, pues formula sus planteamientos sobre el mundo globalizado en forma coherente y pertinente a como la entienden los expertos.

Es interesante precisar que entienden a la globalización, desde una visión mundial construida desde los años ochenta del siglo XX, hasta la actualidad, por el nuevo orden económico mundial, articulado por la extraordinaria revolución comunicacional y sostenido por las innovaciones de la ciencia y la tecnología.

Por tanto, sus razonamientos sirven para alentar cambios en la enseñanza de la geografía, por que resultan ajustados en correspondencia con el entendimiento de lo que ocurre, a la vez que constituye un aval para promover en las reformas curriculares el estudio del mundo globalizado con acertada garantía de éxito pedagógico y didáctico.

No se puede dejar de mencionar que de este estudio, se pueden formular otras preguntas para continuar la acción indagatoria sobre la globalización y la enseñanza geográfica, desde la perspectiva de los docentes que facilitan esta disciplina científica en las aulas escolares. En ese sentido, se puede enunciar interrogantes sobre el tratamiento didáctico de la temática en la Educación Rural, por ejemplo.

El escenario global y la enseñanza geográfica en las concepciones de los educadores de geografía, es un aliciente para continuar en la indagación de otros razonamientos sobre esta temática. Los aportes de los docentes son contribuciones que es necesario tomar en cuenta en la gestión de una renovada enseñanza geográfica.

El momento exige una modernizada Educación Geográfica que centre su labor en abordar la realidad del entorno inmediato, pero se incrementará su relevancia, cuando los procesos de enseñanza y de aprendizaje correlacionen los contenidos programáticos con los temas cotidianos con el marco histórico en que ocurren. Eso deberá ser complementado con la activación de los procesos de investigación de problemas de la comunidad y avanzar en la explicación analítica y crítica de los acontecimientos del mundo contemporáneo.

Finalmente, la información que se obtuvo en el aula de clase demostró la importancia de la investigación cualitativa como opción para obtener otros conocimientos y prácticas más allá del dato estadístico que trata de reproducir la realidad objeto de conocimiento. Aquí se da la oportunidad de conocer desde las perspectivas de los actores de los acontecimientos estudiados, lo que traduce insertarse en los razonamientos personales de quienes viven la realidad estudiada.

De lo anterior, el estudio precisa las siguientes conclusiones:

1. El escenario global es percibido como una situación sociohistórica que vislumbra por su desarrollo económico-financiero y científico-tecnológico y los problemas ambientales, geográficos y sociales de la comunidad planetaria. Esto implica que hay en el docente de geografía, un saber que es necesario valorar cuando se realizan los cambios curriculares.

2. La geografía escolar encuentra en los saberes empíricos del docente, la presencia de un bagaje conceptual y práctico que, aunque de acento muy empírico, posee una significativa importancia geodidáctica, en la medida en que se armonice con los fundamentos teóricos y metodológicos que elaboran los expertos.

3. El pensamiento de los docentes de geografía constituye un aporte personal, porque es un referente que, aunque no tiene la rigurosidad científica exigida, se sustenta en un razonamiento epistemológico que explica la realidad, desde la construcción empírica. Así se reivindican los fundamentos de la ciencia cualitativa, al facilitar el entendimiento de la acción educativa desde el punto de vista de los actores que la protagonizan.

Referencias

- ARAYA, F. (2004). Educación geográfica para la sustentabilidad (2005-2014). *Revista Quaderns Digital* N° 37, 4-13.
- AYUSTE, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Acción Pedagógica* Vol. 6 (1-2), 71-81.
- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona (España): Editorial Hirsori.
- BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ S., P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- CHÁVEZ ALIZO, N. (1994). Introducción a la investigación científica. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- CORDERO, Silvia (2007) Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- FABERA G., E. (1998). La enseñanza de la historia como estrategia de integración. *Boletín* 3, Grupo de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 62-72.
- FRANCO DE NOVAES, Inia y FARIAS VLACH, Vania Rubia (2005). Reflexiones acerca del papel de la geografía escolar para la conquista de la ciudadanía. *Ponencia en el X Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo.
- GARAY S., L. J. (1999). *Globalización y Crisis ¿Hegemonía o corresponsabilidad?*. Bogotá: Tercer Mundo Editor, S.A.
- GONZÁLEZ M. L. (1999). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. *Tras las vetas de la Investigación Cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- GUREVICH, R., BLANCO, J., FERNÁNDEZ CASO, M.V. y TOBÍO, O. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.
- KAY, J. (2001, enero 23). La geografía y la historia importan a la economía. *El Universal*, 2-6.
- LACUEVA, A. (1989) Más allá de la vieja tecnología. *Acción Pedagógica* N° 1, pp. 5-20.
- LIPPERT , O. (1998, Abril 26). Globalización: Mitos y realidades. *El Nacional*, E – 9.
- OLLER i FREIXA (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. *Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué?*. Sevilla; Díada Editores, S. L.
- PADRÓN GUILLEN, J. (1996). Análisis del discurso e investigación social. Caracas: Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- PÉREZ L., E. (2001). Enseñanza y cultura escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 6, 103-114.
- PÉREZ-ESCLARÍN, Antonio (2004). "Pedagogía para la formación integral de la persona. La transformación del pensamiento. Encuentro con la Educación Básica: Alternativa

- para una educación integral de calidad. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- RODRÍGUEZ G., G.; GIL F., J. y GARCÍA J., E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S. L.
- SABINO, C., 1992, *Metodología de la investigación. Una introducción teórico-práctica*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- SACHS, J. (2002). Las advertencias de la naturaleza para la Cumbre de la Tierra. *El Nacional*, A-4.
- SAINT LOUIS DE VIVAS, M. (1994). Investigación Cualitativa. Manual para la recolección y análisis de información. Caracas: El Juego Ciencia Editores, C.A
- SOUTO (1998). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona (España): Ediciones del Serbal.
- TOVARL., R. A. (1994). ¿Una civilización amenazada?. *Revista Universitaria de Historia*. N° 11, 113-117.
- URIBE B., G. (1999, junio 20). Límites transgredidos por el progreso científico-tecnológico. Suplemento Cultural. *Últimas Noticias*, 4-5.
- USLAR P., A. (1997, junio 29). El precio de la civilización. *El Universal*, 1-5
- VILLANUEVA ZARAZAGA, J. (2002, enero 15). Algunos rasgos de la geografía actual. *Geocrítica. Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona Vol. VII, 342. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w.342.htm> [ISSN 1138.9796].
- WOODS, F. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Primera Reimpresión. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS GRANDES EMPRESAS INDUSTRIALES DEL ESTADO TÁCHIRA

Emilio A. Ramírez P. *
Miguelina de Lezaeta Peña **

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Consideraciones generales. 3. Justificación de la investigación. 4. La empresa industrial. 5. Responsabilidad Social Empresarial. 6. Iniciativas de Responsabilidad Social Empresarial en Venezuela. 7. Nociones sobre Responsabilidad Social Empresarial. 8. Estrategias de Responsabilidad Social Empresarial. 9. Prácticas y programas de Responsabilidad Social Empresarial. 10. Beneficios de la responsabilidad social para las empresas. 11. Metodología. 12. Resultados de la investigación. 13. Conclusiones. 14. Recomendaciones. 15. Bibliografía.

Resumen

Hace ciento cincuenta años la organización era una institución relativamente insignificante; hoy es algo universal y se ha convertido en la institución más dominante de nuestra era; en consecuencia, su poder e influencia sobre la vida de las personas es cada vez mayor. En este sentido, desde mediados de los años noventa, comienza a utilizarse la expresión Responsabilidad Social Empresarial, entendida como aquella que busca integrar la filantropía, la necesidad de asegurar la lealtad de la comunidad y su desarrollo con la competitividad y sostenibilidad de la empresa. El objetivo de la presente investigación es

Recibido: 15/6/2011 • Aceptado: 20/7/2011

* Licenciado en Administración. Especialista en Sistemas de Información. Magister Scientiarum en Gerencia de Empresas. Docente de la Universidad Católica del Táchira. E-mail: earamirez@ucac.edu.ve

** Estudiante en fase de Tesis de Grado para optar al Título en Ingeniería Industrial. E-mail: midelezaeta@gmail.com

describir el estado actual de la RSE en las grandes empresas industriales del estado Táchira. La investigación se enmarca en un nivel descriptivo y exploratorio. Los sujetos de estudio quedaron representados por las grandes empresas industriales del estado Táchira, abordadas a través de un cuestionario. Del análisis de los datos recabados, se concluyó con la afirmación de que la RSE es indiscutiblemente la estrategia más importante que debe desarrollar la empresa durante este siglo XXI en procura del desarrollo y bienestar de las sociedades.

Palabras clave: Responsabilidad Social Empresarial, organización, gerencia.

Abstract

One hundred and fifty years ago organizations were relatively insignificant. Nowadays, they are universal and they have become the most dominant institution of our age. Consequently, their power and influence in people's life is progressively. In this sense, the expression Corporate Social Responsibility (CSR) has been used since the nineties to integrate philanthropy, the need to assure community's faithfulness and sustainable development through corporate innovation and competitiveness. The purpose of this research is to describe the current significance of CSR in large industrial enterprises of the state of Táchira. The investigation is descriptive and exploratory. The subjects of the study are the large industrial enterprises of the state of Táchira and they were interviewed with a questionnaire. After the analysis of data collected, it is concluded that CSR is, undoubtedly, the most important policy that organizations must develop during the XXI century to make an attempt for society's development and social welfare.

Key words: Corporate Social Responsibility, organization, management.

“La empresa no puede consistir sólo en hacer dinero, sino en enriquecer la vida de la gente. Es posible disfrutar y hallar satisfacción cuando se crea una empresa cuyo principal objetivo no es hacer dinero sino, resolver los problemas sociales. Una empresa así sigue siendo capitalismo, pero de un tipo más amplio, más generoso, más humano y, al final, más gratificante”.

Muhammad Yunus

1. Introducción

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) es conocida actualmente como la estrategia de gestión más novedosa y acertada en el mundo empresarial posmoderno, enfocada en el área social, bastante desatendida durante los últimos años. Las políticas de RSE deben permear a todos y cada uno de los miembros de

la organización, y de igual forma a todos los involucrados con la actividad productiva que esta realiza, pues posee como fin principal la reducción del impacto generado por sus procesos y la mejora de la calidad de vida de todos los implicados.

En muchos países del mundo la RSE comenzó a abordarse desde los gobiernos y otras organizaciones preocupadas por los efectos ocasionados por los procesos industriales, tal es el caso del Libro Verde creado por la Unión Europea con el objeto de fomentar la responsabilidad social tanto en el empresariado europeo como fuera del continente.

En el país las prácticas sociales se implementaron en gran parte bajo las presiones ejercidas por el actual gobierno, por esto se observa que la mayoría de las actividades de responsabilidad social fueron aplicadas a partir del año dos mil. Sin embargo, otro componente importante de su gran auge son los numerosos y valiosos beneficios obtenidos luego de implementar estrategias sobre este tema, ya que al mejorar el bienestar de las comunidades relacionadas y los trabajadores de la empresa, se traduce directamente en el aumento de las utilidades y la mejora de la imagen corporativa.

Las actividades sociales no pueden realizarse de forma aleatoria sino deben establecerse planes diseñados con algunas metas u objetivos luego de invertir cierta cantidad de recursos, por esta razón han sido las empresas transnacionales y las grandes empresas venezolanas, las pioneras en esta materia, pues no solo poseen la capacidad económica e intelectual para diseñar y llevar a cabo programas de RSE, sino además tienen gran influencia sobre muchos grupos empresariales y sociales.

2. Consideraciones generales

El desarrollo económico mundial según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se originó debido a la creación y evolución de diversas organizaciones las cuales se convirtieron en la principal fuente de empleo de millones de personas. En el pasado la gran mayoría de ellas no tenían el menor interés en el bienestar de las personas involucradas en su sistema productivo ni en las de su entorno, con el transcurrir del tiempo, los países europeos en busca de garantizar la satisfacción y la calidad de vida que los trabajadores pedían, se vieron en la necesidad de brindarles condiciones óptimas en el trabajo y beneficios para cumplir con dichas peticiones¹.

Por medio de ello, se logró la creación de leyes que obligaran a las organizaciones a cumplir con lo anterior, de tal manera que no sea visto como una

¹ Cedis - Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD): Responsabilidad Social Empresarial en Panamá. Panamá. 2003, p. 9.

donación sino como una obligación, garantizándole a todas las personas la calidad de vida, establecida como derecho, pues las empresas ya no son vistas solo como productoras de bienes y servicios sino como un ente integrador y beneficiador de la comunidad, extendiéndose a otros países alrededor del mundo, tal es el caso de Estados Unidos donde de acuerdo al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo “la acción caritativa individual del empresario evolucionó hacia la acción del conjunto de la empresa, incentivada por facilidades tributarias”².

La tecnología del siglo XX ha producido lo que se conoce como la segunda Revolución Industrial, en la cual la gente abandona las fábricas para dedicarse a tareas relacionadas con la información, convertida hoy en día en el recurso clave de la economía, de las organizaciones, del mundo digital y de la política. En consecuencia nuevas empresas se crean, otras desaparecen, y muchas otras se refunden para crear otras nuevas empresas, capaces de afrontar los retos que impone la nueva sociedad.

Al respecto Drucker en su libro *Managing in a Time of Great Change*, expresa lo siguiente:

A lo largo de la historia de Occidente, cada pocos cientos de años, una aguda transformación ocurre. En cuestión de décadas toda la sociedad se reacomoda a sí misma: sus puntos de vista, sus valores básicos, su estructura social y política, sus artes, sus instituciones claves. Cincuenta años más tarde, un nuevo mundo existe. Y la gente que nace en ese mundo no puede siquiera imaginar aquel en que sus abuelos vivieron y en el cual sus propios padres nacieron³.

La nueva sociedad nos presenta una alteración sistemática en sus códigos de conducta, apoyados por la influencia de un relativismo moral que sujeta la determinación del bien o del mal a las circunstancias del momento, entonces es posible que para muchos los valores dejen de ser permanentes e inclusive pasen a segundo plano en la medida que cada quien defiende sus propios intereses.

En este constante cambio, la empresa, definida por Tamargo como: “Un conjunto organizado de trabajo, que cuenta con unos medios para conseguir algún fin”⁴. Hace referencia a un concepto amplio que sirve a cualquier tipo de actividad, porque cualquier actividad puede ser llevada a cabo y convertirse en exitosa por medio de las ideas correctas y un espíritu empresarial. Las empresas han evolucionado en su desempeño, composición, parámetros, fines y requerimientos, junto con las

² Ibid., p. 9

³ DRUCKER Peter: *Managing in a time of great change*. Truman talley books/dutton, 1995, p. 11.

⁴ TAMARGO Alfonso: *La empresa periodística en España*. Pamplona, España. Ediciones Universidad de Navarra, 1973, p. 14.

exigencias, la creatividad e innovación del ser humano, y la globalización mundial de los mercados, ha permitido que sus metas y visiones no tengan ningún límite.

A pesar de que existen grandes avances e innovaciones, para lograr mejorar la calidad de vida de la sociedad esto no asegura que todo ser humano la posea. Los dilemas de las sociedades contemporáneas se hacen cada día más evidentes; los problemas del ambiente, salud, pobreza, educación, economía y finanzas, constituyen el día a día en el que viven gran cantidad de países, existiendo en ellos más pobreza que riqueza y una mayor desigualdad de condiciones dentro de una misma sociedad, lo cual se convierte en una de las principales preocupaciones del mundo entero.

La revolución industrial no se corresponde en lo absoluto con una evolución social y, específicamente, en Sur América la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su panorama para el Siglo XXI, advierte que la población en situación de pobreza creció del año 1997 hasta comienzos del año 2000 de doscientos cuatro millones a no menos de doscientos veinte millones, donde un alto porcentaje de la pobreza recae en niños y adolescentes que viven en las calles marginados por la sociedad, y donde constata que el 75% de la población con ocupación, percibe ingresos promedios que en la mayoría de los países no alcanzan por sí solos para sacar de la pobreza a una familia de tamaño y composición típica, ni para abastecer, por lo menos, el precio de la canasta básica⁵.

Con la situación anterior, el pronóstico se torna complejo, y aun más en países latinoamericanos incluido el nuestro, donde los problemas sociales se incrementan, si las empresas no le garantizan a sus trabajadores calidad de vida y un salario justo, la sociedad difícilmente podrá evolucionar, si los problemas ambientales llegarán a un punto de irreversibilidad probablemente ocasionarán graves inconvenientes en el futuro inmediato. La responsabilidad no debe ser solo del gobierno nacional como ente regulador y propulsor del desarrollo estatal, sino también, del empresario y las grandes empresas, por ser uno de los principales elementos que componen y se benefician del progreso social.

De allí surge la necesidad de estudiar la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) en las grandes empresas industriales, las cuales emplean un alto porcentaje de la población económicamente activa del país, ya que su nómina según la Cámara de Comercio Venezolana y el Instituto Nacional de Estadística (INE) esta compuesta por más de 100 trabajadores⁶, por ello estas deben ser las pioneras en los programas de RSE, y a su vez incentivar a las Pequeñas y Medianas Empresas (PyME's) a ser responsables socialmente.

En este sentido, la nueva sociedad plantea la necesidad inmediata de una verdadera RSE, entendida según Ferguson de la siguiente manera “la

5 www.eclac.org/ [Consulta: 2011, Febrero 10].

6 www.ine.gov.ve . [Consulta: 2011, Febrero 21].

responsabilidad social une las responsabilidades empresariales con las sociales. Es la forma en que las empresas invierten en el desarrollo de la comunidad donde están insertas, ya sea mediante programas de relaciones con la comunidad, donativos corporativos o programas de contribuciones⁷⁷. Que por medio de los elementos adecuados le permitan a las organizaciones dar un aporte significativo a la sociedad, donde no se conformen solo con no hacerle daño a nadie, sino ir más allá donde en lugar de eso logren hacerle bien al otro y en la que todos los seres humanos, en virtud de la dignidad esencial que les corresponde, tienen el derecho pleno de participar en el disfrute de los bienes materiales, culturales y morales de la sociedad de nuestro tiempo.

Por consiguiente, el propósito de esta investigación es describir el estado actual de la Responsabilidad Social Empresarial en las grandes empresas industriales del estado Táchira, por ello se indagó sobre lo qué se entiende por Responsabilidad Social Empresarial en las grandes empresas industriales del estado Táchira, cuáles son las prácticas sociales (tanto externas como internas) y medioambientales desarrolladas por las empresas a través de planes y proyectos y cuáles son los beneficios de estos planes y proyectos en el ámbito social y empresarial.

3. Justificación de la investigación

La organización moderna surgió en la era industrial específicamente en el año 1712 cuando un hombre inglés llamado Thomas Newcomen basándose en los descubrimientos de Thomas Savery, inventó una bomba de vapor atmosférica que permitía extraer el agua dentro de una mina de carbón en la región de Staffordshire en Inglaterra, para que los trabajadores dedicarían su tiempo a la extracción del carbón y no del agua, aunque el ratio de conversión de energía calorífica en mecánica era apenas del uno por ciento, no tuvo rivales durante más de medio siglo hasta la aparición en 1774 de la máquina de vapor de James Watt, estableciendo así las bases de la productividad.

Cuando nacieron las corporaciones, realmente tenían una entidad independiente de las personas físicas que las constituían. Se puede decir que desde el principio, las corporaciones son seres vivos. Como tales, nacen, crecen, tienen etapas críticas, momentos de estabilidad, y también, en muchas ocasiones mueren. Y como seres vivos que son, independientes, pueden causar daños importantísimos a la sociedad o bien ser agentes de cambio de valores en el mundo⁸.

7 FERGUSON Laura: Conference Board de Canadá
www.sintraestatales.org/Cauca.../2%20Conceptos%20Basicos%20RSE.ppt
www.sintraestatales.org. [Consulta: 2011, Febrero 19]

8 CARRIL Javier. Zen Coaching. Ediciones Díaz de Santos, 2008. p. 102.

Por consiguiente, las organizaciones eran asociaciones de personas constituidas legalmente por un Estado para realizar una determinada función, estableciendo en sus estatutos limitaciones en cuanto al tiempo de operación, capital de trabajo, entre otras. Esto generó como consecuencia que a las organizaciones se les otorgaran derechos como si fuesen personas, pero sin la conciencia moral de éstas y con una orientación clara hacia sus accionistas y no hacia sus empleados y la sociedad.⁹

En este sentido, las organizaciones deberán contribuir a la resolución de los graves problemas sociales de la sociedad contemporánea. En condiciones favorables, pueden ser un instrumento eficaz para acrecentar la productividad, generar crecimiento económico, disminuir la pobreza y fomentar el empleo. La nueva sociedad hace posible una mayor comunicación humana, lo que permite generar, intercambiar, compartir y comunicar información y conocimiento entre todas las redes del mundo.

Los resultados de la investigación permitirán demostrar la importancia e incidencia de la Responsabilidad Social Empresarial, definida por Méndez, en el contexto venezolano de la siguiente manera:

Comprende tanto el compromiso de cumplir con la misión empresarial de producir, vender y asegurar los beneficios económicos y la remuneración del capital, en las condiciones legales establecidas, como la adopción y respeto de los valores éticos propios de su esfera de competencia, y las obligaciones sociales y ambientales reconocidas por la sociedad¹⁰.

De modo que constituirá una guía de orientación para gerentes, administradores, empresarios y toda persona ligada de una u otra forma a las organizaciones de todo tipo.

Desde el punto de vista práctico, la presente investigación se convierte en un relevante aporte para las grandes empresas industriales del estado Táchira, ya que facilitará el conocimiento de la Responsabilidad Social Empresarial, lo cual permitirá romper con los viejos paradigmas y crear una visión de futuro compartida, contribuyendo así con el éxito de la sociedad, el personal involucrado y la permanencia de la organización en el tiempo; favoreciendo el desarrollo integral de la organización y el acceso a los nuevos conocimientos y habilidades que, en su rápida y constante evolución se hacen imprescindibles.

9 FRIEDMAN Milton. *Documental The Corporation: instituciones o psicópatas*. De Mark Achbar, Jennifer Abbott y Joel Bakan. 2004.

10 MÉNDEZ Charo: "Responsabilidad Social en Venezuela durante el siglo XX". *Strategos Consultores*. Caracas. 2003. Citado por: Vives, Corral, Isasi: *Responsabilidad Social de la Empresa en las PyMES de Latinoamérica*. Banco Interamericano de Desarrollo, p.136. <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx?DOCNUM=1580968>. [Consulta: 2011, Febrero 19]

4. La empresa industrial

La información conocida sobre el origen de las empresas data desde los tiempos en que cada familia cosechaba o producía los alimentos y enseres necesarios para su sobrevivencia, la situación fue cambiando cuando dentro de cada grupo algunos miembros fueron especializándose en sus tareas y obtuvieron productos más útiles para los demás, del mismo modo ya se producía más de lo necesario para el consumo de la familia y se dio inicio a la actividad conocida como trueque, pero a medida que fue transcurriendo el tiempo el escenario se tornó diferente con la aparición de los comerciantes, quienes compraban los excedentes y los revendían, de allí surgieron los mercados y se creó la moneda para la realización de las transacciones. De este modo surgió el capitalismo comercial dando inicio al comercio mundial, en los principales países europeos se crearon las primeras entidades bancarias y se forman las primeras compañías por acciones dedicadas al intercambio marítimo. Más adelante cambió la producción doméstica a la producción en abundancia en grandes factorías.

Por consiguiente, “el positivismo y naturalismo científico, que triunfa en la vida externa, conforma también la interna, que ya no se siente inclinada a sumergirse profundamente en el mundo oscuro de sus propios problemas. Los ubérrimos frutos de la época son demasiado atractivos y seductores para dar lugar a meditaciones profundas sobre los problemas de lo humano”¹¹.

La empresa industrial existe entonces desde que el hombre comenzó a realizar actividades productivas de forma organizada con la ayuda de maquinaria y herramientas. Durante la segunda mitad del siglo XVII, época en que se inició la Revolución Industrial en Inglaterra se produjeron varios acontecimientos que cambiaron de forma radical las prácticas de fabricación y sirvieron como origen para muchos de los conceptos científicos sobre industria que hoy conocemos; en esta época los artesanos y campesinos salen de sus hogares y talleres para trabajar en masa en las fabricas, intercambiando su trabajo por dinero. La producción de bienes se realizó en masa y los límites para las transacciones se ampliaron dejando ciudades para cubrir un país entero e incluso exportarlo a otros continentes, cumpliendo con las leyes de la oferta y la demanda.

Todo esto impulsado por las innovaciones tecnológicas que ayudaron a mecanizar muchas operaciones realizadas en la industria. Entre ellas se pueden mencionar las más relevantes: la lanzadera voladora, desarrollada por John Kay en 1733; la maquina rotativa para hilar, inventada por James Hargreaves en 1765, y el armazón hidráulico, creado por Richard Arkwright en 1769 pero la más importante fue la maquina de vapor creada por James Watt en 1774 al convertir al vapor en

11 WEBER Alfred. *Historia de la cultura*, sexta edición. México. 1960. pp.314-315.

una fuente de energía, dicha máquina permitió a los fabricantes eliminar su dependencia hacia la energía hidráulica¹².

Para Zandin “Estas innovaciones facilitaron la sustitución de capital por mano de obra y, así, generaron economías de escala que hicieron que la producción masiva en localidades centralizadas fuera, por primera vez atractiva”¹³.

Luego nace la Revolución Tecnológica donde los grandes progresos están en el área de la informática y la microelectrónica, la principal actividad económica en esta época esta ligada a ambas áreas, demandando cada vez trabajadores mejor preparadas intelectualmente, la creatividad, imaginación, formación y el manejo de informaciones hacen los líderes. Tan sólo durante este último siglo las grandes organizaciones han llegado a dominar el panorama social. Hasta entonces su influencia era relativamente imperceptible. Ahora, sin embargo, se vive en un mundo muy distinto según Kotter, citado por Lee, quien opinó:

Un siglo y medio de desarrollo tecnológico en las comunicaciones y el transporte ha convertido a nuestro planeta en un gigantesco mercado global. Las tecnologías industriales, iniciadas con la máquina de vapor, han conducido a fábricas cada vez más grandes a generar los productos para ese mercado global. Como resultado de estos cambios los ejecutivos de hoy tienen que manejar miles de interrelaciones; con gente, con grupos o con organizaciones que tienen el poder de afectar su rendimiento en el trabajo. Al mismo tiempo, la diversidad de metas, opiniones, y creencias entre esta gente es enorme¹⁴.

Con el pasar de los años la industria se a convertido en un ente indispensable para el desarrollo de la vida humana sin embargo no se puede dejar a un lado, las personas que en ellas trabajan, la comunidad y los clientes a los cuales van dirigido sus productos, dando origen al concepto de RSE.

5. Responsabilidad Social Empresarial

Para hablar sobre RSE se consideran las definiciones hechas por Caravedo desde dos puntos de vista, el primero como una visión y filosofía empresarial: “Es una conciencia de que lo que las empresas producen tiene impactos directos e indirectos dentro y fuera de la compañía”¹⁵.

¹² ZANDIN Kjell: *Manual del Ingeniero Industrial*, V edición. México. Editorial McGraw-Hill, 2001, p.1.4.

¹³ ZANDIN, Op. cit., p. 1.4

¹⁴ LEE Q. B. *Organización y liderazgo*, Primera edición. Estados Unidos. Editorial Addison-Wesley Iberoamericana, 1995. p. 4.

¹⁵ CARAVEDO Baltazar: *Empresa, Liderazgo y Sociedad*. Lima Perú. Editorial Perú 2021 y SASE, 1996, p. 21.

A partir de esta visión nacen los implicados en las prácticas de RSE, pues no son solo los accionistas como en algún momento se creyó sino además participan los trabajadores de la empresa a quienes se les brindan ciertos beneficios que promuevan la mejora en su calidad de vida, pero igualmente se les orienta, capacita y estimula para prestar sus servicios de forma voluntaria en pro de otras personas. Pero esto solo desde la parte interna de la organización, también se encuentran involucrados diferentes individuos o grupos externos (*stakeholders*) como son: clientes, proveedores, competidores y las comunidades impactadas tanto directa como indirectamente; con estos se puede trabajar en conjunto a través de programas o proyectos donde se involucren para traer bienestar y fomentar mejoras en la forma de vida de aquellas personas más necesitadas.

Desde el segundo punto de vista de Caravedo, se define la RSE como una práctica: “es una forma de asumir la dirección estratégica de la empresa. Constituye un planteamiento integral para el manejo organizacional. No es una acción esporádica, puntual o exclusivamente filantrópica, desarticulada de la dinámica interna de la empresa y su entorno”¹⁶.

En ese sentido, la RSE para toda empresa debe establecerse como un conjunto de actividades que dirijan el ser de la organización, debe ser organizada y planificada, vista como una forma de gestionar y lograr objetivos empresariales, mas no como hechos aislados, ocasionales o aleatorios sin discusión previa para lograr la consecución de las metas.

La RSE se aplica tanto interna como externamente en toda organización, ya sea por empresas manufactureras o prestamistas de algún servicio, estas prácticas no deben ser vistas como una obligación sino como una manera de mejorar los resultados obtenidos al alcanzar los objetivos organizacionales, pues no solo logrará fortalecimientos sociales sino también económicos. La RSE según la Fundación PROhumana, engloba lo descrito anteriormente:

La Responsabilidad Social Empresarial es la contribución al desarrollo humano sostenible, a través del compromiso y confianza con sus empleados, y familias, la sociedad en general y la comunidad local en pro de mejorar su capital social y calidad de vida¹⁷.

De allí se desprende la gran importancia de la planificación de las acciones de responsabilidad social, pues estas deben garantizar bienestar a todas las personas implicadas no temporalmente sino en lo posible hacerlo a largo plazo o de forma

¹⁶ *Ibid.*, p. 21.

¹⁷ TEIXIDÓ Soledad, CHAVARRI Reinalinay CASTRO Andrea: “Responsabilidad Social Empresarial en Chile: Perspectivas para una matriz de análisis”. Fundación PROhumana Príncipe de Gales, Santiago de Chile, 2002, p. 9.

permanente, ya que no se puede solucionar un problema o solventar una carencia solo en un instante y permitir su aparición más adelante, debe procurarse la minimización o erradicación de estos problemas.

Con el punto de vista conceptual se conoció el deber ser de la RSE, pero esto no es suficiente, se debe estar al tanto de la conceptualización que manejan las empresas, resulta fundamental para comprender la forma como se desarrolla la RSE y las estrategias que las empresas asumen en su implementación. Sus atributos y características van a determinar en gran medida la forma como se van manejando diversas tipologías en la implementación de dichas prácticas de RSE.

Como antecedente, resulta interesante tener en cuenta que el estudio realizado por la Fundación PROhumana y PNUD sobre la percepción de los consumidores sobre la RSE, señaló que casi el 70% de los encuestados manifiesta interés de conocer y aprender sobre la forma en que las empresas procuran ejercer su responsabilidad social; también el 93% de ellos manifestó su interés por participar en iniciativas de las empresas donde trabajan, destinadas a resolver problemas sociales de la comunidad. En este sentido, llama la atención que un 91% de la muestra reconoció que la existencia de políticas de RSE en su empresa mejoraba su desempeño laboral.

Por otro lado, en el imaginario colectivo de más de la mitad de la muestra, existe la percepción acerca de que la conducta responsable de las empresas le asegura a éstas ser más exitosas en sus ventas o en sus negocios. También, en términos de fidelización del consumidor, el 85% reconoció que su respeto por una empresa aumenta cuando ésta se declara a favor de la RSE¹⁸.

6. Iniciativas de Responsabilidad Social Empresarial en Venezuela

En el ámbito empresarial existen diversos proyectos que tienen como objetivo la ejecución de estrategias de Responsabilidad Social, como paso principal para la creación de valor en la sociedad, a continuación se presentan las prácticas de mayor envergadura de reconocidas organizaciones:

Banesco Banco Universal, prestigiosa entidad financiera en el país se ha abocado con gran entusiasmo y firmeza en el área de RSE, “su inversión social totalizó 30.809.509 bolívares fuertes al cierre de dos mil diez; de los cuales Bs. 16.842.065 corresponde a la dimensión interna de su programa de Responsabilidad Social Empresarial, es decir, en beneficios no contractuales para sus trabajadores. La diferencia, Bs. 13.967.515 se distribuyó entre diversos proyectos e iniciativas presentados básicamente por sus Socios Sociales”¹⁹. Destacan los aportes realizados

¹⁸ *Ibid.*, p. 12.

¹⁹ www.rsebanesco.wordpress.com/category/balance-social/. [Consulta: 2011, Febrero 22]

a los damnificados venezolanos por las recientes lluvias (Bs. 1.825.000); a la Asociación Venezolana de Educación Católica (Bs.1 millón); a Fesnojiv (Bs. 2,12 millones) y a Fe y Alegría (Bs.1.481.640)²⁰.

Chevron, importante trasnacional en la explotación petrolera ubicada también en nuestro país, ha promovido programas de RSE. “A través de los años, Chevron ha ayudado a las comunidades en Venezuela a prosperar. Desde el 2001, nuestras inversiones hacia las comunidades en Venezuela han alcanzado 60 millones de dólares y han beneficiado a más de 100.000 personas. Nuestros esfuerzos están enfocados en alcanzar un crecimiento sostenible a través del desarrollo de infraestructura y programas que satisfagan las necesidades humanas básicas, y apoyen la educación, adiestramiento, desarrollo de pequeñas y medianas empresas y cultura”²¹.

A su vez Chevron destina a la comunidad ayudas enfocadas al área de la salud, apoyando iniciativas como la de la Fundación Operación Sonrisa y el Rotary Club, estas le han otorgado bienestar a mas de 3000 niños con malformaciones craneales y labio leporino; a su vez se destaca que esta transnacional ha financiado el postrado de Gerencia del Negocios del Gas Natural en la Universidad Simón Bolívar en Caracas; el cual engloba todo el proceso de producción y procesamiento; siendo este el único en su estilo en Venezuela²².

La Compañía Anónima Nacional Teléfonos de Venezuela (CANTV), posee entre los principios de RSE para sus trabajadores CANTV, el “Programa Vocación Comunitaria” con el objetivo de ofrecer orientación, formación y reconocimiento a aquellos empleados sensibles a tareas de solidaridad. En este sentido reconoce a través del programa premio a la excelencia la creatividad, innovación y compromiso de sus trabajadores al logro de las metas que ponen en práctica los valores organizacionales y a su vez premia la excelencia de los trabajadores que sobresalen en labores de acción comunitaria y social²³.

Empresas Polar desde sus inicios procuró el bienestar no solo a los trabajadores de la empresa sino a sus familiares y la comunidad en general. En sus comienzos en un país mayormente rural, se preocupó en atender las necesidades de los alrededores de las zonas industriales, pero a medida que el país creció y evolucionó,

20 *Ibid.*, p. 1.

21 www.avhi.org/. [Consulta: 2011, Febrero 22]

22 *Ibid.*, p. 1

23 http://www.cantv.com.ve/seccion.asp?pid=1&sid=805&id=2&und=4&cat=item_la&item_0m=item_0&item_name=Cantv%20y%20la%20responsabilidad%20social. [Consulta:2011, Febrero 22]

la organización también lo hizo, creando así una institución que se encargara de las labores y actividades que benefician y apoyan el bienestar y mejora de la calidad de vida de la sociedad, esto mediante la creación de la Fundación Empresas Polar, con el propósito de apoyar y fomentar iniciativas sustentables e innovadoras en el área de desarrollo comunitario, salud y educación.

En cuanto al desarrollo comunitario “los proyectos parten de realidades locales y buscan aprovechar todas las capacidades y oportunidades derivadas de las dinámicas productivas cuidando el uso eficiente de los recursos naturales de la zona. Los resultados se traducen en beneficios sociales, económicos y ambientales”²⁴.

Otro aspecto al que empresas Polar destina acciones de RSE es a la salud, “deseamos contribuir al bienestar de los venezolanos y lo hacemos trabajando por la salud; con nuestro programa de donaciones, atendemos tanto necesidades específicas de personas con enfermedades severas como a instituciones de la red de salud pública y privada para así ayudar a fortalecer la atención curativa de la población”²⁵.

Del mismo modo empresas Polar esta comprometida con la educación del país; “a los docentes, a los niños y a las mismas escuelas les brindamos herramientas y materiales innovadores para mejorar la calidad de la enseñanza y hacer mas divertido y dinámico el aprendizaje, como resultado tenemos alumnos con mayor permanencia en el sistema educativo, mejor desempeño de los docentes en el aula y comunidades más comprometidas con sus escuelas”²⁶. Otro aspecto a resaltar en los programas de RSE de empresas Polar es la inversión de 30 millones de bolívares fuertes para el funcionamiento del centro de desarrollo deportivo empresas Polar, ubicado en el municipio San Joaquín, del estado Carabobo, para la formación integral de ciudadanos a través de la práctica del béisbol, fútbol, básquet y otras disciplinas deportivas²⁷.

Otra reconocida entidad bancaria con importante participación en materia de RSE es el **Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA)**, quien ha buscado integrarla en la estrategia corporativa; “La política de Responsabilidad Corporativa (RC) del Banco Provincial tiene como principal objetivo, definir los compromisos e impulsar los comportamientos que permitan generar valor para los grupos de interés (valor social) y también para la entidad (valor reputacional y valor económico directo).”²⁸

24 <http://www.fundacionempresaspolar.org/descom.html> . [Consulta: 2011, Febrero 23]

25 <http://www.fundacionempresaspolar.org/salud.html> . [Consulta: 2011, Febrero 23]

26 <http://www.fundacionempresaspolar.org/educac.html>. [Consulta: 2011, Febrero 23]

27 <http://www.empresas-polar.com/noticia.php?id=45>. [Consulta: 2011, Febrero 23]

28 http://prensa.bbva.com/view_object.html?obj=9882,22,101,c,70176. [Consulta: 2011, Febrero 24]

Un programa emblemático es el Proyecto Papagayo, promueve la lectura y la creación literaria en estudiantes de sexto grado de planteles públicos, integrando docentes, alumnos y familiares, Proyecto Papagayo es auspiciado por la UNESCO y lo cataloga como ejemplo de planes innovadores en Latinoamérica, este proyecto promueve los valores de la vida a través de la lectura y la escritura en los niños, y dota a los docentes de herramientas para reforzar el aprendizaje de estos valores.

Aunado a esto existen diversos proyectos que tienen como objetivo la ejecución de estrategias de responsabilidad social, entre estas se encuentran “el presupuesto de acción social, lineamientos para programas desarrollados con la ONA (Oficina Nacional Antidrogas), promoción de la responsabilidad corporativa, programa voluntariado corporativo, aportes LOCTI, becas de integración, actividades programa cultural, ruta Quetzal BBVA, patrocinios y eventos”²⁹.

C.A. Ron Santa Teresa, notoria empresa venezolana con gran preocupación por su país realiza una variedad de acciones en materia de RSE, entre los principales programas se pueden nombrar: El Proyecto Alcatraz, se inició en el año 2003 y se ha convertido en el programa de RSE más importante de la fundación Santa Teresa, siendo esta una obra social de gran ayuda para la comunidad, pues consiste en reclutar jóvenes con problemas de conducta y delincuenciales del Municipio José Rafael Revenga, en el estado Aragua, que bajo la consigna delincuencia cero, se introducen en un proceso de regeneración para dejar atrás su vida de malos hábitos y comenzar de nuevo, al terminar el programa se les permite trabajar en la empresa para que crezcan social, económica y moralmente³⁰.

La Visión Revenga, utilizando la herramienta de planificación *Balanced Scorecard*, en ella líderes comunitarios, consejos comunales, comunas, asociaciones culturales y deportivas, autoridades municipales, poder legislativo, cuerpos de seguridad, comerciantes y empresas privadas, trabajan mancomunadamente para definir la visión y el plan estratégico del Municipio Revenga, cuya materialización permitirá transformarlo en una vitrina y modelo para la comunidad, la inversión y el turismo³¹.

Se derivan de la Visión Revenga acciones de materia de RSE entre ellas Camino Real, comenzó con una invasión pero luego se convirtió en un proyecto urbanístico para ayudar a las familias de bajos recursos sin lugar donde vivir todo esto con el trabajo conjunto entre la comunidad y Ron Santa Teresa; Consetors es otra de estas iniciativas que tiene como fin preservar el patrimonio cultural e histórico del

29 http://www.bbva.com/TLBB/fbin/IARCBP_2009_tcm12-217479.pdf. [Consulta: 2011, Febrero 24]

30 <http://www.proyectoalcatraz.org/espanol/proyecto.htm>. [Consulta: 2011, Febrero 24]

31 http://www.fundacionsantateresa.org/inicia_vr.php?lang=esp. [Consulta: 2011, Febrero 24]

Municipio Revenga del estado Aragua, el cual busca rescatar la historia e incentivar el turismo trabajando de la mano con la alcaldía municipal.

Se suma a estas El Taller del Constructor Popular, en una casona colonial ubicada en el casco histórico de El Consejo, egresados de Proyecto Alcatraz, sus familias y jóvenes desescolarizados del Municipio, se forman y capacitan en técnicas alternativas y convencionales de construcción de viviendas³²; por último Provive, establecido en 1982 que vela porque niños y mujeres embarazadas reciban la atención medica que necesiten así como también realizar charlas que ayuden a los individuos a hacer valer sus derechos.

7. Nociones sobre Responsabilidad Social Empresarial

Diversas organizaciones todavía no han concebido el concepto de RSE, por el contrario algunas poseen diversas nociones para definirla, las cuales según Teixidó, Chavarrí y Castro³³ son las siguientes:

Noción social y de desarrollo: La RSE es la contribución que la empresa realiza al desarrollo de la sociedad, principalmente hacia grupos más desposeídos y vulnerables, así como preferentemente hacia la comunidad externa donde se ubica territorialmente la empresa. Esta noción es vista como un deber que posee la empresa hacia la comunidad donde se encuentra ubicada, es así como todos los planes generados están orientados a mejorar la calidad de vida de estas personas enfocándose principalmente a las menos atendidas.

Noción solidaria igualitaria: La RSE parte de reconocer a la empresa inserta en un sistema mayor: la sociedad; que está compuesta por personas que aspiran a tener una igualdad en los accesos y las oportunidades y por tanto la empresa tiene que contribuir en esa dirección. Aquí se hace presente la importancia puesta por la empresa hacia los deberes y derechos que tanto ella como toda la sociedad poseen, toma en cuenta de forma especial la igualdad de oportunidades de cada individuo.

Noción autorreferida o friedmaniana: El concepto de RSE está abocado única y exclusivamente al interior de la empresa, principalmente con sus accionistas, clientes trabajadores sin tener componente alguno de una responsabilidad hacia la comunidad externa de la empresa. Desde este punto de vista la RSE posee una perspectiva interna que solo ayuda a la organización a ganar utilidades realizando una gestión eficiente principalmente con la labor aportada desde adentro de la organización.

³² *Ibid.*, p. 1

³³ TEIXIDÓ, CHAVARRI y CASTRO, *Op. cit.*, pp.13-14.

Noción ética sistémica: El concepto de RSE está conformado por una visión integral de la empresa en la sociedad, de ahí su carácter sistémico. En esta noción, la empresa debe ser responsable con sus accionistas, trabajadores, clientes, proveedores y la comunidad externa. A partir de esto se observa la RSE como un aspecto no solo interno o externo, sino ambos enfoques correlacionados brindando contribuciones y atendiendo necesidades en pro del bienestar de todas las personas implicadas tomando en cuenta todos los segmentos y niveles a los cuales impacta en la sociedad, también se estima la mejora e innovación de las prácticas sociales donde no solo se aplican las imposiciones de ley o lo común en el sector empresarial de la localidad.

Visión ética y valórica: La RSE es algo que emana de los valores a los que adscribe una compañía o las personas a cargo de ésta. Desde esta mirada, la RSE no puede ser parte de acciones espontáneas o reactivas sino que deben permear a todos las áreas de la empresa como parte de los valores y objetivos estratégicos de la misma. Desde esta visión la RSE es integral a toda la organización desde su parte interna hacia su parte externa, pues así se contempla dentro de los valores empresariales, de esta forma la prácticas y programas sociales ejecutados llevan inmerso el trabajo aportado por cada uno de los miembros de la empresa, ya que todos los involucrados no se limitan a recibir sino a dar socialmente a quienes necesitan para mejorar integralmente su calidad de vida.

Es así como las empresas juegan un nuevo rol en la sociedad moderna, pasando de ser simples actores económicos a convertirse en actores económicos y sociales para el país, con base a esto surge la definición que guiará el razonamiento de los casos estudiados.

8. Estrategias de Responsabilidad Social Empresarial

Es bien sabido que la aplicación de la RSE no es igual en todas las empresas, esto puede deberse al nivel de conocimiento sobre este tema y tiempo de aplicación del mismo, por lo cual se cita a Teixidó, Chavarri y Castro³⁴ para una mayor comprensión con base a esto:

Estrategia emergente: Está relacionada a través de un conjunto de antecedentes, intereses, hábitos o afectos que hacen firme las acciones de RSE en el tiempo. Corresponden a las estrategias implementadas por las empresas, las cuales poseen un énfasis tradicional en la relación que se establece con su entorno y con sus trabajadores.

³⁴ TEIXIDÓ, CHAVARRI y CASTRO, *Op. cit.*, pp.15-19.

En este nivel de desarrollo de RSE, se toma en cuenta las primeras acciones sociales que datan desde el siglo XIX, observándose como aspecto de gran relevancia la relación de responsabilidad entre el empleador y el empleado, así como sus familias y comunidades aledañas considerándose de tipo “paternalista”, donde se trabaja en conjunto para lograr beneficios mutuos, con prácticas relacionadas con el alfabetismo, epidemias, alcoholismo y la urbanización e higiene social. A medida que transcurrió el tiempo las acciones efectuadas fueron cambiando, considerando muy importante las donaciones realizadas por accionistas, dueños o ejecutivos orientadas a instituciones de beneficencia y obras sociales. Durante esta etapa las prácticas realizadas eran espontáneas, nunca se planificaron para ser desarrolladas de ese modo.

Formalización estratégica: La estrategia de RSE se considera un proceso de reflexión interno en torno al tema. Generalmente coincide con el momento de crear las fundaciones empresariales que apoyarán las iniciativas de RSE. Las acciones y planificaciones surgen por la necesidad de ordenamiento de las acciones sociales que esta llevando a cabo la empresa, además por las políticas de inversión social puestas en marcha por otras empresas, exigencias internacionales y por unos pocos consumidores. También se conoce del impacto positivo generado sobre las utilidades pero no se poseen mecanismos de medición y se hace imposible evaluar las acciones.

Estrategia formal: La estrategia de RSE se hace evidente en los valores de la compañía, los cuales están explicitados claramente para cada miembro de la organización, y son parte fundamental de los deberes y derechos de ésta. En este nivel, la profesionalización de la política de RSE es una característica fundamental, desde el ámbito de las donaciones así como en la dirección de los programas. La RSE pasa a ser un área más del negocio, con tanta importancia como la estrategia de marketing o su contabilidad.

Existen tres formas básicas de aplicación de la responsabilidad social en este nivel, la primera se enfoca con las relaciones: proveedores, contratistas y clientes, la segunda referida a cada una de las personas implicadas: clientes, consumidores y empleados, entre otros, y la tercera con las contribuciones mediante organizaciones caritativas y sociales. Las políticas de RSE se encuentran dentro de los valores empresariales llegando a cada miembro de la misma, del mismo modo se generan mecanismos de medición y evaluación de los impactos por las acciones llevadas a cabo.

9. Prácticas y programas de Responsabilidad Social Empresarial

De acuerdo a lo descrito anteriormente, la RSE puede orientarse desde dos dimensiones: desde la parte interna de la organización y desde la parte externa de ella. Al hablar sobre la dimensión interna se encuentra que el área de gestión con mayor implicación es la de Recursos Humanos, pues es quien tiene la labor de educar y orientar a los trabajadores, ya sea respecto a los valores y principios éticos para la armonía social, capacitar al personal en diversas materias y preparar a los empleados para el trabajo en equipo y el voluntariado, siendo este último de gran importancia para la RSE, ya que la práctica de esta no debe darse como obligación sino por voluntad propia³⁵.

Actualmente, en lo referido a las acciones específicas se pueden describir: El Libro Verde elaborado por la Comisión de la Comunidad Europea³⁶ hace mención de algunas acciones que pueden darse, como son: programas de aprendizaje y capacitación constante para los trabajadores, diversidad del recurso humano, igualdad profesional para mujeres, modelos de contratación no discriminatorios y la mejora de la salud y seguridad en el lugar de trabajo.

En cuanto a la dimensión externa, referida a la mejora y mantenimiento de la empresa con sus clientes, proveedores y competidores. La empresa puede proveerle a estos una amplia y fluida información sobre sus actividades, del mismo modo puede mantener relaciones a largo plazo con sus proveedores bajo ciertas pautas que garanticen la satisfacción de ambas partes, en cuanto a los clientes no solo la calidad de los bienes y servicios ofrecidos genera fidelidad, también lo hacen las prácticas sociales que de forma intangible agregan valor a la organización, y por último se pueden realizar acciones conjuntas con los competidores en pro de la comunidad y los clientes.

Algunas actividades ejemplificadas por el Libro Verde son: contribución al desarrollo de las comunidades locales mediante puestos de trabajo, salarios, prestaciones e ingresos fiscales, educación medio ambiental a la comunidad donde se encuentran insertadas, ofrecimiento de plazas de formación profesional, la colaboración con organizaciones de defensa del medio ambiente, contratación de personas socialmente excluidas, patrocinio de actividades deportivas o culturales a nivel local o la realización de donaciones para obras de beneficencia, del mismo modo la asociación con distintas ONG's para la contribución y ayuda con sus causas.

También se encuentra el Pacto Global impulsado por Naciones Unidas, “es una iniciativa voluntaria, en la cuál las empresas se comprometen a alinear sus estrategias

³⁵ Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, *Op. cit.*, p.12.

³⁶ Libro Verde: marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 2001.

y operaciones con diez principios universalmente aceptados en cuatro áreas temáticas: derechos humanos, estándares laborales, medio ambiente y anti-corrupción”³⁷.

Así como las iniciativas expuestas anteriormente otras han sido adoptadas por diferentes organizaciones con preocupación muy particular sobre el tema de la RSE, tal es el caso de diversas organizaciones no gubernamentales mejor conocidas como ONG’s que se prestan como medio para ayudar a los menos favorecidos en la solución de sus problemas, pero del mismo modo grandes empresas alrededor del mundo han tomado muy en serio este tema adoptando la temática de la RSE como un área de trabajo dentro de sus instituciones. Es importante recalcar las diferentes prácticas o acciones que se pueden tomar, nunca habrán actividades específicas pues todo dependerá del concepto que cada país o institución posea sobre RSE.

10. Beneficios de la responsabilidad social para las empresas

Los trabajadores, la comunidad y el ambiente no son los únicos que se benefician con las prácticas de RSE, las empresas igualmente se favorecen. Según Caravedo³⁸ para las empresas existen beneficios tangibles e intangibles y afirma la querencia de todas las organizaciones por beneficios evidentes, más sin embargo manifiesta la importancia que ambos poseen.

Los aspectos que el autor considera en relación a los beneficios de RSE son los siguientes: productividad, identidad y reputación e imagen. Refiere directamente el primero al crecimiento y mantenimiento de la consecución de las tareas de los trabajadores, respecto al segundo describe la identidad de la empresa como las iniciativas generadas por los trabajadores para optimizar la productividad, haciendo así a la empresa más competitiva; por último asevera una mejora en la reputación e imagen, pues las estrategias de responsabilidad social producen una variación en la opinión de los clientes, y de igual modo en las ventas, costos y utilidades de la compañía.

En concordancia con lo anterior Urdaneta, fundamenta los beneficios de la RSE, quien los divide en externos e internos a la empresa³⁹. Los primeros tienen relación con las actividades que ocasionan un aumento en la productividad y eficiencia de la organización, razones por lo cual se mejora la imagen de la empresa

³⁷ <http://www.unglobalcompact.org>. [Consulta: 2011, Marzo 9]

³⁸ Caravedo Baltazar: Responsabilidad Social de la Empresa: Un eje para cambiar el país, 1ra. edición. Lima. Editorial SASE, 1998, pp 32-33.

³⁹ URDANETA, Mary. La responsabilidad social en la industria farmacéutica del estado Zulia: beneficios y ventajas de la responsabilidad social empresarial. En : *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*. Año 13, No 41, 2008, pp 51 – 74. ISSN 1315- 9984.

donde se fortalecen y acrecientan las ventas, la fidelidad de los clientes, factores mencionados por Caravedo, sin embargo le añade el desarrollo sustentable deseado por todas las organizaciones. En cuanto a los beneficios internos agregan a lo expuesto por el autor la facilidad para obtener capital, esto se refiere a la captación de nuevos inversionistas y programas de financiamiento.

11. Metodología

La investigación desarrollada bajo el paradigma de la investigación científica se enmarca en un nivel descriptivo y exploratorio con diseño de campo. Los sujetos de estudio quedaron representados por las grandes empresas industriales del estado Táchira, En la actualidad, según información suministrada por el Instituto Nacional de Estadística (INE)⁴⁰ se encuentran inscritas y activas trece (13) empresas industriales⁴¹ al 1 de octubre de 2010. Empresas cuyas características se corresponden con la población de interés para la investigación. Se realizó un censo poblacional y solo en tres empresas⁴² fue imposible aplicar el instrumento motivado a las diversas limitaciones presentadas por sus gerentes en las visitas empresariales realizadas.

El cuestionario como instrumento de recolección de información, tuvo una serie de preguntas de selección simple y múltiple. Estructurado en cinco apartados: A. Aspectos iniciales sobre Responsabilidad Social Empresarial B. Responsabilidad Social Empresarial con los trabajadores C. Responsabilidad Social Empresarial con la comunidad. D. Responsabilidad Social Empresarial con el ambiente. El cuestionario fue aplicado a los presidentes o gerentes generales de las grandes empresas industriales del estado Táchira.

A efectos del procesamiento de la información en la presente investigación, se empleó el software estadístico SPSS y los resultados se presentan a través de gráficos de sectores y barras que señalan cuantitativamente los resultados obtenidos y,

⁴⁰ ENTREVISTA con persona encargada del Instituto Nacional de Estadística. San Cristóbal, estado Táchira, 1 de marzo de 2011.

⁴¹ Empresas industriales consideradas en el presente estudio: 1. CREACIONES SUBLIM, S.A., 2. C.A DE CEMENTOS TACHIRA, 3. SNACKS AMERICA LATINA VENEZUELA, S.R.L., 4. TENERIA RUBIO, C.A., 5. INTERNACIONAL CARROCERIAS, C.A. (INTERCAR), 6. CRISTALES VENEZOLANOS, C.A. (CRISTALVEN), 7. PLASTICOS LOS ANDES, C.A. (PLASTI ANDES), 8. CENTRAL AZUCARERO DEL TACHIRA, C.A. (CAZTA), 9. MOBELAR, C.A., 10. PASTEURIZADORA TACHIRA, C.A., 11. INDUSTRIAS METALICAS PELLIZZARI, C.A., 12. PLASTIMENT DE VENEZUELA, C.A., 13. PREFABRICADOS Y CONSTRUCCIONES DE ACERO PELLIZZARI, C.A. (PREACERO PELLIZZARI)

⁴² 1. INTERNACIONAL CARROCERIAS, C.A. (INTERCAR), 2. PLASTICOS LOS ANDES, C.A. (PLASTI ANDES), 3. PLASTIMENT DE VENEZUELA, C.A.

permiten realizar el análisis que distingue la relación de la información obtenida con el objetivo de estudio.

12. Resultados de la investigación

A continuación, se analizan e interpretan los resultados de los cuestionarios aplicados a los presidentes o gerentes generales de las grandes empresas industriales para describir el estado actual de la Responsabilidad Social Empresarial en las organizaciones industriales del estado Táchira. Los resultados se presentan en un conjunto integrado por dieciséis gráficos de sectores y cinco gráficos de barras que permiten describir cuantitativamente las respuestas aportadas por los sujetos de estudio.

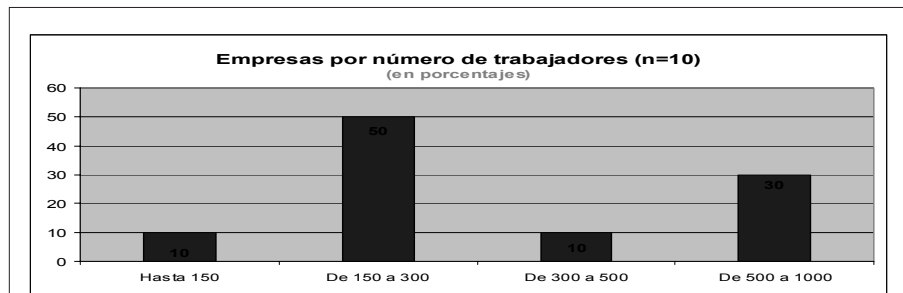


Gráfico 1. Empresas por número de trabajadores.

Análisis

Las grandes empresas industriales por poseer recursos (monetarios, intelectuales, tecnológicos) deben ser las pioneras en el proceso de implementación de las prácticas de RSE, para luego transmitir la experiencia adquirida a todas las organizaciones, con el fin de lograr una sinergia positiva donde se presente relaciones de ganar-ganar entre empresa, comunidad, ambiente y trabajadores. Los resultados arrojados por el cuestionario reflejan que cinco empresas industriales del estado Táchira poseen una capacidad laboral que va entre los 150 y 300 trabajadores, tres empresas entre los 500 y 1000 trabajadores, una entre 300 y 500 trabajadores y una con hasta 150 trabajadores.

Apartado A

1) ¿Que entiende su empresa por Responsabilidad Social Empresarial?

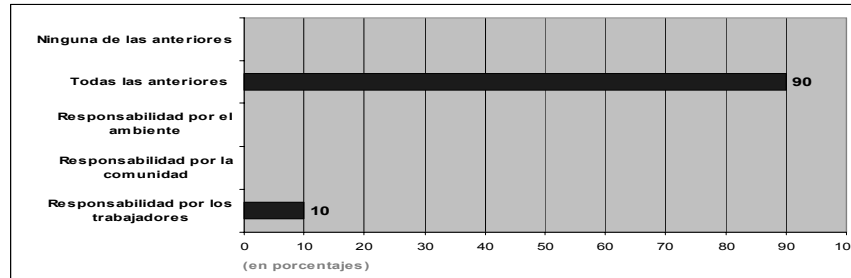


Gráfico 2. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 1

Análisis

La expresión de la RSE implica diferentes grupos asociados a la organización, los cuales pueden pertenecer directamente a esta o solo vincularse de forma indirecta, de este modo se pueden observar a trabajadores, accionistas, comunidades, y el ambiente entre otros como entes facilitadores o receptores de las prácticas sociales⁴³.

El 90% de las empresas estudiadas tiene una visión amplia e ideal de la RSE pues la considera una agrupación inseparable entre comunidad-trabajadores-ambiente, siendo estas las principales partes involucradas en una organización. El porcentaje restante considera que en la RSE solo se ven implicados los trabajadores, dicha convicción carece de un enfoque global de la RSE y es necesaria la ampliación del concepto en esta porción de la población.

⁴³ BENAVIDES M. y GASTELUMENDI G.: Responsabilidad Social Empresarial: un compromiso necesario. http://www.csr-weltweit.de/uploads/tx_jdownloads/rse01.pdf. [Consulta: 2011, Abril 20]

2) De las siguientes nociones de RSE, seleccione la que mejor se adapta a la filosofía de su organización

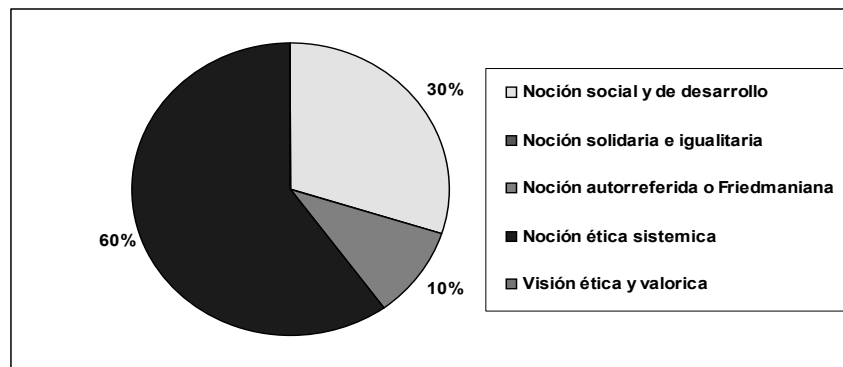


Gráfico 3. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 2

Análisis

Para comprender un poco más la orientación de las grandes empresas industriales del estado Táchira se hace necesario conocer las nociones a las cuales consideraron estar encaminadas. Se tiene la noción ética sistémica de la RSE, se conceptúa como la más completa y cercana a la definición ideal de RSE, pues engloba todos y cada uno de los aspectos vitales, para lograr una gestión organizacional exitosa y socialmente responsable, donde los programas de bienestar y ayuda van dirigidos a los clientes externos e internos, comunidad y ambiente. También se tiene una definición de la RSE orientada a las ayudas que la organización pueda prestar para el desarrollo de las comunidades adyacentes así como a las personas con mayores carencias situadas en el radio de acción de la empresa como una retribución a ellos por permitirle desarrollarse, denominándose este enunciado como noción social y de desarrollo y por último una noción autorreferida o friedmaniana la cual se aboca a actividades sociales enfocadas sólo al interior de la empresa⁴⁴.

En el gráfico 3 puede apreciarse al 60% de las empresas encuestadas orientadas a una noción ética sistémica, un 30% hacia una noción social y de desarrollo y el 10% de las organizaciones se inclinan por la noción autorreferida o friedmaniana.

44 TEIXIDÓ, CHAVARRI y CASTRO, Op. cit., pp.13-14.

3) ¿Cuál es su opinión con respecto a la definición de RSE que se presenta a continuación?

“La Responsabilidad Social Empresarial no es respetar sólo las normas Jurídicas, sino “ir más allá” de su cumplimiento, invertir de forma activa en recursos humanos, tecnología medioambiente responsable, prácticas comerciales respetuosas y acciones que lleven a aumentar la competitividad de las empresas”

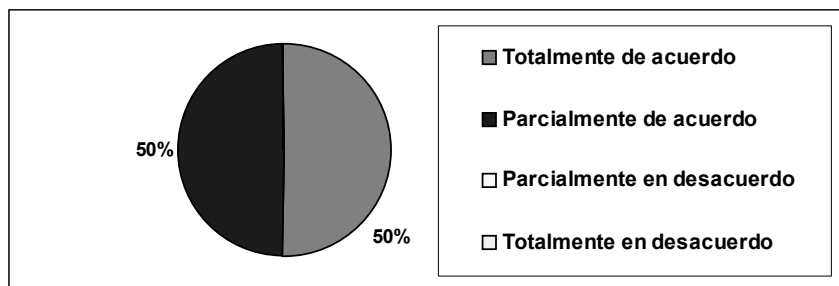


Gráfico 4. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 3

Análisis

En un principio el concepto de RSE era relacionado con la filantropía y la inversión social siendo la primera una forma de ayuda que solo depende de la voluntad del empresario para brindar colaboraciones a las personas mas necesitadas lo que genera dependencia de estas con la empresa, la segunda busca mejorar la imagen de la organización dando aportes a la comunidad ya sea para cultura, educación, salud, entre otros, mediante los cuales se busca el bienestar de la comunidad que a su vez se verá reflejado en la empresa convirtiéndose en aliados. Actualmente la RSE es más profunda que una fusión entre ambos conceptos llegando a la definición propuesta⁴⁵.

Las respuestas frente a esto afirman en un 50% la aceptación total de la definición postulada, mientras la otra mitad la aprueba parcialmente es decir no están muy claros en el verdadero concepto de la RSE.

⁴⁵ Cedis-Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD): Responsabilidad Social Empresarial en Panamá. Panamá. 2003, p. 10-11. Para una visualización de los criterios que permiten la definición de filantropía empresarial, inversión social y responsabilidad social, véase CARAVEDO, B. Perú: empresas Responsables, SASE y Perú 2021. Lima, 1998.

4) ¿A partir de que año comenzó su empresa a desarrollar el concepto de RSE?

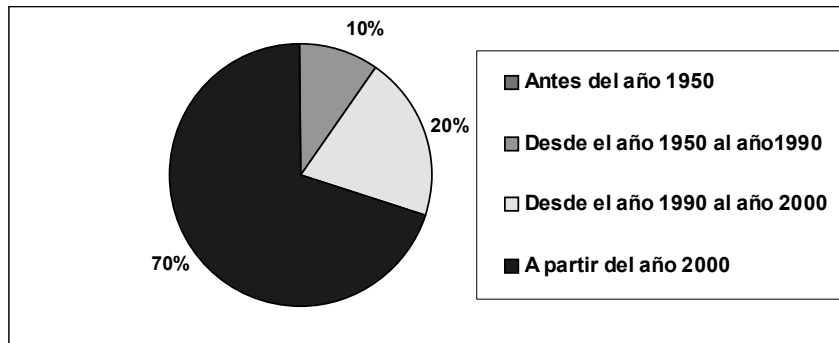


Gráfico 5. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 4

Análisis

En Venezuela la RSE empezó a tomar importancia a partir del año 2000, luego de entrar en vigencia la constitución de la República Bolivariana de Venezuela, a partir de esta fecha se crearon y modificaron legislaciones y organismos encargados de hacerlas cumplir, pues anteriormente las empresas no se encargaban de mejorar el bienestar de los trabajadores ni se hacían responsables de los impactos causados por su actividad productiva. Esto provocó que se emprendiera una evolución en materia de RSE en el país donde ya no solo se busca cumplir con las normativas legales sino ir más allá de esto para crear beneficios mutuos⁴⁶.

Confirmándose esto al observar el gráfico 5, donde el 70% de estas aplican la RSE a partir del año 2000; sin embargo se puede apreciar que un 20% inicio prácticas en esta materia en el periodo que va desde el año 1990 hasta el año 2000 y el 10% comenzó en el periodo de 1950 al año 1990.

Una reflexión muy interesante que surge con la información obtenida es que sólo un 30% de la población comenzó actividades de RSE muy a la par del año de inicio de su actividad económica, el 70% restante comenzó mucho tiempo después de esta fecha y cuando ya el tema estaba en boga a nivel mundial y nacional.

⁴⁶ OBERTO Thania. La Responsabilidad Social Empresarial y el reconocimiento de los derechos laborales: La Responsabilidad Social Empresarial. En: *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*. N° 3. 2007; p.p: 139-167. ISSN 1856-7878.

5) ¿En el direccionamiento estratégico de su empresa se encuentra establecida la estrategia de Responsabilidad Social Empresarial?

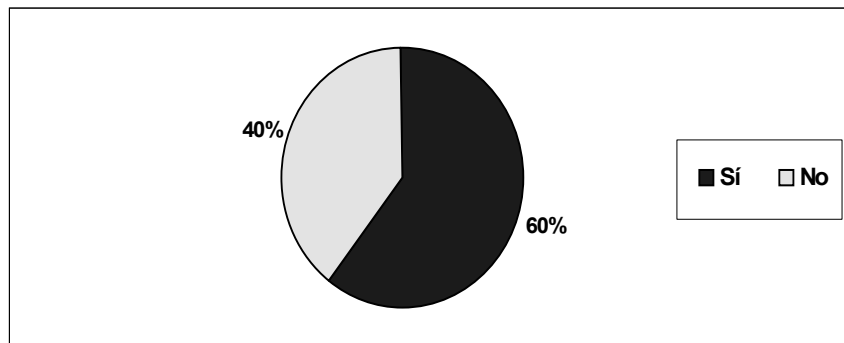


Gráfico 6. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 6

Análisis

La RSE debe ser adoptada como una filosofía empresarial por ser ella una estrategia con grandes implicaciones que generan un aumento en los beneficios económicos, sociales y ambientales de las partes involucradas, esta estrategia promueve el desarrollo humano y a su vez cumple la función de sensibilizar a cualquier persona o ente que comience a aplicarla⁴⁷.

Por lo anterior sería ideal que la estrategia de responsabilidad social empresarial formara parte del direccionamiento estratégico de toda organización, sin embargo, solo un 60% de las empresas lo consideran así y para el 40% restante esto no se encuentra establecido.

⁴⁷ Libro Verde: marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 2001.

6) ¿De las siguientes estrategias de RSE, seleccione la que mejor se adapta a la establecida en el direccionamiento estratégico de su organización?

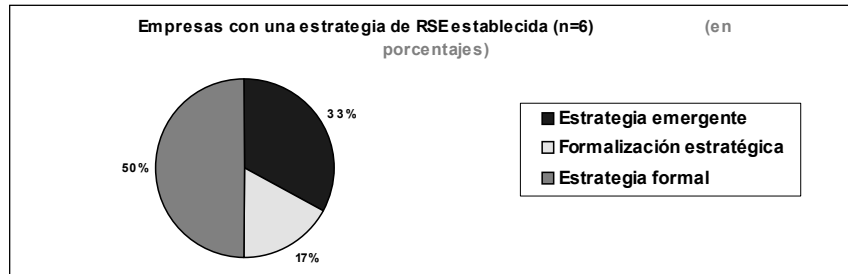


Gráfico 7. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 7

Análisis

Las empresas que establecen la estrategia formal de RSE dentro de su direccionamiento estratégico introducen la RSE en sus valores, deberes y derechos, lo cual hace que esté difundida en todos y cada uno de los miembros de la organización manejándolo como una política, la estrategia que viene arraigada a través de los años con sus empleados y entorno, en esta estrategia predomina la filantropía y es denominada de tipo emergente, orientándose solo a satisfacer peticiones aunque de forma voluntaria y sin planificación para lograr beneficios mutuos; y la formalización estratégica abarca la RSE desde el momento en que comienzan a surgir y a tener un papel protagónico en la vida empresarial las fundaciones encargadas de apoyar las iniciativas sociales, partiendo de la necesidad de la empresa para apoyar las nuevas tendencias. De acuerdo al gráfico 7, se observa el 50% de las empresas orientadas a una estrategia formal, un 33% se inclina por una estrategia emergente, mientras un 17% lo hace por una formalización estratégica.

Apartado B

1) ¿Usted considera que su empresa es socialmente responsable con los trabajadores?

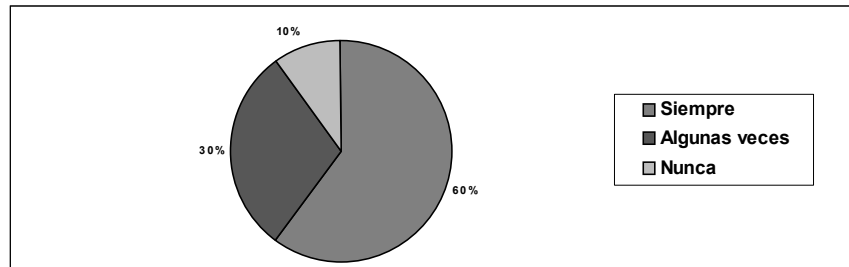


Gráfico 8. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 1

Análisis

La RSE con los trabajadores va mas allá de solo decirlo deben existir acciones palpables o indicadores que demuestren que ello es así, como puede ser el tiempo de permanencia de cada trabajador como miembro de la empresa, el nivel de productividad, el estado de animo entre otros.

De acuerdo al gráfico8, el 60% de las empresas consideran ser siempre responsables socialmente con sus trabajadores esto implica que las acciones de responsabilidad social son constantes y debidamente programadas, un 30% afirman ser responsable con sus trabajadores solo en algunas ocasiones, es decir, poseen un programa de RSE circunstancial y otro 10% dice que nunca llevan a cabo ningún programa para con sus trabajadores.

2) ¿Cuáles de las siguientes necesidades de sus trabajadores, conoce Ud. fuera del ámbito laboral?

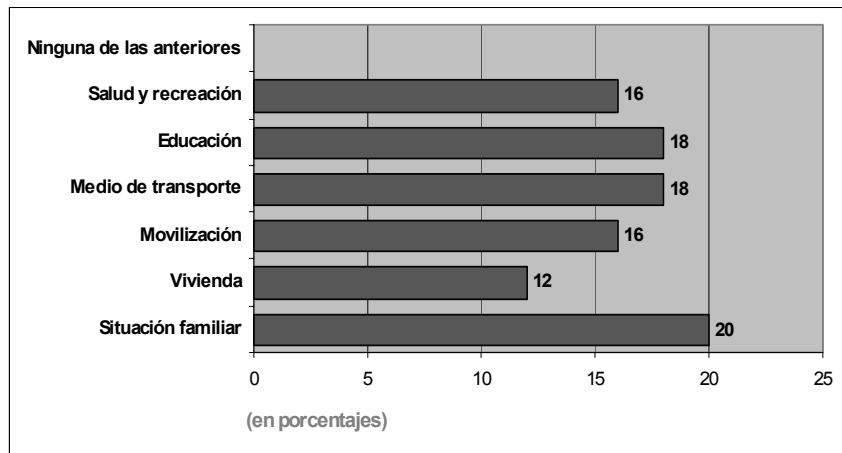


Gráfico 9. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 3

Análisis

La RSE interna de toda organización debe orientarse a mejorar la calidad de vida sus trabajadores brindándole ayuda para satisfacer sus necesidades básicas y bienestar a ellos y sus familias, para poder planificar actividades para ello es necesario que la empresa tenga conocimiento de la situación que cada uno presenta, partiendo de esta información es posible impartir programas de mejora.

El factor con mayor relevancia para las empresas es la situación familiar (número de hijos e ingreso familiar) alcanzando este el porcentaje máximo de un 20%, seguido de la educación (nivel académico) y medio de transporte ambos con el 18%, luego el tiempo empleado de movilización de casa hasta su lugar de trabajo con un 16% cada uno y la necesidad del trabajador con menos importancia para los empresarios es su tipo de vivienda y ubicación, ya que solo el 12% mostró estar interesado por este aspecto.

Apartado C

1) ¿Ud. considera que la empresa esta integrada a la comunidad de la cual forma parte y tiene conciencia de las necesidades de las comunidades aledañas?

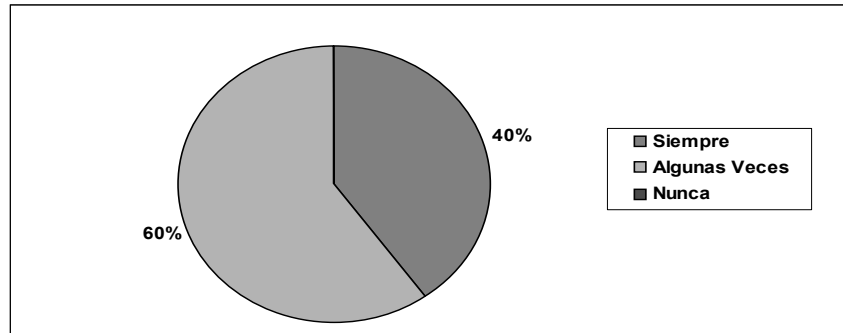


Gráfico 10. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 1

Análisis Cualitativo

La empresa no es un ente aislado de la comunidad donde se encuentra inmersa, pues no puede desarrollarse a cabalidad sino se preocupa por el bienestar de su alrededor, ya que ella depende de la prosperidad, salud y capacidades de los miembros de esta. Una empresa que se encuentre en una comunidad donde existan buenas vías de acceso tendrá mayor captación de clientes y si se preocupa por la educación de sus habitantes tendrá una fuente potencial de trabajadores con las capacidades que se necesitan⁴⁸. Al observar los resultados obtenidos frente a esto se tiene que el 40% siempre trata de cubrir las necesidades de sus comunidades aledañas y un 60% sólo lo hace algunas veces.

⁴⁸ CARAVEDO Baltazar (1998) Responsabilidad Social de la Empresa: Un eje para cambiar el país, Ira. Edición. Lima. Editorial SASE, pp 32-33.

2) ¿A cuáles de las siguientes áreas de interés descritas a continuación van destinados los proyectos sociales de su empresa?

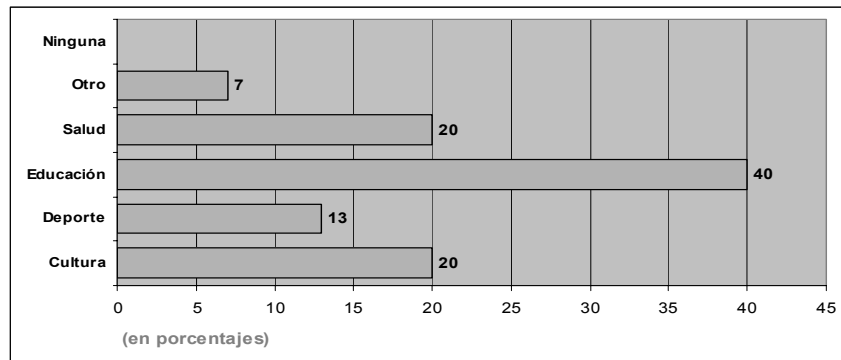


Gráfico 11. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 4

Análisis

El área de mayor atención de las empresas escogidas para la investigación es la educación con un 40%, pues hacia ella se dirigen la mayoría de los proyectos sociales y el área menos atendida es el deporte con solo 13% de empresas, la cultura y la salud abarcaron igual porcentaje el cual fue del 20%, se puede decir que la salud siendo tan relevante, es un área que está siendo descuidada para las acciones sociales según la información de la investigación, y un 7% indicó que realiza aportes en otra área no señalada en el instrumento que es la construcción.

3) ¿A qué grupo de la población van destinados los proyectos sociales de su empresa?

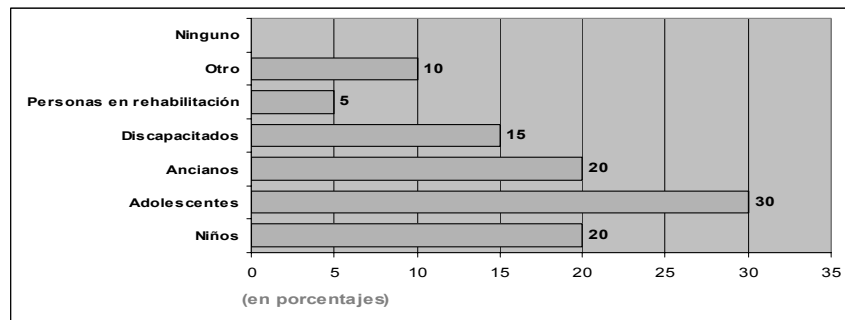


Gráfico 12. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 5

Análisis

De unos años hacia acá las leyes que amparan a los adolescentes (LOPNA)⁴⁹ han sido reforzadas, otorgándole a este grupo mayores derechos, las personas cuando están en esta etapa de crecimiento es cuando afianzan sus valores, principios, actitudes y aptitudes, en un país donde las oportunidades no son para todos se hace necesario la ayuda no solo del estado sino de todas las organizaciones para que se formen ciudadanos de bien.

Muchas de las empresas están consientes de ello ya que lo afirman en un 30%, seguido de los niños, ancianos y discapacitados con un 20%, 20% y 15% respectivamente. El grupo a donde menos de orientan las actividades de RSE son las personas en rehabilitación ya que solo 5% de las empresas están interesadas en ayudarlos. Un 10% señala un grupo no indicado en la lista de opciones, destinando proyectos sociales a pequeños y medianos productores.

⁴⁹ LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (LOPNA). Gaceta Oficial número 5859E del 10 de diciembre de 2007.

APARTADO D

1) ¿Ud. considera que su empresa toma en cuenta el impacto ambiental que esta produce por la generación de los bienes y servicios a la sociedad?

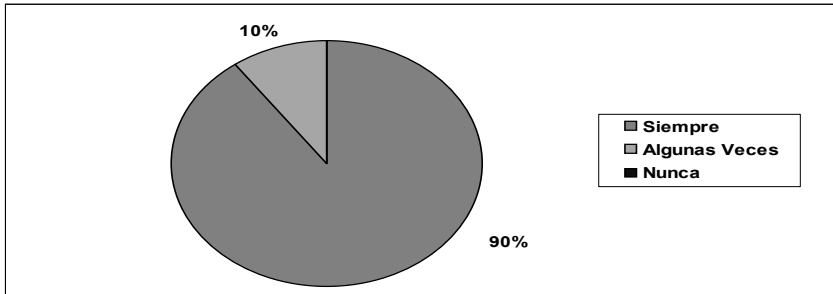


Gráfico 13. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 1

Análisis

Toda actividad productiva genera impactos en el entorno que lo rodea, por esta razón una de las principales causas de contaminación mundial son las industrias, pues su actividad productiva genera el desgaste de recursos naturales no renovables, en los países desarrollados se han visto sanciones drásticas a estas industrias, los demás países estamos a merced de los desechos que estas producen, se hace urgente en nuestro país un seguimiento estricto a las empresas donde se minimice la contaminación generada, el escenario ideal es que las empresas por si mismas tomen conciencia de ello.

El 90% de las grandes empresas del estado Táchira consideran tomar en cuenta el impacto ambiental que esta produce por la generación de los bienes y servicios a la sociedad, mientras un 10% manifestó hacerlo algunas veces.

2) ¿La organización tiene un programa definido para la ejecución de planes que garanticen el desarrollo sustentable y la preservación del ambiente?

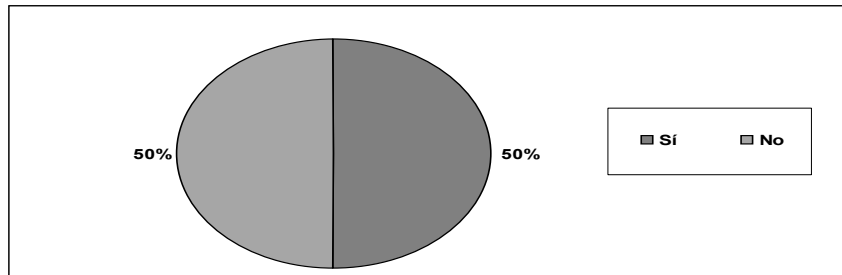


Gráfico 14. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 2

Análisis

Al ser el ambiente el garante de la vida humana es responsabilidad de todos preservarlo principalmente las empresas, ya que ellas tienen mayor impacto en él y deben hacer un uso apropiado y no abusivo de recursos, su consumo debe ser generoso sin sacrificar los recursos indispensables para generaciones futuras.

Es preocupante la situación actual de las empresas objeto de estudio, ya que sólo el 50% manifestó tener un programa garante de lo anteriormente expuesto, el otro 50% no posee ningún tipo de plan que garantice el desarrollo sustentable y la preservación del ambiente.

3) ¿La empresa tiene implementada la normativa ISO 14000 que le ayudará a su industria a satisfacer la demanda de los consumidores y agencias gubernamentales en la búsqueda de una mayor responsabilidad de la gestión ambiental?

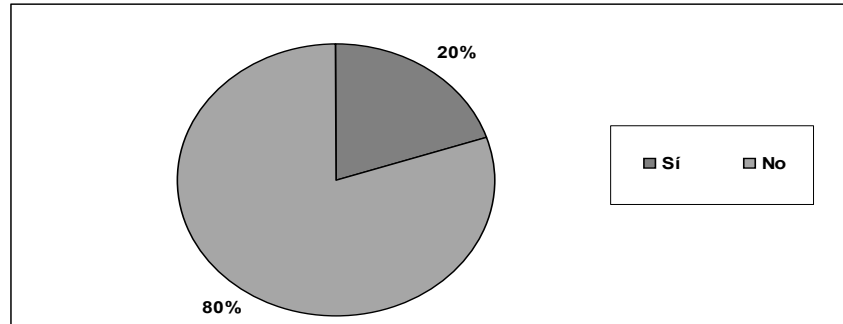


Gráfico 15. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 5

Análisis

La normativa internacional ISO se convierte en un instrumento para el seguimiento, control y evaluación de la RSE⁵⁰, pues contiene una variedad de pautas y procedimientos que cuando son aplicados a cabalidad son garantes del cumplimiento del deber ser por parte de la empresa, en este caso específico con la preservación del ambiente, con tener procesos ecológicos, además la serie ISO 14000 recomienda realizar estudios minuciosos de todo el ciclo de vida de los productos en forma tal de garantizar su verdadera acción ecológica.

El 80% de las empresas afirman no aplicar la normativa ISO 14000, razón por la cual se pone en duda su verdadera responsabilidad social para con el ambiente, mientras sólo un 20% aplican la normativa y poseen la respectiva certificación.

50 En los últimos años se han elaborado algunos sistemas de control o medición de la RSE que sirven como parámetros para las empresas. Entre esos instrumentos de destacan: los Códigos de Conducta, el Certificado SA 8000, el Balance Social y la Norma ISO 26000 aplicable a todo tipo de organizaciones ya que toma en cuenta la diversidad social, ambiental y legal, así como las diferencias en las condiciones de desarrollo económico mundial.

APARTADO E

1) ¿Ud. considera que la implementación de programas de RSE mejora su imagen e incrementa la confianza y/o fidelidad de sus clientes?

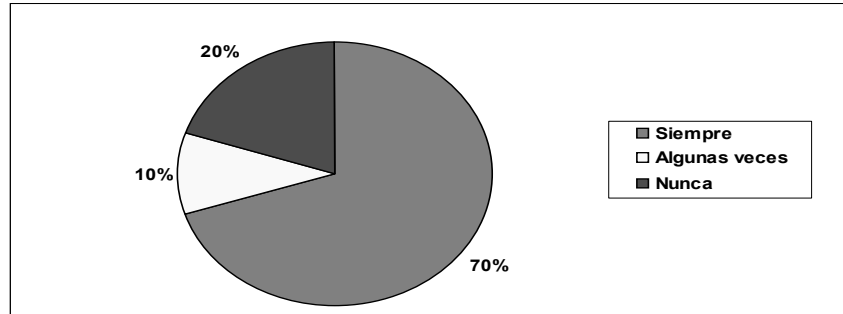


Gráfico 16. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 1

Análisis

Las prácticas de RSE crean efectos positivos para todos los grupos intervinientes, diversos estudios afirman que la responsabilidad social de una organización tiene una influencia directa y positiva sobre la impresión y el diagnóstico que el consumidor hace sobre ella y a su vez confirman que los consumidores se inclinan por adquirir los productos de la empresa que mejor imagen tenga para ellos.

El 70% de las empresas percibe los efectos positivos de los que se habló en el párrafo anterior ya que estas afianzan la reputación de la empresa y sus productos desarrollan más intereses comerciales, un 10% afirma percibir estos beneficios solo en algunas ocasiones y un 20% no los obtiene, la causa probable de este comportamiento puede ser la mala praxis de la RSE que no genera la retroalimentación deseada.

2) ¿La existencia de políticas de RSE para los trabajadores ha disminuido la rotación del personal?

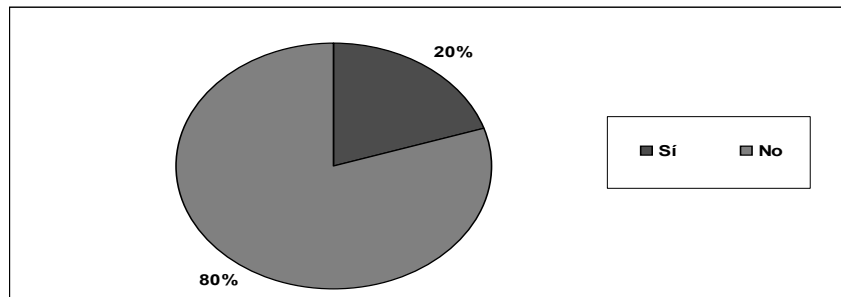


Gráfico 17. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 2

Análisis

La rotación del personal en las organizaciones puede deberse a diversos factores que pueden ser: el no poseer las habilidades para el cargo, no estar a gusto en el sitio de trabajo, no recibir el pago deseado o no estar identificado con la empresa, en este caso se quiere vincular las prácticas de RSE con la rotación del personal, las practicas sociales dirigidas a los trabajadores deben procurar otorgarle la mayor satisfacción posible en su trabajo, donde este a gusto con lo que hace, se le den los beneficios que por derecho le corresponden, no ponga en riesgo su salud y además logre desarrollar el sentido de pertenencia en la organización .

Las prácticas de RSE bien orientadas y programadas deben disminuir la necesidad de los trabajadores de abandonar un determinado empleo ya que uno de los fines de estas es lograr la fidelidad de los trabajadores solo un 20% de las empresas pueden evidenciar lo anteriormente dicho en contra de un 80% a los cuales las prácticas sociales no han llegado a sus empleados razón por la cual no han visto disminuida la rotación de personal.

3) ¿Según su criterio la existencia de políticas de RSE orientadas a los trabajadores de su organización ha mejorado el desempeño laboral?

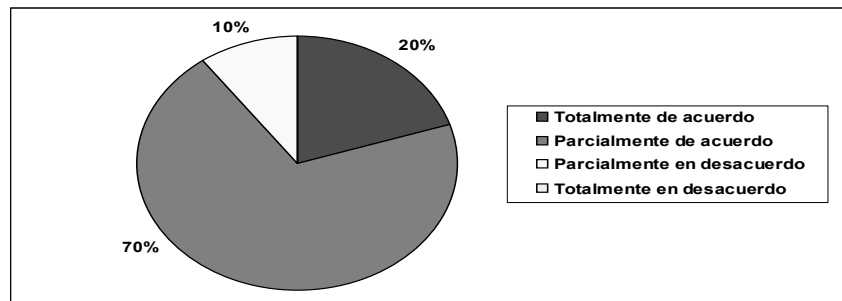


Gráfico 18. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 3

Análisis

Las empresas deben considerar el diseño y ejecución de los programas de RSE como compromiso de cada uno de los integrantes de la organización, y no como iniciativas exclusivas de la gerencia o accionistas de estas, así todos los trabajadores sentirán que son parte de las actividades y beneficios otorgados mediante las prácticas sociales, aumentando su sensibilidad y vocación voluntaria para la ayuda benefactora. Esto repercutirá directamente en el aumento de la productividad de cada empleado pues acrecentaran su autoestima, disminuirán el estrés y depresión ocasionados por las actividades productivas, esto conlleva una reducción en los costos debido al mejoramiento del desempeño laboral.

Esto no es muy aceptado por las empresas estudiadas, notándose un escaso 20% de conciencia de la relación entre las políticas de RSE con el mejoramiento del desempeño laboral, un 70% esta parcialmente de acuerdo de la relación mientras un 10% no esta consciente me manera total entre la gran dependencia entre estos dos conceptos.

4) ¿Ud. considera que las políticas de RSE orientadas a la comunidad han favorecido la imagen de la empresa y fortalecido los vínculos con la sociedad en la cual se encuentra inmersa?

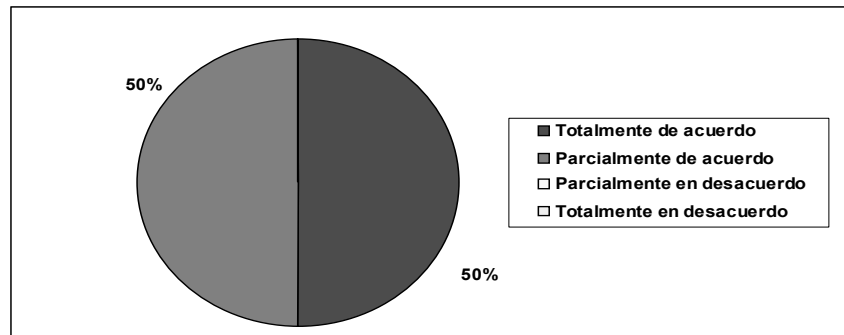


Gráfico 19. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 4

Análisis

El auge del compromiso empresarial con las acciones sociales en los últimos años ha mejorado la percepción de muchas personas hacia las organizaciones, pues se pueden apreciar los beneficios obtenidos por muchas de las prácticas de este tipo. Estas experiencias ayudan a mejorar la salud, el bienestar y condiciones de vida de los habitantes de las comunidades involucradas, dicha ayuda se ve reflejada en la empresa con mejoras en su imagen corporativa, oferta de trabajadores, aumento de los beneficios económicos por la venta de mas productos, logrando así la satisfacción de saber que la comunidad la ve como un vecino predilecto.

Las impresiones sobre este aspecto están divididas equitativamente en un 50%, es decir, la mitad de la población empresarial ha experimentado un fortalecimiento total en su imagen y vínculos con la comunidad, mientras la otra mitad lo ve fortalecido en algunas ocasiones.

5) ¿Según su criterio los planes de RSE orientados al ambiente han reducido el impacto ambiental de sus procesos y la empresa contribuye con hechos a resolver la problemática de calentamiento global mundial? En consecuencia su empresa se beneficia al poseer una imagen corporativa que garantiza su compromiso con el ambiente

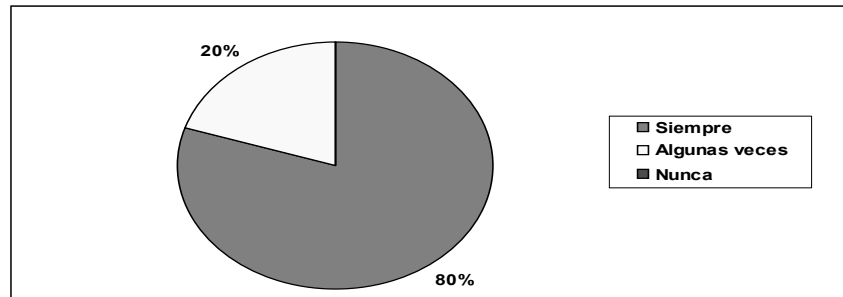


Gráfico 20. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 5

Análisis Cualitativo

En la actualidad los mercados mundiales han incrementado sus requerimientos para la manufactura y venta de bienes, produciéndose cambios en la mentalidad del consumidor al momento de adquirir determinados productos como es la exigencia del sello verde en estos. Todo esto debido a la gran problemática de calentamiento global que sufre el planeta, donde se consideran como principales causantes de dicho fenómeno las empresas que emiten gases contaminantes a la atmósfera, producen residuos perjudiciales y además aquellas sin procesos ambientalmente amigables. Con base a esto se establece la disyuntiva de cambiar estos aspectos, repercutiendo de forma directa en la minimización de los costos e incremento de las ventas, haciendo así a la empresa más atractiva a nuevas inversiones. También las organizaciones pueden ganar el apoyo de las comunidades afectadas por la contaminación generada por las actividades productivas.

6. ¿Cuál es su opinión con respecto al siguiente planteamiento sobre el papel de la empresa moderna en la sociedad?

“La empresa no puede consistir sólo en hacer dinero, sino en enriquecer la vida de la gente. Es posible disfrutar y hallar satisfacción cuando se crea una empresa cuyo principal objetivo no es hacer dinero sino, resolver los problemas sociales. Una empresa así sigue siendo capitalismo, pero de tipo más amplio, más generoso, más humano y, al final, más gratificante”.

Muhammad Yunus

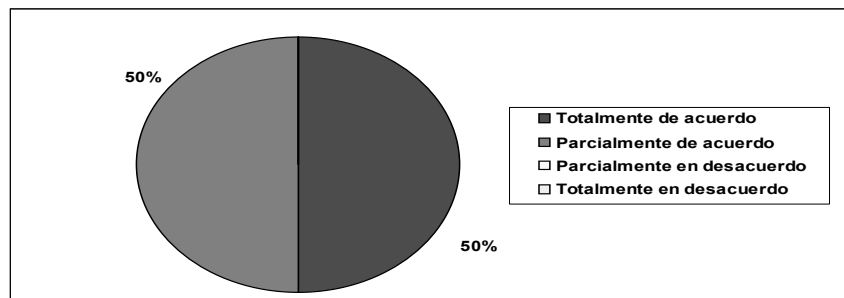


Gráfico 21. Tabulación cuantitativa de la pregunta N° 6

Análisis

Las organizaciones del siglo XXI, independientemente del sector económico en el cuál se desenvuelven, deben convertirse en el instrumento a través del cual la sociedad en su conjunto evolucione hacia un estado absoluto de bienestar colectivo, en donde independientemente de las clases sociales establecidas, las necesidades absolutas o relativas de las personas puedan satisfacerse. Los directivos enfrentan un evidente cambio de paradigma, las formulas probadas en el pasado no son garantía en este periodo de la historia, en consecuencia, el capitalismo social será más incluyente y como lo establece Joel Barker no sólo estamos viviendo en una época de cambio sino nos enfrentamos a un cambio de época.

13. Conclusiones

Al observar los resultados obtenidos en el primer apartado del instrumento se puede notar cierta deficiencia en los procesos gerenciales de las grandes empresas industriales del estado Táchira, sin embargo con la información suministrada se concluye que las grandes empresas industriales del estado Táchira se orientan a un modelo de RSE de tipo sistémico de desarrollo social, pues es el más íntimamente relacionado con la noción ética y sistémica identificada por la mayoría del empresariado tachirenses. En otras palabras la conceptualización de la RSE en las grandes empresas industriales del estado Táchira es difusa pero la mayoría de las organizaciones consideran la responsabilidad social evidenciada en los valores de la compañía y cada miembro de la organización, implicando sus prácticas a trabajadores, comunidad y ambiente.

Son muy pocas las grandes empresas industriales que poseen programas de RSE claramente definidos, en la mayoría de las organizaciones se nota la aplicación de prácticas sociales de forma fortuita, sin estudiar previamente las metas a lograr con dichas actividades o si realmente cubren carencias o necesidades que mejoren la calidad de vida de los involucrados. Pudieron observarse prácticas relacionadas a la actividad productiva de las organizaciones, sin embargo gran parte de los programas destinados al área social constan de acciones del tipo filantrópica y no acciones de RSE como tal, pues no se evalúa el impacto ocasionado por ellas.

Como es bien sabido toda empresa que implemente la RSE dentro de su eje motriz se verá beneficiada, ya sea de forma tangible o intangible, sin embargo el sector estudiado no ha percibido de forma significativa estos beneficios, en parte se debe a la falta de conocimiento asertivo sobre el tema, así como el desinterés o la deficiencia en el diseño y aplicación de los programas de RSE.

14. Recomendaciones

Un alto porcentaje de empresas industriales no relaciona el concepto de RSE con la noción que tienen de ella, es importante reflexionar en este sentido ya que la estrategia de RSE debe estar inmersa en su core business, las empresas según su envergadura deberán asignar una persona capacitada que planifique, dirija y controle los programas sociales o de ser posible crear un departamento de RSE eficiente apoyándose en la identificación de sus conceptos internos, para unificar sus criterios respecto al tema, lectura de bibliografías, antecedentes de investigaciones y evaluación de prácticas actuales. Cabe destacar que esto es posible mediante la creación de un código de conducta o sistema de valores que sea seguido y respetado por todos los integrantes de la organización para lograr una meta conjunta.

La gran mayoría de las empresas realiza una serie de actividades en pro de los trabajadores, sin embargo muchas veces estas no son producto de un programa claramente establecido, lo cual conlleva a no conocer si estas actividades cubrieron carencias, necesidades o deseos reales, aunque se hayan realizado con buenos propósitos. Para lograr una verdadera RSE con los trabajadores y comunidad, y conseguir que estos estén totalmente satisfechos con las prácticas sociales, se recomienda realizar estudios para lograr mediante encuestas, cuestionarios o charlas detectar sus necesidades y como califican las actividades realizadas en el pasado, partiendo de esto diseñar los programas futuros.

La implementación de la normativa ISO 14001 para controlar el impacto ambiental de los procesos productivos generados por las empresas industriales del estado Táchira permitirá garantizar el desarrollo sustentable y la RSE con el ambiente, siendo esta la dimensión de menor interés para gran parte del sector industrial del estado. La comunidad juega un papel preponderante en las iniciativas de responsabilidad social con el ambiente, ya que por medio de los consejos comunales pueden determinarse las necesidades inherentes al ambiente y la misma comunidad, con lo cual se logrará la pertinencia de los proyectos de responsabilidad social establecido.

Las organizaciones deben comprender el papel protagónico que juegan en el desarrollo y bienestar de la sociedad, ellas no deben orientarse solo por los beneficios económicos que perciben o la rentabilidad de su negocio, deben preocuparse por resolver los problemas de la sociedad en la cual se encuentran inmersas, convirtiéndose así en un instrumento para que las personas alcancen sus objetivos.

15. Bibliografía

- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE HIDROCARBUROS. (2011). [Documento en línea]. Disponible en www.avhi.org/. [Consulta: 2011, Febrero 22]
- BANCO BILBAO VIZCAYA ARGENTARIA (BBVA) (2011). Responsabilidad Corporativa. [Documento en línea]. Disponible en: http://prensa.bbva.com/view_object.html?obj=9882,22,101,c,70176. [Consulta: 2011, Febrero 24].
- BANCO BILBAO VIZCAYA ARGENTARIA (BBVA) (2009). Informe anual Responsabilidad Corporativa [Documento en línea]. Disponible en: http://www.bbva.com/TLBB/fbin/IARCBP_2009_tcm12-217479.pdf. [Consulta: 2011, Febrero 24]
- BANESCO (2011). Responsabilidad Social Empresarial, vocación y convicción. [Documento en línea]. Disponible en www.rsebanesco.wordpress.com/category/balance-social/. [Consulta: 2011, Febrero 22]
- BENAVIDES M. y GASTELUMENDI G. (2001). Responsabilidad Social Empresarial: un compromiso necesario. [Documento en línea]. Disponible en http://www.csr-weltweit.de/uploads/tx_jdownloads/rse01.pdf. [Consulta: 2011, Abril 20]
- CANTV empresa telefónica Venezolana (2011). [Documento en línea]. Disponible en http://www.cantv.com.ve/seccion.asp?pid=1&sid=805&id=2&und=4&cat=item_la&ite%20m=item_0&item_name=Cantv%20y%20la%20responsabilidad%20social. [Consulta: 2011, Febrero 22]
- CARAVEDO, Baltazar (1996) Empresa, Liderazgo y Sociedad. Lima Perú. Editorial Perú 2021 y SASE, p. 21.
- CARAVEDO, Baltazar (1998) Responsabilidad Social de la Empresa: Un eje para cambiar el país, 1ra. Edición. Lima. Editorial SASE, pp 32-33.
- CARRIL, Javier. Zen Coaching. Ediciones Díaz de Santos, 2008. p. 102.
- CEDIS-PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD): Responsabilidad Social Empresarial en Panamá. Panamá. 2003, p. 9.
- COMISIÓN DE ESTADOS PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL). [Documento en línea]. Disponible en: www.eclac.org [Consulta: 2001, Febrero 10]
- DRUCKER, Peter. (1995). Managing in a time of great change. Truman talley books/ dutton, p. 11.
- EMPRESAS POLAR (2011). [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.empresas-polar.com/noticia.php?id=45>. [Consulta: 2011, Febrero 23]
- FERGUSON, Laura. (2011) Conference Board de Canadá. [Presentación en línea]. Disponible en: www.sintraestatales.org/Cauca.../2%20Conceptos%20Basicos%20RSE.ppt. [Consulta: 2011, Febrero 19].
- FUNDACIÓN EMPRESAS POLAR (2011). [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.fundacionempresas-polar.org/descom.html>. [Consulta: 2011, Febrero 23]
- FUNDACIÓN EMPRESAS POLAR (2011). [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.fundacionempresas-polar.org/salud.html>. [Consulta: 2011, Febrero 23]
- FUNDACIÓN EMPRESAS POLAR (2011). [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.fundacionempresas-polar.org/educac.html>. [Consulta: 2011, Febrero 23]

- FUNDACIÓN RON SANTA TERESA. (2008). [Documento en línea]. Disponible en: http://www.fundacionsantateresa.org/inicia_vr.php?lang=esp. [Consulta: 2011, Febrero 24]
- FRIEDMAN, Milton. Documental The Corporation: instituciones o psicópatas. De Mark Achbar, Jennifer Abbott y Joel Bakan. 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). [Documento en línea]. Disponible en: www.ine.gov.ve. [Consulta: 2011, Febrero 21]
- LEE, Q.B. (1995). Organización y liderazgo. Editorial Addison-Wesley Iberoamericana. Primera edición. Estados Unidos. p. 4.
- LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (LOPNA). Gaceta Oficial número 5859E del 10 de diciembre de 2007.
- LIBRO VERDE: marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 2001.
- MÉNDEZ, Charo. (2003) “Responsabilidad Social en Venezuela durante el siglo XX”. Strategos Consultores Caracas. Citado por: Vives, Corral, Isasi: Responsabilidad Social de la Empresa en las PyMES de Latinoamérica. Banco Interamericano de desarrollo, p. 136. [Artículo en línea]. Disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx?DOCNUM=1580968>. [Consulta: 2011, Febrero 19].
- OBERTO, Thania. La Responsabilidad Social Empresarial y el reconocimiento de los derechos laborales: La Responsabilidad Social Empresarial. En: Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. N° 3. 2007; p.p: 139-167. ISSN 1856-7878.
- PACTO GLOBAL. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.unglobalcompact.org>. [Consulta: 2011, Marzo 9]
- PROYECTO ALCATRAZ de la Fundación Ron Santa Teresa. (2004). [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.proyectoalcatraz.org/espanol/proyecto.htm>. [Consulta: 2011, Febrero 24]
- TAMARGO, Alfonso. (1973) La empresa periodística en España. Pamplona, España. Ediciones Universidad de Navarra, p. 14.
- TEIXIDÓ, Soledad, CHAVARRI, Reinalina y CASTRO, Andrea. (2002) “Responsabilidad Social Empresarial en Chile: Perspectivas para una matriz de análisis”. Fundación PROhumana Príncipe de Gales, Santiago de Chile, p. 9.
- URDANETA, Mary (2008). La responsabilidad social en la industria farmacéutica del estado Zulia: beneficios y ventajas de la responsabilidad social empresarial. En: Revista Venezolana de Gerencia (RVG). Año 13, No 41, pp 51 – 74. ISSN 1315-9984.
- WEBER, Alfred. Historia de la cultura, sexta edición. México. 1960. pp.314-315.
- ZANDIN, Kjell: Manual del Ingeniero Industrial, V edición. México. Editorial McGraw-Hill, 2001, p.1.4.

CONCEPCIONES, VALORES Y CREENCIAS QUE ORIENTAN LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS DOCENTES DE LA PRIMERA Y SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Mayra Pepper de Villamizar*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Aspectos básicos para el análisis: a) La Convivencia: Una promoción necesaria. b) La Convivencia como reflejo social. c) La convivencia escolar: Una construcción necesaria. d) El Docente: Constructor cotidiano del convivir escolar. e) La construcción del sistema de Convivencia. f) La convivencia en la solución del conflicto. 3. Paradigmas orientadores de los procesos de promoción de la convivencia escolar. 4. Cómo encontrar los datos. Camino recorrido. 5. Técnica de análisis de la información. 6. Diseño de Investigación. 7. Significado de las respuestas de los docentes. 8. Conclusiones y recomendaciones

Resumen

Toda sociedad es una organización, un orden, en el que se mezclan leyes, tradiciones, costumbres, normas, convenciones, las que si bien, sustentan esa organización, restringen los intereses personales. Concebido así, vivir no es otra cosa que intentar un equilibrio entre lo personal y lo social, lo propio y lo común. En este sentido el vivir con los otros, es decir, el convivir se convierte en una necesidad trascendental que demandan las sociedades contemporáneas. La escuela y con ellas los educadores, como parte de este sistema, están convocados a fomentar y promover la convivencia desde sus espacios escolares. La presente

Recibido: 30/6/2011 • Aceptado: 10/7/2011

* Profesora con mención en Ciencias Sociales Adscrita a la Unidad de Pedagogía Universidad Católica del Táchira. E-mail: maype150@gmail.com.

investigación tuvo como finalidad establecer las concepciones, creencias y valores de los docentes, que orientan la promoción de la convivencia escolar en la primera y segunda etapa de Educación Básica de la U.E. "Colegio Cervantes" de la ciudad de San Cristóbal – Estado Táchira. Por su carácter antropocéntrico la investigación se inserta en la metodología etnográfica, razón por la cual las técnicas utilizadas en la recolección de los datos fueron, el cuestionario, la entrevista con informantes y la revisión de un material de lectura alusivo al tema investigado. El cuestionario fue aplicado a las 13 docentes que se desempeñan como maestras de la primera y segunda, con la finalidad de obtener información general sobre el problema de investigación y poder orientar el proceso con mayor profundidad. De las 13 docentes se escogieron al azar 5, a las cuales se les aplicaron las entrevistas, las observaciones y el material de lectura. El trabajo permitió establecer el marco conceptual de las docentes en lo que se refiere a la convivencia en general y a la escolar en lo particular, así como la manera de promoverla en su actividad pedagógica cotidiana.

Palabras clave: Concepciones, convivencia, promoción, prácticas pedagógicas.

Abstract

Conceptions, values and beliefs that orientate the promotion of teachers school coexistence in first and second stage of Basic Education.

The society is an organization, an order, where laws, customs, procedures and conventions are mixed. Also, they support that same organization, and restrict the personal interests; in other words, to live is to try a balance between the personal thing and the social thing, the own thing and the common thing. In that way, to share our live with others, that is, to coexist turns in a transcendental need that our contemporary societies demand. The school and educators, as a part of this system, are summoned to increase and promote that conviviality from their school spaces. The following investigation had as purpose to establish conceptions, values and beliefs of teachers that orientate the promotion of the school coexistence in first and second stage of Basic Education, specifically in The Educational Unit "Colegio Cervantes" located in San Cristóbal – Táchira State. For his anthropocentric character, this investigation is inserted in the Ethnographic methodology, for that reason, the used techniques during the compilation of information were: the questionnaire, the interview using informants, and the review of a material of reading related to the investigated topic. The questionnaire was applied to 13 (Thirteen) educators which act as (female) teachers in the first and second stage of Basic Education, all this with the purpose of getting a general information about the investigation problem and can direct this process with a major depth. Between 13 (Thirteen) educator, only five (5) teachers were chosen at random, which were applied interviews, observations and the material of reading. Also, this investigation permitted to establish a conceptual framework of those teachers related to the coexistence in general and the school coexistence in particular, as well as, the way to promote this coexistence in its pedagogical and everyday activity.

Key words: Conceptions, coexistence, promotion, pedagogical practices.

1. Introducción

Las sociedades actuales presentan un marco de complejidad, resultado de grandes transformaciones que las han conducido a ser "sociedades sustentadas en la tecnología y el conocimiento" Pardo, (1999, 6)¹. En esa intrincada red de relaciones y del entramado social, se cruzan diversas variables entre las que destacan: el carácter multicultural y multiétnico de los pueblos, las tensiones que se generan en el interior de los mismos, así como sus intereses económicos y las expectativas relacionadas con el posicionamiento en el espectro del orden económico mundial. La carrera científica y tecnológica y las insospechadas e inéditas vías y formas de comunicación, han sido un aporte trascendental para la humanidad y, al mismo tiempo, elementos propiciadores de la discriminación y la exclusión de las personas y los pueblos.

Paradójicamente, en el mundo contemporáneo se manifiestan graves problemas de convivencia: se ha reducido la capacidad de vivir con y para el otro. En este sentido, la humanidad ha asumido la irrenunciable tarea, aún con el cuadro de dificultades que esto supone, de mejorar la convivencia y la participación; se esfuerza en la creación de sociedades más justas, basadas en una cultura para la paz, donde se cultiven la democracia, la tolerancia y el respeto; intenta establecer criterios de carácter universal orientados hacia la formación de hombres y mujeres que asuman la responsabilidad de construir un nuevo sistema social, capaz de satisfacer con equidad las múltiples necesidades de los pueblos. Estos compromisos han sido suscritos en diversos tratados, acuerdos y convenciones como la Declaración de los Derechos humanos promulgada en 1948, la Conferencia Interamericana sobre Derechos Humanos de 1969 y el Convenio sobre los Derechos del Niño de 1989, entre otros.

Es innegable, la preocupación de la humanidad por establecer un proyecto de sociedad en el cual la autonomía individual esté coherentemente vinculada con la integración y el bienestar social colectivo.

Resulta explicable, entonces, la importancia que los procesos educativos, orientados a la formación de valores, han adquirido en las últimas décadas. Se necesita reinventar la educación, para que pueda responder a las exigencias de la vida contemporánea, que está requiriendo formar, más que informar, no solo pensando en el desarrollo de habilidades intelectuales, sino en la formación del hombre integral. La educación debe ser replanteada de manera tal, que el fin esencial sea humanizar al hombre y a las sociedades, en pro de relaciones en y para el logro de un bienestar colectivo.

¹ PARDO, A. (1999). *Pensar en la Escuela para construir sentido*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Programa red.

Al respecto, Pérez² (1997, 25) señala:

Es necesario educar a las nuevas generaciones en la convivencia, respeto y tolerancia entre personas de distintas culturas. La educación en sus diversos grados y formas, tanto formal como informal, está llamada a desempeñar un papel relevante en la preparación para la diversidad y, sobre todo, en la prevención de la intolerancia.

Se asume, entonces, que a la escuela le corresponde enseñar también modos de convivencia y participación social e institucional. Una de las formas de hacerlo tiene que ver con las ideas y conceptos que propone y que los alumnos deben aprender como requisito curricular; pero, mucho más significativa resulta aquella otra, inherente a las experiencias vitales en torno a la convivencia que genera la escuela en su cotidianidad y que integra a todos sus miembros sin excepción: alumnos, docentes, directivos, padres y otros. La convivencia es pues motivo de aprendizaje, lo cual permite inferir que deja de ser visualizada simplemente como un asunto natural y espontáneo, se trata ahora de una cuestión cultural que, en la escuela, debe ser construida y apropiada de manera sistemática, para superar la reproducción y legitimación de modelos de dominación y estructuras de privilegios (England, en Smyth 1995)³.

En Venezuela, el Ministerio de Educación (1997, 3)⁴ en el Currículo Básico Nacional plantea como uno de los objetivos de la Educación Básica que "...el educando logre una formación integral y desarrolle una dimensión ético – moral inspirada en los valores básicos para la vida y la convivencia". Se colige de este planteamiento, que la educación venezolana, en general y la escuela en particular, debe cumplir una doble función: por una parte, formar integralmente al individuo, con dominio pleno de los códigos de la modernidad, entendidos como lenguajes y competencias básicas, para participar en la vida productiva y por la otra, formar ciudadanos capaces de ejercer su ciudadanía, sin exclusiones y con una profunda actitud ética y moral de respeto a sí mismo y a los demás. Educar para la convivencia y para el reconocimiento del otro supone enseñar a resolver conflictos y ayudar a cimentar unos valores y actitudes determinados tales como justicia, libertad, cooperación, respeto, solidaridad, compromiso, diálogo, autonomía y participación.

Aquí juegan un importante rol los docentes, quienes han de asumir estos ideales formativos con toda responsabilidad, no como una alternativa más que deben plantearse en el momento de emprender su tarea formadora, sino como la única

2 PÉREZ, A. (2002). Educar en el Tercer Milenio. Caracas: San Pablo

3 SMYTH, W., Watkins, M. (1995). Tres formas de entender la Administración Educativa. Valencia, España: Universidad de Valencia.

4 Ministerio de Educación (1997) Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa. Primer Grado. Caracas: Fedupel.

opción que tienen, en primer lugar, para garantizar y promover, desde los primeros años de vida escolar del niño, una educación para la paz, la convivencia, el respeto a la dignidad humana y el pluralismo; en segundo lugar, para ser garantes del cumplimiento de las exigencias que la sociedad actual demanda, en particular el fortalecimiento de la convivencia como valor primario de supervivencia de las generaciones futuras. En este sentido, Merinieus⁵ (1998, 28) señala:

Quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía, ha de multiplicar las solicitudes, ha de comunicarle los saberes y los saber hacer más elaborados, ha de equiparle cuanto más mejor (sic) para que, cuando deba encararse solo al mundo pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar.

No pueden ser los docentes sólo espectadores pasivos de un entorno que se derrumba, sino que han de reservarse un papel eminentemente activo y reflexivo. Ante una realidad que les revelará en forma simultánea los grandes avances tecnológicos y, además, las desigualdades, la pobreza, la exclusión, las opresiones sociales y económicas de unos pueblos sobre otros, los educadores tendrán y deberán buscar, desde la educación, soluciones o alternativas al actual sistema de relaciones de poder, pero, para ello, deberán partir de la comprensión de sus propias intenciones, creencias y preconcepciones para luego proyectarlas y confrontarlas con las de sus congéneres y con el marco jurídico-normativo que el contexto sociocultural impone, y de esta manera superar los equívocos o deformaciones

Galo⁶ (1997, 84) afirma que construir una cultura para la convivencia y la paz implica..."un proceso social que debe contextualizarse en un tiempo y en un espacio. Este proceso debe ser coherente con la cultura de la sociedad, de que se trate con su inconsciente colectivo, su historia (...) con su visión de futuro". Así pues, según Lafont Batista (1994) la manera en la que los actores accionan en la convivencia institucional va a estar influida por: (a) los aprendizajes que cada ser ha realizado a lo largo de su historia personal y profesional, (b) las responsabilidades prescritas para el propio rol en el grupo en que lo ejerce, (c) la manera en que el grupo institucional ha asumido sus funciones en la vida de la escuela, (d) el estilo de participación que se ejerce en la dinámica grupal de las personas que conforman dicho grupo institucional y en la sociedad en la que éstas se encuentran.

No obstante, en el ámbito de la formación de valores, en general, y de la educación para la convivencia, en particular, se observa que en los planteles educativos los profesores no terminan de ponerse de acuerdo en significados y fines; en un mismo contexto y tiempo surgen incongruencias que se expresan en

5 MERINIEU, G. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona. España: Alertes.

6 GALO, G. (1997). *Educación para la Paz y la Democracia*. México: OEI

formas de acción disímiles que no minimizan el conflicto, sino que, al contrario, lo profundizan. La comprensión contextual de los problemas detectados por parte del colectivo docente es diversa, para algunos educadores las diferencias personales y el conflicto pueden ser situaciones naturales cuya solución se busca en prolongados debates y en forma consensuada y persuasiva; para otros, tales incongruencias o disparidades pueden ser consideradas actos de indisciplina y falta de respeto a la autoridad que exigen la aplicación de medidas punitivas unidireccionales (de la autoridad hacia los subordinados). En otras ocasiones los docentes evaden el conflicto como una oportunidad educativa (Carbó, 1999)⁷; en muchos de los casos, intentan reducirla con la aplicación de sanciones y castigos que incluso no están establecidos en reglamentos o normativas y desencadenan actitudes de resistencia y rechazo cuya manifestación son determinadas conductas que lesionan o deterioran la convivencia armónica.

A la referida situación, de indefiniciones o ambigüedades, se suma la imposición por parte de la administración educativa y la organización escolar de concepciones, pautas, normas, reglas influidas por la política imperante en determinado momento y que no son comprendidas ni asumidas plenamente, en muchos casos, descontextuadas, ajenas a las experiencias propias de la vida institucional.

De allí la necesidad de explorar, explicitar creencias, supuestos y concepciones sobre la convivencia con el fin de vincularlas y establecer, a partir de sus aspectos comunes, un andamiaje y unos referentes básicos que orienten la toma de decisiones individuales y colectivas en lo que respecta a la solución de problemas de convivencia.

2. Aspectos básicos para el análisis

a) La Convivencia: Una promoción cecesaria

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia, la convivencia es definida como: "Acción de convivir (Del lat. Convivére). Vivir en compañía de otro u otros, cohabitar" (1992, 358)⁸; sin embargo, a efectos de esta investigación, el concepto de convivencia debe ser analizado con mayor profundidad; esto implica, necesariamente, asumirlo desde tres criterios fundamentales. En primer lugar, la convivencia debe ser considerada una necesidad humana, en tanto se asuma, que el hecho de vivir con el otro, implica el reconocimiento de que todo hombre es persona; y que, por tanto, tiene por sí mismo derechos y deberes, los cuales deben ser reconocidos y respetados. En segundo lugar, como una demanda social, que

⁷ CARBÓ, J. (1999). Dieciséis tesis sobre disciplina. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 284. Octubre. Madrid: Popular.

⁸ Diccionario de la RAE. (2004)

cada día exige un mayor compromiso en la construcción de sociedades más justas y en donde los principios éticos sean privilegiados como vías de entendimiento humano y, en tercer lugar, como un hecho susceptible de ser promovido desde los espacios escolares, lo cual implica un compromiso moral del que tiene la tarea de promoverla: Los docentes

b) La Convivencia como reflejo social

Toda sociedad es una organización, un orden, en el que se mezclan leyes, tradiciones, costumbres, normas, convenciones, con una doble función, por una parte tener sustentación y justificación; por otra, buscar un equilibrio entre las aspiraciones individuales y las legítimas aspiraciones del colectivo. Sin embargo, el desigual reparto de la riqueza y los niveles de desarrollo entre regiones y países y los avances logrados en sofisticados sistemas técnicos de distribución de la información hacen muy complicado lograr el equilibrio entre lo personal y lo colectivo: lo que es bueno para una estructura del sistema social no lo es necesariamente para la otra.

En la historia de la humanidad tal situación no es inédita; al contrario, en el mundo contemporáneo se ha intensificado. se observa como, de acuerdo con Ianni y Pérez (1998, 28)⁹ ..."Se ampliaron las antiguas diferencias entre países desarrollados, con nuevas tecnologías y altos niveles de confort, y los países no desarrollados, que intentan con esfuerzo reubicarse en el nuevo escenario mundial a costa de graves desajustes sociales". En las últimas décadas, la economía ha irradiado casi todos los ámbitos de la actividad humana privilegiando una ideología que propugna unos principios basados en la liberación y la privatización, lo cual implica que los seres humanos son paradójicamente libres y llenos de necesidades, se aliena en la creencia que deben enfrentar un mundo cuyos recursos son limitados y no alcanzan para todos. El objetivo fundamental de la economía es maximizar los beneficios económicos para unos aún a costa de los otros. Pérez (2002, 11)¹⁰, en este sentido, y de una manera contundente afirma:

Tiempos de globalización neoliberal en que el éxito de la macroeconomía se traduce, de hecho, en la generalización de la macropobreza, y miles de millones de personas, los excluidos del festín, ven cómo se aleja la posibilidad de una existencia digna. De pobres y marginados pasaron a excluidos, a desechables, a poblaciones sobrantes. Al no tener trabajo, no cuentan ni siquiera con el privilegio de ser explotados: simplemente no son. Su delito es existir.

⁹ IANNI, N., PÉREZ, E. (1998). *La Convivencia en la Escuela: Un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós

¹⁰ PÉREZ, A. (2002). *Educación en el Tercer Milenio*. Caracas: San Pablo

Es indudable que este sistema económico globalizado, conjuntamente con las nuevas tecnologías, está provocando importantes cambios en la elaboración de significados culturales, que se traducen en una cultura del individualismo, donde cada uno cuida de sí mismo y trata de vivir lo mejor que pueda. Al respecto, Santos (2000, 25)¹¹ señala que "Lo individual prevalece a lo público, el interés particular sobre el general, los beneficios de cada uno sobre el beneficio común [y en consecuencia] los planteamientos corporativos, las preocupaciones solidarias, los proyectos utópicos de transformación social ceden ante el empuje de lo individual".

Sumado a lo anterior, los avances de la ciencia no se han utilizado para favorecer el progreso social, sino para incrementar conflictos y guerras. Asimismo, las instituciones básicas de la sociedad moderna organizada como la familia monogámica han sufrido grandes transformaciones y los sistemas de valores permanentes e incólumes variaron vertiginosa e intespectivamente, como consecuencia de los profundos cambios sociales; muchos se resquebrajaron y otros se tambalearon, dejando vacíos difíciles de llenar y se ha generado un clima de confusión en cuanto a los principios éticos.

Se pone de manifiesto como este posicionamiento ideológico, esta racionalidad y sus consecuencias, definida por la economía internacional, el impacto del desarrollo científico, los cambios en la estructura social y familiar poseen una necesaria y marcada influencia en las concepciones que se tienen con respecto a la convivencia, a cómo enseñarla y, lo más importante, cómo vivirla. Tan sólo, desde esta complejidad, se puede afrontar con rigor la experiencia del vivir con otros, más aún explicar por qué resulta una práctica humana tan difícil y, para muchos, utópica.

c) La Convivencia Escolar: Una construcción necesaria

En los grupos sociales, según Arendt (citado por Gimeno, 2001, 108)¹²,... "todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos"; en consecuencia, el convivir con los demás resulta problemático desde siempre. Se trata, sin duda, de un fenómeno complejo que, para efectos de esta investigación, se enmarcará en un campo social específico: las instituciones educativas. El convivir depende de innumerables factores interrelacionados dentro de un marco mayor o sistema, como lo son las estructuras de poder económicas, sociales y políticas, entonces no se puede comprender la problemática desde un solo elemento. Si no se establecen esas relaciones, se corre el riesgo de parcelar, fragmentar, disociar la realidad y sesgar que lo se quiere explicar; en tal sentido, el problema de la convivencia debe ser asumido desde una perspectiva sistémica, en

11 SANTOS, M. (2000). La Escuela que Aprende. Madrid: Morata

12 GIMENO, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

la que la escuela desempeña un papel importante en el mantenimiento de un tipo de sociedad establecido. En este sentido, Cerrón (2000, 25)¹³ afirma:

Si aplicamos este modelo sistémico de comprensión (...) a la realidad de la escuela, hemos de comprender que ésta, como sistema de relaciones complejas en las que se intercambia información –educación–, se encuentra a su vez inmersa dentro de otro gran conjunto de instituciones políticas, sociales y económicas que configuran "la sociedad". Por este motivo, la escuela no es ajena a los principios de funcionamiento y a la dinámica neoliberal, y aquellas circunstancias que percibimos como propias del sistema educativo

Bajo esta concepción se asume la vinculación de la escuela al entretejido social y por tanto, lo que en él ocurre, inevitablemente, se refleja en los significados culturales, que la escuela reproduce. Santos (2000, 24)¹⁴ afirma que "Los modelos sociales penetran por ósmosis en las prácticas cotidianas de la escuela" y en consecuencia, determinarán y reforzarán la vigencia y permanencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la Institución Escolar.

Cada Escuela está organizada de diferente manera, cada una puede definir y de hecho lo hace, a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y Aula, distintos aspectos referidos a los contenidos temáticos, procedimientos, valores y actitudes sociales, que se van a enseñar, las propuestas didácticas, las relaciones que se establecen entre maestros, padres, alumnos, la relación con la comunidad, entre otros.

Esta estructuración implica la conformación de un entramado de prácticas e interacciones, constituidas por una red vinculante de relaciones laborales y sociales que determinan la convivencia, pero también se constituyen en contenidos con sentido explícito o implícito, que tienen una función educativa en sí mismos; los mensajes que estas redes vinculares transmiten tienen tanta eficacia como los contenidos pedagógicos y didácticos.

Por tanto, la escuela debe privilegiar a la convivencia como una construcción colectiva, que pueda generar significados culturales propios y comunes al colectivo escolar, de manera tal, que el hecho educativo encierre, como indica Santos (2000, 32)¹⁵ "Un elemento crítico que pretende discriminar qué es bueno y qué es malo en ella. Y un compromiso de transformación y de cambio respecto a todo aquello que no resulta defendible desde la esfera de los valores"... La Convivencia, asumida

13 CERRÓN, J. (2000). "La conflictividad escolar como reflejo social". *Revista de Investigación e Innovación Educativa* Nº 25. Mayo - Agosto. Madrid: Entimeva

14 SANTOS, M. (2000). *La Escuela que Aprende*. Madrid: Morata

15 SANTOS, M. (2000). *La Escuela que Aprende*. Madrid: Morata

desde esta óptica, alude fundamentalmente a uno de los temas básicos de la pedagogía: la formación; y como vehículo para ésta última, el aprendizaje, que debe comprenderse como el proceso a través del cual los sujetos adquieren o desarrollan una nueva conciencia y conocimientos que le proporcionan nuevos significados. En consecuencia, convivencia y aprendizaje se condicionan mutuamente.

La relación dialéctica convivencia/aprendizaje supone una vivencia que conducirá inequívocamente a la construcción, por parte del colectivo en general y los docentes en particular, de significados compartidos, a su comprensión y enriquecimiento; más importante aún, a la expresión real de estos significados en la toma de decisiones y, según Ianni y Pérez (1998, 101)¹⁶, en las múltiples formas de actuación en la escuela: "...en las comunicaciones, en las relaciones interpersonales, intergrupales, intra e interinstitucionales, en las situaciones confusas, en las ambiguas, en las conflictivas, en los acuerdos, en el disenso, en la confrontación...". Todo esto en un clima de armonía, equidad y bienestar colectivo.

La convivencia es, pues, motivo de aprendizaje desde que el niño ingresa a la escuela y debe ser propiciada desde los primeros años de vida escolar, ya que el reconocimiento del otro y la valoración de la dignidad humana son fundamentales si se quiere formar un nuevo hombre, capaz de edificar, en colectivo, una sociedad donde el diálogo y la participación se constituyan en pilares del desarrollo social.

d) El Docente: Constructor cotidiano del convivir escolar

El dedicarse a la docencia, indistintamente de las razones que hayan conducido al profesor a elegir esta profesión, lo lleva a enfrentarse con una amplia serie de demandas provenientes de la sociedad, a las cuales debe dar respuestas en correspondencia con las aspiraciones de cambio y transformación que ella exige de manera urgente. En este sentido, se puede afirmar que el docente se debe considerar un elemento de cambio social, debe estar preparado para legitimar, desde los espacios académicos, la discusión y la puesta en marcha de acciones, que susciten las transformaciones en el medio social donde se ubica. Si bien es cierto, que la promoción a de la convivencia, como necesidad prioritaria en la sociedad actual, no se circunscribe a los profesionales de la docencia y mucho menos, es una cuestión privativa de algún sector de la institución escolar en particular (se ha insistido en el carácter sistémico del problema), a efectos de esta investigación, se estudiará al docente como el elemento responsable, mediador, en la construcción del sistema de convivencia escolar, en virtud de comprender que serán sus concepciones,

¹⁶ IANNI, N., PÉREZ, E. (1998). *La Convivencia en la Escuela: Un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós

creencias y valores las que determinarán su orientación y, en consecuencia, las acciones que se sigan en el momento de implementarlo.

Construir un sistema de convivencia requiere de un docente que asuma un liderazgo y un compromiso humano de formación: ¿Para qué educa? en este sentido, indica Hernández (2002, 43)¹⁷:

...la necesidad de preparar un docente que ayude a acercarnos a una educación que contribuya eficazmente en la formación de recursos humanos idóneos para responder de modo polivalente a las exigencias del mundo productivo moderno; que propicie mejores condiciones sociales, ecológicas, tecnológicas y culturales para nuestros pueblos; que posea las condiciones y disposición para aprender permanentemente y practique una ciudadanía que eleve el espíritu democrático y ético en nuestra sociedad.

El llevar a cabo la función docente, a la luz de estas demandas, tanto en sus aspectos pedagógicos como en los actitudinales, transforma al educador en un modelo de identificación, razón por la cual sus postulados de cómo y para qué educar deben ser producto de profundas reflexiones personales y profesionales sobre su hacer cotidiano y de la comprensión sobre cómo éstas definirán su razón de ser en el proceso de formación de sus estudiantes y de sí mismo y, además, ser congruentes con un proyecto escolar en colectivo.

Construir un sistema de convivencia requiere, además, de un docente crítico, investigador, que viva el proceso de formación y su trabajo en directa conexión con la sociedad, la política, la cultura. Estar consciente de que su labor no cambiará al mundo, pero será un recurso al servicio del crecimiento colectivo en la búsqueda de un modelo, quizás utópico, de convivencia democrática entre los ciudadanos y de igualdad de oportunidades, en el ámbito de la equidad y la justicia para todos los miembros del colectivo; se coincide con Hernández (2000, 128)¹⁸ cuando afirma que todo modelo educativo debe tomar:

Al docente como columna vertebral de su proceso, de modo que garantice la formación de hombres críticos (...) con valores y actitudes que ayuden a elevar el espíritu democrático y de gestión ciudadana y de mejorar las condiciones de vida de nuestros pueblos"...

¹⁷ HERNÁNDEZ, R. (2000). "La Formación permanente del Profesorado desde los Centros Educativos". Un enfoque que vincula Teoría y Práctica. San Cristóbal, Venezuela: Universidad de los Andes

¹⁸ HERNÁNDEZ, R. (2000). "La Formación permanente del Profesorado desde los Centros Educativos". Un enfoque que vincula Teoría y Práctica. San Cristóbal, Venezuela: Universidad de los Andes

La formación de hombres críticos y transformadores, dispuestos a construir, en colectivo, un sistema de convivencia, requiere que el docente tenga claro la diferencia existente entre conocer y entender, en tanto que el conocer está referido a procesos cognitivos y el entender hace referencia a una disposición personal ética. En este sentido, la convivencia y su construcción responde al compromiso ético del docente, más allá del conocimiento que éste tenga del convivir, Rodríguez (2004)¹⁹. En la construcción de un sistema de convivencia, según el referido autor, el problema radicaría en la falta de diálogo, de argumentación y de consensos (entendimiento) y no en falta de conocimiento.

Lo expuesto en el párrafo inmediatamente anterior, lleva a considerar que una de las condiciones básicas, que debe poseer un docente, al momento de construir un proyecto educativo de convivencia, es la habilidad de enseñar a sus estudiantes lo propio del conocer y lo propio del entender, a través del recurso de escuchar y hablar, con el fin de dirimir las diferencias, llegar a acuerdos, compartir argumentos, pero sobre todo para enseñar a los alumnos a saberse iguales y a entender las diferencias con base en la justicia y la igualdad; es decir, el maestro debe tener la capacidad, habilidad y disposición ética, para enseñar que las cosas se conocen y que las personas se entienden. Un profesor comprometido en un proyecto de convivencia, es un docente que asume un papel activo en la formación de sus alumnos donde la relación humana es el eje de desarrollo y crecimiento que le permitirá relacionarse con el conocimiento y con los otros de una manera mucho más enriquecedora y productiva.

e) La construcción del sistema de convivencia

La convivencia es una forma de interacción que profesores, directivos, padres y alumnos coinciden al ver como una necesidad fundamental dentro del ámbito escolar y fuera de él; sin embargo, no existe un acuerdo sobre su significado. Todos convienen en que, para enseñar y aprender se necesita un clima armónico, de relaciones interpersonales donde el diálogo privilegie cualquier forma de entendimiento, pero hasta allí es posible mantener el acuerdo, puesto que, según Gotzens (citado en Ianni, 1998, 26)²⁰ "...cada maestro interpreta la atmósfera de su clase de acuerdo con sus propios valores", de tal forma que existen diferentes maneras de ejercer la convivencia y por ende enseñarla. En este punto se pone de manifiesto, el antiguo y álgido problema del cómo se conoce, cómo se percibe la

19 RODRÍGUEZ, G. (2004). Las Preguntas de Menón. Educación y Ciudadanía en América Latina. Ponencia presentada en el Congreso Educativo "Las Voces del Silencio". San Cristóbal Venezuela: Fundación María Montessori.

20 IANNI, N., PÉREZ, E. (1998). La Convivencia en la Escuela: Un hecho, una construcción. Buenos Aires: Paidós

realidad, cuál es el verdadero conocimiento. No se pretende, en este trabajo, reflexionar sobre estos elementos, en su consideración epistemológica, filosófica e ideológica, por alejarse esto de los objetivos de esta investigación; sin embargo, es preciso enmarcar, las concepciones que poseen los docentes con respecto a su saber pedagógico, sus actitudes, sus acciones, promoviendo en sus alumnos, lo que se supone es común: el lenguaje, la historia, la cultura, en fin su destino como pueblo, dentro del ámbito de sus referentes socioculturales y, por ende, sus posicionamientos frente al conocimiento de la realidad que pretende conocer, enseñar y transformar.

En una historia de Heródoto, referida por Rodríguez (2004)²¹, se ilustra el hecho de la autorreferencia: Siendo Rey de Persia, el rey Darío llamó a unos griegos presentes en su corte y les preguntó cuánto querían a cambio de comerse los cuerpos de sus padres difuntos (costumbre propia del pueblo griego), a lo cual respondieron que no existía dinero suficiente para pagarles. Preguntó luego a una tribu canibal llamada *callatie*, que tenían por costumbre comerse a sus difuntos, cuanto dinero querían por quemar a sus padres y estos respondieron que era algo verdaderamente repugnante y que no se debía hablar de esas cosas. Se evidencia en esta historia que los individuos tienden a considerarse a sí mismos como referencia para determinar los valores, las creencias, normas y culturas que le son propias y que asumen como las mejores para los demás las cuales se deben considerar como verdades universalmente aceptadas.

Por analogía, el trasladar la historia al ámbito escolar en general y al maestro en particular, permite establecer consideraciones importantes en lo que respecta a la formación, que posee el docente, para asumir, desde sus referentes, compromisos institucionales de formación humana, en donde deben conjugarse no solo los referentes personales, individuales y propios, sino referencias académicas, morales y éticas que garanticen sistemas educativos justos y en donde se reconozca al otro como igual, sin considerar como natural la desigualdad y mucho menos pensarse dueño del poder para dominar a los demás

En este sentido, la autorreferencia del docente lo ubica, según Rodríguez (2004, 8)²² "...espontáneamente y sin darse cuenta en el centro de la acción [motivo por el cual] las diferencias no los enriquecen, sino que los separan; compiten, dominan (...), pero no colaboran, no acuerdan ni se entienden"... y, en este sentido, los maestros no estarían preparados para iniciar un proyecto de convivencia escolar

21 RODRÍGUEZ, G. (2004). Las Preguntas de Menón. Educación y Ciudadanía en América Latina. Ponencia presentada en el Congreso Educativo "Las Voces del Silencio". San Cristóbal Venezuela: Fundación María Montessori.

22 RODRÍGUEZ, G. (2004). Las Preguntas de Menón. Educación y Ciudadanía en América Latina. Ponencia presentada en el Congreso Educativo "Las Voces del Silencio". San Cristóbal Venezuela: Fundación María Montessori.

que sea producto del esfuerzo colectivo y no del parecer individual. La autorreferencia, asumida desde esta perspectiva, remite a la autonomía cognitiva del docente y ésta, a su vez, al marco de concepciones, creencias, valores, que lo definen como ser social, razón por la cual se hace necesario revisar constantemente el sistema de referencia en el cual se inserta la escuela en general y el docente, en particular, a fin de garantizar, la edificación de un sistema de convivencia que surja de referentes comunes al colectivo escolar.

f) La Convivencia en la solución del conflicto

En la convivencia escolar se establece una trama de relaciones de poder, que se hace necesario dilucidar en este apartado. Es fundamental al momento de construir un proyecto educativo, en especial un proyecto de convivencia escolar, que se asuma la solución de los conflictos desde la esfera del poder legítimo. De acuerdo con De la Corte (en Ianni 1998, 21)²³, el poder es ... "aquella capacidad con la que cuentan algunas personas para imponer su voluntad sobre otras"; constituye, por tanto, una manera de afrontar el conflicto, definido según el mencionado autor ... "como una oposición entre intereses o como una "controversia" o confrontación de ideas, valores o actitudes"...

En las relaciones en la escuela y el aula, para hacer que su poder sea efectivo, directivos y docentes pueden apelar a los temores, a sanciones físicas, al ejercicio de la persuasión, a la manipulación o al compromiso con el sentimiento del deber, lo que expresa entonces diferentes tipos de relaciones y estrategias. En primer lugar, relaciones de poder ejercido por la fuerza con base en la violencia, el castigo, lo punitivo, la coacción. La garantía de éxito, según el autor en referencia, dependería de la capacidad sancionadora del profesor, así como de una vigilancia constante por parte del docente. En segundo lugar, el poder ejercido por la manipulación, ocultando las intenciones mediante un esfuerzo deliberado de influir en las respuestas de los alumnos y alumnas a los que no se les comunica explícitamente determinadas intenciones. En tercer lugar, relaciones de persuasión y negociación como forma de poder que intenta convencer mediante argumentos que son aceptados, sólo después de ser evaluados independientemente e integrados como base del comportamiento propio. Por último, las relaciones de autoridad, vinculadas a la existencia de una legitimidad que le otorga el propio contexto escolar, producto de unas condiciones intelectuales, morales y éticas que el directivo y docente posea.

Se puede establecer, a manera de resumen, que el poder en la escuela, en cuanto estrategia que pretende obtener la obediencia de los alumnos respecto al profesor,

²³ IANNI, N., PÉREZ, E. (1998). *La Convivencia en la Escuela: Un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós

el cumplimiento de las normas propias de la institución y el sistema de convivencia se apoya sobre tres mecanismos diferentes, pero complementarios que responde a la clasificación, a la cual se hizo referencia en el párrafo anterior: el poder coercitivo, el poder de persuasión y el poder legítimo. Es de vital importancia que en la construcción del sistema de convivencia se privilegie la concepción, por parte del colectivo docente, del poder adquirido por el compromiso moral y ético, que demuestren con sus actuaciones y buen proceder.

3. Paradigmas orientadores de los Procesos de Promoción de la Convivencia Escolar

Los paradigmas son marcos de referencia, a través de los cuales se comprende e interpreta la realidad. Abarca desde el conjunto de conocimientos científicos, que impera en una época determinada, hasta las formas de pensar y de sentir de las personas en un lugar y momento histórico específico; es decir, un paradigma es un modo particular de ver el mundo, de interpretar la realidad, ... "puede entenderse como un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo" Enciclopedia de Educación (2002, 592)²⁴. Las actitudes y actuaciones que se toman en el hacer cotidiano dependen, en gran medida, de cómo se concibe la realidad social. Las cosmovisiones orientan y guían el proceder de las personas.

En este sentido, se hace necesario revisar, desde la teoría, algunos aspectos relevantes de las racionalidades de pensamiento actual, con la finalidad de establecer la vinculación existente entre estos, los marcos conceptuales de los docentes y sus actuaciones pedagógicas en la promoción de la convivencia. En este sentido, se reseñarán los postulados de los paradigmas empírico positivista, interpretativo y socio – crítico

El empirismo considera a la experiencia como única fuente válida del conocimiento en el contacto de los sentidos y de las cosas; es decir el conocimiento es objetivo si es producto de la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, en este sentido, Martínez (1999, 34)²⁵ afirma que el empirismo ... "sostiene que fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva, y que nuestro aparato cognoscitivo es como un espejo que la refleja dentro de sí", supone que el ser objetivo estaría determinado por la aprehensión de la realidad sin deformaciones y que la verdad se constituye en la fidelidad de la imagen interior de la realidad que representa, lo cual supone que el mundo material tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia.

En el ámbito educativo, la aspiración básica del empirismo es descubrir leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que

²⁴ Enciclopedia General de Educación. (2002). Barcelona, España: OCÉANO.

²⁵ MARTÍNEZ, M. (1999) La Nueva Ciencia, su desafío, lógica y método. México: Trillas.

guíen la acción educativa. De acuerdo con Popkewitz (citado en Villarroel 2005, 1)²⁶ en el documento Paradigmas de la Investigación, el empirismo se configura a partir de cuatro supuestos interrelacionados: (a) la teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a circunstancias en las que se formulan generalizaciones, (b) los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos, (c) el mundo social existe como un sistema de variables. Estos son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones, (d) la importancia de definir operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Esta racionalidad ha tenido y de hecho tiene una marcada influencia en el saber pedagógico de los docentes, lo cual determina y orienta muchas de las acciones manifestadas en su práctica cotidiana.

El paradigma interpretativo, también llamado humanista o etnográfico, se centra "en el estudio de los símbolos, interpretaciones y significados de las actuaciones humanas y de la vida social". Enciclopedia de Educación (2002, 594)²⁷, razón por la cual intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma empirista por las nociones de comprensión, significado y acción; en consecuencia, busca la objetividad en el ámbito de los significados, lo cual implica que se cuestione la idea de que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales, por el contrario, se pretende la descripción y comprensión de lo único y particular del sujeto, mas que lo generalizable.

De acuerdo con Villarroel (2005, 1)²⁸, en el paradigma interpretativo "...se sustituye los ideales teóricos (...) su finalidad no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre" En educación, el paradigma interpretativo busca comprender la realidad educativa, desde los significados de todos los integrantes, estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso no observables directamente ni susceptibles de experimentación, "Así, la observación no sería pura e inmaculada (...) sino que implicaría una inserción de lo observado en un marco referencial o fondo constituido por nuestros intereses, valores, actitudes y creencias" ... Martínez (1999, 38)²⁹, lo cual permite que la práctica pedagógica sea el fundamento de la

²⁶ VILLARROEL, A. (2005). Paradigmas de la Investigación. [Documento en línea] Disponible: http://htmt.rincondelvago.com.paradigmas_de_la_investigacion.html. [Consulta: 2005, Septiembre 20]

²⁷ Enciclopedia General de Educación. (2002). Barcelona, España: OCEANO.

²⁸ VILLARROEL, A. (2005). Paradigmas de la Investigación. [Documento en línea] Disponible: http://htmt.rincondelvago.com.paradigmas_de_la_investigacion.html. [Consulta: 2005, Septiembre 20]

²⁹ MARTÍNEZ, M. (1991). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico - práctico. Caracas: Texto

teoría y que la educación sea asumida como un proceso de comprensión de los procesos educativos.

El paradigma socio crítico surge como respuesta a las tradiciones empiristas e interpretativas, considera la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico; es decir, se opone a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el empirismo y exige la necesidad de una racionalidad sustantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la humanidad. En tal sentido, ..."se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia, y por ende, de la investigación, a la cual se le atribuye un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y los procesos educativos" Enciclopedia de Educación (2002, 595)³⁰; en consecuencia, tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales. En el ámbito educativo, de acuerdo con estos supuestos, la enseñanza debe estar orientada a la búsqueda de una comprensión más consciente de la teoría y la práctica, lo cual supone asumir la educación como un proceso de construcción social.

Estas tres racionalidades la empirista, interpretativa y socio crítica responde a concepciones epistemológicas, las cuales han propiciado el surgimiento de diferentes enfoques, teorías y prácticas dentro de la esfera de la educación, tratando de legitimar desde cada uno de estos paradigmas una propuesta emergente que sirva de fundamento para orientar la acción educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, es importante revisar, en este apartado, las teorías pedagógicas a través de las cuales se construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje; en este sentido, se revisarán los postulados del conductismo y de la teoría constructivista, como marco referenciales, que orientan las actuaciones de los docentes.

El conductismo surge como una teoría psicológica, que posteriormente ejerce una marcada influencia en la forma de entender el aprendizaje humano. Antes del surgimiento del conductismo el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de la introspección, método por el cual se le pedía a las personas que describiera lo que estaba pensando; tal concepción es rechazada por el conductismo quien propone un enfoque totalmente contrario; asume el aprendizaje con un enfoque externo, en que las mediciones se realizan a través de fenómenos observables; desde esta perspectiva el aprendizaje es definido en el documento Competencias del Nuevo Rol del Profesor (s/f, 1)³¹, como ..."un cambio observable en el comportamiento, los procesos internos (procesos mentales superiores) son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano ya que estos no pueden ser medibles ni observables de manera directa es decir, que el estudio del

³⁰ Enciclopedia General de Educación. (2002). Barcelona, España: OCEÁNO.

³¹ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2005) [Documento en línea] Disponible: http://www.cca.org.mx/dds/cursos/competencias-tec/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm. [Consultada: 2005, Septiembre 20]

aprendizaje debe enfocarse en fenómenos observables y medibles, producto de una relación causa efecto.

Desde esta postura el alumno es visto como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o reacomodados desde el exterior (la situación institucional, los métodos, los contenidos), basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. El trabajo del maestro, por su parte, consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia, reforzamiento y control de estímulos para enseñar, lo cual implica asumir el aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista. A pesar de que el conductismo ha sido objeto de críticas y controversias por los nuevos paradigmas educativos, aun se privilegia como teoría válida que orienta las prácticas docentes en muchas de las instituciones escolares.

El construccionismo o constructivismo es una teoría psicológica que asume que el conocimiento no viene de la nada; es decir, que los conocimientos previos dan origen a otros conocimientos, lo que implica reconocer al aprendizaje como un proceso activo. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias ya existentes en el sujeto, lo cual permite asumir que el aprendizaje no se reduce a trasmisión y acumulación de conocimientos, sino que, por el contrario, es un proceso activo a través del cual el alumno ensambla, extiende, restaura e interpreta, y, por tanto, construye conocimientos a partir de sus experiencias e integrándola con la información que recibe. En documento Constructivismo (s/f, 1)³² se afirma:

El constructivismo sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

Esta construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento, en la interacción con otros y cuando es significativo para el sujeto. Filosóficamente el constructivismo plantea que el mundo es un mundo humano, producto de la interacción con los estímulos naturales y sociales que se procesan desde las operaciones mentales, lo cual implica que el conocimiento no se recibe de manera pasiva ni producto de otro, sino que es procesado y construido activamente, donde la función cognoscitiva está al servicio de la vida, se pone de

³² Constructivismo [Documento en línea] Disponible: <http://www.waece.org/diccionario/diccio.ph.p?cadena=constructivismo>.

manifiesto una función adaptativa, que posibilita el conocimiento y permite a la persona organizar su mundo experiencial y vivencial.

Desde esta perspectiva, el docente debe propiciar experiencias de aprendizaje, que le permitan a los alumnos construir significados; es decir, un profesor que guía, medie y oriente el proceso; en este sentido, Coll (1990, 442)³³, afirma que la función del profesor:

no puede limitarse únicamente a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el profesor ha de intentar además orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Asimismo, el docente no puede asegurar que los aprendices adquieran el conocimiento sólo porque el profesor lo imparta; se requiere un modelo de instrucción activo y centrado en el aprendiz; es decir, se trata de que los estudiantes sean conscientes de dónde parten (conocimientos previos) y de cómo desde la reflexión, facilitada por el docente, reorganizan sus experiencias en la dirección que les conduce hacia el conocimiento. Los alumnos, por su parte, tienen el papel protagónico del proceso, se convierten en los responsables de su propio aprendizaje, son ellos quienes deberán hacer la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos situados en contextos reales. En este sentido, Coll (1990, 441)³⁴ refiere: "El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea"

En este proceso los alumnos deben construir respuestas más que buscar soluciones; esto supone que en el proceso de enseñanza el alumno llegue a construir representaciones abstractas del mundo, a través de un proceso consciente de integración de la realidad, como resultado de la comparación consciente con las concepciones que ya posee.

Esta revisión teórica permitió establecer y ubicar las concepciones de los docentes en marcos de referencia ya existentes, profundizar en el análisis de sus creencias y establecer la relación que existe entre ellas y su práctica pedagógica en la promoción de la convivencia escolar.

4. Cómo encontrar los datos. Camino recorrido

El problema investigado, desde el punto de vista epistemológico, implica necesariamente, ubicarlo, dentro de la postura conceptual. Es importante destacar

³³ COLL, C. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Morata

³⁴ COLL, C. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Morata

que la investigación se insertó en el paradigma socio crítico, en virtud de considerar las ciencias sociales, en general y la educación, en particular, como una realidad multifactorial y que no consigue respuestas en una relación causa – efecto. Si se tomara el criterio de concepto para estudiar el hecho de convivir, el concepto conduciría a cifras que poco explicarían el todo sociocultural y se perdería la red y los nexos que existen en la totalidad del convivir humano.

No se pretendió establecer, solamente, como conciben los docentes el convivir en su cotidianidad, sino poner al servicio de la educación el conocimiento que de los maestros se obtuvo. La realidad educativa, como toda realidad social, es una interacción entre el sujeto y el objeto en una relación cognoscitiva, donde el sujeto ve y se ve así mismo interactuando y formando parte del todo. Se coincide con Martínez (1991, 89)³⁵ cuando señala que:

...el conocimiento será el resultado de una dialéctica o de un diálogo entre estos dos componentes: objeto y sujeto [y en consecuencia] la observación no sería pura e inmaculada (...) sino que implicaría una inserción de lo observado en un marco referencial o fondo, constituido por nuestros intereses, valores, actitudes, creencias, que es el que le daría el sentido que tiene para nosotros.

Además, los supuestos epistemológicos, que orientaron el presente trabajo, se apoyaron en el paradigma sistémico, el cual surge de considerar la realidad como un todo, pero como ésta no es aprensible a simple vista, se requiere ser descompuesta en sus partes y éstas, en partes interiores, pero esta descomposición no pretende establecer estancos, parcelas ni estructuras aisladas, la separación es temporal; de esta manera se podrán establecer las estrechas relaciones que hay en ellas. Cada una de las partes se denominaron categorías: Concepciones de los docentes, referentes culturales, actitudes personales, actuaciones y toma de decisiones en su práctica pedagógica; ellas no fueron preestablecidas, sino que surgieron de la información recolectada.

Entre todo este sistema de categorías se estudiaron las concepciones de convivencia, que poseen los docentes, a partir de los hechos concretos y por la vía de lo abstracto (establecimiento de categorías de análisis) volver al punto de partida, pero enriquecido de una cuantiosa información entrelazada, que permitió construir una teoría válida.

³⁵ MARTÍNEZ, M. (1991). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico - práctico. Caracas: Texto

5. Técnica de análisis de la información

El análisis de los datos se hizo de acuerdo con la propuesta presentada por Martínez³⁶ (1991) que consiste en categorizar unidades de análisis, en virtud de considerarla una forma disciplinada, sistemática y segura de clasificar, contrastar, integrar categorías, reelaborar, modificar para generar propuestos teóricos valiosos.

A continuación se indica el procedimiento que seguido:

1. Se transcribieron, en su totalidad, las dos entrevistas realizadas. Se enumeraron las páginas y líneas con la finalidad de precisar las ideas y expresiones significativas, dentro del contexto con mayor facilidad al momento de hacer las referencias.

Los datos suministrados por las observaciones se organizaron de acuerdo con los momentos temporales en que se realizaron. Se organizaron las informaciones suministradas por el material de lectura.

2. Para revisar la información obtenida a través de las entrevistas, los cuestionarios, las observaciones y el material de lectura se construyó una matriz y se procedió a iniciar un proceso de comparación y contrastación de las diferentes posturas adoptadas por cada una de las docentes, de acuerdo con las unidades de análisis.

3. Las dos unidades de análisis permitieron determinar, por una parte, las concepciones y valores que sustentan las actuaciones de vida de las docentes y las actitudes manifiestas en su relaciones interpersonales y por otra evidenciar sus concepciones acerca de la convivencia y las acciones manifiestas en los espacios escolares.

4. Las unidades hicieron posible determinar un sistema de categorías las cuales se conciben como formas de..."clasificar, conceptuar, codificar con un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido de cada unidad temática" Martínez³⁷ (1991, 80).

5. La dinámica dialéctica, entre esta red de categorías, arrojó unas subcategorías que permitieron profundizar en los análisis, en el entendido que "Cada categoría contiene dentro de sí otras categorías, y subcategorías, las cuales permitirán conocer el todo, es decir la verdad", Vivas³⁸ (2004, 5).

³⁶ MARTÍNEZ, M. (1991). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual teórico - práctico. Caracas: Texto

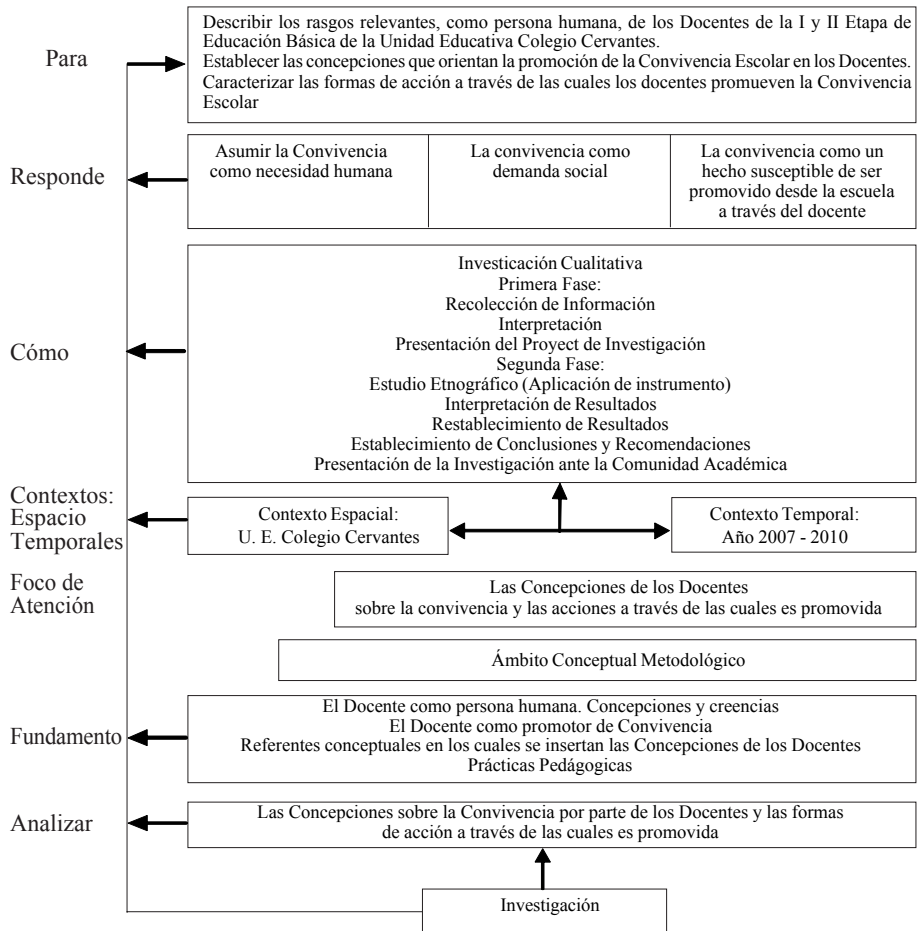
³⁷ MARTÍNEZ, M. (1991). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual teórico - práctico. Caracas: Texto

³⁸ VIVAS, J. (2004). *La ideología y la burocracia como sistema*. Instituto Pedagógico Experimental "Rafael Alberto Escobar Lara" Maracay: IUPEMAR

Bajo esta concepción se procedió a relacionar cada uno de los significados obtenidos con los referentes teóricos, que al ser interpretados por la investigadora, permitieron identificar tanto las ideas y conceptos compartidos como las ambigüedades y confusiones existentes.

6. Diseño de Investigación

Para presentar el diseño de investigación, se tomará el modelo presentado por Hernández (2002, 5) que se incorpora a continuación



7. Significado de las respuestas de los Docentes

De acuerdo con las orientaciones de la metodología cualitativa que promueve el "uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con énfasis en la observación participativa, la entrevista con informadores claves..." (Knapp citado en Martínez, 1999, 56)³⁹, se desarrollaron diversas estrategias para la recolección de datos, los cuales suministraron información en relación con las concepciones y creencias de los docentes, en lo que respecta a la convivencia humana en general y a la escolar en lo particular; asimismo, acerca de la manera cómo enseñan y promueven la convivencia a partir de sus acciones en los escenarios escolares.

Se aplicó un cuestionario a 13 docentes que se desempeñan en los seis grados de la primera y segunda etapa de Educación Básica, con el fin de determinar aspectos básicos que permitieran establecer un análisis y comprensión de la realidad existente. Las entrevistas permitieron profundizar en aspectos personales relacionados con la interacción con los demás y las estrategias desarrolladas explícita e implícitamente, por los docentes en su trabajo cotidiano en las aulas.

Asimismo, se le realizaron observaciones, que permitieron contrastar con hechos concretos, las respuestas dadas en el cuestionario y las entrevistas. Por último, se proporcionó a los cinco docentes un material de lectura, el cual relata una situación de conflicto en torno a la cual se formula un interrogante. De las respuestas presentadas se analizaron aspectos relacionados con el problema de investigación.

Con el fin de presentar de manera sistemática los datos y la información obtenidos, se elaboraron protocolos, que permitieron organizar la información en unidades de análisis y sus respectivas categorías. La organización de unidades y categorías posibilitó el análisis e interpretaciones en virtud de que "La visión del todo da sentido a las partes y la comprensión de éstas mejora la del todo"..., Martínez⁴⁰ (1991, 94). En este sentido, se precisaron como unidades de análisis: "El docente como persona humana", cuyo énfasis se centra en características personales del maestro y, por otra parte, "El docente como promotor de convivencia en el ámbito escolar", que da cuenta de las concepciones acerca del convivir y en qué acciones se expresan en la cotidianidad del acto pedagógico.

La unidad "El docente como persona humana" comprende dos categorías: (a) concepciones y creencias, (b) actitudes frente a las relaciones interpersonales. Por su parte, la unidad "El docente como promotor de convivencia", permitió establecer cuatro categorías: (a) formación profesional, (b) concepción acerca de la enseñanza de los valores, (c) concepción de la convivencia, (d) acciones y prácticas pedagógicas

³⁹ MARTÍNEZ, M. (1991). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual teórico - práctico. Caracas: Texto

⁴⁰ MARTÍNEZ, M. (1991). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual teórico - práctico. Caracas: Texto

en la promoción de la convivencia escolar. Estas categorías se subdividieron en subcategorías, las cuales se especifican en el cuadro 2. Se considera que esta categorización logró profundizar en el conocimiento que tienen los docentes sobre la convivencia en su cotidianidad y la manera de practicarla en hechos y situaciones específicas de la realidad escolar.

Cuadro 1: Resumen del proceso de categorización

Unidades de Análisis	Categorías	Subcategorías
1. El docente como persona humana	1. Concepciones y creencias 2. Actitudes frente a las relaciones interpersonales	1. Responsabilidad. 2. Tolerancia. 3. Humildad 4. Amor 5. Respeto 6. Fe en Dios 7. Honestidad 8. Bondad 9. Amistad 10. Solidaridad 1. Trabajo en equipo 2. Evasión 3. Crítica 4. Toma de decisiones 5. Interacción
2. El docente como promotor de convivencia	1. Formación Profesional 2. Concepción acerca de la promoción de los valores. 3. Concepción de Convivencia 4. Acciones y Prácticas Pedagógicas en la promoción de la convivencia escolar	1. Experiencia Familiar y laboral 2. Inconformidad 1. Trasmisión de conocimientos 2. Construcción del conocimiento 1. Construcción intelectual 2. Demanda social 1. Evadir la situación 2. Lecturas, conversaciones, explicaciones, reflexiones 3. Establecer Normas. 4. Instancias de poder 5. No sé sabe que hacer

Las unidades y las categorías permitieron derivar y estructurar conjuntos de significados e insertar los resultados en un marco referencial de postulados teóricos: concepciones y racionalidades ya existentes, en virtud de considerar qué palabras,

expresiones, conjeturas, debían relacionarse para establecer la red de conexiones multicontextuales, que evidencia la dinámica sociocultural de la escuela y permitir la conexión entre las concepciones de los docentes y su correspondencia teórica con las acciones que desarrollan

Como resultado de los protocolos diseñados y para poder organizar, clasificar, analizar con mayor profundidad las relaciones existentes y llegar a conclusiones ajustadas a la realidad, se codificaron los instrumentos y los informantes de la siguiente manera:

Cuadro 2: Codificación de los instrumentos

Instrumentos	Códigos
Cuestionario	C
Entrevista 1	E1
Entrevista 2	E2
Material de Lectura	ML

Igualmente, se les asignó a las docentes los siguientes códigos:

Cuadro 3: Código de los docentes

Docentes	Códigos
Docente 1	D3
Docente 2	D4
Docente 3	D5
Docente 4	D10
Docente 5	D13

Unidad de Análisis 1: El docente como persona humana

Se estableció, en el marco teórico, que la convivencia se asume bajo tres perspectivas fundamentales: (1) como una necesidad humana que trasciende más allá del hecho necesario de vivir con el otro; (2) como una demanda social, que

permite, entre otras cosas, promover espacios de paz desde los escenarios escolares, ámbitos para transformaciones sustanciales del entorno, a través del diálogo y la participación; (3) como un hecho susceptible de ser promovido y por tanto aprendido, en tanto exista una relación ontológica entre el que promueve y el que aprende y cómo esa certeza se concreta en acciones prácticas en la escuela y en el aula.

Concebido de esta manera, profundizar en el análisis del docente, como persona humana, resulta altamente importante a fin de esclarecer cuáles son, en el ámbito personal, sus referentes históricos, culturales, que lo ubican como ser humano y determinan sus creencias y concepciones "que se refieren al carácter mismo de la vida social, al horizonte al que orientan sus acciones y a los procedimientos de su hacer cotidiano" Sosa⁴¹ (2006, 90), en otras palabras, su racionalidad frente a la concepción del mundo, su cosmovisión y, por tanto, el papel que desempeña en los necesarios procesos de transformación social.

Determinar las acciones que desarrolla y descubrir cómo asume la interrelación con el otro, en el entendido de que el otro no es un elemento que conduce a una abstracción semántica de un "nosotros", sino que reconoce en el otro su complementariedad, haciendo posible su existencia humana; permitirá comprender y describir acciones concretas en la escuela y su congruencia o no, en el marco de profesionalización que demanda su ejercicio docente, "Con una adecuada educación, se descubre que los demás no son sólo "otros", sino "nos-otros" y que no hay "yo" sin "nosotros".

Cualquiera que sea el tipo de sociedad, ésta es una realidad constitutiva de la identidad humana" (En documento Educación en Valores 2003, 1)⁴².

Categoría. Concepciones y creencias

Las concepciones, en su sentido más amplio, implican el conjunto de representaciones mentales, las ideas, las nociones, que las personas tienen de la realidad; es decir, a partir de una relación entre el sujeto cognoscente y la realidad o cosa percibida, las personas expresan y otorgan significado a los hechos. Asimismo, las creencias son firmes sentimientos de aceptación y conformidad con algún hecho o cosa, más aún pasan a constituir certezas sólidas sobre las cuales reposan sus actuaciones y su visión del mundo.

En este sentido, y para efectos de esta investigación, se considerarán las concepciones y creencias de los docentes como sinónimos, más allá de las innegables diferencias que surgen a la luz de la filosofía y la epistemología, asimismo, se

41 SOSA, A. (2006). "La polarización política como conflicto cultural". *Revista Comunicación*. Cuarto Trimestre. N° 132. Caracas: Centro Gumilla.

42 Educación en Valores. [Documento en línea] Disponible: [http://www. encuentra.com/ incluye/seccionphp?IdSec=19](http://www.encuentra.com/includes/seccionphp?IdSec=19)

asumirán como el conjunto de ideas (explícitas e implícitas) que constituyen el marco de referencia dentro del cual el docente percibe, interpreta, decide, actúa y valora lo que ocurre en el desarrollo de sus actividades.

Este acto de aprehensión intelectual supone, indudablemente, diversidad, consenso o antagonismo de acuerdo con los marcos de referencia de cada una. En este sentido, Arbeláe⁴³ (2005, 1) indica... "las concepciones no son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependen de un sistema subyacente que constituye un marco de significado".

Esta sinonimia pretende hacer énfasis en un elemento central: la autorreferencia de los maestros, entendida ésta como "...el mecanismo elemental de relación con las cosas y con las personas, (...) por la autorreferencia estamos dispuestos a creer aquello que suponemos"... Rodríguez (2002, 8)⁴⁴.

Esclarecer la manera cómo el docente se posesiona e interpreta las relaciones con los demás y los principios que orientan su vida, posibilita, a la investigadora, comprender las concepciones que tiene acerca de la convivencia como valor humano y la manera como construye socialmente al niño, asumiendo que no sólo enseña contenidos e información, y desarrollo de habilidades y competencias, sino que además también enseña una manera de vivir, de ver al mundo, de aprehender una cultura, una cosmogonía.

Sobre la base de estos supuestos, se colige que las concepciones y creencias de los docentes consultados están basadas en sus experiencias personales, familiares, sociales y algunos aspectos que se agrupan bajo un mismo rubro: valores, cualidades, actitudes y normas sociales; los cuales refieren como patrones de conducta.

Cuando no solo se analiza la estructura de los conjuntos de concepciones y creencias, sino que se enfatiza el anclaje social de tales concepciones, las cuales se consideran como el resultado de metasistemas de relaciones sociales, se puede decir que las concepciones sobre la docencia se aproximan a la noción de "representación social" en el sentido en que las define Abric⁴⁵ (en Carvajal 2002, 34): "Una visión funcional del mundo que permite a un individuo o a un grupo dar sentido a las conductas, comprender la realidad a través de su propio sistema de referencias, adaptarse y definir su lugar en ella". En este sentido, se describirán cada una de las subcategorías emergentes de los datos recogidos, lo cual conducirá

43 ARBELAE, R. Las Concepciones en la enseñanza. [Documento en línea] Rodríguez, G. (2004). Las Preguntas de Menón. Educación y Ciudadanía en América Latina. Ponencia presentada en el Congreso Educativo "Las Voces del Silencio". San Cristóbal Venezuela: Fundación María Montessori.

44 Disponible: <http://www.viv.uab.es/pub/enseñanzadelasciencias/02124521v21n2p.265pdf>.

45 CARVAJAL, E. (2002). "Concepciones en la Enseñanza de la Ciencia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre - Diciembre. Vol 7. México

a esclarecer el panorama intelectual de los docentes y, al mismo tiempo, evidenciar si sus acciones cotidianas se corresponden con sus posturas conceptuales.

Categoría actitudes frente a las relaciones interpersonales

Las actitudes suponen una manera personal para enfrentar la realidad y para enfrentarse a sí mismo. Se definen como "disposiciones cognitivoafectivas que el ser humano desarrolla en relación con las personas, las cosas, las situaciones y las acciones o actividades humanas" Garza (2000, 77)⁴⁶. Esta condición bidimensional de cognición y afectividad implica asumirlas como un sistema complejo a partir del cual se organizan las percepciones del mundo, y por consiguiente, su forma de relacionarse con él. Consideradas de esta manera, se logró determinar cuáles actitudes desarrollan las docentes consultadas en su relación con los demás, sean estos otros sus vecinos, familiares y amigos. Para precisar, con claridad, sus actuaciones, se dividió la información en cinco subcategorías: Trabajo en equipo, Evasión, Crítica, Toma de decisiones e Interacción.

Unidad de Análisis 2. El Docente como promotor de convivencia

Todo proceso formativo se comprende como una interacción compleja entre personas. Sólo de ahí es posible el aprendizaje. Pero este aprendizaje se enmarca en un contexto humano más profundo que la mera repetición de información; es la adaptación de un ser natural a una realidad social mediada por la cultura, una manera de ver al mundo, a las demás personas y a sí mismo, que influye en toda intención, acción y pensamiento que se pueda tener.

Los procesos de formación en las organizaciones escolares tienen la función de mediar entre el niño y el contexto que lo rodea; es decir, su entorno social, de tal manera que el primero se integre en el segundo y establezca relaciones con los demás ajustadas a los requerimientos que demanda el mundo actual: centrado en justicia e igualdad. Esta integración implica, para el docente hacerse responsable en cuanto a la tarea encomendada, y Asumir con propiedad el papel que desempeña en el proceso de construcción, no sólo de la cultura, sino, como consecuencia de ella, de la sociedad, de la manera cómo sus alumnos ven al mundo, de la distintas perspectivas con que interpretan a este mundo, a la sociedad y a su existencia social e individual que otorgan un orden a su convivencia naturalmente gregaria (Bustamante⁴⁷, 2006, 1)

⁴⁶ GARZA, J. (2000). Educación en Valores. México: Trillas

⁴⁷ BUSTAMANTE, A. (2006) "Educación y Sociedad". *Revista Iberoamericana de Educación* - N° 37/04 [Documento en línea] Disponible: <http://www.encuentra.com/includesdocumento.php?idDoc=528ldSec=103>.

A partir de estas ideas, se hace obligatorio indagar cuáles son las concepciones que poseen los docentes en lo que respecta a la enseñanza de valores en general y a la convivencia en particular; así como también la manera de concretar sus acciones en los espacios escolares, a fin de poder establecer si la promoción que de ella hacen, se corresponde con la función fundamental del docente: construir socialmente al hombre. Es preciso señalar que existe una relación entre la concepción, que poseen los docentes, sobre convivencia y la manera cómo se enseña, aunque ambos aspectos, el educativo y el epistemológico, no siempre coincidan. En este sentido, se estableció la relación entre la información suministrada por las docentes y las concepciones y paradigmas existentes con la finalidad de profundizar y determinar los marcos referenciales en los cuales se sustentan y su correspondencia con las actuaciones desarrolladas al momento de tomar decisiones con respecto a la promoción de la convivencia desde la enseñanza.

Si bien los datos obtenidos evidencian que no existen acuerdos generalizados sobre las posturas, que permitan caracterizar las concepciones, se eligieron aquellas que demostraron, a partir de los resultados del análisis de los instrumentos, un mayor poder de discriminación. Estas tendencias generales sirven como referentes con fines de categorización y clasificación.

En consecuencia, se compararon las concepciones de los maestros con los presupuestos básicos del empirismo, como teoría epistemológica, el conductivismo y el constructivismo como teorías de enseñanza.

A continuación se presenta un cuadro, que permite visualizar estas relaciones.

Cuadro 4
Relaciones de las concepciones de los docentes con las existentes

Unidades de Análisis	Categorías	Subcategorías	Concepciones de las docentes	Paradigmas Concepciones en los cuales se inserta
2. El docente como promotor de convivencia	1. Formación Profesional	1. Experiencias laborales y familiares.		
		2. Inconformidad.		
	2. Concepción de la promoción de los valores	1. Trasmisión del conocimiento	Construcción Intelectual Norma	Empirismo - Conductista
		2. Construcción del conocimiento	Experiencial	Contruivista
	3. Concepción de Convivencia	1. Construcción intelectual	Aprehensión Intelectual Aprendizaje mecánico	Empirismo - Conductista
		2. Demanda Social		
	4. Acciones y Prácticas Pedagógicas en la promoción de la convivencia escolar	1. Evadir la situación	Construcción social	Constructivismo
		2. Lecturas, conversaciones, explicaciones, reflexiones	Experiencial – instrucción- información - trasmisión	Empirismo - Conductista - Constructivismo
		3. Establecer Normas.		
		4. Instancias de poder	Autoritarismo Castigos y recompensas	Empirismo - Conductista
		5. No sé sabe qué hacer	Autoritarismo Ambigüedad - indecisión	Empirismo - Conductista

Unidades de Análisis	Categorías	Subcategorías	Concepciones de las docentes	Paradigmas Concepciones en los cuales se inserta
2. El docente como promotor de convivencia	1. Formación Profesional	1. Experiencias laborales y familiares.		
		2. Inconformidad.		
	2. Concepción de la promoción de los valores	1. Trasmisión del conocimiento	Construcción Intelectual Norma	Empirismo - Conductista
		2. Construcción del conocimiento	Experiencial	Contruivista
		1. Construcción intelectual	Aprehensión Intelectual Aprendizaje mecánico	Empirismo - Conductista
		2. Demanda Social		
	3. Concepción de Convivencia	1. Evadir la situación	Construcción social	Constructivismo
		2. Lecturas, conversaciones, explicaciones, reflexiones	Experiencial – instrucción-información - trasmisión	Empirismo - Conductista - Constructivismo
	4. Acciones y Prácticas Pedagógicas en la promoción de la convivencia escolar	3. E s t a b l e c e r Normas.		Empirismo - Conductista
		4. Instancias de poder	Autoritarismo Castigos y recompensas	Empirismo - Conductista
		5. No sé sabe qué hacer	Autoritarismo Ambigüedad - indecisión	Empirismo - Conductista

8. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

El análisis efectuado a los resultados de las entrevistas, cuestionarios y a referencias contextuales, permiten realizar un conjunto de conclusiones y recomendaciones las cuales servirán, por una parte, para esclarecer el panorama conceptual de las docentes, en lo que se refiere a la promoción de la convivencia escolar, y, por otra, contribuir al crecimiento profesional de las maestras y de la institución, que aportaron su colaboración en esta investigación.

Se evidenció que las docentes poseen valores y principios orientadores de su vida, los cuales se corresponden con el deber ser como persona y se acogen a ellos

por considerarlos deseables para poder vivir en sociedad; sin embargo, se declara una incongruencia entre lo que piensan, lo que traducen en sus discursos y lo que hacen en su cotidianidad, tanto en sus relaciones personales como en su desempeño profesional; es decir, sus actuaciones, en algunos casos, no se corresponden con el marco conceptual y ético al cual hacen referencia. Las implicaciones de estas inconsistencias e incongruencias se traducen en el plano pedagógico y en la manera de fundamentar, orientar y sistematizar los esfuerzos como una forma de respuesta a la promoción de los valores, en general y de la convivencia en lo particular, razón por la cual las docentes no propician experiencias de formación, que le permitan a los niños descubrirse como personas, lo cual supone la construcción de un proyecto de vida personal, coherentemente vinculado a un proyecto de sociedad.

Las concepciones y las actuaciones pedagógicas de las docentes, se ubican, en lo epistemológico, en el paradigma empirista - positivista y en lo pedagógico, en la teoría del conductismo. Estas visiones paradigmáticas, no se consideran las más adecuadas para promover la convivencia dentro de los escenarios escolares. Por una parte, el empirismo responde a una visión determinista de los fenómenos sociales y, se requiere de una visión más amplia, que permita reconocer la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico, lo cual supone identificar en la convivencia su carácter ético en beneficio de la humanidad. Por otra, el conductismo es una corriente superada por muchos de los paradigmas educativos actuales como sustento teórico, que respalda las estrategias de enseñanza en la formación de valores, por cuanto supone que los valores son transmitidos, impartidos en una relación causa – efecto, y, esta consideración, le dificulta a las docentes comprender lo complejo y multifactorial de las relaciones humanas en el acto de convivir y lo imprescindible que resulta acompañar, mediar y facilitar, en los niños, el proceso de conquista de su conciencia moral.

A pesar de que las docentes reconocen la importancia de promover la convivencia en los escenarios escolares, no existe precisión en cuanto al contenido de lo que se quiere promover diariamente (qué, cómo, para qué, para quién) y de las relaciones habituales en el aula y en los demás espacios. La promoción de la convivencia es entendida como un desgajo de las actividades cotidianas, como un contenido paralelo, una construcción intelectual, la cual debe ser impartida en una determinada asignatura, más aún, las docentes consideran que no es su responsabilidad directa, encomienda que debe ser asumida por la familia, el directivo académico, el especialista en conducta. No se concibe como una tarea que debe desarrollar, todo docente, en el ejercicio habitual de la enseñanza en cada ámbito de experiencia, en cada área curricular o en cada asignatura; es decir, la enseñanza no está planificada para promover ambientes de participación, a través de los cuales, los niños, pongan de manifiesto actitudes y valores, que le faciliten desarrollar la capacidad de

identificarse con los que lo rodean y al mismo tiempo, encontrarse como personas, en un marco de respeto, justicia y solidaridad.

Se determinó, además, que la excesiva fragmentación del conocimiento dificulta la incorporación de la convivencia como un estilo y un contenido transversal de la enseñanza, a pesar de estar contemplada, explícitamente, en el currículo de Educación Básica.

Asimismo, se evidenció poca reflexión sobre la práctica pedagógica; a pesar de que existe una inconformidad con su formación universitaria, no se propician espacios de reflexión en colectivo, sobre lo que se enseña y se aprende, lo que se dice y se hace y sobre todo como formar en los niños la conciencia moral que oriente sus acciones futuras.

Recomendaciones

El compromiso de una sociedad por la educación de los más jóvenes no puede limitarse a lo meramente instructivo, sino que tiene que incidir en el grado de desarrollo de su autonomía moral y en el aprendizaje y puesta en práctica de conductas prosociales; en tal sentido, se proponen las siguientes recomendaciones:

Iniciar un proceso de intervención e investigación que permita organizar la enseñanza en grandes ámbitos o áreas de aprendizaje, para construir un proyecto Institucional, el cual no solo abarque los principios pedagógicos que se deben seguir, sino que además señale claramente las líneas éticas de formación humana que se pretenden alcanzar, lo cual supone una formación contextualizada sobre contenidos significativos (preocupaciones y dificultades que actualmente plantea la enseñanza en cada realidad escolar) y la incorporación efectiva del colectivo escolar: personal docente, administrativo, obrero, padres y alumnos, en el entendido de que la enseñanza es un valor social, que debe promoverse y conquistarse, a través del esfuerzo y la responsabilidad compartida de todos los miembros.

La promoción de la convivencia en la institución, requiere de la investigación y reconstrucción de nuevas prácticas pedagógicas, coherentes con las finalidades educativas definidas y aprobadas por todo el colectivo escolar, razón por la cual se deben organizar equipos de trabajo, que fomenten espacios de reflexión y formación permanente, a través de los cuales se intercambien experiencias, se desarrollen estrategias de enseñanza vinculadas al proyecto institucional y se diseñen planes de trabajo que incluyan un repertorio, tanto de ideas, concepciones, capacidades, sensibilidades, modos de actuar necesarios en las relaciones sociales y personales (con alumnos, colegas, representantes); es decir, definir los elementos imprescindibles para el desarrollo de una efectiva práctica docente, encaminada a la atención de la diversidad y a la promoción de la convivencia. De este modo, se ayudaría a que los proyectos pedagógicos de la institución se caracterizaran por

contemplar y planificar el modo de conseguir ese desarrollo social y moral del estudiante y, lo que es más importante, la presencia habitual de rutinas de colaboración, solidaridad y justicia.

Por último, se hace imprescindible la reflexión de toda la comunidad educativa en torno a la promoción de conductas éticas en los estudiantes, si se pretende tener una sociedad justa y democrática; los niños tienen que aprender a deliberar y a ser iguales y equitativos, mediante el modesto y democrático recurso de hablar y escuchar. Por tanto, no hay términos medios ni alternativa: o se forma a los niños para saberse iguales y a deliberar con los demás, o seguirán aprendiendo a dirimir sus diferencias a golpe limpio. Así de simple, así de complejo.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA BASADAS EN UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Roso Vanegas*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Objetivos de la Investigación. 3. Justificación de la Investigación. 4. Limitaciones. 5. Enfoques de la enseñanza. 6. Estrategias de enseñanza. 7. Dificultades. 8. Conclusiones y Recomendaciones. Referencias Bibliográficas.

Resumen

La demanda actual del ser humano por el conocimiento en el Área de Matemática, se evidencia desde el inicio de la vida y se profundiza en la edad escolar, debido a que forma parte de un mundo en el que ocurren fenómenos naturales para los que está deseoso de encontrar una explicación que satisfaga su curiosidad y necesidad de saber. A diario se encuentra inmerso en un medio en el que está rodeado de una infinidad de productos de la ciencia, que él mismo usa regularmente y sobre los cuales se pregunta un sin número de cuestiones. Un mundo en el que los medios de información social lo bombardean con noticias, conocimientos, información y problemas que a menudo le angustian.

Por lo mencionado, es necesario resaltar el valor del conocimiento en la práctica social de los estudiantes cursantes de la Educación Media Diversificada, debido a que esta

Recibido: 1/6/2011 • Aceptado: 1/7/2011

* Profesor de la Universidad Católica del Táchira (UCAT) y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto de Mejoramiento profesional del Magisterio Núcleo Táchira. Especialista en Educación. Participante del Doctorado en Innovaciones Educativas en la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada. (UNEFA). Profesor por horas en el Liceo Héctor José Castro Mijares” en Macanillo y en el Colegio “Pío XII” en San Cristóbal. E-mail: rosovanegas@hotmail.com

valoración de los estudiantes como sujetos sociales actuales incluye el reconocimiento de éstos como los adultos de la sociedad futura; responsables de sus actos, tanto individuales como colectivos, conscientes y conocedores de los riesgos, activos, así como solidarios, para conquistar el bienestar de la sociedad; críticos, al igual que exigentes frente a quienes toman decisiones.

De allí que responder a la demanda expuesta, supone revalorizar la práctica social del docente y el estudiante, por cuanto el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, en el marco del nuevo enfoque social y político de la educación para el país, se puede presumir que amerita cambios en el proceso llevado a cabo en el último nivel de concreción, como lo constituye el trabajo de aula.

El derecho de los estudiantes a aprender, el deber social de la escuela a facilitarlos y el valor social del conocimiento científico, son las razones que justifican la enseñanza del Área Matemática. En este sentido, el objetivo fundamental del estudio consiste en proponer estrategias didáctica dirigida a los docentes que favorezcan el aprendizaje de dicha asignatura.

Palabras clave: Matemática. Estrategias didácticas. Formación Docente

Abstract

The current demand of the human being for the knowledge in the Area of Mathematics, is demonstrated from the beginning of the life and one penetrates into the school age, due to the fact that it forms a part of a world in which natural phenomena happen for that it is anxious to find an explanation that satisfies his curiosity and need to know.

Daily he is immersed in a way in the one that is surrounded with an infinity of products of the science, which he itself uses regularly and on which one wonders without number of questions. A world in which the means of social information bombard it with news, knowledge, information and problems that often distress him.

For the mentioned, it is necessary to highlight the value of the knowledge in the social practice of the students students of the Education Happens Diversified, due to the fact that this valuation of the students like social current subjects includes the recognition of these as the adults of the future company; persons in charge of his acts, both individual and collective, conscious and connoisseurs of the risks, assets, as well as solidary, to conquer the well-being of the company; critics, as demanding opposite to whom they take decisions.

Of there that to answer to the exposed demand, supposes revaluing the social practice of the teacher and the student, since the process of education and learning of the mathematics, in the frame of the new social and political approach of the education for the country, can presume that he deserves changes in the process carried out in the last level of concretion, since the work of classroom constitutes it.

The right of the students to learn, the social duty of the school to facilitate them and the social value of the scientific knowledge, they are the reasons that justify the education of the Mathematical Area.

In this respect, the fundamental aim of the study consists of proposing strategies didactics directed the teachers who favor the learning of the above mentioned subject.

Key words: Mathematics. didactic Strategies. Educational Formation

1. Introducción

La Demanda actual del ser humano por el conocimiento en el Área de Matemática, se evidencia desde el inicio de la vida y se profundiza en la edad escolar, debido a que forma parte de un mundo en el que ocurren fenómenos naturales para los que está deseoso de encontrar una explicación que satisfaga su curiosidad y necesidad de saber. A diario se encuentra inmerso en un medio en el que está rodeado de una infinidad de productos de la ciencia, que él mismo usa regularmente y sobre los cuales se pregunta un sin número de cuestiones. Un mundo en el que los medios de información social lo bombardean con noticias, conocimientos, información y problemas que a menudo le angustian.

Por lo mencionado, es necesario resaltar el valor del conocimiento en la práctica social de los estudiantes del cuarto año de Educación Media Diversificada en las liceos, debido a que esta valoración de los estudiantes como sujetos sociales actuales incluye el reconocimiento de éstos como los adultos de la sociedad futura; responsables de sus actos, tanto individuales como colectivos, conscientes y conocedores de los riesgos, activos, así como solidarios, para conquistar el bienestar de la sociedad; críticos, al igual que exigentes frente a quienes toman decisiones.

De allí que responder a la demanda expuesta, supone revalorizar la práctica social del docente y el estudiante, por cuanto el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, en el marco del nuevo enfoque social y político de la educación para el país, se puede presumir que amerita cambios en el proceso llevado a cabo en el último nivel de concreción, como lo constituye el trabajo de aula. En ese sentido, el Sistema Educativo Bolivariano, en el subnivel de Educación Secundaria, aborda a los liceos, contemplando en ellos las asignaturas de matemática desde el primer año, teniendo como objetivos la formación integral del adolescente, la solución de problemas propios y de su comunidad, así como procesos de investigación de actividades sociales y productivas que fortalezcan la investigación social, científica y tecnológica.

Lo expuesto permite señalar que el derecho de los estudiantes a aprender, el deber social de la escuela a facilitarlos y el valor social del conocimiento científico, son las razones que justifican la enseñanza del Área Matemática en los liceos. En este sentido, el objetivo fundamental del estudio consiste en proponer estrategias didáctica dirigida a los docentes que favorezcan el aprendizaje de dicha asignatura.

Para lograr el objetivo presentado, en el estudio se sigue una metodología lógica inductiva; es decir, se parte de un caso particular para establecer recomendaciones de carácter general. La investigación, además se plantea como un estudio de campo con apoyo bibliográfico, debido a que se afianza en la consulta de diversas fuentes.

El problema

La praxis educativa de los docentes en buena parte de las instituciones educativas a nivel de educación secundaria en Venezuela carece de dinamismo práctico didáctico, por su espíritu teorizante y enciclopedista. En la actualidad es frecuente percibir en los estudiantes de educación media y diversificada la falta la motivación para el aprendizaje de la matemática básica, ya que existen docentes que no motivan a los estudiantes en el manejo de las herramientas simbólicas matemáticas. El docente enseña, transmite, programa, evalúa, sanciona y premia en tanto que el estudiante imita, reproduce, repite y ejecuta en lugar de escuchar, mejorar, crear y producir.

Álvarez C. (2004); Considera que “los docentes de educación media y diversificada orientan su trabajo sólo a enseñar y no motivan, y durante toda la clase únicamente transmiten el contenido de la cátedra sin preocuparse por el nivel de aprendizaje alcanzado” (P.23)¹. Esta situación se presenta ya que los docentes de las aéreas matemáticas no poseen una didáctica más activa, pues no fueron preparados para ello, son en su mayoría intuitivos, les gusta la docencia, saben de cálculo y de la realidad matemática, pero no utilizan estrategias didácticas para la enseñanza.

Los liceos, son el pilar fundamental para la transformación educativa en el área matemática, Es por ello que, deben dar a los estudiantes un formación idónea que responda a las exigencias del entorno, para que las empresas puedan contar con un talento humano que tenga un pleno conocimiento en el área matemática, para ello los docentes deben enseñarle a los estudiantes las destrezas y las herramientas que les permitan incorporarse al mercado laboral, vinculando así a los estudiantes egresados con el sector productivo del país.

En el caso específico del Liceo Héctor José Castro Mijares, los docentes que tienen a su cargo la enseñanza de la asignatura de matemática se limitan solo a la transmisión de conocimientos, desarrollando estrategias poco dinámicas limitándose a impartir la materia a través de exposiciones en el aula, con explicaciones repetitivas sin dar mucha importancia, otras estrategias que podrían utilizar, más acordes con cada tema impartido.

El presente trabajo de investigación pretende cambiar el esquema se enseñanza tradicional en las unidades curriculares del área, orientado a los estudiantes que cursan la asignatura de matemática básica, logrando que internalice el conocimiento, con la incorporación de estrategias didácticas basadas en un aprendizaje significativo y de esta manera reducir las deficiencias que presentan los estudiantes en cuanto a la elaboración de los simbología o calculo y priorizar mecánicas de trabajo en

¹ ÁLVAREZ C. (2004). Enciclopedia General de la Educación España: Océano.

consonancia con las características normativas de la disciplina ,mas conductista que un espacio critico y reflexivo que buscan la participación tanto individual como colectiva de los alumnos logrando una integración entre estudiante-estudiante y estudiante-docente. De esta manera se busca un cambio positivo por parte del estudiante para que pueda llevar a la práctica lo aprendido en el aula de clases, formando así seres pensantes y preparados para resolver satisfactoriamente situaciones propias en el campo laboral.

De lo anteriormente planteado surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes del 4to año del Liceo Héctor José castro Mijares, para la enseñanza de la matemática? ¿Qué recursos didácticos se podrían utilizar en el proceso de enseñanza de la matemática?, ¿Con el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza de la matemática se podrá mejorar el proceso de enseñanza de los estudiantes del 4to año del Liceo Héctor José Castro Mijares?

2. Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Proponer estrategias didácticas para la enseñanza de la matemática dirigidas a los docentes del 4to año del Liceo Héctor José castro Mijares.

Objetivos Específicos

Diagnosticar las estrategias utilizadas por los docentes del 4^{to} año del Liceo Héctor José Castro Mijares para la enseñanza de la matemática.

Identificar los recursos didácticos que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza de la matemática.

Diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de la matemática dirigidas a los estudiantes del 4to año del Liceo Héctor José castro Mijares.

3. Justificación de la Investigación

En cuanto al aporte teórico: En la presente investigación se diseñaran estrategias didácticas con el propósito de aplicarlos en los contenidos curriculares específicamente para la elaboración de estrategias que le permitirá tener una excelente formación en la práctica de los símbolos y calculo, lo preparará y lo formará como un profesional integral.

En lo práctico: Es relevante por cuanto permitirá mejorar el proceso de enseñanza en el aula de clases motivando a los estudiantes a aprender a aprender los contenidos matemáticos en general; ya no solo como el técnico de un proceso de recolección

y generador de información, sino como un pensador que aporta con investigación y conocimiento, ideas que ayudarán a mejorar el funcionamiento de las organizaciones y por ende el fundamentar una nueva técnica contable que se adapte al nuevo orden mundial.

En lo metodológico: se pretende crear una nueva herramienta para la enseñanza y por ende mejorar el aprendizaje significativo, además el presente trabajo se puede tomar como guía para el diseño de nuevas herramientas didácticas, además de incentivar al docente en el aprovechamiento de todas las oportunidades que contribuyan al mejoramiento de la calidad del proceso educativo redundando directamente en el estudiante.

4. Limitaciones

Las limitaciones que se presentan en el desarrollo de la presente investigación son:

1. La poca experiencia que tienen algunos docentes del área matemática del Liceo Héctor José Castro Mijares, debido a que son especialistas en el área en la categoría de docentes no graduados.
2. La escasa información que existe sobre la didáctica en el área matemática.

Antecedentes de la Investigación

En esta parte del trabajo se desarrolla un esbozo general de los antecedentes y bases teóricas en las que se fundamenta la investigación realizada. Del mismo modo varios autores se han interesado en estudiar la importancia que tienen las estrategias en la enseñanza aprendizaje, tales como:

A nivel internacional, Gutiérrez, I. (2004)² En su trabajo de grado Titulado “Estrategia didáctica para desarrollar la creatividad a través del criterio de participación escolar”. Presentado a la Universidad de Pamplona fue un sondeo de campo de carácter etnográfico, bajo el enfoque cualitativo. Para este estudio se utilizó la muestra de 21 sujetos, que tienen relación con la vida de la institución, distribuidos en 10 docentes, 6 estudiantes y 5 representantes. Los instrumentos para recolectar la información fueron: la observación participante y la Entrevista en profundidad. Luego de analizar e interpretar la información se encontró como resultado el uso de acciones en estrategias básicas como: Análisis, Asociación de ideas, búsqueda de analogías, sinéctica y síntesis, para la resolución de problemas

² GUTIÉRREZ L. (2004) Estrategias Metodológicas para optimizar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Contabilidad. Trabajo de grado no publicado. Universidad Valles de Momboy. Valera.

en forma original, inventiva, innovadora, fluida, flexible, comunicativa, curiosa, emotiva productiva, imaginativa y constructiva, con esto se logra desarrollar un pensamiento constructivo y con visión global.

Bastidas y otros (2008)³, en su investigación titulada: “Estrategias cognoscitivas utilizadas por el docente para el aprendizaje de matemática en la II etapa del nivel de educación básica en las instituciones educativas de la Parroquia Mercedes Díaz”, se plantearon como objetivo determinar la influencia de las estrategias cognoscitivas utilizadas por el docente en el nivel de Educación Básica en las instituciones educativas de la Parroquia Mercedes Díaz del Municipio Valera, Estado Trujillo., concluyeron que un considerable porcentaje de los docentes observados no planifica sus clases, donde solamente se ciñen a las indicaciones del texto y no toma en cuenta las técnicas de la retroalimentación, no desarrollan en sus alumnos el uso de términos propios de la asignatura, no se interesan por ayudar a los alumnos a comprender lo explicado, no los estimulan cuando realizan un ejercicio en forma correcta, no permitiendo la motivación a los alumnos para que participen abiertamente y en conjunto en la dinámica del proceso .

Duran, I (2009)⁴, realizó una investigación denominada: “Estrategias innovadoras utilizadas por los gerentes de aula como recurso para mejorar la productividad escolar en la etapa II de la Educación Básica”, cuyo propósito fundamental fue analizar las estrategias innovadoras utilizadas por los gerentes de aula como recurso para mejorar la productividad escolar en la etapa II de la Unidad Educativa Estadal Aragua. El estudio se apoyó en una investigación de campo utilizando el método descriptivo, tomando los datos directamente de la realidad. La discusión de los datos permitió concluir que los docentes continúan trabajando con las estrategias tradicionales sin implementar otras innovaciones que permitan mejorar la productividad escolar. Se pudo destacar que los docentes desarrollan actividades en el aula que involucran factores cognitivos, afectivos y motivacionales. Concluyen que deben actualizar sus conocimientos con el fin de mejorar el rendimiento de sus alumnos y su función de gerente de aula.

Vásquez P, (2009)⁵, realizó un trabajo titulado: “Propuesta sobre el aprendizaje significativo de la matemática, utilizando el juego como una estrategia institucional”. Su objetivo fue proponer un plan de estrategias institucionales que permitan el aprendizaje significativo, usando el juego como un medio para lograrlo en los

3 BASTIDAS y Otros (2008). Analogías como Estrategias de Enseñanza y su efecto sobre El Conocimiento y La Actitud Hacia Los Procesos Cognoscitivos de los estudiantes.

4 DURÁN I. (2009). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación mención Ciencias Físico Naturales, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

5 VASQUEZ D., (2009) Promoción de Estrategias Cognoscitivas de Enseñanza y Aprendizaje. Ediciones Vega. Caracas. Venezuela.

estudiantes e la escuela técnica comercial Juan Tovar Guedez en el municipio Cárdenas Estado Táchira El estudio se desarrollo a través de una investigación descriptiva de campo. De acuerdo con los resultados obtenidos un bajo porcentaje utiliza estrategias limitándose solo a una clase expositiva tradicional.

Bases Teóricas

Educación

La educación para Vásquez (2009) “es un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para autorrealizarse, el poder de relacionarse y comunicarse, la posibilidad de socializarse.” (p.89). No se puede compartir las doctrinas sumamente influenciadas por el conductismo, que interpretan el comportamiento humano mediante la mágica fórmula del estímulo-respuesta como una suma de reflejos y de predecibles reacciones ante la excitación.

En este sentido, Díaz y Fernández (2003)⁶, considera que “cuando la educación se reduce a un aprendizaje y a una adquisición de hábitos casi cibernéticamente adquiridos, se equipara la educación a un enriquecimiento automático, similar al que desarrollan los animales más próximos al homo sapiens.”(p. 67). La educación, no es un entrenamiento ni se adquiere por ensayos de aciertos y errores.

La educación es un proceso intencional, condición verbalizada en formas muy variadas, con expresiones tales como «actividad teleológica», «actividad intencional», «actividad directiva», «actividad planeada», «actividad finalista»; todo significa lo mismo, el hecho contrario a la espontaneidad del naturalismo rusoniano. La intencionalidad se exige para añadir al desarrollo y maduración una premeditación ideada por el educador o el educando, que facilita, ahorra energías y polariza en determinada dirección el natural desenvolvimiento de la naturaleza humana. En este sentido Pérez (2007)⁷ afirma que “tampoco se admite que la educación sea un aprendizaje, mediatizado por cuanto rodea al hombre, realizado sin que nada actúe con talante conductivo. La intencionalidad está implícita en la misma palabra «educación», etimológicamente entendida”. (p.56). La Cruz citado por Pérez, (2007), señala que:

“El ambiente educa en tanto en cuanto está intencionalmente manejado, entre bastidores, por la planificación escolar, que es ya intencionalidad. Un ambiente no

⁶ DÍAZ y FERNÁNDEZ (2003) Hacia la Elaboración de un Texto con Contenidos Integradores del Área de Ciencias Económicas. Editoriales Colegial Bolivariana C.A.

⁷ PÉREZ A., (2007) Bases para la Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. El Manual Moderno.

tratado por el aliento humano, siquiera sea la carga ancestral contenida en la cultura, no condiciona educación alguna. La concepción del universo, la escala de valores, las pautas de comportamiento compartidas por los miembros de una comunidad, los mismos prejuicios y estereotipos educan, porque están ya cargados de dominio de la naturaleza y de polarización hacia metas previstas prospectivamente por el hombre; es una intencionalidad implícita, pretéritamente fijada, pero intencionalidad” (p. 45)⁸.

La intencionalidad conlleva responsabilidad, mientras que la acción exclusivamente natural exime de esta característica de todo comportamiento libre. La educación habría perdido su sustantividad, si se suprimiera en la operación humana el sentido del hacer y su rectitud.

Enseñanza

Beltrán (2001), Considera la enseñanza “como el sistema de actividades docentes, extradocentes, extraescolares, productivas y de investigación que se llevan a cabo en la escuela para formar la personalidad de los futuros técnicos de nivel medio y superar a los trabajadores de la esfera productiva” (p.54)⁹. Se precisa que la enseñanza debe estar encaminada a estimular la zona de desarrollo próximo en los estudiantes, lo cual dependerá de los conocimientos y de las acciones que sea capaz de lograr de manera independiente, con ayuda del profesor, se considera, además, que la enseñanza aplicada a la formación técnica y profesional comprende un conjunto de métodos de enseñanza profesional, donde el profesor o el instructor no comunica los conocimientos de forma acabada sino en su propia dinámica y desarrollo, plantea a los estudiantes situaciones que les interesen y que los lleven a buscar vías para la solución de proyectos y tareas docentes ya sea en la escuela o en la entidad productiva. Tonner (2004) afirma que:

“Se puede utilizar el término enseñanza, en el ámbito metodológico de las ciencias económicas, como parte de las áreas profesionales, sin pretender incluirse como aporte a la teoría de la enseñanza. No se trata de agregarle al término "enseñanza " es que en la educación técnica se trabaja con un tipo específico de enseñanza, que adquiere otra dimensión en la formación de técnicos de nivel medio. Este tipo de enseñanza, a partir de una adecuada vinculación de la teoría con la práctica, tiene un enfoque técnico – profesional, sitúa al alumno de la escuela en condiciones de solucionar problemas de la práctica empresarial. Se denomina

⁸ PÉREZ A., (2007) Bases para la Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. El Manual Moderno.

⁹ BELTRÁN M. (2001). Tendencias en la Evaluación de Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida. Venezuela.

enseñanza porque concibe la unidad educación – instrucción – enseñanza tanto en condiciones académicas como laborales, como condición no sólo para formar sino para superar adecuadamente al trabajador” (p 67)¹⁰.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática se debe estimular el empleo de procedimientos que les permitan a los alumnos el logro de un aprendizaje que propicie la asimilación productiva de los conocimientos simbólicos y cálculos. Es necesario utilizar técnicas que se inserten en un procedimiento metodológico generalizado para la solución de situaciones problemáticas. Ahora bien, para utilizar adecuadamente las técnicas y procedimientos metodológicos generalizados, y que se produzca la asimilación productiva de los conocimientos es necesario, además, crear las condiciones necesarias que promuevan e intensifiquen la motivación de éstos mediante una mayor implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permita la creación de significados en ellos.

Majmutov (2001), considera que los criterios de aplicación efectiva de los métodos en la asignatura, así como las condiciones y exigencias tienen un gran valor metodológico, sin embargo, unas por su carácter específico para una asignatura, y otras por su carácter general, no resuelven completamente los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática en las escuelas.

De ahí que se proponga una metodología para la enseñanza de la matemática en las escuelas, que tiene en su base un conjunto de técnicas y procedimientos metodológicos generalizados en correspondencia con un sistema de condiciones psicopedagógicas y una tipología de situaciones problemas simbólicos. En el aprendizaje, se parte del criterio de que para que las contradicciones surjan del propio contenido de la ciencia es necesario determinar los tipos de situaciones de acuerdo con los contenidos de matemática

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática siempre se manifestará una relación de interdependencia entre la apropiación de conocimientos y habilidades y los valores, gustos, sentimientos, aspiraciones, intereses, ideales que se materializan en actitudes.

5. Enfoques de la enseñanza

El modelo tradicional de enseñanza

Pozo & Gómez (1999), señalan que el modelo de enseñanza tradicional, se encuentra bastante arraigado en la práctica educativa a pesar de que muchas veces

¹⁰ TONER (2004) El juego y la Ludoteca. Talleres Gráficos de la Universidad de los Andes. Mérida.

se expone lo contrario en el currículo (p.54)¹¹. Este modelo asume que los conocimientos científicos son verdades definitivas, donde el docente debe transmitirlos desde su área. En la mayoría de las veces el docente es un especialista de una de las disciplinas que enseña ciencias con poca e incluso ninguna formación pedagógica; los estudiantes son receptores de conocimientos.

El aprendizaje de la matemática en este modelo sostiene que el conocimiento científico es un conocimiento de alta especialización al que los alumnos sólo pueden tener acceso si es que existe en ellos esta determinación genética además de una verdadera voluntad e intención para alcanzar ese conocimiento, reproducirlo e incorporarlo a sus memorias; asimismo, la función social del modelo tradicional de enseñanza de la matemática en particular y de la educación en general, es de seleccionar a los alumnos en dos grupos claramente marcados: aquellos capaces para el aprendizaje y aquellos carentes de esta capacidad de aprendizaje. De esta manera desde la educación básica y concretamente desde la enseñanza en la secundaria en nuestra sociedad se excluye a un gran número de personas y se les condiciona a cumplir un determinado papel en la sociedad (Pozo & Gómez, Ob. cit.).

La Enseñanza por descubrimiento

El mismo autor, expone que en este modelo se asume que la mejor manera para que los alumnos aprendan matemática es haciendo matemática y que su enseñanza debe basarse en experiencias que les permitan investigar y reconstruir. Este enfoque se basa en el supuesto de que la metodología didáctica más potente es la propia metodología de la investigación.

La idea de que los alumnos pueden acceder a los conocimientos más relevantes mediante un descubrimiento, parte del supuesto que están dotados de unas capacidades intelectuales similares a las de los científicos, es decir, existiría una compatibilidad básica entre la de abordar las tareas por los científicos y la forma en que abordan los alumnos, lo que supone que la mente de los alumnos estaría formateada para hacer matemática y la ciencia sería un producto natural del desarrollo de esa mente. Además de este supuesto de compatibilidad, la enseñanza por descubrimiento en su versión más tradicional, asume también que ese método científico, la aplicación rigurosa de unas determinadas estrategias de investigación conduce necesariamente al descubrimiento de la estructura de la realidad.

El diseño del currículo en la enseñanza por descubrimiento organiza las actividades de enseñanza, asemejando las propias actividades de investigación.

¹¹ POZO, J. y GÓMEZ, M. (1999). *Aprender y Enseñar. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

Dado que el método científico es también el método de enseñanza, de lo que se trata es de diseñar escenarios para el descubrimiento y hacer que el papel del profesor y de la didáctica se haga lo menos visible. Hacer matemática y aprender matemática según este modelo sería lo mismo. El profesor debe facilitar el descubrimiento de los alumnos a partir de ciertas actividades más o menos guiadas.

La Enseñanza Expositiva

Uno de los propulsores de este modelo de enseñanza es Ausubel (1995), quien explica que para fomentar el aprendizaje significativo, no hay que recurrir tanto al descubrimiento como a mejorar la eficacia de las exposiciones, ya que el aprendizaje implica que los alumnos asuman como propios los significados. La meta esencial de la educación desde esta perspectiva, es transmitir a los alumnos la estructura conceptual, constituyendo el significado lógico de las mismas. Los defensores de este modelo de enseñanza afirman que el currículo debe ocuparse de la presentación sistemática de un grupo de conocimientos con un fin evidente en sí mismo; lo cual, deja de lado y en otro plano a los contenidos procedimentales y actitudinales, por cuanto lo importante es que los alumnos compartan los significados de la matemática.

De acuerdo a este principio, la organización del contenido de un material en particular en la mente de un individuo consiste en una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas ocupan el ápice e incluyen las preposiciones y conceptos progresivamente menos inclusivos y más finamente diferenciados. El currículo debe proceder de lo general a lo específico, por procesos de diferenciación conceptual progresiva. Para que una explicación, resulte eficaz, es preciso, según Ausubel (ob. cit.), “que establezca de modo explícito relaciones entre la nueva información que va a presentarse y ciertos conocimientos que ya están presentes en la estructura conceptual del alumno” (p.95)¹². En ese sentido, se trata de una concepción cuyo desarrollo plantea límites al aprendizaje. Aunque la enseñanza expositiva puede ser útil para lograr que los alumnos comprendan algunas nociones, se trata de un modelo eficaz para lograr un ajuste progresivo de las concepciones de los alumnos al conocimiento, pero insuficiente para lograr la reestructuración de esas concepciones. La eficacia de la enseñanza expositiva, se halla limitada a que los alumnos dominen ya la terminología y los principios del saber científico; pero, los alumnos tienen teorías implícitas sobre la materia y su funcionamiento cuyos principios son incompatibles con las teorías científicas.

¹² AUSUBEL, D. (1995). *Psicología Evolutiva. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.

La Enseñanza mediante el Conflicto Cognitivo

Para Pozo & Gómez (Ob. cit.), en este modelo “la enseñanza está basada en el conflicto cognitivo, donde se asume la idea de que el alumno es el que elabora y construye su propio conocimiento y quien debe tomar conciencia de sus limitaciones y resolverlas” (p. 66). En este enfoque, la meta fundamental de la educación científica será cambiar esas concepciones intuitivas de los alumnos y sustituirlas por el conocimiento. En cuanto a la relación entre el conocimiento cotidiano y el científico, dichos autores señalan, la incompatibilidad entre ambas formas de conocimiento, por lo que las teorías de los alumnos deben ser sustituidas por el conocimiento científico. La manera de lograr esa sustitución, como meta fundamental de la educación científica, es hacer que el alumno perciba los límites de sus propias concepciones y, en esa medida, se sienta insatisfecho con ellas y adopte otros modelos más convincentes.

Para este modelo, los contenidos procedimentales y actitudinales desempeñan apenas un papel descriptivo en la organización del currículo. Así, en la organización del currículo, esta propuesta no difiere en exceso de los criterios planteados por la enseñanza tradicional y la enseñanza expositiva, en la medida en que comparte la idea de que la meta del currículo debe ser que los alumnos dominen y comprendan los sistemas conceptuales en los que se basa el conocimiento científico.

La idea básica de este modelo es que el cambio conceptual se producirá como consecuencia de someter a esos conocimientos a un conflicto empírico o teórico que obligue a abandonarlos en beneficio de una teoría más explicativa. Este modelo comprende una secuencia de instrucciones que se producirían en tres momentos o fases (Pozo & Gómez, Ob. cit.):

“En un primer momento, se utilizan tareas que activen los conocimientos o la teoría previa de los alumnos. En un segundo momento se enfrenta a los conocimientos así activados a las situaciones conflictivas, mediante la presentación de datos o la realización de experiencias; se trata de que el alumno tome conciencia no sólo de su concepción alternativa sino de los límites de esa concepción y de sus diferencias con el conocimiento científicamente aceptado. En un tercer y último momento o fase se tratará de consolidar los conocimientos adquiridos y comprender su mayor poder explicativo con respecto a la teoría anterior. El alumno abandonará su concepción previa en la medida en que perciba que dispone de una teoría mejor, para lo cual deberá generalizar o aplicar los conocimientos científicos a nuevas situaciones y tareas comprobando su eficacia” (p. 90).

En este sentido lo que este enfoque aportaba ,era la necesidad de tener en cuenta las concepciones alternativas de los alumnos como punto de partida, pero sin modificar las metas ni la organización del currículo, ni menos aún la evaluación,

que define el sentido social de la educación. De esta forma la importancia de las ideas previas de los alumnos para la enseñanza ha sido fácilmente aceptada, e integrada, en los currículos tradicionales en uso, ya que, como muestran algunas tendencias en la estructura de los textos recientes de ciencia, sin incidir en el desarrollo posterior de la actividad en el aula, que sigue centrada en la explicación por parte del profesor y en la consiguiente evaluación del grado en el que los alumnos se han empapado de dicha exposición.

La Enseñanza mediante la Investigación Dirigida

Los modelos de enseñanza mediante la investigación dirigida asumen que, para lograr esos cambios profundos en la mente de los alumnos, no sólo conceptuales sino también metodológicos y actitudinales, es preciso situarles en un contexto de actividad similar al que vive un científico, es mantenerlos constantemente en actividad práctica, pero bajo la atenta dirección del profesor

Autores como Weinstein y Mayer (2005), señalan:

“Que si bien se considera que el aprendizaje se debe seguir, como en la enseñanza por descubrimiento, los pasos de la investigación científica, en los modelos de investigación dirigida no se considera que el componente único del trabajo en el aula, sea la aplicación rigurosa de un método, sino que, la investigación que los alumnos deben emular consiste ante todo en un laborioso proceso de construcción social de teorías y modelos, apoyado no sólo en ciertos recursos metodológicos; siendo la meta de esa investigación dirigida promover en los alumnos cambios no sólo en sus sistemas de conceptos sino también en sus procedimientos y actitudes. Al mismo tiempo, a diferencia de las estrategias de enseñanza basadas en el descubrimiento, se adopta una clara posición constructivista, al considerar los modelos y las teorías ya elaborados, pero también sus métodos y sus valores, son producto de una construcción social, y que por tanto, para lograrlos en el aula, es necesario situar al alumno en contextos sociales de construcción del conocimiento similares a los que vive un científico” (p .45)¹³.

Bajo este enfoque, la enseñanza se basa en la generación y resolución de problemas teóricos y prácticos, la propia enseñanza de la contabilidad deberá organizarse también en torno a la resolución de problemas. El eje sobre el que se articula el currículo es la resolución de problemas generados desde el análisis del conocimiento disciplinar. La selección de contenidos, aunque tenga en cuenta las características de los alumnos y el contexto social del currículo, se apoya una vez más en los contenidos conceptuales. En alguna de las propuestas, sin embargo,

¹³ WEINSTEIN C., y MAYER R., (2005) The Teaching of Learning Strategies. En M.C. Wihroch (Ed) Research on Teaching. New York. Mac Millan.

Daboin N. (2001) señala que el currículo se organiza no tanto en torno a los conceptos específicos, sino a ciertas estructuras conceptuales que subyacen o dan sentido a esos conceptos, como la búsqueda de regularidades y la atención al cambio como hilo conductor que actuaría como un eje estructurador del currículo, se traduce en una secuencia de contenidos disciplinariamente organizados, y en cuya estructuración desempeña un papel importante la propia historia de la ciencia (p. 98).

El desarrollo de esa secuencia de contenidos se apoyará en el planteamiento y resolución conjunta de problemas por parte del profesor y de los alumnos; la labor del profesor será no sólo orientar la investigación, sino también reforzar, matizar o cuestionar las conclusiones obtenidas por los alumnos a la luz de las aportaciones hechas previamente, en la resolución de esos mismos problemas. Bajo este planteamiento se Beltrán, J (1999) (Ob. cit.) considera “que uno de los problemas más importantes que suele plantear este enfoque de la educación, es sin duda su alto nivel de exigencia al profesorado, lo que hace difícil su generalización. Enseñar como un proceso de investigación dirigida requiere una determinada concepción de la matemática y de su enseñanza, que no suele estar muy extendida entre los profesores (p. 56). En este sentido se requiere un cambio radical en la forma de concebir la matemática y sus metas, que afecta a los métodos de enseñanza utilizados y a las propias actitudes que debe manifestar el profesor en clase. En suma, exige del profesor un cambio conceptual, procedimental y actitudinal paralelo al que debe intentar promover en sus alumnos.

La Enseñanza por Explicación y Contrastación de Modelos

Pozo & Gómez (Ob. cit.) señalan que en este enfoque, “se asume una posición claramente constructivista con respecto al aprendizaje de la ciencia, si bien no se acepta el isomorfismo entre la construcción del conocimiento científico y su aprendizaje por parte de los alumnos. La construcción del conocimiento científico y escolar implica escenarios sociales claramente diferenciados por sus metas y la organización de sus actividades” (p. 98). La meta de la educación debe ser que el alumno conozca la existencia de diversos modelos alternativos en la interpretación y comprensión de la naturaleza y que la exposición y contrastación de estos modelos le ayudará no sólo a comprender mejor los fenómenos estudiados sino sobre todo la naturaleza del conocimiento elaborado para interpretarlos. La educación debe ayudar al alumno a construir sus propios modelos, pero también a interrogarlos y redescubrirlos a partir de los elaborados por otros, ya sean sus propios compañeros

Bajo este enfoque se trata de profundizar y enriquecer los conceptos específicos de la asignatura integrando cada vez más información, los conceptos aprendidos no deberán concebirse como un fin en sí mismos sino como un medio para acceder

a construir estructuras conceptuales que son las que han dado sentido a esos conceptos, que constituirían los objetivos a corto plazo, las metas intermedias, para acceder a otras metas más profundas y generales. La propuesta basada en la enseñanza mediante la contratación de modelos es heterogénea y va desde el entrenamiento directo en los modelos y estructuras conceptuales, al enriquecimiento de modelos elaborados por los propios alumnos a partir de las discusiones con sus compañeros, las explicaciones del profesor y las evaluaciones recibidas, la presentación y contrastación de los modelos en el contexto de la solución de problemas, o la explicación de esos modelos por parte del profesor y su discusión con los alumnos.

En este sentido, Villegas. (2003)¹⁴ plantea que entre , los papeles que debe ejercer el profesor, una de sus tareas más relevantes y complejas, es la necesidad de explicar a sus alumnos esos diversos modelos alternativos, pero desde estas posiciones la explicación no sería ya un monólogo, sino un diálogo, en la que el profesor crea diversos escenarios explicativos para hacer dialogar a los diversos modelos e interpretaciones posibles de los fenómenos estudiados, contrastándolos entre sí y redescubriendo unos en otros, es decir haciendo que se expliquen mutuamente con el fin de integrar unas explicaciones en otras (p. 340). Vale decir que la presente investigación toma como modelo referencial y de enseñanza, el modelo antes expuesto por cuanto manifiesta el proceso de enseñanza, de forma activa y partiendo de la necesidad de aprendizaje de modo práctico.

6. Estrategias de Enseñanza

Díaz & Hernández (2002) (Ob. cit.), definen las estrategias de enseñanza, como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p. 45). En este caso, las “ayudas” que se proporcionan al aprendiz pretenden facilitar intencionalmente un pensamiento más profundo de la información nueva, y son planeadas por el docente, el planificador, el diseñador de materiales o el programador de software educativo, por lo que constituyen estrategias de confianza. Por su parte, la aproximación inducida comprende una serie de “ayudas” internalizadas en el lector; éste decide cuándo y por qué aplicarlas, y constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información.

Los autores señalan que las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aún cuando en el primer caso el

¹⁴ VILLEGAS J., (2003) Estrategias Cognitivas que facilitan la adquisición del Conocimiento. Talleres Gráficos de la Universidad de los Andes.

énfasis se pone en el diseño, programación y elaboración de los contenidos a aprender, y en el segundo caso es responsable el aprendiz.

Díaz & Hernández (ob. cit.), expresan que las diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes, durante o después de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica de trabajo docente. En ese sentido se presenta una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basados en su momento de uso y presentación:

a) Las estrategias preinstruccionales, por lo general precisan o alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo. Ejemplo los organizadores previos.

b) Las estrategias coinstruccionales, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructuras e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Ejemplo: ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas y analogías.

c) Las estrategias postinstruccionales, se presentan después del contenido de lo que se va aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Ejemplo preguntas intercaladas, resúmenes y mapas conceptuales.

Otra clasificación valiosa puede ser desarrollada a partir de los procesos cognitivos de las estrategias para promover mejores aprendizajes, según Valles A y Otros (2002)¹⁵ son:

- a) Estrategias para activar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos: Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo también podemos incluir a aquellas otras que se concentran en el establecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa. La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento para promover nuevos aprendizajes. El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les

¹⁵ VALLES A., y Otros (2002) Aprendizaje significativo, como línea de Investigación. Editorial Paidós.

ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso. Por ende, podríamos decir que tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase.

- b) Estrategias para orientar la atención de los alumnos: Tales estrategias son aquellas que el profesor o diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje.
- c) Estrategias para organizar la información que se ha de aprender: Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se atenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización que se ha de aprender, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza.
- d) Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender :Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurado con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrado.

Las estrategias deben usarse antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados para el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos y las analogías.

Las distintas estrategias de enseñanza que se han descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunas combinaciones, según el profesor lo considere necesario. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberá realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices.

Contenidos a enseñar

Orantes (2002)¹⁶, expone que los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas.

a) Contenidos Declarativos

El saber qué o conocimiento declarativo, ha sido una de las áreas de contenidos más privilegiadas dentro de los currículos escolares a todos los niveles educativos. Sin lugar a dudas, este tipo de saber es imprescindible en todas las asignaturas o cuerpos de conocimiento disciplinar, porque constituye el entramado fundamental sobre el saber que éstas se estructuran. El conocimiento factual es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o “al pie de la letra”.

En cambio, el conocimiento conceptual es más complejo que el factual. El conocimiento conceptual es construido a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que componen.

b) Contenidos Procedimentales

El “saber hacer” o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, entre otros. Se podría decir, que a diferencia del “saber qué”, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. El aprendizaje de los procedimientos, o el desarrollo de la competencia procedimental, grosso modo es un proceso gradual en el que deben considerarse varias dimensiones (que forman cada una de ellas un continuo, desde los momentos iniciales de aprendizaje hasta los finales del mismo). Estas dimensiones relacionadas entre sí son:

1. De una etapa inicial de ejecución insegura, lenta e inexperta, hasta una ejecución rápida y experta.
2. De la ejecución del procedimiento realizado con un alto nivel de control consciente, hasta la ejecución de un bajo nivel consciente y una realización casi automática.

¹⁶ ORANTES A., (2002) Mapas Conceptuales: Una Técnica para aprender. Editorial Narcea. Madrid. España.

3. De una ejecución con esfuerzo, desordenada y sujeta al tanteo por ensayo y error de los pasos del procedimiento, hasta una ejecución articulada, ordenada y regida por representaciones simbólicas.

4. De una comprensión incipiente de los pasos y de la meta que el procedimiento pretende conseguir, hasta una comprensión plenamente identificada.

La idea central es que el alumno aprenda un procedimiento, y lo haga de la manera más significativamente posible. Para tal efecto, el profesor podrá considerar las anteriores dimensiones y promover intencionalmente que la adquisición de los procedimientos sea en forma comprensiva, pensante, funcional, y generalizables a varios contextos.

c) Contenidos Actitudinales

Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto de actitud, puede mencionarse aquella que sostiene que es el constructor que media nuestras acciones y que se encuentra compuesto de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual (Vendar y Levie, 1993 citado por Díaz & Hernández, 1999). Otros autores han destacado la importancia del componente evaluativo en las actitudes señalando que estas implican una cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia los objetos, persona, situaciones o instituciones sociales.

En las instituciones escolares el aprendizaje y la enseñanza de las actitudes ha sido poco estudiado en comparación con los otros contenidos escolares. Sin embargo, a la luz de la investigación reciente realizada sobre los mecanismos y procesos de influencia en el cambio de actitudes, pueden hacerse algunos comentarios en torno a su modificación y enseñanza, para luego pasar a abordar el problema de su ecuación. El aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual, donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural (a través de las instituciones, los medios y las representaciones colectivas).

Hay muchas actitudes que las escuelas deben intentar desarrollar y fortalecer y otras que debe procurar erradicar o relativizar. Para ello el profesor puede ser un importante agente, o otro significativo que puede ejercer su influencia y poder legitimados institucionalmente, para promover actitudes positivas en sus alumnos.

Didáctica

Escudero (1999)¹⁷ la define como: "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza y aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral" (p. 78).

Una definición que se considera integradora y por tanto cargada de significados es la expresada por González (2001) quien señala que: "La Didáctica es un campo científico de conocimientos teórico-prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción-interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración de la cultura con el fin de transformarla" (p. 78)

La Didáctica reconoce que en el proceso de enseñanza intervienen un conjunto de elementos o componentes que están interconectados. La modificación de uno de ellos genera la modificación, en mayor o menor medida, de los restantes y todos están bajo la acción simultánea de las restantes leyes y de factores influyentes, tales como la comunidad, la familia, amistades, medios masivos de información, etc. lo que da a este proceso una gran complejidad, diversidad y contextualidad.

Para Mendoza (1999)¹⁸, La didáctica utilizada en la enseñanza de la Matemática es desarrolladora porque:

"El estudiante es sujeto activo y consciente de su propio proceso cognoscitivo. El trabajo educacional es proceso y resultado de la aplicación consecuente de las leyes didácticas generales y otras regularidades de la labor educativa. Utiliza las influencias formativas de los tres contextos esenciales de la actuación profesional del profesor: la escuela, la familia y la comunidad en estrecha relación con la necesidad social de alcanzar desarrollo en los educandos" (p. 37).

Es por ello que una de las tareas más importantes en la etapa actual del perfeccionamiento continuo de los planes y programas de estudio de la Formación Técnica y Profesional Universitaria, es formar un trabajador competente, altamente calificado, para lo cual es preciso elevar el protagonismo estudiantil, logrando que los estudiantes desempeñen un papel activo en el proceso pedagógico profesional, a fin de que desarrollen habilidades profesionales rectoras y capacidades intelectuales que le permitan orientarse correctamente en la literatura científico – técnica; y buscar los datos necesarios de forma rápida e independiente. Aplicar el conocimiento técnico adquirido activo y creador.

¹⁷ ESCUDERO P. (1999) Tres paradigmas básicos de la enseñanza. México Editorial Kapeluz.

¹⁸ MENDOZA R., (1999) Estrategias de Estudio y Ayudas Anexas. Fundación Polar. I Edición. Caracas. Venezuela.

La Didáctica en la asignatura Matemática para Domingo (1999), permite hacer más dinámico el Proceso Pedagógico Profesional, asignando al estudiante el papel activo en el aprendizaje profesional, al considerarlo sujeto y no objeto de la enseñanza profesional, esto se logra cuando el profesor o el instructor moviliza las fuerzas intelectuales, morales, volitivas y físicas de los estudiantes a fin de alcanzar los objetivos concretos de la enseñanza y la educación de manera creadora, en la solución de los diversos problemas profesionales que se le presentan.

Un elemento esencial de la Didáctica está en la utilización de métodos productivos que propician la motivación y generan un ambiente escolar que condiciona la autorregulación y el auto educación de los estudiantes. En este sentido, son necesarios algunos antecedentes que permitan la aplicación de la Didáctica desarrolladora en la enseñanza de la Matemática:

El trabajo en el aula y en el centro de práctica conlleva a la aplicación de una pedagogía profesional que fomente la creatividad de manera tal que logre en los alumnos el ejercicio de sus facultades críticas, la comprensión y la transformación de la realidad. Se debe lograr que el alumno adquiera activamente el conocimiento profesional, cumpliendo un conjunto de exigencias que le permitan revelar y asimilar los elementos que necesita para apropiarse del contenido técnico esencial, integrarlo, generalizarlo y aplicarlo, en función de buscar el horizonte laboral próximo que necesita.

Estrategias Didácticas

Díaz (2002) señala que “La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p. 98).

Para Díaz y Hernández (2004), Las estrategias son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de los aprendizajes significativos en los estudiantes, es decir, son medios o recursos para presentar la ayuda pedagógica” (p. 89).

Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje en el ámbito Académico

El autor citado, señala cinco tipos de estrategias generales en el ámbito educativo. Las tres primeras ayudan al alumno a elaborar y organizar los contenidos para que resulte más fácil el aprendizaje (procesar la información), la cuarta está destinada a controlar la actividad mental del alumno para dirigir el aprendizaje y, por último, la quinta está de apoyo al aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles.

1. Estrategias de ensayo

Son aquellas que implica la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él. Son ejemplos: Repetir términos en voz alta, reglas mnemotécnicas, copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado.

2. Estrategias de elaboración

Implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Por ejemplo: Parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas (las incluidas en el texto las que pueda formularse el alumno), describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

3. Estrategias de organización

Agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Incluyen ejemplos como: Resumir un texto, esquema, subrayado, cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual, árbol ordenado.

4. Estrategias de control de la comprensión

Estas son las estrategias ligadas a la Metacognición. Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia. Si utilizásemos la metáfora de comparar la mente con un ordenador, estas estrategias actuarían como un procesador central de ordenador. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno, y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario.

5. Estrategias de planificación

Son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, anteriores a que los alumnos realicen ninguna acción. Se llevan a cabo actividades como:

Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje:

- Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo.

- Descomponer la tarea en pasos sucesivos
- Programar un calendario de ejecución
- Prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario
- Seleccionar la estrategia a seguir

6. Estrategias de regulación, dirección y supervisión

Se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como:

Formularles preguntas

- Seguir el plan trazado
- Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea
- Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

7. Estrategias de evaluación

Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como:

- Revisar los pasos dados.
- Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.
- Evaluar la calidad de los resultados finales.
- Decidir cuándo concluir el proceso emprendido, cuando hacer pausas, la duración de las pausas, etc.

8. Estrategias de apoyo o afectivas

Estas estrategias, no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen:

Establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva, etc.

9. Elección de las Estrategias de Aprendizaje

El docente debe escoger la estrategia de aprendizaje más adecuada en función de varios criterios: Monara, (2001):

- Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad): la estrategia utilizada puede variar en función de lo que se tiene que aprender, (datos o hechos, conceptos, etc.), así como de la cantidad de información que debe ser aprendida. Un alumno que, p.e., sólo debe aprender la primera columna de los elementos químicos de la tabla periódica, puede, elegir alguna estrategia de ensayo: repetir tantas veces como sea preciso el nombre de los elementos, o utilizar alguna regla mnemotécnica. Estas mismas estrategias, pueden ser utilizadas para la memorización de vocabulario en inglés (datos).
- Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje: si el alumno quiere relacionar, p.e., los distintos tipos de aviones que existen y clasificarlos es necesario tener unos conocimientos más amplios que saber el nombre.
- Las condiciones de aprendizaje (tiempo disponible, la motivación, las ganas de estudiar, etc.). En general puede decirse que a menos tiempo y más motivación extrínseca para el aprendizaje más fácil es usar estrategias que favorecen el recordar literalmente la información (como el ensayo), y menos las estrategias que dan significado a la información o la reorganizan (estrategias de elaboración o de organización).
- El tipo de evaluación al que va a ser sometido: en la mayoría de los aprendizajes educativos la finalidad esencial es superar los exámenes; por tanto, será útil saber el tipo de examen al que se va a enfrentar. No es lo mismo, aprender el sistema periódico-químico para aplicarlo a la solución de problemas químicos que aprenderlo para recordar el símbolo o estructura atómica de cada elemento. Esto es, las pruebas de evaluación que fomentan la comprensión de los contenidos ayudan a que los alumnos utilicen más las estrategias típicas del aprendizaje por reestructuración. (P. 89).

7. Dificultades Prácticas para Enseñar a los Estudiantes Estrategias de Aprendizaje

Novak, (2000)¹⁹ señala, que las dificultades que se presentan se pueden analizar en 3 niveles:

Dificultades por parte del Profesor

- Rechazo de toda innovación: La enseñanza de estrategias de aprendizaje lleva aparejado utilizar unos determinados métodos de instrucción. En muchos casos,

¹⁹ NOVAK J., (2002) Aprender a Aprender. Barcelona. España

- éstos son distintos de los que los profesores venían utilizando. Para algunos profesionales, esto supone una inferencia con la práctica aceptada, y lo rechazan.
- Desconocimiento del propio proceso de aprendizaje: Enseñar estas estrategias depende, en buena medida, de la capacidad que el profesor tenga para discutir el aprendizaje con sus alumnos. Para ello, es necesario que éste sea capaz de hacer consciente su propio proceso de aprendizaje. Esto no siempre es así.
 - No formación en los métodos desarrollados para la enseñanza de este contenido.

Dificultades por parte del alumno:

- El principal problema es la resistencia del alumno a ser activo en su aprendizaje. Esto es así, porque los modelos tradicionales de enseñanza así lo fomentaban y, sobre todo, porque no aprecia la utilidad de este aprendizaje para el rendimiento en los exámenes; pues normalmente éstos premian el aprendizaje más o menos mecánico o memorístico.
- Problemas administrativos:
- El tiempo: es difícil con el actual plan de estudios encontrar tiempo para introducir este aprendizaje en el aula. Por otro lado, también el profesor necesita tiempo para preparar actividades. Esto es especialmente complicado en las Academias y Escuelas, donde los profesores, además de las labores docentes, suelen tener otras obligaciones profesionales (guardias, ser responsable de otras actividades, etc.).
- Disposición del mobiliario en clase: el debate y el trabajo en grupo es una de las maneras de llevar a cabo esta enseñanza. Se necesita contar con un mobiliario adecuado donde, se cuente con mesas y sillas móviles.
- Presiones sociales: existen presiones sociales que dificultan esta enseñanza: necesidad de dar determinados contenidos, el tener alumnos que deben superar examen basados, fundamentalmente, en los contenidos conceptuales (en muchos casos puestos por el jefe del departamento u otro profesor), tradición de un sistema de educación tradicional, etc.

En definitiva, son muchos los problemas, que hoy por hoy, existen en la Enseñanza para poder generalizar la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, se ha de hacer un esfuerzo por superarlos. De lo contrario un flaco favor se estaría haciendo a los alumnos que serán los profesionales del mañana. En este sentido en la actualidad se cuenta, además de los esfuerzos personales de cada uno de los profesores en sus respectivas asignaturas, con un espacio y un tiempo que se pueden aprovechar para la realización de cursos específicos.

Definición de Términos Básicos

- Aprendizaje:** Es la adquisición de conocimiento, hábitos y en relación a lo aprendido.
- Aprendizaje Significativo:** Es cuando se cumple el hecho educativo, lográndose la transferencia en el aprendizaje.
- Estrategias:** conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigido los objetivos que persigue.
- Estrategias de Aprendizaje:** Es el procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.
- Estrategias de Enseñanza:** Estrategias que consisten en realizar manipulaciones o modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje con el objeto de facilitarlos.
- Estrategias Didácticas:** son aquellos esfuerzos planificados sostenidos y coherentes que buscan que un contenido educativo o un conjunto de ellos sea de acceso a los estudiantes que mediante un esfuerzo de aprendizaje también estratégico logren acceder a este contenido y construir sobre lo dado, adaptarlo, desecharlo o simplemente agregarlo a sus acervos cognitivos.
- Técnica de Enseñanza:** es un tipo de acción concreta, planificada por el docente y llevada a cabo por el propio docente y/o sus estudiantes con la finalidad de alcanzar objetivos.

Tipo de Investigación

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma cuantitativo de la investigación científica, con el propósito de recolectar la información necesaria para diseñar las estrategias didácticas. En tal sentido, Hernández, Fernández y Baptista, (2006), expresan que los estudios “cuantitativos” parten de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye el marco teórico” (p. 23).

Según los objetivos propuestos, es de carácter descriptivo, tal como lo refiere el autor citado “tienen el propósito de describir situaciones y eventos que posteriormente se mide o evalúa” (p. 89).

Por otra parte Chávez (1999) señala que estos estudios descriptivos “consisten en el análisis sistemático del problema con el propósito de describirlo, tal como se presenta en el momento de su recolección (p.78). La cual tuvo como propósito diseñar estrategias didácticas para mejorar la enseñanza de los estados financieros.

Diseño de la Investigación

El estudio según su temporalidad es de corte transversal motivado a que la obtención de los datos se llevó a cabo en un tiempo único y no se estudiaron interacciones o procesos a través del tiempo (Boyle citado por Hernández y Col, 2006); y de campo ya que las investigadoras deben hacer una inmersión total en el ámbito donde se recolectó la información (Hernández y col, 2006).

El presente estudio, de acuerdo con sus características y objetivos, está enmarcado en la modalidad de Proyecto factible, formulado sobre la base de una investigación de campo de carácter descriptivo. Según el manual de Trabajos de Grado Maestrías y Tesis Doctoral (UPEL, 2009) consiste en La elaboración de una propuesta de un modelo operativo viable, o una solución posible a un problema de tipo práctico, para satisfacer necesidades de una institución o grupo social. La propuesta debe tener apoyo bien sea en una investigación de campo, o en una investigación de tipo documental; y puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos” (p. 34).

Sujetos de Estudio

Chávez (2002) lo define como el universo de la investigación en el cual se pretenden generalizar los resultados”, (p. 34) en ese sentido, los participantes fueron elegidos de modo intencional, siendo sujetos objeto de estudio, ocho (8) Docentes del área de Matemática del 4to año del Liceo Héctor José castro Mijares.

Técnica de Instrumentos de Recolección de Datos

Puede considerarse que esta parte de la investigación, es un de las más importantes ya que se deben definir las técnicas y los instrumentos apropiados para recopilar la información requerida por los investigadores. Se tomo como referencia la técnica de la observación. Sabino (citado por Méndez, 2001) expresa que la observación se define “como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que se necesitan para resolver un problema de investigación” (p. 89).

De igual manera se utilizó el cuestionario, Palella y Martins (2005) lo definen “como la técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador” (p.76). El mismo estuvo conformado por 15 ítems con alternativas de respuesta, el cual fue aplicado a los sujetos de estudio. El procesamiento de los datos se realizara a través del programa Excel, de Microsoft, el cual permitió trabajar con los datos y la construcción de los cuadros estadísticos reflejando la frecuencia de respuestas de cada ítem.

Validez

La validez para Martínez (2007), se refiere al grado en que se observa o aprecia una realidad, es el reflejo claro de una situación dada. En ese sentido, una investigación tendrá un alto grado de validez, cuando observe la realidad específica en su propia dinámica, y no otra. La misma se verifico a través del juicio de expertos, quienes realizaron una revisión exhaustiva del instrumento antes de ser aplicado, con el objeto de evaluar su coherencia, pertinencia, redacción y contenido con el fin de evitar errores que puedan afectar el desarrollo de la investigación.

Asimismo, Mertens (2005) citado por Hernández y Col (2006) explica, la validez como la correspondencia entre la forma como percibe el informante la realidad, y a forma como el investigador la refleja.

Presentación y análisis de resultados

La información obtenida fue procesada estadísticamente, haciendo uso de la estadística descriptiva través de índices porcentuales relacionados con cada uno de los aspectos estudiados.

La presentación se realiza en cuadros y gráficos para analizar cada uno de los ítems del instrumento así mismo, se determinaron las frecuencia simple y relativa de cada uno y donde se reflejan las respuestas dadas por los sujetos de estudio.

Igualmente, se realizo un análisis cualitativo para presentar la información obtenida y donde se reflejan las respuestas por los sujetos de estudio.

8. Conclusiones y recomendaciones

Después de haber efectuado la descripción y discusión de los resultados se llegó a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

Conclusiones

Una vez analizados e interpretados los ítems del cuestionario en contraste con la revisión bibliográfica y en concordancia con las variables y objetivos de la investigación, fue posible conformar un conjunto de conclusiones relevantes y pertinentes, que se especifican a continuación:

En relación con el objetivo específico **Nº 1 Nº 1** los docentes no poseen una definición clara de las estrategias de enseñanza, bien sea desde un punto de vista general o específico. Del mismo modo, en su mayoría, no conocen la finalidad y uso de las estrategias de enseñanza, así como tampoco distinguen entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, por lo tanto no emplean las estrategias en correspondencia con los momentos de la clase.

Los docentes no discriminan el uso de las estrategias al abordar los diferentes contenidos curriculares. Por una parte, la mayor parte de los participantes conoce que las redes semánticas y los mapas conceptuales permiten abordar contenidos teóricos de forma efectiva

Por otra parte, un grupo importante, conoce que la enseñanza de procedimientos debe incluir el uso de estrategias que permitan un manejo eficaz del procedimiento y afirman utilizan recursos didácticos, juegos y actividades como estrategias al abordar dichos contenidos.

A pesar de ello, los docentes consideran que el uso de estructuras textuales y las clases expositivas, son estrategias que favorecen el aprendizaje de los contenidos prácticos, lo cual crea contradicción y evidencia deficiencia en el manejo de estrategias de enseñanza para los contenidos prácticos, así como la necesidad de actualización en el área.

En relación al objetivo específico **Nº 2 Nº 2** . Son pocas las ocasiones en que el docente utiliza los recursos didácticos para promover la atención de los estudiantes, se limita solo a hacer exposiciones y no promueve el aprendizaje significativo

Muy pocas veces hacen uso de las herramientas tecnológicas y muchas veces por desconocimiento al manejo de las mismas y en otras oportunidades por las limitaciones para poder acceder al recurso.

Finalmente, se puede decir que los docentes no fomentan la construcción del conocimiento a través de la interacción activa de los estudiantes con los contenidos de la asignatura; no realizan actividades prácticas que conduzcan a interactuar a los estudiantes con la realidad.

Recomendaciones

A los Docentes

Permanecer en constante actualización y capacitación sobre la aplicación de estrategias creativas, innovadoras e interactivas que permitan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes deben establecer actividades que incorporen materiales de fácil acceso, de reciclaje, que caracterizan el valor de la identidad y fenómenos de su entorno, con la finalidad de permitirles a los estudiantes estar en contacto con la realidad matemática.

Aplicar constantemente estrategias de enseñanza, que promuevan el aprendizaje de procedimientos, como base en la enseñanza de la matemática.

Incorporar en la clase equipos tecnológicos que contribuyan a estructurar un ambiente de aprendizaje dinámico, interactivo e interesante para el educando.

Realizar actividades, donde el estudiante participe de forma activa, con el uso de materiales de bajo costo y fácil acceso, a modo de permitir el aprendizaje efectivo de los procedimientos.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ C. (2004). Enciclopedia General de la Educación España: Océano.
- AUSUBEL, D. (1995). Psicología Evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas
- BASTIDAS y Otros (2008). Analogías como Estrategias de Enseñanza y su efecto sobre el conocimiento y la actitud hacia los Procesos Cognoscitivos de los estudiantes.
- BELTRÁN M. (2001). Tendencias en la Evaluación de Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida. Venezuela.
- BOYLE E. (2006) Didáctica de la Contabilidad. México Editorial Trillas
- CANACHE y FUENTES (2001) Estrategias Cognitivas Buenos Aires Ediciones Macchi.
- CCHÁVEZ, N. (1999). Introducción a la Investigación Educativa. Universidad del Zulia. Maracaibo
- DURÁN I. (2009). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación mención Ciencias Físico Naturales, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- DÍAZ y FERNÁNDEZ (2002) Hacia la Elaboración de un Texto con Contenidos Integradores del Área de Ciencias Económicas. Editoriales Colegial Bolivariana C.A.
- DÍAZ B. (2002) Dificultades Conceptuales y Epistemológicas del Profesorado en la Enseñanza de los conceptos. Armenia, Colombia: Kinesis.
- ESCUADERO P. (1999) Tres paradigmas básicos de la enseñanza. México Editorial Kapeluz
- GUTIÉRREZ L. (2004) Estrategias Metodológicas para optimizar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Contabilidad. Trabajo de grado no publicado. Universidad Valles de Momboy. Valera.
- HERNÁNDEZ y COL (2006). Concepto de Estrategias de Instrucción. Escuela de Psicología. Facultad de Humanidades. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- MAIMUTOV (2001) La Estrategias de Aprendizaje. Características Básicas y sus relaciones en el contexto escolar. Publicado en *revista N° 175. Ciencias de la Educación*. Madrid
- MARTÍNEZ, M. (2007). La Nueva ciencia: su desafío, lógica y método. México: Trillas.
- MÉNDEZ I. (2001) Modelos Teóricos para el diseño de un estrategia pedagógica. La Habana Cuba
- MENDOZA R., (1999) Estrategias de Estudio y Ayudas Anexas. Fundación Polar. I Edición. Caracas. Venezuela.
- NOVAK J., (2002) Aprender a Aprender. Barcelona. España
- ORANTES A., (2002) Mapas Conceptuales: Una Técnica para aprender. Editorial Narcea. Madrid. España.
- PALELLA y MARTINS (2001) Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Ediciones Morata. Madrid.
- POZO, J. y GÓMEZ, M. (1999). Aprender y Enseñar. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata.
- PÉREZ A., (2002) Bases para la Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación. El Manual Moderno.

- SILA M., (2003) Didáctica, Fundamentación y Práctica. Editorial Progreso. México.
- TONER (2004) El juego y la Ludoteca. Talleres Gráficos de la Universidad de Los Andes. Mérida.
- VALLES A., y Otros (2002) Aprendizaje significativo, como línea de Investigación. Editorial Paidós.
- VASQUEZ D., (2009) Promoción de Estrategias Cognoscitivas de Enseñanza y Aprendizaje. Ediciones Vega. Caracas. Venezuela.
- VILLEGAS J., (2003) Estrategias Cognitivas que facilitan la adquisición del Conocimiento. Talleres Gráficos de la Universidad de los Andes.
- WEINSTEIN C., y Mayer R., (2005) The Teaching of Learning Strategies. En M.C. Wihroch (Ed) Research on Teaching. New York. Mac Millan.

JESÚS, EL MAESTRO

Frank A. Lobo M.*

SUMARIO: 1. Motivación. 2. Grupos religiosos. Diferentes perspectivas.
3. La figura de Jesús Maestro. 4. La identidad y Misión de la Iglesia Cristiana en San Mateo. 5. El Maestro enseñando con parábolas. Punto de referencia claro en las enseñanzas de Jesús. 6. Carácter catequético y Atractivo. VII. Conclusiones. Referencias.

Resumen

La actitud del ser docente en nuestros días, a partir de una reflexión académica del Evangelio de San Mateo, considerando el contexto histórico en el que fue escrito dicho evangelio y en medio de los diferentes grupos religiosos en los cuales se presenta la figura de Jesús Maestro, se le reconoce como aquel que intenta dirigir a las comunidades cristianas para organizarlas a través de la misión específica que cada uno de sus miembros desempeña en la sociedad. Sus enseñanzas, tienen como eje, entre otros aspectos relevantes, el Sermón de la Montaña donde anuncia las bienaventuranzas con una rica gama de imágenes para comunicar valores que permitan al ser humano un vivir y convivir mejor. Desde la perspectiva didáctica, el uso de imágenes y parábolas aleccionadoras y bien ilustradas se puede catalogar como un quehacer educativo relevante e innovador al subrayan la creatividad del Maestro Jesús, cuyas palabras se pueden realizar en todo tiempo y circunstancia, especialmente en el quehacer educativo de hoy.

Palabras clave: Pensamiento educativo. Evangelio. Formación integral del docente universitario.

Recibido: 4/5/2011 • Aceptado: 20/6/2011

* Sacerdote católico. Licenciado en Teología. Licenciado en Educación Mención Filosofía (1999). Magister en Educación Mención Gerencia Educativa. Participante en Doctorado en Educación Mención Innovaciones Educativas.

Abstract

To be better teacher on this time, at the intellectual reflection from through Holly Gospel According to Saint Mathew, and looking the history, between a different religious communities that are thinking about him like a Holly Master how are teachings the people with his knowledge at the special mission on the society with many steps appropriated to communicate good thinks about friendship and happiness, to live in peace one and others since one teaching reach in many images that let us see the creativity on the Holly Master how when is speaking transform the reality around each one and in any time and circumstance

Key Words: Educational Thought. Gospel. Integral formation of the university teacher.

I. Motivación

Las enseñanzas de Jesús son acuñadas dentro del Evangelio de San Mateo en cinco grandes discursos a partir de los cuales, se intenta orientar en este artículo el quehacer educativo del docente de hoy. La primera enseñanza de Jesús Maestro se realiza en el Sermón de la Montaña, con el anuncio de las Bienaventuranzas. Éste discurso abarca los capítulos cinco, seis y siete del Evangelio en cuestión, ofreciendo al docente posibles alternativas desde el punto de vista de la didáctica, para el mejor desempeño de sus funciones como maestro.

A continuación se cita el inicio de las Bienaventuranzas según San Mateo en el capítulo cinco, versículos del tres al doce desde donde se requiere primeramente definir lo que podría entenderse por bienaventurado. La palabra "bienaventurado" según diccionario de la Real Academia, viene del griego MAKARIOS que significa "dichoso", pero tiene que ver principalmente con lo que Dios piensa de nosotros. Esta palabra, se usaba entre los griegos para describir el gozo de los dioses, un gozo más allá de todo cuidado, y podría ser utilizada en el ámbito educativo de hoy para indicar la condición satisfactoria de quienes viven la experiencia educativa tanto de profesores como alumnos, en continuo progreso intelectual, humano y cristiano.

La Primera de ellas dice: Dichosos los pobres en espíritu. (Mt. 5, 3) El docente, inspirado en esta máxima podría enseñarle al alumno que el "pobre en espíritu" reconoce sus errores, se arrepiente sinceramente y busca el perdón de Dios y de las personas ofendidas. Esto es lo opuesto del deseo de justificarse a sí mismo y ante todos, por todo. En el caso del Publicano, señalado por el Evangelista San Lucas 18,13, podría también encontrarse un buen ejemplo de lo que significa ser Pobre en Espíritu, él dijo: "Dios, sé propicio a mí, pecador". Reconoció que estaba

en "bancarrotas espirituales", destituido de la gloria de Dios (Rom. 3,23), y quería el perdón de Dios. En tal sentido, un estudiante al verse desprovisto del conocimiento, o poseedor del mismo, evitaría el primero, conformarse con su ignorancia y el segundo mostrarse prepotente frente a los demás, ya que en ambos casos lo que se denota es orgullo, pesimismo y vanidad. Por el contrario, el alumno frente a sus propias limitaciones o virtudes, guiado por el docente que es conocedor de esta bienaventuranza, puede recibir la orientación adecuada para conservar el equilibrio en sus relaciones interpersonales, y a su vez, superar los complejos, integrándose al grupo, con espíritu de cuerpo mientras fomenta un ambiente adecuado para el logro de los objetivos.

En el caso de la segunda bienaventuranza que dice: Dichosos los que lloran (Mt. 5,4). No se trata de que sean bienaventurados todos los que lloran, porque "la tristeza del mundo produce muerte" según enseña San Pablo en su segunda carta a los habitantes de Corinto (2 Cor. 7,10). Es decir, muchos lloran por haber pecado y por haber sido descubiertos, avergonzados y castigados. Sin embargo, agrega San Pablo que "la tristeza que es según Dios produce arrepentimiento para salvación" (2 Cor. 7,10). Un buen ejemplo de esto es la mujer Adultera referida por San Lucas 7,37, 38, que literalmente lloraba y regó con lágrimas los pies de Jesús en un sincero arrepentimiento, al asumir la responsabilidad de sus acciones. Esta situación podría ejemplarizar a profesores y alumnos a la hora de asumir con actitud humilde los propios excesos o desaciertos, en tal caso "Recibirán consolación", porque serán perdonados.

En tercer lugar son Dichosos Los Mansos, pero en este caso es necesario aclarar que no nos estamos refiriendo a los cobardes, no hay nada de timidez en ellos, son personas pacíficas, capaces de controlar su estado de ánimo y actuar de manera proactiva frente a las adversidades. Moisés y Jesús eran mansos según se puede verificar en el libro de los Números 12,3; y el mismo San Mateo en el 11,29. Debe tomarse en consideración que los mansos son aquellos que están sujetos a Dios, son personas que tienen dominio propio, porque están bajo el control de Dios, frente a los diversos conflictos de un entorno educativo, en el cual surgen distintas y variadas controversias por heterogéneos motivos, los mansos son capaces de tomar el liderazgo a la hora de sosegar, apaciguar, mitigar y domar el carácter, estos sinónimos los ofrece el Diccionario Larousse desde la palabra "amansar". Significa que es lo opuesto de ser orgulloso y arrogante. Estos son los que "recibirán la tierra por heredad" ahora.

La cuarta de estas enseñanzas corresponde a la dicha de los que tienen hambre y sed de justicia. (Mt. 5,6). Este principio es subrayado en los Hechos de los Apóstoles capítulo dos, cuando su autor, San Lucas, habla de varias personas que tenían hambre y sed de justicia (Hech. 2), los tres mil judíos que fueron bautizados; capítulo ocho (Hech. 8), y los samaritanos que no se hablaban con los judíos, por

último también el eunuco en el capítulo nueve (Hech. 9). Podría compararse con las luchas entre secciones en los distintos años del bachillerato, las exclusiones, los rechazos y los que se convierten en chivos expiatorios del resto de los estudiantes. Referidos todos y cada uno de ellos en contraposición a los que tienen gran deseo de hacer la voluntad de Dios, de cumplir con sus responsabilidades, de respetar a sus compañeros, de compartir el conocimiento y de animar a los más rezagados a tomar el ritmo.

Un modo de aprovechar esta enseñanza es cuando se fortalece en los estudiantes el sentido de la caridad en la responsabilidad, la equidad, la capacidad de compartir y la misericordia, para que sean amantes de la verdad, procuren aprender lo que es la imparcialidad para no dejarse llevar por las apariencias, ni las manipulaciones de quienes buscan alcanzar el logro del beneficio sin el menor esfuerzo, los que se acostumbran a utilizar ayuda memoria o comúnmente conocidos como "chuletas" instrumento preparado con premeditación y alevosía para engañarse a sí mismo, al profesor y a los compañeros respondiendo un examen con fraude. Los que buscan la justicia, "*Serán saciados*". Los que se esfuerzan, los que actúan con honestidad, los que se sacrifican, obtendrán buenos resultados en sus calificaciones y evaluaciones y serán sobresalientes en su manera de comportarse y hablar. Esta es la dicha, el contentamiento verdadero, aun aquí en este mundo, en la experiencia de sus relaciones estudiantiles y académicas como también eternamente con Dios.

De igual manera se enfatiza en esta gama de consejos evangelizadores la Dicha de los misericordiosos. (Mt. 5,7) Son personas capaces de entender las limitaciones de los demás como si fueran propias, el libro del éxodo en el capítulo 34 los compara con Dios cuando afirma que "Son como Dios", Ex. 3,6. En el caso de los alumnos y de los profesores, se puede hacer una comparación valiosa a partir de esta virtud de la Misericordia, se puede decir que los misericordiosos ayudan a los necesitados (Prov. 14,21; Luc. 10,25-37). Son profesores capaces de apoyar incondicionalmente a sus colegas, pero de manera especial a los alumnos que encuentran en sus asignaturas mayores dificultades. Obsérvese que los necesitados pedían "misericordia" cuando querían la sanidad, como los estudiantes que no logran ser promovidos a cursos superiores, que a pesar de su fracaso, deben ser respetados y animados a volverlo a intentar, reconociendo que si no lo logran es por alguna razón que deben detectar para corregir, en tal sentido paralelamente podría utilizarse como imagen la que se refiere a la limpieza de la lepra, semejante a los conflictos familiares, la pereza, la indiferencia, la falta de responsabilidad y/o consideración con los padres, las propias dificultades de aprendizaje, entre otras. Desde ese conocimiento de sí mismos sería posible alcanzar la libertad, la sanación, la motivación y la confianza que como producto de una maduración personal reconoce el fruto evidenciado a partir del encuentro con el Maestro Jesús, que los hace libres de espíritus inmundos, es decir, de todos esos problemas y complejos (Mat. 9,27; 15,22; 17,15; Mar. 5,19;

Luc. 17,13). Es importante subrayar que los misericordiosos fomentan la reconciliación entre sus compañeros, ya que son capaces de perdonar las ofensas de otros, como Dios les ha perdonado a ellos, según San Mateo en el Capítulo seis.

En una línea continua de crecimiento y profundización, las bienaventuranzas van suscitando el interés de los oyentes, es así que en séptimo lugar este discurso de Jesús anima a los limpios de corazón. Pero habrá que detenerse un momento para reflexionar sobre lo que podría significar en este contexto y en el educativo el corazón. La palabra "corazón" abarca el in-telecto, la voluntad, las emociones, y la conciencia. Es necesario que limpiemos nuestro corazón. El corazón es la fuente de nuestra conducta (los hechos y las palabras). Es que de la abundancia del corazón, habla la boca, un profesor, un estudiante, un representante o cualquier persona que forme parte de la comunidad estudiantil, puede hacer mucho bien cuando abre sus labios para pronunciar palabras de ánimo, de persona, de discreción, de ofrecimiento de soluciones ante las circunstancias de mayor exigencia, en las que se requiere de personas capaces de establecer la bondad de los acontecimientos inclusive de los mas difíciles. El corazón impuro podría considerarse un cultivo de tentaciones, es el corazón del que esta maquinando frecuentemente la maldad, como hacer daño, como desvirtuar el bien de los otros y como destruir la paz. Pero surge la gran pregunta de ¿Cómo se purifica el corazón? Planteada por San Lucas en el libro de los Hechos de los Apóstoles capítulo quince, versículo nueve (15,9); la respuesta se hace evidente en la sencillez del conocimiento, del acercamiento a la verdad y la verdad referida no solo en sentido filosófico, sino la verdad encarnada en la persona de Jesús Maestro, referida en la primera carta de San Pedro, capítulo uno versículos del veintidós al veintitrés (1 Ped. 1,22-23) "¿a dónde iremos Señor? Sólo tú tienes palabras de vida eterna!". Y desde esa palabra viva de Jesús hacia la renovación del entendimiento como lo afirma San pablo en su carta a los Romanos, capítulo doce, verso dos (12,2). Estos verán a Dios, solo de esta manera se podrá estar en la presencia de Dios y con el corazón satisfecho por el proceder correcto en todos los aspectos de la vida.

Dichosos entonces serán los pacificadores (Mt. 5,9). En una cultura como la actual, con la carrera armamentista del planeta, en donde el mundo parece enfermo por el ataque de corrupción que puede llegar a complicarse con una tercera guerra mundial, es necesario volver a los orígenes de una vida reflexiva, capaz de recapacitar y cambiar las tendencias actuales de violencia y muerte. Los pacificadores promueven la paz por medio del evangelio, por medio de esas enseñanzas de Jesús que como Maestro brinda las alternativas que corresponde a su reinado de paz, justicia y amor. En el que la reconciliación con Dios, es el fundamento de la concordia humana. "Ellos serán llamados hijos de Dios"; "hijos" puede interpretarse desde la perspectiva de "imitadores" de Jesús Maestro con la práctica de sus enseñanzas.

Por último, el Maestro Jesús cierra su maravilloso discurso del Sermón de la Montaña anunciando la responsabilidad que tienen aquellos que cumplen cada una de estas recomendaciones en medio de un mundo que no termina de madurar el verdadero sentido de la vida, fomentando el caos y la desgracia. En efecto, desde el estamento educacional, en los colegios, liceos, escuelas y universidades, se pretende formar personas capaces de fomentar el desarrollo y la paz, a pesar de ello, el mundo siempre ha tenido la presencia de sus propios enemigos salidos de los mismos seres humanos, en el terrorismo, el narcotráfico, la extorsión, el hampa común y organizada, entre tantos y tantos flagelos que sufre hoy la humanidad. Es eminente la acción de hombres y mujeres formados con los principios de las enseñanzas de Jesús Maestro egresados de todos los institutos de educación para defender en aras de la justicia la paz y la armonía en la humanidad. Esta batalla les costará muchos sacrificios y luchas, muchas veces serán incomprendidos, pero no pueden acobardarse por los sufrimientos del mundo de hoy.

Por esto el Señor Jesús, Maestro de Maestros proclama: Dichosos los que padecen persecución por causa de la justicia, desde aquí se puede ver (Mt. 5,10), la prueba de que los pacificadores son integrantes de un ejército de paz. Y la causa de estas guerras es la vergüenza y la cobardía de los que se ven descubiertos a causa de su pecado. Se predica el evangelio de paz, el cual es la luz que ex-pone el pecado de los hombres como lo anuncia San Juan en su Evangelio (Jn. 3,19, 20) y esto trae como consecuencia persecución y muerte. Todas las características descritas en este texto son rechazadas por el mundo. A pesar de ese rechazo, la recompensa de quienes procedan en consecuencia con las enseñanzas de Jesús será grande en el cielo.

Conocer la estructura del evangelio de San Mateo y contrastarlo con el hecho educativo actual, permite al docente actualizar las enseñanzas de Jesús para su posible aplicación en, durante y después del proceso educativo. Se trata de un intento académico dentro del cual, se intenta categorizar dichas enseñanzas con el propósito de ofrecer una propuesta para que el docente de hoy encuentre en ella, alternativas para mejorar su identidad de ser docente.

Paso a paso, con el curso continuo de los hallazgos investigativos, se van creando nuevas perspectivas, capaces de transformar las realidades actuales fruto de aportes anteriores, acuñados en la gran condensación de la literatura investigativa registrada, capaz de nutrir continuamente a quienes encuentran en ella la gracia del sentido del saber.

De igual manera, un Evangelio como el de San Mateo, que invita a la reflexión sería de las enseñanzas de Jesús Maestro, podría generar, no solo satisfacción en sus lectores, sino también un necesario compromiso creativo, capaz de incrementar los esfuerzos, por seguir descubriendo en ellas, los elementos que impulsen el desarrollo del quehacer educativo, poniendo de relieve no solo los valores civiles,

religiosos, morales e intelectuales, entre otros, sino las nuevas tendencias de renovación educativa cristiana, que por medio del pensamiento crítico invitan a volver a sus orígenes, tratando de redescubrir el verdadero propósito y sentido de la enseñanzas y el modo de impartirlas.

Surgen preguntas diversas sobre lo que hoy en día se enseña. Más aún, sobre el por qué y el para qué, de dichos contenidos. Si es que acaso éstos se orientan al desarrollo integral de la persona humana, o se trata a penas de especializar al individuo en ciertas ramas del saber. Todo ello con el propósito de responder a las diversas necesidades de la sociedad de hoy. Sin embargo resulta insuficiente que los que vive sus experiencias universitarias como estudiantes, sólo busquen su profesionalización. Se hace necesario estimular día a día, la sensibilidad del docentes frente a su alumnado, en cuanto a despertar en ellos un sentido crítico y valioso sobre los aspectos fundamentales de la vida, reconociendo el por qué y el para qué de sus esfuerzos académicos y la capacidad de poner en perspectiva lo que el día de mañana será su desempeño humano y profesional en la sociedad.

En tal sentido, puede tomarse en consideración que el Evangelio de San Mateo, fue elaborado en su propio contexto histórico, con un cuerpo temático basado en las enseñanzas de Jesús, que pueden ofrecer hoy en día, tanto una vivencia religiosa de su tiempo, como una visión innovadora de la didáctica aplicada por Jesús en la comunidad que lo escucha, de esta manera se reconoce la propuesta para descubrir principios o aspectos educativos que pueden ser relevantes hoy.

En la entrevista con Castro (2011) sobre la relevancia de las Enseñanzas de Jesús, manifestó lo siguiente:

La actitud de Jesús, en las dimensiones de lo cognitivo, axiológico y afectivo, permite identificar los aspectos más relevantes del poder de su palabra: Indudablemente la Sabiduría es la Eterna Palabra de Dios, que se humaniza en Jesús y se dinamiza con la fuerza del Espíritu Santo. La Sabiduría o Palabra de Dios es una palabra HACEDORA porque es: Creadora, Liberadora, Transformadora, Fuente de vida, Alimentadora, Santificante, Salvadora. A su vez continuó agregando: La Palabra de Dios es MAESTRA por sí misma, sabia, convincente y conducente hacia metas humanas y divinas. Es una Palabra Maestra para el Hombre. Tiene una concepción propia del hombre objeto de la Palabra. Es una Palabra Maestra para la convivencia del Hombre en sociedad, donde debe imperar la comunidad del amor y la docilidad para cumplir la Voluntad de Dios. Es una Palabra Maestra orientadora siempre hacia la búsqueda del conocimiento de la Verdad y la necesidad de permanecer en ella. Es la búsqueda hacia el conocimiento del UNICO DIOS, no hay otro, y de nuestros semejantes. Es una Palabra Camino de Vida. Se trata de conocer y aceptar a Jesús cuando expresa: "YO SOY EL CAMINO, LA VERDAD Y LA VIDA". Jesús es el GRAN MAESTRO. La Iglesia la GRAN ESCUELA MAESTRA. Por eso la SABIDURÍA O PALABRA DE DIOS se hereda, se resguarda, se discierne, se enseña y se

multiplica con la fuerza del Evangelio y el poder vivificante del Espíritu Santo. Como podrían ser: Además, de dar a conocer algunas características propias de su tiempo respecto a la organización social, religiosa y política de entonces, la de hoy, también posee sus ventajas y desafíos, pero que, son interpelados por la palabra de Cristo para esa comunidad y desde allí para la comunidad entera¹.

II. Contexto histórico del evangelio de San Mateo: Grupos Religiosos

Era entonces un tiempo especial en el cual, según Paul Ricoeur (2006) afirma que el judaísmo que tuvo su origen en Oriente Próximo fue considerando su rica y compleja tradición religiosa, de la cual se considera que la principal es el monoteísmo radical, es decir, la creencia de que un solo Dios es capaz de trascenderlo todo, es creador del Universo y que, para bien de la humanidad entera, continúa dirigiéndolo. En tal sentido, nada de cuanto existe o sucede debería ser considerado por la humanidad un efecto de la casualidad; sino que en realidad, todo tiene un significado. La inteligencia divina se manifiesta en su orden natural, a través de la creación, como en su orden histórico-social, a través de la revelación. Para el judío, el mismo Dios que creó el mundo, se reveló a los israelitas en el monte Sinaí.

Del monte Sinaí, se desprende el contenido de la revelación, es lo que funda la Torá (es decir, la 'ley'), que traduce la voluntad de Dios para la humanidad y que se expresa a través de los mandamientos, por los que las personas deberían regir sus vidas en mutua interacción entre ellos y con Dios. La humanidad puede transformarse en parte armoniosa del cosmos si vive de acuerdo con las leyes de Dios, y sometiéndose a la voluntad divina.

De acuerdo con la tradición ellos reconocerían a Dios como su único y último rey legislador, comprometiéndose a cumplir sus leyes y como recompensa serían reconocidos como su pueblo, mientras se comprometían a obedecer sus leyes. Partiendo del libro de Job, se despertó el interés por aclarar el tema de lo justo y lo injusto, se llegó a pensar que el sufrimiento y la humillación que hicieron sufrir a los judíos, al final de los tiempos también encontraría su recompensa la cual no es otra sino el envío del Mesías, por tal motivo el deseo de su llegada crecía, especialmente en los momentos de injusticia. A la larga, se estableció el concepto de Torá: cada judío, individualmente, a través del estudio constante y de la observancia de los mandamientos de Dios, podría acelerar la llegada del Mesías. Por eso, todo acto individual tenía repercusiones.

Israel era henoteísta: a pesar de que ellos adoraban a un solo Dios, no negaban la existencia de otros dioses en el caso de otras naciones. El pueblo de Israel, antes del exilio, fue primero una confederación de tribus, y más tarde un reino. Celebraban, como una de sus primeras experiencias históricas, el fin de la esclavitud a la que

¹ CASTRO, 2011. Conversatorio con Frank Lobo.

los habían sometido los egipcios, y muy especialmente la conquista y asentamiento en las tierras de Canaán (tierra de Israel). Su máxima deidad era Yahvé, el dios de los patriarcas que había sacado a los israelitas de Egipto, guiándolos hasta la Tierra Prometida. Se desarrolló una verdadera religión monoteísta, en la que el Dios de Israel era visto como el Dios que dirigía la historia universal y el destino de todas las naciones.

Los fariseos, impusieron sus propias tradiciones sobre las leyes bíblicas, y fueron los precursores del movimiento rabínico.

El fervor del Mesías y del Apocalipsis aumentó al acabar la independencia política del pueblo de Judá. Por eso, la presión de las juderías pasó de Palestina a Babilonia, y el Talmud babilónico se convirtió en el documento rabínico de mayor autoridad. Según López (2008) fuentes electrónicas el Talmud es un libro de control mental inventado por los Rabinos para crear prejuicios en la mente de los judíos que se acercan al Mesías Yeshúa, es decir al Maestro Jesús. Para lograr esto los Rabinos escribieron comentarios diversos acerca del Decálogo, mezclado con ofensas hacia los cristianos, especialmente hacia el Jesús y contra todo tipo de personas que no descienden de Judá, los occidentales, o los gentiles. Los ataques más siniestros de ese libro se centran en el cristianismo y en la persona de Yeshúa el Mesías, al cual le llaman *Yeshú*, porque *Yeshú* es el apocope de *Yemaj Shemo Vejisro* que significa que su nombre sea borrado, paradójicamente el nombre de Yeshúa [Jesús] es el nombre más famoso del Universo, el cual en el ámbito de lo educativo, en nuestros días parece estar demás dentro del proceso educativo, sin referencia de sus enseñanzas en el ámbito de lo educacional. Algunos dicen que *Yeshúa* es lo mismo que *Yeshú*, pero eso es una afirmación irresponsable y sin fundamento, porque *Yeshúa* es una palabra aramea que significa "Salvación" y aparece decenas de veces en el Antiguo Testamento, miles de años antes de que el apocope *Yeshú* fuera inventado, como efecto de la persecución que desde las bienaventuranzas ya el Maestro anunciaba. El mismo, objeto de desprecios y persecución, por anunciar ese mensaje de liberación en el cual encontrará la humanidad el comienzo de la nueva vida en Cristo Jesús, Maestro de Vida para todos.

El talmud es un libro que está negando al Hijo de YHWH y por lo tanto también niega a Dios Padre, es decir, es un libro de anticristo, ese libro es culpable de que los judíos sientan desprecio hacia los samaritanos, los palestinos, los cristianos y hacia todas las personas que no pertenezcan a su raza, lo cual de alguna manera se revirtió en tiempos de la Alemania nazi. Siendo que la Escritura ordena amar a todas las razas, no se justifica tal comportamiento.

Arellano (2011) sostiene que en efecto, para los judíos se presenta el acontecimiento del Monte del Sinaí como la revelación suprema de Dios, en la cual él dicta las pautas a seguir para mantenerse fieles a Él. Es el compromiso de

seguirle cumpliendo el decálogo, aplicando a cabalidad las indicaciones de Dios, resumida en la Torá, la ley. Pero de igual manera, para los cristianos, del monte de los Mandamientos, se sucede a Jesús el Monte de las Bienaventuranzas, en él, habla el Hijo de Dios, y desarrolla la perfección del amor por medio de las bienaventuranzas, inclusive exaltando el sufrimiento en un discurso que se hace núcleo de grandes enseñanzas y valores y más aún en la pretensión de descubrir al pueblo que las promesas de un mesías se cumplen en la persona humilde de Jesús.

a. Diferentes perspectivas

Son diversas las perspectivas entre los judíos y los cristianos, por razones de comprensión del mundo y de la religión. Lamentablemente de allí surgen disputas en las que se hace necesario resaltar la propuesta cristiana utilizando las mismas enseñanzas de Jesús como argumentos que llevan a un vivir y convivir mejor entre quienes caminan a través del judaísmo y el cristianismo, pero también se pueden actualizar en el ámbito de lo educativo respetando las diferencias y abriendo fundamentalmente el corazón al mensaje de salvación.

Una salvación, que puede ser llamada instrucción y que consiste en evitar la destrucción del hombre por su propia mano, cuando éste se llega a sentir con el derecho de agredir a su hermano por tener diferencias de opinión y perspectiva. San Mateo demuestra una gran delicadeza a la hora de proponer en su discurso los elementos más importantes de la vida de Jesús como conciliador y pacificador de la comunidad y hoy en día la escuela debe ser formadora de hombres y mujeres capaces de promover la paz que Jesús promueve en los evangelios, especialmente en San Mateo. Solo en la paz se puede construir un reino que perdure y promueva el desarrollo integral de todos los seres humanos.

Ese desarrollo anunciado por el Maestro Jesús y que tiene su culmen en la fidelidad al mismo Dios de los judíos que ha cumplido su promesa de redención en él para toda la humanidad hace de Jesús, Maestro de humanidad, maestro de convivencia, maestro de vida, maestro de maestros para transmitir el mensaje de salvación a todos por igual con las palabras y el testimonio de su servicio en el amor desinteresado a los hermanos.

III. La figura de Jesús maestro y Pedagogo: Pedagogía emancipadora y creativa

San Mateo constantemente subraya la relevancia de la autoridad de Jesús como Maestro de vida. Jesús tiene mucho que ofrecer a los Maestros de hoy en día, que han rechazado esa condición de Maestros queriendo referirse quizá con cierto desprecio a los que ejercen sus funciones en la primera etapa de los lugares más

recónditos de las ciudades, para tomar nuevos nombres como por ejemplo: el de profesor, licenciado, educador o docente entre otros.

Pérez (2006) afirma que Jesús al comienzo de su magisterio y tras superar las tentaciones de la atracción de la fama, la riqueza, el poder y el prestigio, se entregó por completo y con una entereza y creatividad increíbles a cumplir su misión. Cabe destacar que esta actitud es un desafío para los profesores de hoy en día. Porque Jesús no se dejaba intimidar por persecución alguna. Jesús como ejemplo de maestros, nunca se dejó seducir por chantaje ni componendas y fue fiel hasta las últimas consecuencias: murió asesinado en una cruz. La transmisión de contenidos programáticos, sería una educación incompleta si dejan de ofrecer conocimientos referidos a un vivir y convivir mejores. Es el profesor, quien con maestría, la que viene del dominio y del testimonio, como es el caso de Jesús en el Evangelio de San Mateo, debe llevar a su alumnado, como a discípulos a descubrir que tienen una gran importancia para la sociedad como lo es la sal para los alimentos, que son capaces de irradiar claridad en su pensamiento desde temprana edad como luz del mundo a través del testimonio de sus propias acciones y palabras, que se vean y reconozcan capaces de estar por encima de la simple letra de la ley, la cual está supeditada al señorío del hombre como corona de la creación, con la sensatez de la reflexión y la madurez de los compromisos y el respeto, en efecto, producto de la caridad fraterna en la que se reconoce el vínculo de la paz a través del perdón y la reconciliación acompañadas de muestras evidentes de conversión.

Cristo en este evangelio sigue siendo maestro de la comunidad, especialmente de la comunidad que se funda a partir de la unión de un hombre y una mujer para constituir la Iglesia doméstica, la primera escuela de todo ser humano, la familia, por medio del matrimonio y sus fines principales: el bien de los esposos, la procreación de los hijos y la sana maduración de la fe a través de una adecuada educación ciudadana y cristiana, en la procura del desarrollo de la sinceridad al hablar, promoviendo la precisión y acertividad al expresarse, evitando toda ira, pendencia, animosidad y deseo de venganza, antes bien, sin enfrentar al que nos hace mal, dando a quien nos pida y ofreciendo la cara y el apoyo a quien pide prestado, inclusive cuando se trata de aquellas personas con quienes adversamos, demostrándoles que no hay razones para el rencor, y teniéndolos presentes incluso en las oraciones.

Es Cristo quien invita a la caridad constante y sin falta, en la discreción de quien sabe que Dios lo ve todo, que no hay que estar esperando felicitaciones, ni reconocimientos ni agradecimientos, que si se llegan a ofrecer, pues se reciben con humildad, sin jactarse de ello, sino satisfechos de ser instrumentos de bien al estilo de Jesús. Y uno de los aspectos que más caracterizó a ese Maestro fue su constante dialogo con Dios. A través de la oración, en silencio, en privado, en intimidad con él. Esa clase de oración que debe ir acompañada por el ayuno, la abstinencia y el

sacrificio constante ofrecido a Dios para ser fortalecidos en su espíritu de renuncias, sirviendo constantemente a Dios en los hermanos con el buen uso de los recursos que se poseen y conscientes de saber que solo se es administrador de esos bienes, pero que nadie se lleva nada de lo que tiene a la tumba. En esa actitud de desprendimiento, Jesús enseña que lo primero que debe ocupar al ser humano es el Reino de Dios y su Justicia y en una espera dichosa y con fe, se constatará que todo lo demás viene por añadidura pues a cada día le basta su afán.

Es un evangelio eminentemente educativo, en él Jesús también toma en consideración nuestras limitaciones humanas, reconociendo que solo él puede ver lo profundo del corazón, ninguna persona sabe a ciencia cierta que está pensando la otra persona, cuales con sus intenciones, las razones de sus palabras y acciones, para no juzgar a nadie. En un acto de confianza a Dios a quien podemos pedirle no solo cosas materiales sino más bien los bienes que vienen de lo alto, sabiduría, entendimiento, misericordia y gracia abundante para perseverar en la fe y el buen obrar.

Por último, Jesús deja a cada uno de sus discípulos y a quienes lo escuchan, lo leen y lo piensan, dos alternativas: existen dos caminos, el camino ancho y el angosto, la puerta amplia y la estrecha, la doble actitud, o la hipocresía, en la que se comparan los seres humanos con los lobos vestidos de ovejas, pero que en realidad, tienen razones egoístas ocultas en su corazón. Por lo tanto el corazón de quien le sigue en sus enseñanzas y a través de una didáctica tan rica de posiciones y ejemplos no puede decir Señor Señor creyendo que con eso se salvará o está haciendo lo correcto, sino aquel que hace la voluntad que el Padre ha dejado a la humanidad desde el Sinaí y que se personifica en el testimonio de la persona de Jesús su hijo, el maestro cuyas virtudes estamos subrayando, pues soló a través de esta orientación exhaustiva que él hace podrá el hombre experimentar que su vida no ha sido edificada sobre la fragilidad de la arena, la cual ante los avatares y pruebas de la vida termina en el suelo, sino mas bien sobre roca, la roca firme de su palabra y del testimonio de su amor.

IV. La identidad y misión de la Iglesia cristiana

Este Jesús llama a todos y les encomienda una misión. Así como a los doce les capacita y los envía Mt 28, 19, de la misma manera llama hoy en día a cada persona y de manera especial al maestro para que sea un verdadero instrumento de aprendizaje para la vida y la convivencia entre los seres humanos, esa palabra que proclaman es para mover los corazones, a favor del Reino de unidad y justicia, aunque en efecto no todos estén a favor de tales alternativas de vida. Todos los que escuchan este mensaje deberían ser proclamadores del mismo con la palabra y la vida, especialmente ante quienes nunca han oído hablar de Jesús, con valentía,

aunque los ataques y miedo a ellos invadan e intimiden la constancia en la decisión. Jesús invita a ser contantes aún ante la advertencia de las persecuciones y sobre todo cuando algunos se vayan uniendo a su mensaje de amor y renuncien a sus anteriores grupos de opinión y acción, se tendrá que afrontar los resentimientos causados por tales decisiones. Definitivamente constituye un desafío tremendo tomar la responsabilidad del anuncio del evangelio. Para lo cual es necesario tener las pautas claras de ese seguimiento y lanzarse a la labor.

V. El maestro enseñando con parábolas. Punto de referencia claro en las enseñanzas de Jesús

Jesucristo es ese referente histórico en quien se evidencian diversas facetas relacionadas con el quehacer educativo, vale decir: las enseñanzas para ser, aprender y convivir. Según Pérez (2000) se puede dar lección de estos aspectos para la vida con el desafío de que "sólo es posible enseñar – o sea, ayudar- a ser persona, si uno se esfuerza por serlo plenamente, por creer hacia adentro, si acepta que para ser educador hace falta reconocerse como un educando de por vida". Como en un juego de palabras se requiere de la capacidad de enseñar a aprender como vía segura de quien se conserva en la actitud de aprender y desaprender a enseñar, en la tendencia de apertura a las nuevas visiones educativas que constantemente se van evidenciando en el quehacer educativo actual.

Es así, como el Evangelio de San Mateo, contenido de diversos elementos temáticos, expuestos según las experiencias del discípulo con el Maestro y siguiendo el orden sugerido por la presentación de sus capítulos, ofrece un elenco de circunstancias y orientaciones de carácter innovador por su apertura y, educativo, por la transformación que propone. No obstante, el nivel de aprendizaje que se puede detectar en un grupo de personas determinadas, desde la perspectiva evangélica de San Mateo, lo determinan los procesos aplicados para su conocimiento y la disposición de cada individuo. Las enseñanzas del Maestro Jesús, enriquecen el acto educativo como respuesta a las situaciones propias de la comunidad estudiantil. Esto se puede palpar en los cinco capítulos dentro de los cuales, como discursos magistrales, el evangelista expone las dimensiones educativas del Maestro Jesús por medio de pasajes histórico -bíblicos. De ellas se puede extraer principios y valores necesarios para una categorización didáctica e incluyente.

Cristo ofrece en cada una de las circunstancias en que su actuar educativo lo evidencia, una gama de posibilidades y recursos didácticos y metodológicos que pueden renovar la actitud del docente frente a su desempeño educacional. Entre los diversos momentos que allí se pueden encontrar resalta el discurso de las Bienaventuranzas, a partir del cual se dilucida la identidad humana con el sentido de los valores que implican el sacrificio y la constancia en el buen obrar, aún a

pesar de las diversas opiniones o incluso las que son adversas por encontrar en la dimensión de lo religioso, un distractor, lo cual puede llevar a perder de vista el contenido educativo formal y humanístico que tales propuestas implican.

Es recomendable, a pesar de tal condición, darle una revisión a los aspectos de relevancia educativa en este Evangelio, de manera tal que sus contenidos y doctrina puedan ser objeto de discusión y análisis, elaborando de esta forma las respectivas recomendaciones para su aplicabilidad, para el beneficio personal y comunitario en cuanto al acto del aprendizaje y su significación académica.

El evangelio según san Mateo representa un modelo de enseñanza a través del cual el gran Formador de formadores, Maestro de maestros Jesucristo, trata, mediante su discurso evangélico de plasmar un mensaje innovador de convivencia fraterna necesaria para una comunidad pagana carente de reubicación y apertura hacia un nuevo sentido del vivir y convivir mejor.

En consecuencia el contenido evangélico de enseñanza o formación según el Evangelio de san Mateo, reúne cinco aspectos fundamentales en su discurso que tocan el ser personal y el ser social del hombre. En cada uno de los momentos de enseñanza, encuentros, diálogos y otros se toca el ser personal y el social del hombre. Señalando al menos unos cinco aspectos, ¿Qué idea de cada aspecto es relevante, que toca y tiene aporte formativo para el ser personal y social del docente que refuerza al mismo tiempo su ser cristiano y su ser ciudadano? En consecuencia, el análisis o consideración de los aspectos tratados, representan una nueva aproximación teórica que redimensiona la formación integral del docente como sujeto social necesario para el quehacer educativo del siglo XXI. Jesús formador de formadores, o maestro de maestros busca la mayor integridad e identidad del hombre como docente líder y formador de comunidades.

VI. Carácter catequético y atractivo

San Mateo al citar una de las bienaventuranzas, como lo es por ejemplo: "Dichosos los que lloran porque serán consolados": refleja una situación del hombre, puede referirse a la miseria que lleva a las personas a llorar, lo cual le da la posibilidad de que sea consolado, ayudado en la carencia de bienes espirituales y sociales, donde el hombre por sí solo no los puede conseguir, sino que lo puede alcanzar a través de la ayuda de Dios y de las personas que lo rodean.

Es dichoso aquel que es capaz de denunciar sus miserias para poder ser atendido por parte de Dios y de una sociedad en la que vive se desarrolla. Entonces un docente en su clase tiene que enseñar al que el hombre descubra su propia miseria, aquello que lo hace llorar, sufrir, y que no se quede dentro de él sino que tome la decisión de demostrarlo para ser ayudado, y así pueda salir de esa situación de miseria o sufrimiento que afecta su vida.

La dicha puede ir en el hecho de poder mostrar la miseria sin esconderla para poder superarla con la ayuda de todos. Así con cada uno de las bienaventuranzas. Como Jesús de manera pedagógica va mostrando algunas facetas del hombre a través de la descripción de cada una de ella llevándolo a la superación de los sufrimientos. Surge la pregunta siguiente: ¿Cómo toca este discurso al ser social? Llevando al hombre a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades y que necesitan superarlas. Las situaciones de miseria que aún existe, paralelas a las señaladas en la bienaventuranza, el desenfreno de la prostitución, la droga, el sicariato, la falta de decencia del ser humano en el trabajo, antes mencionados, donde hay una ritualidad religiosa light, no de compromiso, conversión y cambio permanente del hombre de la sociedad, las enseñanzas de Jesús pueden despertar en los que la escuchan el deseo de hacer transformar el mundo con esperanza y paz.

Se necesitaba tener un punto de referencia claro en las enseñanzas de Jesús. Mateo intentó hacer todo esto, y compuso un evangelio que por su carácter catequético y fe había integrado diversos puntos de vista que existían entre los mismos cristianos, que el más leído y comentado en los primeros siglos de la iglesia.

Mateo busco un punto de encuentro para todos, reuniendo en su evangelio todas las citas posibles del antiguo testamento para comprobar que las promesas de Dios se habían cumplido cabalmente, diversas tradiciones del antiguo testamento y presentando a Pedro como el gran Maestro que recibe una instrucción especial de Jesús, es el símbolo de ser la cabeza del nuevo reino que estaba instituyendo: la Iglesia, y puede por tanto, servir de árbitro en caso de discusión.

Mateo responde a la situación que vivía su comunidad, mostrando que Jesús es el Mesías, explicando que la Iglesia ha heredado la misión de Israel e invitando a los cristianos a vivir según las enseñanzas de Jesús. Para Mateo Jesús es el Mesías. Es el Hijo de Dios. Es el que nos invita a hablar con el padre, nos enseña el uso de las metáforas y comparaciones a través de la imaginación creativa, por ejemplo: la parábola del trigo y la cizaña, la de la levadura en la harina, la semilla de mostaza y la red, el tesoro en el campo y comerciante de perlas finas, parábola del sembrador, todos cargados de un fuerte contenido didáctico.

VII. Conclusiones

Finalmente desde el capítulo 18 del Evangelio de San Mateo hasta la vida de la comunidad cristiana, el mayor de los objetivos para poner en práctica todo el ejemplo y conocimiento que el Maestro Jesús nos ha manifestado, se subraya que el mayor en el Reino de Dios es el más humilde y pequeño de los hermanos. ¿Quién es el más importante en el reino de los cielos? Les aseguro que si no cambian y se hacen como los niños no entraran en el reino de los cielos. El compromiso y la exigencia

de un cambio significativo surge de la escucha atenta que el Señor nos permite a través de la educación alcanzar nuevos cambios en la personalidad. El que se haga pequeño como este niño, ese es el mayor en el reino de los cielos. Atención a los pequeños: El padre de los cielos no quiere que se pierda ni uno solo de estos pequeños. Conexión fraterna: Señor ¿Cuántas veces tengo que perdonar a mi hermano cuando me ofenda? Siete veces? No te digo siete veces, sino sesenta veces siete.

Capítulo 24: La venida del hijo del Hombre El templo destruido Ven todo esto? Les aseguro que no quedara ni piedra sobre piedra. Todo será destruido El comienzo del fin. Estén atentos para que nadie los engañe. Porque muchos vendrá en mí nombre diciendo: Yo soy el Mesías, y engañara a mucha gente- Surgirán numerosos falsos profetas que engañaran a muchas gentes y la maldad que crecerá constantemente, se enfriara el amor de la mayoría. Pero el que se perseveren hasta el final, ese se salvara.

Dios de Angustia. Porque como el relámpago sale del oriente y brille hasta occidente, así será la venida del Hijo del Hombre. La Venida del Hijo del Hombre: El enviara a sus Ángeles en la gran trompeta y redimirá a los cuatro vientos a los elegidos de un extremo a otro del cielo. Certeza y cercanía del fin Les aseguro que no pasara esta generación hasta que todo esto suceda. El cielo y la tierra pasará, pero mis palabras no pasará.

Estén atentos Estén pues atentos, porque no sabrán que día llegara su Señor, Ustedes estén preparados porque a la hora que menos piensan, vendrá el hijo del hombre. Es criado fiel, Dichoso ese criado si al fin llega sui Señor, lo encuentro haciendo lo que debe.

Para terminar con esta breve reflexión, podemos recurrir a la prudencia de las vírgenes previsoras del capítulo 25. Estas jóvenes ininteligentes y las otras descuidadas se presentan en el actual capítulo identificadas como las cinco jóvenes necias y otras cinco prudentes. Una manera de despejar los tipos de personalidad que hay en este y otros tiempos. Y a su vez, se interpela a todos los seres humanos a que estén preparados, porque no saben el día ni la hora en que las cosas pueden suceder, la hora de una prueba, de algo agradable o desagradable, frente a lo cual debemos responder con pro actividad. La parábola de los talentos refleja: Porque a todo el que tiene se le dará y tendrá de sobra; pero al que no tiene se le quitara incluso lo que tiene. El Juicio Definitivo: Todas las necias se reunirá delante de el y el separará unos de otros. Entonces el rey dirá a los de un lado: Vengan Benditos de mi padre, les daré posesión del reino preparado para Uds., desde la creación del mundo. Porque tenia tuve hambre y me dieron de comer, tuve sed y me dieron de beber era un extraño y me hospedaron, estaba desnudo y me vistieron, enfermo y me visitaron; en la cárcel y fueron a verme. Después diré a los del otro lado: apártense

de mi malditos vayan al fuego que no se apaga, preparado por el diablo y sus ángeles.

Referencias

- LÓPEZ, Alexis (2008) Tomado de: http://www.foroswebgratis.com/tema-que_es_el_talmud-112482-1281665.htm [Consulta: 2011, abril 09]
- RICOEUR, Paul. Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica y lengua: primera edición. 2002 México

APROXIMACIÓN AL SECUESTRO INTERNACIONAL DE MENORES CON ÉNFASIS EN LA REALIDAD COLOMBIANA DEL AÑO 2002: UNA BREVE RESEÑA AL CONVENIO DE LA HAYA

Carmen Z. Vivas F.*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Breve consideración a la menor edad. 3. Secuestro internacional de menores: Una Aproximación. 4. Los derechos de los menores y el secuestro internacional. 5. El Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores. 6. Aplicación en Colombia del Convenio de La Haya del 25 de octubre de 1980. 7. Análisis jurisprudencial. 8. Realidad sociológica colombiana del año 2002. 9. Conclusiones. Referencias.

Resumen

Los países como Colombia han comprendido la necesidad de proteger de manera integral y preferente a los menores, en virtud de su innata debilidad jurídica marcada por la falta de madurez mental y de experiencia de vida. En este contexto se encuentra la Ley 173 de 1994 por medio de la cual se aprobó el Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores. Colombia al incorporar este Convenio a su ordenamiento jurídico interno asumió el cumplimiento de ciertas obligaciones que impone el texto convencional, y que debe acometer por medio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Se explicará la menor edad, el secuestro internacional de menores, sus consecuencias perjudiciales respecto de los derechos de los menores, el tratamiento jurídico

Recibido: 6/6/2011 • Aceptado: 20/6/2011

* Abogada, especialista en Derecho de Seguros, doctoranda en Derecho de Familia. Docente Universitaria en la Universidad Católica del Táchira y en la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. E-mail: carmenvivas@ucat.edu.ve

internacional a esta clase de secuestros y se reseñará brevemente la realidad colombiana de 2002. Palabras clave: menores, secuestro internacional de menores, derechos de los niños, Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Palabras clave: Secuestro, menores de edad, derechos, convenios internacionales.

Abstract

Countries like Colombia have understood the need to protect in an integral and preferential way the minors, by virtue of his innate juridical weakness marked by the absence of mental maturity and of experience of life. Within this context the Ley 173 was sanctioned in 1994 and with this support the Haya Agreement on the civil aspects of the international abduction of minors was approved. Upon incorporating this Agreement into its internal legal system, Colombia assumed the fulfillment of certain obligations that imposes the conventional text, and that must undertake through the Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. It will be explained the minority, the international abduction of minors, its harmful consequences with regard to the rights of the minors, the international legal procedures to this class of abductions and the Colombian reality of 2002 will be reviewed briefly. Keywords: minors, international abduction of minors, rights of the children, the Haya Agreement on the civil aspects of the international abduction of minors, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Key words: Kidnapping, minors, rights, international agreements.

1. Introducción

Los seres humanos han tendido siempre a catalogarse entre sí, en virtud de distintos criterios: edad, condición familiar, rol social, entre otros. En punto de la edad el Derecho ha impuesto modernamente una serie de obligaciones a la familia, al Estado y a la sociedad en procura de la protección de los seres humanos que aún no han alcanzado un umbral cronológico interpuesto también por el legislador para considerarles responsables de sus actos.

Los denominados por el Derecho menores de edad, requieren por su condición de tales de una protección especial que les permita contar con las condiciones mínimas necesarias que propendan a su formación cabal que luego facilite su desempeño social.

No pocas veces las conductas de los mayores impiden a los menores contar con esas condiciones ya referidas, y es precisamente cuando se está en presencia del avasallamiento de los derechos de los menores. El documento que se presenta

pretende esbozar una de las conductas de los mayores que vulneran el derecho de los menores a vivir en el seno de una familia y a no ser separados de ella: el secuestro internacional de menores.

En el desarrollo del trabajo se hará una breve reseña a la condición jurídica que comporta la menor edad; al secuestro internacional de menores; a los esfuerzos que internacionalmente se han adelantado para proteger a los menores en el ámbito internacional con especial énfasis en el Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores suscrito el 25 de octubre de 1980 en el marco del décimo cuarto período de sesiones de la Conferencia de La Haya; se reseñará la aplicación que del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores se ha hecho en Colombia; se referirán dos emblemáticas sentencias proferidas por la Honorable Corte Constitucional relacionadas con la restitución internacional de menores y se intentará un acercamiento a la realidad sociológica colombiana para el año 2002 en relación con el secuestro internacional de menores.

2. Breve consideración a la menor edad

Ancestralmente se han hecho distinciones en el marco de diversos ámbitos entre los seres humanos en virtud de sus edades. Algunas de las distinciones redundan en la aplicación laxa de sanciones penales y en no pocas oportunidades en medidas tendentes a proteger a los seres humanos que en razón de la edad determinada que ostenten, se presume que aún no cuentan con la capacidad física e intelectual necesaria para considerarlos con suficiente criterio como para permitirles adoptar medidas y decisiones sobre sus intereses y condiciones.

Por ello los seres humanos que no han alcanzado dieciocho años de edad, y en el caso de ordenamientos jurídicos excepcionales los veintiuno, son denominados y considerados menores de edad. La minoridad es la calificación legislativa que atiende a una condición relacionada con la edad, aunada a la presunción legal del umbral cronológico en el que se adquiere plena madurez y capacidad de discernimiento

Así las cosas, el Código de la Infancia y la Adolescencia¹ de Colombia considera en su artículo 3 que "...Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en

¹ Ley 1098 de 2006, que derogará el Código del Menor que en su artículo 18 preceptúa "Se entiende por menor a quien no haya cumplido los dieciocho (18) años. Cuando no haya certeza acerca de la edad de la persona que requiera la protección prevista en este Código y se tengan razonables motivos de duda, el Juez, antes de tomar las medidas aplicables a los mayores, la determinará mediante los medios de prueba legalmente establecidos".

el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad..."

El artículo 34 del Código Civil colombiano establece que:

...Llámase infante o niño, todo el que no ha cumplido siete años; impúber, el varón que no ha cumplido catorce años y la mujer que no ha cumplido doce; adulto, el que ha dejado de ser impúber; mayor de edad, o simplemente mayor, el que ha cumplido 18 años, y menor de edad, o simplemente menor el que no ha llegado a cumplirlos... (subrayado fuera de texto)

Es una postura uniforme en la doctrina, admitir que las legislaciones de los Estados se han manejado desde una ortodoxa y limitante legislación de menores: en las que son tratados como meros sujetos de protección, hasta los novísimos cuerpos legales como el Código de la Infancia y la Adolescencia, en el que se contempla un sistema de protección, atención y consideración jurídica integral de los niños y adolescentes, reconociéndoles su condición de individuos, sin lugar a discriminarlos² con capacidad jurídica directamente proporcional a la edad y por ende a la madurez que *día a día* alcanzan³. Por fortuna el legislador civil colombiano ha entendido cabalmente lo que señalan profesores como Héctor F. Orbe quien afirma que:

...Mediante el cuidado...: atención a la alimentación, vestuario, educación, salud en un ambiente de amor materno y paterno los menores alcanzan la plenitud de su conducta integral cuando éstos han llegado a la mayoría de edad. Entonces son personas útiles socialmente...⁴

De otra parte la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en Colombia por medio del Decreto 94 de 1992 en su primer artículo define como menor a la persona que no haya cumplido dieciocho años.

No son pocas las personas que están en desacuerdo con la denominación de menores, por considerarla desdeñosa. Por eso es imperante precisar que la utilización

2 Artículo 1 "Este Código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

3 Artículo 2 "El presente Código tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado. "

4 ORBE, H. *Derecho de menores*. Quito, Ecuador. Pontificia Universidad del Ecuador. 1995. p. 20.

de tal término en este documento escapa a cualquier intención de mermar la personalidad jurídica de los seres humanos que se encuentran en los rangos cronológicos señalados, antes sólo atiende a una calificación legítima y válida, equivalente a las de niño, niña y adolescente, en cada caso.

Es una tendencia casi universalmente adoptada, que los Estados por medio de sus legislaciones establezcan normas que protejan especialmente a los menores de edad, y es una política progresivamente adoptada en las legislaciones occidentales darle cabida a una especial categoría de derechos: los derechos de los niños, los derechos de los menores, los derechos de la infancia; en fin a un compendio de normas jurídicas que no tienen otra pretensión sino la de realzar la necesidad de favorecer al ser humano en este momento de su vida, entre otras sublimes razones, porque "...de la conjugación armónica de los derechos y de los deberes, debe esperarse el advenimiento de días mejores para la niñez y la juventud... para el más alto y perdurable destino del mundo futuro"⁵

Este conjunto de normas jurídicas primordialmente "...regula la actividad jurídica del menor desde su concepción hasta la mayoría de edad"⁶ y tiene por objeto "...la protección integral de esa situación social y jurídica, real y concreta: la menor edad; la regulación de dicha situación tiene como finalidad cardinal la formación de la garantía del futuro del pueblo..."⁷

Es imperativo exaltar uno de los principios que informa la interpretación de las normas jurídicas de esta rama del derecho: el principio *favor minoris aetatis*, que impone la prevalencia de los derechos de los menores ante la colisión con los de otra categoría de personas, aún los del Estado⁸.

Así lo confirma la Corte Constitucional en sentencia número T-408 de 1995 cuando señala que

... Con la consolidación de la investigación científica... se hicieron patentes los rasgos y características propias del desarrollo de los niños, hasta establecer su carácter singular como personas, y la especial relevancia que a su status debía otorgar la familia, la sociedad y el Estado... Conforme a estos principios la Constitución Política elevó al niño a la posición de sujeto merecedor de especial protección por parte del Estado, la sociedad y la familia...⁹

5 ESCARDO Y A., V. Prólogo a *Los derechos del niño*. Montevideo, Uruguay. Instituto Interamericano del Niño. 1961. p. 6.

6 MONROY, M. *Derecho de menores*. Bogotá, Colombia. Jurídicas Wilches. 1983. p. 2

7 GARCÍA, E. *Derecho de menores* en *Derecho de menores*. Aspectos civiles, comerciales, laborales, internacionales y organismos de protección. Medellín, Colombia. Ediciones Rosaristas. 1995. p. 23.

8 GARCÍA, *op.cit.* p. 24

9 Corte Constitucional. Sentencia T-408 de 1995. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz, fundamento jurídico N° 6. Citada por la Corte Constitucional en su Sentencia T-357 de 2002

Y la Corte va más allá al caracterizar el interés superior del menor al considerarlo

...real, en cuanto se relaciona con las particulares necesidades del menor y con sus especiales aptitudes físicas y psicológicas...independiente del criterio arbitrario de los demás y, por tanto, su existencia y protección no dependen de la voluntad o capricho de los padres, en tanto se trata de intereses jurídicamente autónomos...un concepto relacional, pues la garantía de su protección se predica frente a la existencia de intereses en conflicto cuyo ejercicio de ponderación debe ser guiado por la protección de los derechos del menor...la garantía de un interés jurídico supremo consistente en el desarrollo integral y sano de la personalidad del menor...¹⁰

Con mayor frecuencia cada vez, las relaciones interpersonales y por ende las familiares, encuentran como contexto frecuente el ámbito internacional, lo que sin duda ocasiona que no pocas veces se encuentren inmersos los niños, niñas y adolescentes en *medio* de estas relaciones familiares.

Por eso, también, son innumerables las manifestaciones multilaterales que trascienden las fronteras de los Estados y que hacen patente la intención de conjugar voluntades interestatales, conformar alianzas que reúnan esfuerzos internacionales con un solo norte: la protección internacional de los menores. Prueba de ello son los diversos acuerdos que se han suscrito con el afán descrito.

Es así, como el 25 de octubre de 1980 fue aprobado en el marco de la XVI Sesión Ordinaria de la Conferencia de la Haya el Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores, aprobado y adoptado por Colombia por medio de la Ley 173 de 1994 dada en Santafé de Bogotá, D.C., a los ocho días del mes de octubre de mil novecientos noventa y tres, y cuya aproximación hace parte de esta labor investigativa.

Es menester precisar qué se considera menor de edad a los efectos del Convenio, para ello debemos hacer alusión al precepto contemplado en su artículo 4 "El Convenio se aplicará a todo niño¹¹ que residía habitualmente en un Estado Contratante inmediatamente antes de la violación de cualquier derecho de visita. La aplicación del Convenio cesará cuando el niño llegue a los 16 años de edad" (subrayado fuera de texto).

Es curioso observar que el Convenio a pesar que se refiere a niños o menores, hace una salvedad sensible cuando se acerca al final de la redacción del artículo transcrito: "...La aplicación del Convenio cesará cuando el niño llegue a los 16 años de edad...". Y es que este límite encuentra explicación en las aseveraciones del profesor Bela Vitanyi –citado por Millares- Sangro- "el derecho internacional

10 Corte Constitucional. Sent. cit.

11 En otras traducciones se encuentra la denominación de menor.

privado no conoce una definición uniforme de la noción de menor", por ende "cada Convenio relativo a éste (sic) ámbito establece uno o varios límites de edad...", la edad establecida será distinta en función de la protección que se empeñe en profesar¹². Ejemplo de ello es la consideración que de niño hace la Convención sobre los Derechos del Niño¹³ en su artículo 1 "Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad"¹⁴.

No sobra indicar que a pesar de la disposición convencional que determina el límite de edad para considerar a un individuo mayor o menor de edad, queda incólume la fijación que de ese límite haga la legislación interna de cada Estado parte.

Sin duda que el Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores no puede en la práctica ser utilizado para obtener su cometido cardinal: el regreso inmediato de niños ilícitamente trasladados o retenidos en cualquier estado parte¹⁵, cuando éstos han cruzado el umbral de los dieciséis años.

Para intentar explicar esta fijación, autores calificados han considerado opiniones de sicólogos que en su mayoría afirman que los dieciséis años es la edad en la que la persona empieza a contar incipientemente con la capacidad de discernimiento, que al no tenerla antes le impedía adoptar decisiones *objetivas y benéficas* sobre sus intereses personales. Esto es, se podría intentar afirmar que se encuentra el menor en una etapa de su desarrollo mental que lo ubica en una línea sutil, tendiente a desvanecerse: *ad portas* de la mayoría de edad, equivalente -en el promedio de los seres humanos- a la plena madurez mental.

En fin, el Convenio considera que una persona de dieciséis años o más se encuentra con un pariente y no con otro porque en parte ésa esa la situación en la que se encuentra por su propia decisión y mal podría el Convenio ponerse en funcionamiento ante ese supuesto, porque ello equivaldría a avasallar la voluntad del menor que ha cumplido los dieciséis años. Y el Convenio lejos de querer perjudicar a los menores busca afanosamente su protección como seres humanos con derechos reconocidos, así ese afán implique la *retirada* del ámbito internacional

12 MILLARES, P. El secuestro internacional de menores y su incidencia en España. Madrid, España. Ministerio de Asuntos Sociales. 1989. p. 135.

13 UNICEF. *Los derechos humanos de los niños y las mujeres: la contribución del UNICEF para que se transformen en una realidad*. Nueva York, Estados Unidos. UNICEF. 1999. p. 8.

14 Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

15 MONROY, M. *Derecho de familia y de menores*. Bogotá, Colombia. Ediciones Librería Profesional. (2001). p. 569.

del Convenio cuando expresamente excluye de su ámbito de aplicación a los adolescentes que hayan alcanzado el límite tantas veces mencionado.

Este documento procura ser una aproximación al secuestro internacional de menores, flagelo regulado internacionalmente desde hace más de veinte años, haciendo una especial referencia a los detalles de la aplicación del Convenio de La Haya en Colombia.

3. Secuestro internacional de menores: una aproximación

Es frecuente que las personas al oír hablar de secuestro sin mayor contexto, relacionen este hecho con la acción de retener indebidamente a una persona para exigir dinero por su rescate o para otros fines, lo que acarrea, por supuesto, las sanciones penales respectivas: penas privativas de la libertad para el o los secuestradores.

En punto del secuestro internacional de menores¹⁶ del que trata el Convenio de La Haya¹⁷ se debe describir el contexto en el que se verifica para comprender cabalmente porqué el tratamiento que de él hace la Convención es de orden civil y no penal, aspecto sobre el que se disertará más adelante.

El secuestro internacional de menores es perpetrado en la gran mayoría de los casos por los padres o parientes de los menores cuando los retienen o trasladan ilícitamente de su país de residencia habitual a otro, donde generalmente coincide el país de *refugio* con el país de donde es nacional el padre o pariente secuestrador.

Doctrinarios autorizados en materia de familia y menores esbozan una definición de este complejo y cada vez más frecuente¹⁸ fenómeno tal es el caso del doctrinario Marco Gerardo Monroy Cabra cuando señala que "...Existe el problema de los secuestros internacionales de menores cuando éstos son desplazados de un Estado a otro por uno de los padres o parientes, como consecuencia de conflictos familiares..."¹⁹.

También es considerado como "...La retención de un menor, que impide el normal ejercicio de los derechos de guarda y visita...es un auténtico problema

¹⁶ Es preciso advertir que este secuestro es denominado de diversas maneras: detención ilegal, traslado ilícito, secuestro familiar de menores, secuestro parental de menores, secuestro interparental, secuestro legal internacional de menores, secuestro interparental en matrimonios mixtos, *kidnapping*, *legal kidnapping*, *enlevement*, *abduction*.

¹⁷ Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores, de 25 de octubre de 1980.

¹⁸ CALVO A. y CARRASCOSA, J. Globalización, secuestro internacional de menores y Convenios de Luxemburgo (1980) y La Haya (1980) en: *International Law I. Revista Colombiana de Derecho Internacional*. Bogotá, Colombia. Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas. JAVEGRAF. 2003. p. 166.

¹⁹ MONROY, *Derecho de familia... op.cit.* p. 557.

social, especialmente cuando la retención del menor se produce en un país diferente de aquel en el que reside el otro progenitor..."²⁰

En relación al aspecto sociológico del secuestro internacional de menores señala el profesor Millares Sangro

...quizá porque las relaciones humanas alcanzan a veces un grado de conflictividad tan elevado que las hacen insostenibles...es que cuando un menor está bajo el cuidado de sus mayores y éstos no logran ponerse de acuerdo sobre su labor protectora, es frecuente que alguno de ellos intente impedir o limitar el acceso y la relación directa del otro con el menor. Cuando este propósito se consigue conduciendo al menor a un país distinto a aquel en el que normalmente se deberían desarrollar las obligaciones protectoras del otro cuidador, estamos en presencia...²¹ del secuestro internacional de menores.

Este secuestro atiende a la intención de uno de los padres o parientes de trasladar al menor a un Estado de *conveniencia* en el que pretende, le sean reconocidos y otorgados derechos que en el país de residencia habitual del menor le fueron adjudicados al otro progenitor o pariente, y nos referimos entonces, a los derechos de guarda, custodia, custodia física o residencial, que son las diversas denominaciones que puede recibir el derecho de guarda contemplado y protegido por el Convenio de La Haya en su primer artículo.

Para explicar en detalle este secuestro se expondrá sobre sus *protagonistas*, así brevemente se tratará sobre las personas o instituciones que se ven involucrados en un secuestro internacional de menores: el menor, la persona o institución que era titular del derecho de guarda antes de perpetrarse la retención o traslado ilícito, el secuestrador y las autoridades que deben necesariamente intervenir para activar los mecanismos de protección de la Convención.

En punto del menor ya se ha adelantado la labor pero no sobra resaltar a qué se refiere el Convenio de La Haya cuando se utiliza esta denominación.

En la breve exposición de motivos del Convenio de La Haya se señala que "...el interés de los menores es de importancia primordial para todas las cuestiones relativas a su custodia...y deseando proteger a los menores en el plano internacional contra los efectos dañinos de un traslado o no regreso ilícitos...han decidido [los Estados signatarios de este Convenio] celebrar un Convenio al efecto..."²²

20 PÉREZ V., E. Prólogo al libro de Miralles S., P. P. *El secuestro internacional de menores y su incidencia en España*. Madrid, España. Ministerio de Asuntos Sociales. 1989. p. XV.

21 MILLARES, *op.cit.* p. 3

22 Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores, de 25 de octubre de 1980

Es claro entonces, concluir que el Convenio de La Haya no pretende sino proteger a los menores que han sido trasladados o retenidos ilícitamente en otro estado Contratante²³.

Cuando el texto convencional se refiere a la mención de menores o niños, como sucede en otras versiones del Convenio, se tiende a relacionar esa referencia con la que el legislador civil de cada Estado hace, en el caso de Colombia en el Código del Menor y en el Código de la Infancia y la Adolescencia en concordancia con lo preceptuado en el Código Civil colombiano nos lleva a concluir que se trataría de las personas que aún no alcanzan el umbral de los dieciocho años.

En este momento y siguiendo la lectura del Convenio su artículo 4 modifica el límite de edad que pueda el legislador de cada Estado parte establecer en su ordenamiento jurídico interno.

Así las cosas, se considera menor y por ende protegido por el Convenio de La Haya a todo "...menor que residía habitualmente en un Estado Contratante inmediatamente antes de la violación de cualquier derecho de guarda o de visita. La aplicación del Convenio cesará cuando el menor llegue a los dieciséis años" (subrayado fuera de texto).

Con toda seguridad este límite de edad para considerar a un individuo menor de edad no coincide con el límite establecido por los legisladores en la mayoría de los países signatarios, entonces se puede inferir que los Estados parte del Convenio asienten a este límite de edad para activar o no los efectos protectores de la Convención, por presumir que un individuo al alcanzar los dieciséis años ha adquirido cierto grado de madurez que le permite de manera *independiente* y responsable decidir sobre sus intereses y que de seguro una orden de restitución o devolución inmediata sin tener en consideración su *voluntad* sería contraventor al interés superior que como menor aún le asiste.

En definitiva tratándose del menor a los efectos del secuestro internacional de menores tratado y regulado por el Convenio de La Haya, se trata de las personas menores de dieciséis años que tienen su residencia habitual en un Estado parte y han sido retenidos en o trasladados a otro Estado parte, éste es el presupuesto necesario para derivar las medidas protectoras contempladas en el Convenio.

Cuando el Convenio se refiere a la residencia habitual establece un punto de conexión y aunque la Convención no la define, se trata del centro de la vida del menor, en el que está asentado e implica la integración del niño un determinado medio²⁴. Esto es, la residencia habitual del menor comporta que se debe hacer

23 Artículo 1° del Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores, de 25 de octubre de 1980

24 TELLECHEA, E. *El nuevo derecho internacional privado interamericano sobre familia y protección internacional de menores*. Montevideo, Uruguay. Fundación de Cultura Universitaria. 1991. p.p. 17 y 18

abstracción de los elementos extranacionales de la categoría para aplicar el derecho del territorio donde se encontraba efectivamente la menor antes de la sustracción o retención ilícitos.

En punto de la persona o institución que era titular del derecho de guarda antes de la retención o traslado ilícitos es menester referirse al contenido del literal a) del artículo 3 del Convenio señala que:

...El desplazamiento o la retención de un menor es considerado como ilícito: a) Cuando ha habido una violación del derecho de guarda asignado ya sea a una sola persona, una institución o cualquier otro organismo, ya sea solo o conjuntamente, por la legislación del Estado en el cual el niño residía habitualmente antes de su traslado o no regreso...

Es necesario hacer la salvedad que en Colombia no es posible adjudicar la guarda de un menor cuando por lo menos alguno de sus progenitores ejerce la patria potestad, así lo señala el artículo 438 del Código Civil colombiano, sólo es posible la adjudicación de la guarda cuando "...se suspenda por decreto judicial..." el ejercicio de la patria potestad a ambos padres.

Podría entonces creerse que en atención a la teoría de la institución desconocida y la excepción de orden público internacional se desvanecerían las posibilidades de aplicar el Convenio de La Haya en Colombia, pero en atención al interés superior del menor, nos debemos referir al núcleo del derecho de guarda, para saber en qué momento se puede hacer coincidir con los preceptos establecidos por el legislador civil colombiano, se insiste, todo en pro del sujeto protegido por el Convenio: los menores de dieciséis años retenidos o trasladados de manera ilícita en los términos convencionalmente descritos.

El derecho de custodia del que habla el Convenio de La Haya se refiere en su núcleo al "...derecho relativo a los cuidados de la persona del menor y en particular el de decidir su lugar de residencia...", contemplado así en el literal b) del artículo 5 del texto convencional.

Es por eso que a pesar que ambos progenitores puedan ejercer la patria potestad a la luz de la legislación civil colombiana, en caso de nulidad matrimonial, separación, divorcio o relaciones no matrimoniales es sólo uno de los progenitores quien podrá ejercer el derecho que implica un acompañamiento permanente y un cuidado cercano del menor.

Tratándose de la suspensión de la patria potestad a ambos progenitores es posible entonces que las instituciones relacionadas con la curaduría o tutela de un menor se pueden deferir a favor de personas no necesariamente parientes del menor. Lo que no es posible en atención a los parámetros legalmente establecidos es que sea titular de la tutela o curaduría una Institución, pues el artículo 428 del Código Civil

sólo se refiere a las personas naturales, de acuerdo con el calificado parecer del profesor Marco Gerardo Monroy Cabra.

Se debe entonces afirmar que el Convenio no distingue si el titular de la guarda es un progenitor, un pariente u otra persona, natural o jurídica, las salvedades hechas atienden a consideraciones del ordenamiento jurídico colombiano.

Respecto del *secuestrador*, esta denominación ineluctablemente hace pensar en las implicaciones penales de este fenómeno internacional, por ello debemos ser enfáticos al exaltar el tratamiento civil que de este secuestro hace la Convención.

El Convenio de La Haya no define o individualiza al sujeto que *puede* secuestrar, eso explica porqué la denominación de este secuestro no es uniforme, algunos de los términos utilizados para mencionarlo hacen alusión a que es un progenitor o un pariente el que retiene o traslada ilícitamente al menor, en los términos convencionales.

Sin duda que la falta de *tipificación* facilita la aplicación de este Convenio a casi cualquier secuestro de un menor en contravención con derechos de guarda anteriormente definidos y reconocidos en un Estado parte.

Entonces se puede considerar potencial secuestrador al padre o a la madre del menor, a cualquier pariente e individuo que sin serlo despliegue la conducta descrita en el literal a) del artículo 1° del Convenio, o como lo señala el artículo 112 del Código de la Infancia y la Adolescencia "Los niños, las niñas o los adolescentes indebidamente retenidos por uno de sus padres, o por personas a su cuidado o por cualquier otro organismo en el exterior o en Colombia...". (subrayado fuera de texto)

En cuanto a las autoridades u organismos que deben hacerse *participes* en los secuestros internacionales de menores para propender a la solución que atienda a los propósitos convencionales, se debe hacer necesaria mención a la imposición contemplada en el artículo 6° del Convenio de La Haya "Cada Estado designará a una Autoridad Central encargada de cumplirlas obligaciones que fueren impuestas por el Convenio..."

Tratándose de la autoridad central en Colombia, hace parte de este documento en análisis de una emblemática jurisprudencia que diserta sobre el punto, así las cosas en este punto se refiere al análisis jurisprudencial realizado más adelante, no sin antes acotar que con ocasión de la próxima entrada en vigencia de la Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia el Congreso de la República establece en el artículo 112 que "...para los efectos de este artículo [se refiere a la aplicación de la Ley 173 de 1994] actuará como Autoridad Central el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ratificando así la designación que en su oportunidad hiciera el Ministerio de Relaciones Exteriores al mismo Instituto.

Se ha postergado el análisis del tratamiento eminentemente civilista y que el Convenio de La Haya hace del secuestro internacional de menores pero es propicio hacerlo en este instante para terminar de perfilar este secuestro.

Es peculiar observar que la palabra secuestro aparece sólo en el título del Convenio de La Haya y no se utiliza de manera frecuente en su contenido porque de manera intencional, así lo afirman los documentos en los que se reseñan las disertaciones anteriores a la aprobación de la Convención, fue omitida.

Las razones de la omisión atienden a que la retención o el traslado indebido de un menor por parte de un pariente o progenitor tiene poco o ningún tratamiento penal en las legislaciones internas de los Estados parte, lo que haría imposible un proceso de extradición del secuestrador para su procesamiento en el ámbito penal.

Por otro lado, poco o nada se logra privando de la libertad al secuestrador porque el propósito del Convenio es lograr la devolución inmediata del menor, y lograr el apresamiento del secuestrador no sólo dilataría la devolución del menor sino lo más grave, afectaría sensiblemente la armonía familiar, ya golpeada por el secuestro y por la muy probable separación previa de los progenitores, si el secuestrador es un progenitor. Sobran entonces las razones por las cuales el Convenio de La Haya prodiga sólo un tratamiento civil al secuestro internacional de menores.

4. Los derechos de los menores y el secuestro internacional

Los menores de edad, como ya se estableció, por ser individuos que no han alcanzado el desarrollo necesario para abogar por sí mismos por el reconocimiento y respeto de sus derechos, requieren de un tratamiento especial por parte del legislador, que les garantice el trato preferencial que deben tener.

Esas facultades deben ser respetadas y garantizadas tanto por parte de la familia como del Estado y la sociedad. Son derechos que atienden a la "...situación particular que determina su personalidad y por eso tiene unos derechos de su personalidad..."²⁵.

Entre los derechos referidos se encuentra el de vivir en el seno de una familia y a no ser separado de ella, reiteradamente consagrado desde hace más de ochenta años en pactos, convenios y declaraciones de derechos de los niños, tales como la Declaración de los derechos del niño, conocida también como Declaración de Ginebra, promulgada en 1923; la Declaración de la Casa Blanca, aprobada en 1930; la Declaración de los derechos del niño, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959²⁶, entre otras

El derecho de vivir en el seno de una familia y a no ser separado de ella también ha sido recogido y consagrado por las legislaciones internas de los Estados como

²⁵ GARCÍA. *op.cit.* p. 15

²⁶ Organización de los Estados Americanos. Instituto Interamericano del Niño. Los derechos del niño. Montevideo, Uruguay. 1961. p.p. 7,8 y 11.

Colombia, país en que el Constituyente prescribe en el artículo 44 que "...son derechos fundamentales de los niños: ...tener una familia y no ser separados de ella..." y por su parte el legislador en el artículo 6 del Código del Menor preceptúa que

...el Estado fomentará por todos los medios la estabilidad y el bienestar de la familia como célula fundamental de la sociedad. El menor no podrá ser separado de su familia sino en las circunstancias especiales definidas en la Ley y con la exclusiva finalidad de protegerlo...

Por su parte el artículo 22 del Código de la Infancia y la Adolescencia²⁷ establece que:

...Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener y crecer en el seno de una familia, a ser acogidos y no ser expulsados de ella.
Los niños, las niñas y los adolescentes sólo podrán ser separados de la familia cuando ésta no garantice las condiciones para la realización y el ejercicio de sus derechos conforme a lo previsto en este Código... (subrayado fuera de texto)

Para establecer el fundamento de este derecho el profesor Héctor Orbe sostiene que: "...nadie puede desconocer que el hogar es el primer templo de sabiduría y de un despegue al bien comunitario... Como son los padres son los hijos porque ellos beben el agua lustral que brindan sus progenitores..."²⁸

Por su parte, la profesora Sonia Martínez está convencida que es la familia el ambiente ideal para que los menores puedan desarrollarse física y moralmente de manera adecuada²⁹. Y es que es necesario que el ser humano al nacer cuente con una familia porque de lo contrario:

... se debilitaría hasta casi desaparecer; pues en las leyes de la naturaleza todo ser que nace necesita de condiciones adecuadas para subsistir, para perfeccionarse, para defenderse de los factores adversos, y para alcanzar los objetivos de su existencia... sin ésta es como si se encontrara en el vacío, en el caos y en las tinieblas. En cambio cuando tiene una familia se siente seguro, radiante y victorioso...³⁰

27 En *vacatio legis*

28 Orbe. *op.cit.* p. 20.

29 MARTÍNEZ, S. *Derecho del menor en: Derecho de los menores. Aspectos civiles, comerciales, laborales, internacionales y organismos de protección.* Medellín, Colombia. Ediciones Rosaristas. 1995. Pág. 50.

30 NIETO, L. *Los derechos del niño son un rey de burlas en Colombia. Tesis de grado para optar al título de doctor en ciencias jurídicas y socioeconómicas.* Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Católica Javeriana. 1981. p. 45.

La familia es el ambiente donde los niños deben encontrar amor, cobijo, protección, formación, seguridad, elementos todos que se conjugarán para formarlo y favorecerlo. Al revisar los instrumentos convencionales y los imperativos que en el ámbito nacional establece el legislador colombiano en relación a la familia, es frecuente leer acerca de la protección de la familia, más no una definición de ella. No pocos caerán en la *tentación* de hacer equivaler familia a la fórmula conformada por padre, madre e hijos, ojalá unidos aquéllos por una alianza matrimonial. Una concepción que carece de contexto real.

Por fortuna los legisladores internos han protegido a la familia sin condicionar ese cobijo legislativo al cumplimiento de extremos en punto de su conformación. No es posible concebir una norma jurídica que se *atreva* a considerar familia de manera exclusiva al núcleo parental donde se evidencien los roles ya referidos, y más aún que no proteja a los hogares en los que la madre se hace cargo honorable, honrada y amorosamente de sus hijos, o donde los abuelos amorosamente forman a sus nietos porque sus hijos no lo hacen o están impedidos para hacerlo, o en el que un hombre y una mujer sin impedimentos para contraer matrimonio han decidido libremente consolidar una alianza indisoluble sin cumplir con formalismos de orden jurídico, y han conformado un ambiente amoroso en el que se forman de manera sólida sus hijos.

En Colombia, el derecho del menor a vivir en el seno de una familia y a no ser separado de ella tiene rango constitucional y legal, como ya se indicó por ello el gobierno deberá garantizarle a los menores el pleno ejercicio de todos sus derechos consagrados positivamente³¹.

Entonces, el derecho del menor a vivir y desarrollarse adecuadamente en una familia comporta cualquier panorama parental que le brinde a un menor el espacio que describe inigualablemente el Instituto Interamericano del Niño

...el hogar, la vida de familia, es una natural prolongación del claustro materno, desde el instante de la concepción. El hogar es a un tiempo un escudo protector y regazo en cuyo seno el niño también nace a la vida de su propia comunidad...³²

Así, todos los panoramas descritos sin duda conforman una familia. Incluso, muy a pesar de crisis matrimoniales que acaben por disolver de hecho o de derecho un vínculo matrimonial no necesariamente hacen lo propio con la familia. Tampoco logra esa disolución la separación de una unión estable de hecho, pues el derecho

31 RODRÍGUEZ M., Rafael. Tratado sobre los derechos de la familia y la defensa del niño. Legislación y minutas. Jurisprudencia. Doctrina. (1° ed.) Santafé de Bogotá, Colombia. Ediculco. 1993. p. p. 200 y 201

32 ESCARDO *op.cit.* p.p. 5 y 6.

de visita, ya explicado, permite extender los lazos familiares y mantener la cercanía, a pesar de una eventual separación, entre los menores y sus progenitores o parientes.

Poco importa que el menor viva con sus progenitores o con uno solo de ellos, o si la familia la conforma junto con sus hermanos y abuelos, el caso es que el derecho se materializa en la necesidad de formarse en un hogar y es un derecho inalienable de los menores para propender a su desarrollo pleno.

La acción de retener o trasladar ilícitamente a un menor significa desarraigarlo de manera violenta de su entorno familiar, de su hogar. Es sin duda una manifestación de maltrato para con el menor, donde los secuestradores son "...verdugos que sacrifican a sus infantes en el suplicio de sus egoísmos, de su soberbia..."³³, imponiéndole al menor un ambiente que le es ajeno infligiendo así en el menor marcas indelebles porque "El maltrato igual que el amor marcan para toda la vida"³⁴

La Conferencia de La Haya por su parte al aprobar el Convenio que regula los aspectos civiles del secuestro internacional de menores que propende a la devolución o retorno inmediato del menor secuestrado, se propuso honrar el derecho de los menores a vivir en el seno de una familia y a no ser separado de ella, y encuentra eco en exposiciones de motivos de diversas manifestaciones legislativas en el ámbito internacional como la exposición de motivos del Proyecto del Código del Menor Uruguayo, que ordena que ante cualquier desorden que separe al menor de la familia deber ser "...corregido, acercándolo a ella, y procurando al niño sano, enfermo, abandonado o en falta social, el ambiente de hogar como el más propicio para poder repararlo física y moralmente...". Estas premisas se replican en el caso del menor secuestrado que al ser separado de su familia debe ser de inmediato, en los términos convencionales, devuelto en pro de su bienestar y estabilidad emocional.

5. El Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores

El incremento de los secuestros internacionales de menores y la vigencia territorial de los ordenamientos jurídicos de los Estados provocó que se aunaran voluntades interestatales para suscribir acuerdos y convenciones internacionales que propendieran a la protección internacional de los menores víctimas de este secuestro, por medio de la cooperación entre los países.

Tal es el caso de la Convención Interamericana sobre restitución internacional de menores del 15 de julio de 1989, el Convenio de Luxemburgo de 20 de mayo de 1980, el Convenio Uruguayo-Chileno sobre restitución internacional de menores y el Convenio Uruguayo-Peruano sobre restitución internacional de menores, todos

³³ NIETO, *op.cit.* p. 46

³⁴ MARTÍNEZ, *op.cit.* p. 51

acuerdos internacionales, multilaterales unos y bilaterales otros, pero con un mismo norte: proteger a los menores en el ámbito internacional en caso de ser secuestrados.

Se reseña con especial consideración el Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores del 25 de octubre de 1980 porque es el Convenio que sobre la materia cuenta con la suscripción de setenta y seis países en tres continentes³⁵, Estados que se han mostrado dispuestos en facilitar la consecución de la devolución inmediata de un menor trasladado o retenido lícitamente y el respeto efectivo en los otros Estados parte, de los derechos de guarda y de visita reconocidos en un Estado contratante.

Con el ánimo de facilitar el estudio del Convenio se estructurará su análisis en fases, a saber: antecedentes, características, ámbito de aplicación, principio de restitución inmediata, excepciones a la restitución inmediata del menor, rol de las autoridades centrales.

En torno a los antecedentes del Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores del 25 de octubre de 1980, se debe reseñar al Convenio de La Haya sobre tutela de menores del 12 de junio de 1902. Esta Convención para autores como el profesor Millares Sangro fue por muchos años el baluarte del derecho internacional convencional en derecho de familia³⁶, pero no contemplaba una protección integral a los menores sino sólo en relación con la tutela.

De ahí que la Conferencia de La Haya con el ánimo de ofrecer una protección aún más amplia a los menores en el concierto internacional aprobó el 5 de octubre de 1961 el Convenio sobre competencia de autoridades y ley aplicable en materia de protección de menores cuyo objetivo era reconocer lo preceptuado en su artículo 1

...The judicial or administrative authorities of the State of the habitual residence of an infant have power, subject to the provisions of Articles 3 and 4, and paragraph 3 of Article 5 of the present Convention, to take measures directed to the protection of his person or property...

De modo que la Conferencia de La Haya hace alusión a la competencia que tienen las autoridades judiciales del Estado donde el menor tiene su residencia habitual para adoptar las medidas tendentes a su protección.

Muy a pesar de estas dos convenciones que dan fe de la voluntad de los Estados por favorecer la protección internacional de menores, aún no era objeto específico

³⁵ Oficina Permanente de la Conferencia de La Haya. *Conclusiones y recomendaciones de la quinta reunión de la Comisión Especial para revisar el funcionamiento del Convenio de La Haya del 25 de octubre de 1980*, realizada del 30 de octubre al 9 de noviembre de 2006.

³⁶ MILLARES, *op. cit.* p. 82

de algún pacto internacional el problema de los secuestros internacionales de menores. Por consiguiente la Conferencia de La Haya en su afán de armonizar normas de derecho privado en orden a la protección de los menores ante los secuestros internacionales aprobó, el 25 de octubre de 1980 en el marco de su cuarto período de sesiones, el Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores.

Por lo que se refiere a sus particularidades, el Convenio es un instrumento que establece sistemas de cooperación administrativa entre los Estados parte, en pro de los menores. Es decir, impone una serie de obligaciones a los Estados parte para lograr la devolución o regreso inmediato del menor indebidamente sustraído o retenido, pero no establece fórmulas para solucionar el fondo del asunto: la titularidad de la guarda, antes bien, propende al respeto de las decisiones que sobre la materia se habían adoptado con anterioridad a la sustracción o retención ilícita en el lugar de residencia habitual del menor.

Además el Convenio tiene matices meramente de derecho civil internacional por tanto da un trato de esa naturaleza al secuestro entre otras razones por la naturaleza jurídica del ente que lo aprueba: la Conferencia de La Haya que es una organización internacional intergubernamental cuya función primordial es armonizar u homologar las normas de derecho privado en el ámbito global con el propósito de proporcionar seguridad jurídica y protección a las personas cuya movilización y actividades trascienden las fronteras nacionales³⁷. A la par que de acuerdo con el criterio de renombradas autoridades en materia penal, como el profesor Jiménez de Asúa quien en el marco de una sentencia proferida por él el 11 de octubre de 1928 en Madrid, en un caso de sustracción internacional, sostiene que "... no existe delito por falta de tipicidad... [pero] aunque en el caso se diera el tipo legal, no existe delito, por ausencia de antijuricidad, puesto que el padre [secuestrador] lejos de poner en peligro la seguridad de sus hijas, garantiza con sus actos el cuidado y la educación de las niñas"³⁸.

Además sería perjudicial para el interés superior del menor presenciar el tratamiento penal que le prodigan a uno de sus progenitores o parientes, en el caso que sean éstos los secuestradores.

El Convenio se caracteriza por inspirarse y enaltecer el interés superior del menor, así el preámbulo del Convenio señala que:

... Los Estados signatarios del presente Convenio, profundamente convencidos que el interés de los menores es de importancia primordial para todas las cuestiones

³⁷ Conferencia de La Haya. *Infraestructuras que respaldan los convenios de La Haya sobre los niños*. folleto sobre la protección de niños a través de fronteras internacionales. 2005

³⁸ MILLARES, *op. cit.* p. 102

relativas a su custodia...Deseando proteger al menor en el plano internacional contra los efectos dañinos de un traslado o no regreso ilícitos...³⁹

Es necesario advertir que si bien en el texto íntegro del articulado de la Convención no se hace mención expresa del interés superior del menor no cabe la menor duda que todas las medidas que en el marco del Convenio se adopten deben estar informadas por ese principio.

Para concluir con las características del Convenio el tenor de los artículos 37 y 38 del Convenio señalan que este instrumento convencional está abierto a la firma de cualquier Estado, parte o no de la Conferencia de La Haya para el momento de su discusión, esto es, para el Decimocuarto período de sesiones, comprendido entre el seis y el veinticinco de octubre de 1980. Por consiguiente el Convenio es un instrumento que busca el mayor número de voluntades interestatales para lograr sus cometidos.

Por lo que se refiere al ámbito de aplicación del Convenio se debe explicar desde distintos aspectos: en relación al menor, sujeto de protección del Convenio que comporta la aplicación territorial y por otro lado deberá tratarse la aplicación material. Tratándose de los menores a quienes se puede proteger por medio de esta Convención se debe tomar en consideración el precepto contenido en el artículo 4º "El Convenio se aplicará a todo menor que residía habitualmente en un Estado Contratante inmediatamente antes de la violación de cualquier derecho de guarda o de visita. La aplicación del Convenio cesará cuando el menor llegue a los dieciséis años" (subrayado fuera de texto). Dicho de otro modo no se podrán activar los mecanismos de protección contemplados en el Convenio si el menor sustraído o retenido de manera ilícita ya ha cumplido los dieciséis años, y en el peor de los casos, si los ha cumplido durante el secuestro o la retención.

Respecto de los límites territoriales de aplicación es vital establecer que este Convenio impone obligaciones sólo a los Estados parte, lo que comporta un límite que se puede manifestar en dos orientaciones, a saber: no se podrá aplicar la Convención si el menor que residiendo habitualmente en un Estado parte es trasladado o retenido ilícitamente en el territorio de un Estado que no ha suscrito ni adherido a este Convenio; otro es el caso de los menores que han sido trasladados o retenidos ilícitamente en un Estado parte pero cuya residencia habitual estaba en el territorio de un Estado no contratante de la Convención, en este último caso subsistirá para el Estado *refugio* la obligación de cooperación internacional, sólo que no contará con una autoridad central con la cual coordinar las acciones tendientes al retorno inmediato del menor, por eso se insiste en que es un panorama que deja de manifiesto los límites territoriales de aplicación del Convenio.

³⁹ MONROY, *Derecho de familia...op.cit.* p. 570

En relación con la aplicación material, se debe aclarar que el carácter internacional del secuestro no es dado por la nacionalidad distinta de los miembros de una familia, sino por el traslado o retención de un menor en un Estado parte teniendo su residencia habitual en otro Estado contratante. Así, para el análisis de la aplicación material se debe resaltar el contenido del artículo 1° que establece claramente los propósitos convencionales: asegurar el regreso o devolución inmediata de menores trasladados o retenidos ilícitamente en cualquier Estado contratante, y hacer respetar efectivamente en los Estados contratantes los derechos de guarda y visita reconocidos en un Estado contratante.

Es decir, el propósito del Convenio o su aplicación material es dual, pero se reitera que la Conferencia de La Haya no ha proferido en el marco del Convenio disposiciones tendientes a resolver el fondo del asunto: la titularidad del derecho de custodia. Antes propende porque se honren las disposiciones de naturaleza administrativa o judicial dictadas en el país en el que residía habitualmente el menor antes de ser retenido o trasladado ilícitamente.

En referencia al primer propósito: asegurar el regreso o devolución inmediata de menores trasladados a, o retenidos ilícitamente en cualquier Estado contratante, es necesario establecer con claridad la ilicitud del traslado o de la retención a que se refiere la Convención y para ello se debe tener presente el contenido del artículo 3° que describe los casos que se consideran ilícitos. El artículo hace mención en primer lugar a la violación del derecho de guarda asignado por la legislación del Estado en el cual el menor tenía su residencia habitual antes de la retención o traslado. Añade el artículo en su literal b) que se debe aunar al supuesto ya reseñado la circunstancia que el derecho de custodia asignado se estuviera ejerciendo efectivamente para el momento del traslado o retención, o que se hubiera podido ejercer de no haberse producido el traslado o retención.

En efecto el avasallamiento del derecho de custodia en los términos depositados en el artículo 5° configuran la ilicitud del traslado, el precitado artículo señala que el derecho de guarda comprende la facultad relativa a los cuidados del menor y decidir su residencia. Se debe entonces analizar en qué circunstancias se podrían violentar los derechos de guarda o custodia contemplados en el artículo 5°.

En consecuencia la descripción que se hace en el literal a) del artículo 1° del Convenio se refiere a una situación de hecho en el caso del traslado que se trata del típico caso de abuso del derecho de visita.

Con el ánimo de procurar la cabal comprensión se hará mención al núcleo del derecho de visita que en no pocas oportunidades ha sido abordado por la jurisprudencia y doctrina para el caso particular se tendrá en consideración la definición del profesor García Cantero cuando señala que "es un derecho de naturaleza o, mejor, contenido, puramente afectivo, que permite a su titular expresar

o manifestar sus sentimientos a otra persona, exigiendo la utilización de los medios necesarios para alcanzar tal fin⁴⁰.

Al querer determinar la justificación de este derecho para establecer sus alcances y límites la doctrina autorizada⁴¹ hace mención del parentesco y del afecto como bases fundamentales de esta facultad de visitas. En punto del parentesco, se hace mención expresa que en la gran mayoría de los casos es titular de este derecho uno de los progenitores o parientes cercanos con los que el menor antes de la crisis familiar tenía contacto. No obstante es preciso determinar que el reconocimiento del derecho de visita no se hace atendiendo al derecho que tendría su titular de frecuentar al menor sino por el contrario a lo conveniente que resultaría para el menor tener ese contacto y compartir con el titular del derecho.

En cuanto a la base afectiva del derecho, se deja entonces abierta la posibilidad para que personas no vinculadas parentalmente con el menor soliciten el reconocimiento de este derecho, pero se establece que es poco probable su reconocimiento en el entendido que razones meramente afectivas no son argumentos con la fuerza suficiente para tal fin.

Si se trata de determinar la utilidad del derecho de visita, hay que necesariamente resaltar el núcleo familiar y su función formadora de los menores, es común que las familias basadas en uniones matrimoniales o no se vean inmersas en crisis causadas por separaciones temporales o definitivas de los parientes o progenitores de los menores, pero esto no obsta para que el menor comparta con ambos padres si es que realmente esto le beneficia. Incluso pudiera decirse que el derecho de visita es una suerte de facultad residual para uno de los padres al que no le fue otorgada la guarda o custodia de los hijos, pues "...no por eso se [le] prohibirá visitarlos con la frecuencia y libertad que el juez juzgare convenientes"⁴².

Tratándose del derecho de visita el Convenio se refiere a la facultad que tienen una persona de compartir, frecuentar al menor, con el ánimo de dar continuidad a una armonía familiar resquebrajada por una crisis, cuyas consecuencias perjudiciales no deben ser acarreadas por el menor. Pero si en el marco del ejercicio de visita que puede incluso configurarse en un plano transfronterizo se abusa de tal ejercicio eso configuraría el traslado ilícito si el titular del derecho de visita no contaba con la autorización de trasladar al menor al territorio de otro estado; y se verificará la retención ilícita en el caso en que el titular del derecho de visita contando con la

40 GARCÍA. G. *El derecho de visita de los menores en las crisis matrimoniales. Teoría y praxis. En torno al derecho de visita*. Pamplona, España. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. 1982. p. 247.

41 RIVERO. F. *El derecho de visita de los menores en las crisis matrimoniales. Teoría y praxis. El derecho de visita. Ensayo de construcción unitaria*. Pamplona, España. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. 1982. p.p. 206, 216 y 219.

42 Artículo 256 del Código Civil colombiano. Ley número 57 del 15 de abril de 1887

autorización para llevar al menor fuera del territorio del Estado en el que tenía su residencia habitual al vencer el plazo durante el cual tenía permiso no lo devuelve a su residencia. Además se debe tratar, como ya se reseñó en el apartado de la aplicación territorial, del traslado del menor de un Estado parte a otro también contratante.

Como el Convenio, a propósito, no individualiza la persona del secuestrador, también se puede verificar un secuestro internacional de menores cuando no es una persona titular del derecho de visita quien retiene o traslada ilícitamente al menor, pudiendo ser entonces secuestradores personas naturales, parientes o no y organizaciones.

En punto del principio de restitución inmediata, se debe reiterar que éste es uno de los propósitos del Convenio. La inmediatez de la que trata este objetivo, persigue impedir que se consoliden en el tiempo situaciones de hecho perjudiciales para la estabilidad emocional del menor, y es que el Convenio pretende frustrar la intención del secuestrador: trasladar al menor a un Estado refugio cuyo ordenamiento jurídico favorezca sus pretensiones de que le sean reconocidos los derechos de guarda que en el Estado de residencia habitual del menor le fueron adjudicados a otra persona, progenitor o pariente. Es necesario librar una batalla contra el tiempo para evitar que se configure una de las excepciones al principio de devolución inmediata: que haya transcurrido un año desde la fecha en que se verificó la retención o traslado ilícitos aunado a las circunstancias contempladas en el primer aparte del artículo 12, que será analizado más adelante junto con las demás excepciones al principio de retorno o devolución inmediata.

A propósito de ello el Convenio impone a las autoridades centrales la tramitación expedita de las diligencias tendientes a la localización del menor y su inmediata devolución, eleva a la categoría de urgente los procedimientos que se deben agotar para hacer cesar la situación de hecho provocada por el secuestrador.

Más aún la Convención declara expresamente en el artículo 16, incompetentes a las autoridades administrativas o judiciales, según sea el caso en cada Estado contratante, del Estado al que fue trasladado el menor de resolver sobre el fondo del derecho de guarda, todo esto, se reitera para impedir que el secuestrador se sustraiga del ordenamiento jurídico competente para resolver la materia, en el caso del Convenio el ordenamiento jurídico competente es el del Estado contratante donde el menor tenía su residencia habitual antes de la retención o traslados ilícitos, de acuerdo con el artículo 14.

El principio general que se deriva del Convenio es que una vez que se haya verificado el carácter ilícito del traslado o de la retención internacional de un menor, se deben activar los mecanismos contemplados convencionalmente para lograr la devolución inmediata del menor lo que por vía de consecuencia y en virtud de la declaración de incompetencia del artículo 14, permite la consecución del segundo

propósito convencional: hacer respetar efectivamente en los otros Estados parte los derechos de guarda y visita existentes y reconocidos en otro Estado contratante.

Es más el artículo hace mención de ambos derechos: guarda y visita porque la intención convencional es integral, de un lado respetar esos derechos y de otra evitar que se inviertan sus titulares, esto es, que el pariente o progenitor que era titular del derecho de guarda en el Estado en el que residía habitualmente el menor resulte siendo el titular del derecho de visita por habersele otorgado y reconocido el derecho de custodia al secuestrador en el Estado *refugio*.

Por otra parte y en relación con las excepciones al retorno o devolución inmediata del menor víctima del secuestro internacional de menores se debe analizar primordialmente el contenido del artículo 13 que establece tres supuestos de excepción: a) que no se ejercía efectivamente el derecho de custodia por quien dice ser su titular, que ejerciéndose había consentido en el traslado o no retorno. b) que exista un grave riesgo para el menor, que el regreso lo sometería a un grave peligro o lo ubique en una situación intolerable, c) si el juez o la autoridad administrativa constataren que el menor se opone a su regreso y éste ha adquirido una edad equivalente a una meridiana madurez que indique que es conveniente para él tomar en cuenta su opinión.

Se debe precisar que estas excepciones contempladas no operan de pleno derecho, antes es el juez quien debe establecer fehaciente e inequívocamente cualquiera de las situaciones previstas. Así, deberían interpretarse de manera restrictiva por constituir una salvedad en la consecución de los objetivos convencionales.

Como muestra del primer caso excepcional, puede suceder que el titular del derecho de guarda a pesar de tener a su cargo el cuidado del menor no lo cumpliera para el momento del traslado o retención, pero no se debe ser estricto en la consideración de las circunstancias porque se presentan casos en los que el titular del derecho de custodia y el menor no comparten un mismo espacio, esto es, no conviven pero aún así se cumplen cabalmente las prestaciones que comporta el cuidado comprendido en el derecho de guarda. La excepción se verificaría entonces cuando realmente no se tenía contacto alguno con el menor o teniéndolo no se cuidaba de él.

Otro caso que se puede presentar y subsumirse en el primer literal del artículo 13 es el consentimiento del titular del derecho de guarda para que el secuestrador llevara consigo al menor, en caso de traslado, o no lo devolviera, tratándose del no retorno. Cae de su peso, que el asentimiento conjura la ilicitud del traslado o retorno, lo que haría inaplicable el Convenio e innecesario el despliegue administrativo por parte de las autoridades centrales competentes.

En virtud del interés superior del menor es que se ha establecido el segundo supuesto excepcional, la Conferencia de La Haya con la aprobación de este

Convenio quiso dejar de manifiesto el interés internacional por proteger al menor allende las fronteras del Estado en el que tuviese su residencia habitual antes de ser trasladado o retenido ilícitamente, y por ello persigue como principio general su retorno o devolución inmediata, pero también ha entendido que en ciertos casos el retorno implica perjuicios para el menor, el texto convencional no determina los planos en los que se pueden manifestar los daños, por eso hay que entender que se trata de perjuicios de diversa índole, en este caso se verificó realmente un traslado o retorno ilícitos pero se niega el retorno para evitar un mal al menor.

Puede suceder que sea el menor, sin que se pueda comprobar alguna de las situaciones anteriores, quien manifieste expresamente su negativa a regresar al Estado en el que tenía su residencia habitual, en este punto el juez o la autoridad competente deben ser lo más cautos posibles en la valoración de los informes sociológicos y psicológicos que se pudieran ordenar, en atención a la edad del menor y al carácter excepcional de este supuesto. En cuanto a la edad el Convenio no señala un límite en particular, es un rango de discrecionalidad que deberá usar prudentemente la autoridad judicial o administrativa en cada caso.

El propósito del Convenio al contemplar la posibilidad explicada *supra*, atiende al principio que establece el artículo 12 de la Convención sobre los derechos del niño - aprobada en 1989- que señala que es necesario escuchar y respetar los puntos de vista y las ideas de los niños, porque éstos también deberían participar en el proceso de toma de decisiones que les afectan, de una forma que resulte apropiada a sus edades⁴³. Sin duda que la orden judicial de restitución inmediata de un menor retenido o trasladado ilícitamente es una de esas decisiones que de manera sensible afecta al menor, su entorno y por supuesto su formación.

Respecto de la carga probatoria de estas circunstancias, de acuerdo con el encabezado del artículo 13, radica en cabeza de la persona u organismo que se opone al traslado que puede coincidir o no con el *secuestrador*.

Ahora, se hará referencia a la excepción establecida en el primer aparte del artículo 12, se trata de la posibilidad que tiene el juez o la autoridad administrativa competente en cada Estado contratante, de negar el retorno del menor por haber transcurrido un año desde la retención o traslado ilícito y siempre que se comprobare fehacientemente que el menor se ha integrado a su nuevo medio. Es precisamente para conjurar esta excepción que se considera de tramitación urgente todo lo tendiente a obtener el retorno inmediato del menor ilícitamente retenido o trasladado.

Por último se establecerá el rol de las autoridades centrales que deben designar los Estados contratantes del Convenio en virtud de los artículos 6 y 7 del texto convencional. Los artículos predichos consagran la obligación de los Estados parte de designar a una autoridad denominada central para que dé cabal cumplimiento a

43 UNICEF. *op.cit.* p. 11

las funciones que se le asignan en el artículo 7 que facilitan la aplicación del Convenio y la consecución de sus objetivos.

La autoridad central es una institución propia de los convenios que se han suscrito en el marco de las sesiones de la Conferencia de La Haya y se inspiran en la necesidad de facilitar la aplicación de los convenios, porque es apenas natural que haya diferencias incluso de orden terminológico entre los Estados parte en virtud de sus ordenamientos jurídicos internos.

Se observará entonces que las funciones que están asignadas a las autoridades centrales propenden a la implantación de un sistema de cooperación entre los Estados parte, en orden a la obtención de los propósitos de cada convenio, tratándose del Convenio en estudio, así lo señala el primer aparte del artículo 7.

Del tenor del mismo artículo se derivan las medidas que de modo urgente deben adoptar las autoridades con el fin de: localizar a un niño trasladado o retenido ilícitamente; prevenir nuevos peligros para el menor o perjuicios para las partes interesadas; asegurar la entrega voluntaria del niño o facilitar una solución amistosa; intercambiar datos relativos a la situación social del niño; proporcionar información general en cuanto a la legislación del Estado en relación con la aplicación del texto convencional; impulsar o facilitar el inicio del proceso judicial con el propósito de lograr el regreso del niño, y en su defecto con el fin de determinar lo relacionado con el derecho de visita; suministrar o facilitar la obtención de asistencia jurídica; asegurar el retorno sin peligro ni perjuicio para el menor; intercambiar con otras autoridades centrales información sobre la aplicación del Convenio.

En orden al cumplimiento cabal de estas funciones la Conferencia de La Haya se ha dado a la tarea de organizar sistemáticamente las conclusiones a las que han llegado las comisiones especialmente constituidas y designadas para determinar el alcance de las funciones precitadas. Y se puede reseñar que las recomendaciones que se le hacen a las autoridades centrales de cada Estado contratante apuntan a la cooperación entre ellas, muestra de ello es que en varios documentos oficiales⁴⁴ de la Conferencia de La Haya se exhorta a las autoridades centrales al "... intercambio de información, capacitación y trabajo en red entre..." ellas.

Reconoce también La Conferencia de La Haya que los recursos económicos son primordiales para lograr la aplicación del Convenio y por eso alienta a los Estados parte que "... provean y continúen proveyendo a las Autoridades Centrales con niveles adecuados de recursos financieros, humanos y materiales..." en virtud que se ha establecido de manera reiterada que la falta de recursos monetarios no puede erigirse en un óbice para facilitar a los solicitantes la asesoría legal y representación judicial experimentada.

⁴⁴ Conferencia de La Haya. *Conclusiones y recomendaciones de la quinta reunión de la Comisión Especial para revisar el funcionamiento del Convenio de La Haya de 25 de octubre de 1980 sobre los aspectos civiles de la sustracción internacional de menores*. 2006. p. 5

Es frecuente que los solicitantes encuentren grandes obstáculos cuando de lograr la devolución inmediata del menor secuestrado se trata, debido a la falta de asesoría legal y representación judicial, es precisamente para conjurar todo esto que las autoridades centrales deben asumir su condición de tales y cumplir cabalmente con las funciones señaladas en el Convenio.

Es necesario precisar que la referencia de autoridades centrales tiene matices eminentemente administrativos que no judiciales, por eso los Estados parte tienen plena libertad para designar como autoridad central en su país al organismo o institución que a bien tenga. Es común entonces, que la tendencia internacional esté marcada por la designación de órganos de naturaleza administrativa para que funjan como autoridades centrales.

6. Aplicación en Colombia del Convenio de La Haya del 25 de octubre de 1980

Ya se ha establecido que el Estado colombiano ha consagrado constitucional y legalmente los derechos de los menores. A la par se debe reconocer el interés que ha manifestado en proteger en el ámbito internacional a los menores. El Ministerio de Relaciones Exteriores junto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar presentaron al Congreso de la República, en su oportunidad, un informe favorable a la aprobación del Convenio en virtud del incremento de los traslados y retenciones ilícitas de los menores. El gobierno colombiano de la época por medio de sus órganos comprendió su utilidad al aprobar el Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores, por medio de la promulgación de la Ley 173 de 1994.

El texto convencional fue publicado en el Diario Oficial signado con el número 42746 del 18 de marzo de 1996. Resulta ilustrativo señalar que en Colombia una vez que ha sido aprobado un convenio o pacto internacional es menester someter la ley aprobatoria del convenio o pacto a un control de constitucionalidad que es ejercido por la Corte Constitucional.

En punto del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores, la Corte Constitucional por medio de la Sentencia signada C-402 -95 emitida el 7 de septiembre de 1995 cuyo Magistrado Ponente fue el doctor Carlos Gaviria Díaz, declaró exequible la Ley y por tanto el texto convencional en ella aprobado. Así, el Convenio referido pasó a ser parte del ordenamiento jurídico colombiano.

El Convenio objeto de análisis, no es un instrumento autónomo que se pueda aplicar desconociendo el resto del ordenamiento jurídico colombiano, antes y abogando por la unidad y concordancia entre las normas jurídicas en un Estado, es necesario considerar en su aplicación los artículos de rango constitucional que

consagran los derechos de los menores. En especial el derecho de los menores a vivir en el seno de una familia y a no ser separado de ella, contemplado en el artículo 44 de la Constitución Política.

Además hay que considerar el Decreto 2737 de 1989 por medio del cual se expidió el Código del Menor y la Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.

El Convenio de La Haya permite a los Estados parte que establezcan el procedimiento que se debe agotar internamente para lograr los propósitos convencionales. En el contenido de este Capítulo se dará una explicación lacónica de la aplicación del Convenio sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores en Colombia en el ámbito administrativo, esto es, ante el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

El Ministerio de Relaciones Exteriores para dar cabal cumplimiento al imperativo contemplado en el artículo 6 del texto convencional designó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como la autoridad central en Colombia a los efectos de la aplicación del Convenio. Por su parte La Dirección General del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ante la imperiosa necesidad de facilitar la aplicación del Convenio profirió la Resolución 1399 de 1998.

En el marco de la Resolución mencionada se detalla el procedimiento para el trámite de las solicitudes de restitución internacional cuando Colombia es país requirente y el que se debe seguir cuando Colombia ha sido requerido por resultar ser el Estado *refugio* al que han trasladado ilícitamente o en el que retienen ilícitamente a un menor cuya residencia habitual se encuentra en otro Estado parte de la Convención.

Es necesario reseñar que la sentencia T-357/02 - analizada en otro Capítulo- determinó que correspondía al Consejo de Estado resolver sobre la constitucionalidad o no de la Resolución 1399 de 1998 en la que indebidamente el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar determina adjudicar competencia para sí y para los juzgados de familia en punto de la resolución de solicitudes de restituciones internacionales de menores.

El Consejo de Estado por su parte encontró que "...la Resolución del ICBF se ajustaba a la Constitución y a la Ley..."⁴⁵ No obstante la Corte Constitucional en sentencia T-891/03 determinó que los artículos de la Resolución referidos a la atribución indebida de competencias no pueden aplicarse, esto es, que la pretensión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de habilitar a los Defensores de Familia para negar la restitución inmediata de un menor trasladado o retenido ilícitamente en Colombia y la atribución que hace a los jueces de familia para conocer de las contenciones derivadas de solicitudes de restitución internacional,

45 Corte Constitucional. Sentencia número T-891/03 del 6 de octubre de 2003.

no es aplicable por tratarse de una adjudicación inconstitucional de competencias a órganos administrativos y judiciales, avasallando así el principio de reserva legal que debe informar estas atribuciones.

Así se debe entonces precisar que la Resolución 1399 de 1998 es válida y está en vigor en Colombia, salvo los pasajes ya explicados. Ahora bien, es útil enumerar la competencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a quien corresponde de acuerdo con la Sentencia T-891/03: coordinar toda la actividad requerida para la aplicación del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores; recibir las solicitudes para la aplicación del Convenio mencionado; verificar el cumplimiento de las condiciones para la aplicación del Convenio; verificar que se anexan a la solicitud los documentos exigidos por el texto convencional; adelantar los trámites correspondientes a la localización del menor en el territorio colombiano; coordinar con las autoridades competentes la adopción de medidas que garanticen los derechos del menor y su protección; ordenar una investigación para determinar la realidad del menor; adoptar las medidas tendientes a proteger al menor si se determinare que está corriendo peligro; impulsar la restitución voluntaria y la conciliación entre el aplicante y el secuestrador; si la restitución del niño no se lograre voluntariamente o por medio de conciliación debe adelantar lo necesario para obtener la restitución en vía judicial, para lo cual deberá remitir la solicitud, los anexos y las diligencias adelantadas al juez competente.

Con ocasión del proferimiento de la Sentencia T-357/02 - analizada también en otro Capítulo - se limitó claramente la competencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar al conocimiento y trámite administrativo de las solicitudes de restitución internacional. Y se confirió la competencia para conocer de las contenciones de esta naturaleza a los juzgados civiles de circuito, quienes conocen de las causas una vez se ha cumplido con el sorteo de rigor que realiza el Juzgado de reparto.

Por su parte la sentencia T-891/03 ratifica en toda y cada una de sus partes la disertación y conclusión sentada por la Corte Constitucional en Sentencia T-357/02 en punto de la competencia de los jueces civiles de circuito que no de los jueces de familia, para conocer de las solicitudes de restitución internacional de menores no resueltas voluntariamente o por medio de la conciliación en sede administrativa, esto es, ante el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Ciertamente no es propósito de este Capítulo disertar nuevamente en un contexto jurisprudencial pero se reitera la opinión de la autora en relación a que deben considerarse jueces naturales para conocer de las solicitudes de restitución internacional de menores a los jueces de familia. Esta postura es sólidamente ratificada por el tenor del artículo 119 del Código de la Infancia y la Adolescencia que preceptúa "**Competencia del Juez de Familia en única instancia**. Sin perjuicio

de las competencias asignadas por otras leyes, corresponde al juez de familia, en única instancia: ...3.- De la restitución internacional de niños, niñas y adolescentes..." (subrayado fuera de texto).

Ante la transcripción hecha pudiera pensarse que ya no hay lugar a dudas y que cualquier discusión al respecto está zanjada porque el legislador ha atribuido expresa y claramente competencia a los jueces de familia para conocer en única instancia los procesos relacionados con las restituciones internacionales de menores, pero por lo pronto ese pensamiento no tiene cabida en la realidad jurídica colombiana.

Lastimosamente el artículo 216 del mismo cuerpo legal advierte que:

...La presente ley entrará en vigencia seis (6) meses después de su promulgación. Con excepción de los artículos correspondientes a la ejecución del sistema de responsabilidad penal para adolescentes, los cuales se implementarán de manera gradual en el territorio nacional empezando primero de enero de 2007 hasta su realización total el 31 de diciembre de 2009.

El artículo 198 relativo a los beneficios y mecanismos sustitutivos entrará en vigencia a partir de la promulgación de la presente ley.

Parágrafo: La Fiscalía General de la Nación realizará los estudios necesarios y tomará las medidas pertinentes para la implementación gradual del sistema de responsabilidad penal para adolescentes dentro del término señalado en esta ley

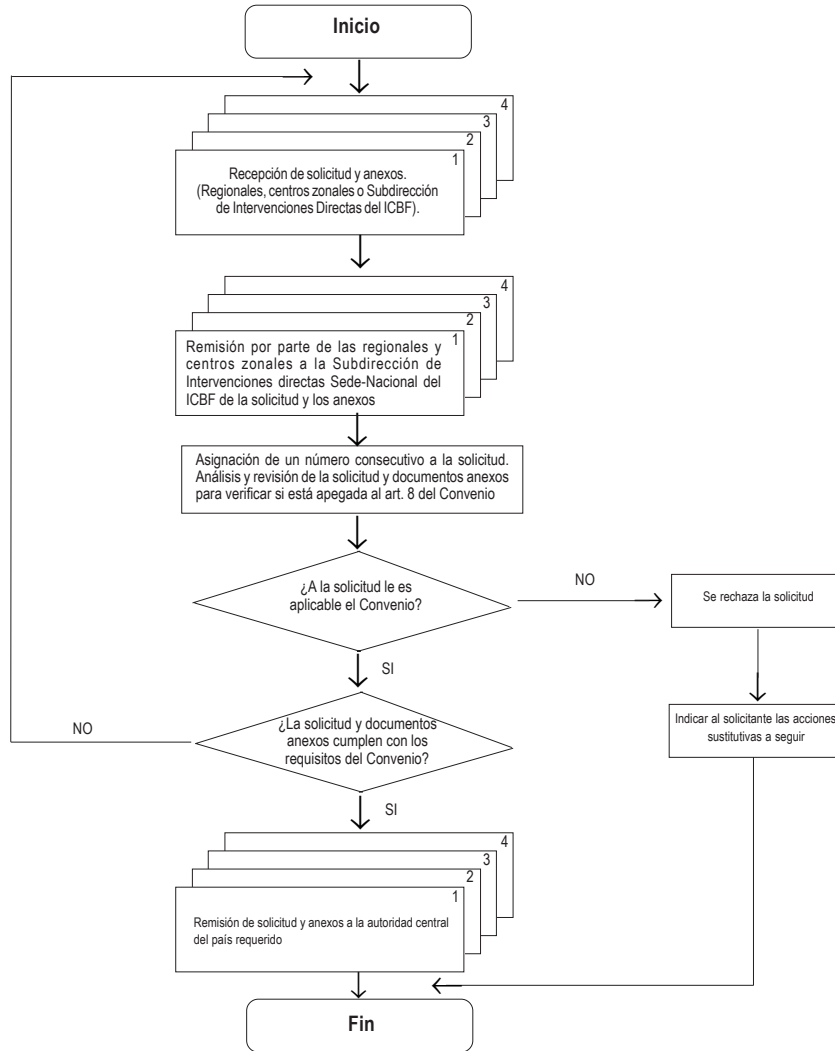
La Ley 1098 por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia data del 8 de noviembre de 2006, esto es, aún no se ha cumplido el plazo perentorio que le impone *vacatio legis* en materia de restitución internacional de menores, para que definitivamente y por mandato legal, en virtud de la reserva legal, se ventilen los procesos de restitución internacional de menores por ante los juzgados de familia, se reitera, los jueces naturales para estos casos. Por lo pronto, son los jueces civiles del circuito quienes conocen y deciden de los casos referidos.

A pesar que la Corte Constitucional acordó inaplicar la Resolución 1399 de 1998 por adjudicar indebida e inconstitucionalmente competencia a los jueces de familia para que conocieran de las solicitudes y adelantaran los procesos para resolver las contenciones consecuenciales, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, haciendo la salvedad ya referida, se ciñe a los procedimientos en ella contemplados, debido a que la inaplicación se resolvió en el marco de la resolución de una acción de tutela, y se impetró el control difuso de constitucionalidad, lo que facilitó que para el caso concreto no se aplicara la Resolución pero ésta aún sigue en vigor, salvo en punto de la competencia que indebidamente adjudica a los juzgados de familia para conocer de las controversias derivadas de solicitudes de restitución internacional que no se puedan resolver de manera no contenciosa.

Es por lo anteriormente precisado que a continuación se presentan dos flujogramas elaborados por la autora y que ilustran los procedimientos detallados

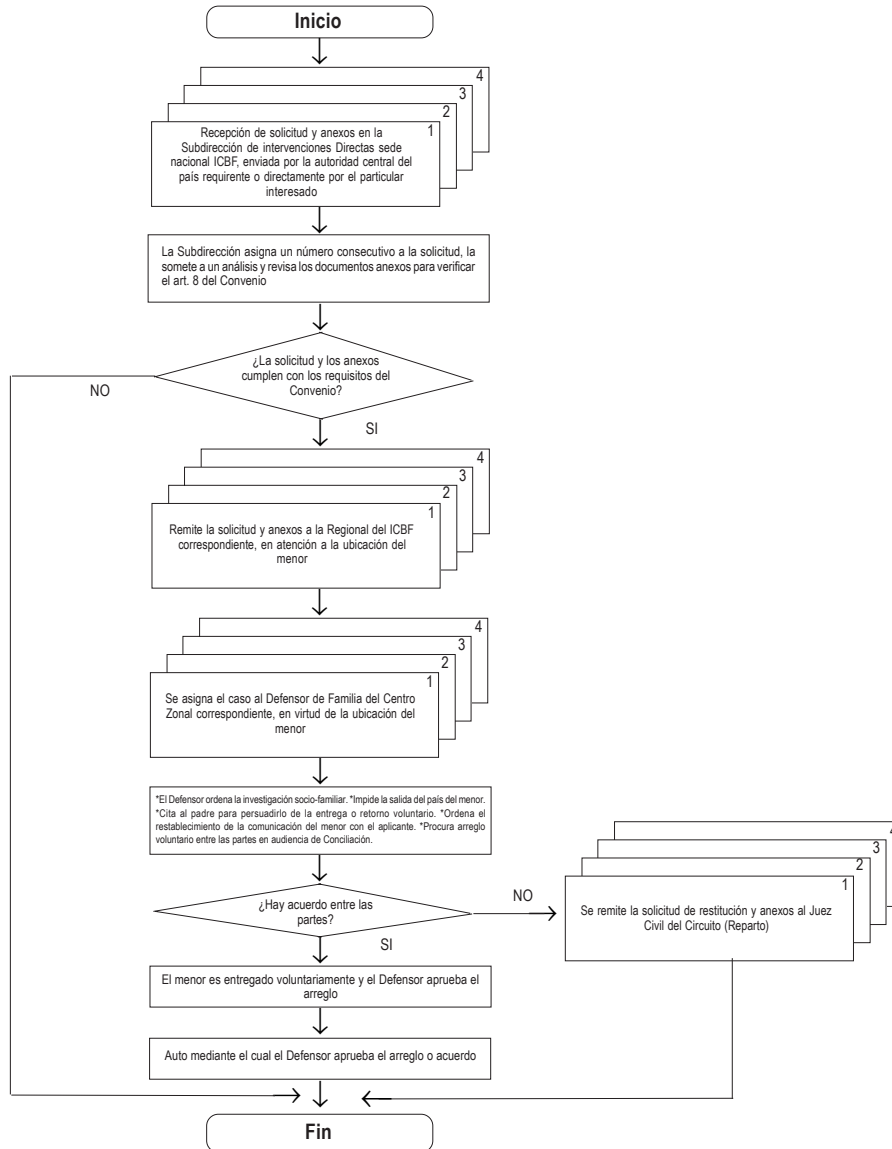
en la tan mencionada Resolución 1399 de 1998 y que deben ser agotados en sede administrativa para activar los mecanismos protectores convencionalmente dispuestos.

Trámite de las solicitudes de restitución internacional cuando Colombia es el país requirente



Fuente: Elaboración propia

Trámite de las solicitudes de restitución internacional cuando Colombia es el país requerido



Fuente: Elaboración propia

7. Análisis jurisprudencial

Es ilustrativo reseñar el criterio jurisprudencial que se ha instaurado en Colombia con ocasión de la aplicación del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores. Y es que no se deben desconocer las funciones interpretativas que tienen los jueces por su majestad, que se encuentran de manera superlativa expresadas cuando se trata del criterio por demás calificado de los Magistrados que conforman la Corporación que tiene a su cargo el blindaje de la Constitución en Colombia: la Corte Constitucional.

Es necesario entonces referir que la Corte Constitucional es un organismo perteneciente a la rama judicial del Poder Público al que se le "...confía la guarda de la integridad y supremacía de la Constitución..."⁴⁶

Se reseñarán entonces dos sentencias emblemáticas proferidas por la Honorable Corte Constitucional de Colombia: la signada T-357/02 proferida el 9 de mayo de 2002 y que trata sobre el procedimiento instaurado por Carlos Enrique Bustamante en contra del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y la signada T-891/03 que se pronuncia sobre la acción de tutela interpuesta por María Teresa Jaramillo Rodríguez en contra de Alberto Bursztym Vainberg.

Ambas referidas a controversias derivadas de solicitudes de restitución internacional de menores, en el primer caso de Melissa Marie Bustamante Argote y en la segunda sentencia se trata de la solicitud de restitución internacional de los hermanos Michael y Shanna Bursztym Jaramillo.

Sentencia T-357/02

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA

MAGISTRADO PONENTE: Eduardo Montealegre Lynett

PROCESO: Carlos Enrique Bustamante en contra del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

TEMA: restitución internacional de menores, competencia para adelantar el proceso.

LUGAR Y FECHA: Bogotá, D.C. 9 de mayo de 2002

A.- RESEÑA DE LA SENTENCIA

1.- Relación de los hechos.-

1.1.- El 15 de mayo de 1994, contrajeron matrimonio en el Estado de Florida, Estados Unidos los ciudadanos Carlos Enrique Bustamante y Cecil Jacqueline Argote Ruíz.

⁴⁶ Artículo 241 de la Constitución Política de Colombia.

1.2.- El 11 de julio de 1996, nació en Estados Unidos su hija Melissa Marie Bustamante Argote.

1.3.- El 22 de octubre de 1997, la pareja suscribió un acuerdo de separación de bienes en el que se convino que era su señora madre, Cecil Jacqueline Argote Ruíz, la encargada de la custodia física y residencial⁴⁷ de Melissa Marie, dejando a salvo el derecho de Carlos Enrique Bustamante, el padre, de frecuentarla y mantener contacto con la menor⁴⁸.

1.4.- El 8 de diciembre de 1997, la instancia competente en los Estados Unidos decretó la disolución del matrimonio de Cecil Jacqueline Argote Ruíz y Carlos Enrique Bustamante y adicionó en el marco de la providencia judicial el contenido del acuerdo suscrito el 22 de octubre de 1997.

1.5.- El 31 de julio de 1998 la Corte competente en Estados Unidos autorizó a la madre de Melissa Marie a viajar con ella a Colombia debiendo regresar a los ESTADOS UNIDOS el 23 de agosto de 1998.

1.6.- El 21 de octubre de 1998, la Corte competente en los Estados Unidos concedió al señor Carlos Enrique Bustamante la custodia única de Melissa Marie, ante la renuencia de su señora madre Cecil Jacqueline Argote Ruíz de regresar con su hija a los Estados Unidos, luego de vencido el plazo establecido por la Corte para su retorno.

1.7.- Carlos Enrique Bustamante impulsó una acción ante el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con el fin de obtener la restitución inmediata de Melissa Marie y su devolución a los Estados Unidos, todo esto dentro del marco del Convenio de la Haya⁴⁹ sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores, derecho positivo en Colombia con ocasión de su aprobación y adopción por medio de la ley número 173 de 1994.

1.8.- El 22 de diciembre de 1998, la representante de la Defensoría de Familia de Usaquén ordenó el inicio de la investigación, todo de conformidad con la Resolución signada con el número 1399 de 1998, por medio de la cual se regula el procedimiento para la aplicación del Convenio precitado.

1.9.- El 12 de febrero de 1999, la referida Defensora de Familia ratifica la competencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y su condición de autoridad central a los efectos del Convenio, ante la nulidad intentada por el apoderado de Cecil Jacqueline Argote Ruíz, basada en la falta de

⁴⁷ Núcleo del derecho de guarda y/o custodia

⁴⁸ Núcleo del derecho de visita

⁴⁹ Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores, de 25 de octubre de 1980.

competencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para activar los mecanismos contemplados en el Convenio ya mencionado.

1.10.- El 3 de septiembre de 1998, fue admitida la demanda de cuidado y tenencia de la menor, presentada por Cecil Jacqueline Argote Ruíz y cuyo conocimiento fue adjudicado al Juzgado Séptimo de Familia de Bogotá.

1.11.- El apoderado de Carlos Enrique Bustamante impulsó un recurso de reposición contra el auto que dio por admitida la demanda, alegando que el petitorio de aquélla demanda era de competencia exclusiva de la autoridad central, esto es para Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. El recurso fue denegado sobre la base que la decisión que adoptaría el Juzgado no haría tránsito a cosa juzgada.

1.12.- El 23 de febrero de 1999, la Defensora de Familia declaró agotado el procedimiento administrativo y remitió en virtud de la Resolución signada con el número 1399 de 1999, el expediente al Juzgado 7° de Familia.

1.13.- El Juzgado 7° de Familia se declaró competente para conocer del proceso de tenencia y cuidado personal de Melissa Marie pero incompetente para conocer del proceso de restitución internacional por tanto ordenó el envío de las diligencias al respecto adelantadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

1.14.- El 24 de noviembre de 1999, la Corte Suprema de Justicia confirmó la decisión adoptada el 12 de octubre de 1999 por la Sala Civil del Tribunal Superior de Bogotá por medio de la que deniega la acción de tutela interpuesta por Carlos Enrique Bustamante, con la que pretendía lograr la declaratoria de incompetencia del Juzgado 7° de Familia para conocer del proceso que decidiría sobre la custodia y cuidado personal de Melissa Marie.

1.15.- El 28 de noviembre de 2000, el Juzgado 7° de Familia otorgó a Cecil Jacqueline Argote Ruíz la tenencia y cuidado personal de Melissa Marie.

1.16.- El 21 de enero de 2000 la Defensora de Familia de Usaquén ordenó la reapertura del proceso de restitución internacional en virtud de la providencia judicial emitida por el Juzgado 7° de Familia.

1.17.- El 8 de marzo de 2000 la Defensora de Familia ordenó, por medio de la Resolución 022, la restitución inmediata de Melissa Marie a Estados Unidos, en atención a que la solicitud y las circunstancias fácticas se adecuaban a los extremos establecidos en el Convenio de La Haya para ordenarla.

1.18.- El apoderado de Cecil Jacqueline Argote Ruíz, interpuso recursos de reposición y en subsidio el de apelación en contra de la Resolución 022 del 8 de marzo de 2000, además pidió la nulidad del proceso administrativo

adelantado, basado en la incompetencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para conocer y decidir sobre los procesos de restitución internacional contemplados en el Convenio de La Haya. La nulidad interpuesta fue declarada sin lugar y la Defensora de Familia ratificó la decisión adoptada en el marco de la Resolución 022 del 8 de marzo de 2000.

1.19.- El 5 de octubre de 2000 la Directora de la Regional (del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) de Bogotá ordena la práctica de oficio de algunas pruebas.

1.20.- El 18 de octubre de 2000 la Directora mencionada en el aparte anterior decidió el recurso de apelación y revocó la Resolución 022 de 2000, denegando la solicitud de restitución internacional de Melissa Marie porque a pesar que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar cuenta con plena competencia para conocer de estos asuntos, es cierto que Melissa Marie se ha integrado a su nuevo medio, y de ordenarse su restitución a Estados Unidos se le expondría en una situación intolerable, todo esto en virtud de los artículos 12 y 13 del Convenio de La Haya. Además llama la atención en punto que una resolución administrativa como lo es la número 1399 de 1998 no puede asignarle competencia a autoridades judiciales, y tampoco puede aplicar una excepción de inconstitucionalidad, pues sólo los jueces lo pueden hacer.

1.21.- Carlos Enrique Bustamante, en atención a diversas razones de orden eminentemente procesal orientadas a garantizar el debido proceso, interpuso una acción de tutela en contra del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, alegando que la Resolución 923 de 2000 avasalló derechos que le asistían a él y a su menor hija. Añadiendo que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar resolvió sobre los derechos de guarda de Melissa Marie cuando para ello no era competente, porque el mismo Convenio de La Haya preceptúa que no tiene competencia la autoridad central del país para el cual fue trasladada o retenida ilícitamente, sino las autoridades en el país en el que tenía su residencia habitual antes de la retención o no devolución, en este caso, Estados Unidos

2.- Planteamiento del problema jurídico.-

¿Es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar la autoridad central en Colombia para activar los mecanismos de protección de los menores contemplados en el Convenio de La Haya?

¿Es competente el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para decidir sobre solicitudes interpuestas con el propósito de obtener la restitución inmediata de menores retenidos o trasladados ilícitamente?

¿En el marco del procedimiento para adoptar la Resolución 022 de 2000 se garantizó el debido proceso?

3.- Reseña de los fallos de instancia.-

3.1.- Fallo de primera instancia.-

Se denegó la acción de tutela en virtud que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar dio cumplimiento cabal a los mandatos del debido proceso, y la decisión se adoptó en atención a pruebas evacuadas en tiempo y valoradas correctamente.

3.2.- Fallo de segunda instancia.-

Se denegó la acción de tutela por cuanto la decisión adoptada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar puede ser recurrida en la jurisdicción contenciosa-administrativa lo que hace improcedente la acción de tutela. Ratificó la postura de la primera instancia en punto de la actuación administrativa del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

4.- Consideraciones de la Corte.-

4.1.- Revisión de los fallos proferidos.-

La Corte solicitó copia íntegra de las diligencias practicadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y por el Juzgado 7° de Familia. En el marco de este lapso el apoderado de Cecil Jacqueline Argote presentó varios documentos en los que pretende descalificar las actuaciones de Carlos Enrique Bustamante y allega un concepto psicológico que demuestra que es vital la relación madre e hija para el pleno desarrollo de Melissa Marie; el contenido de una página en Internet que reporta a Melissa Marie desaparecida y publica una foto de ella y un videocasete en el que está grabado el relato que Carlos Enrique Bustamante ofreció en un programa de televisión sobre la situación de Melissa Marie.

4.2.- Consideraciones.-

La Corte se declara competente para conocer de los fallos de tutela referidos.

La Corte afirma que Colombia suscribió y aprobó el Convenio de la Haya, por medio de la ley 173 de 1994 declarada exequible por esta misma Corte. Añade que el Convenio impone el reconocimiento y respeto del interés superior del menor a la par que delimita lo que apenas pueden ser considerado sólo marcos generales y deja en plena libertad a los Estados parte para que sean ellos en atención a su ordenamiento jurídico quienes señalen los procedimientos *ad hoc*.

Dentro de los marcos generales la Convención impone a los Estados parte la obligación de designar a una autoridad central encargada de dar cumplimiento a las demás directrices derivadas del Convenio pero no señala a qué organismo le compete la resolución de las solicitudes de restitución internacional.

Así las cosas, señala de manera enfática que la autoridad central es competente para solventar deberes en el plano administrativo, derivados del Convenio pero no lo es para resolver las solicitudes ya mencionadas, salvo que así de manera expresa lo establezca cada Estado.

Reseña la Corte que el Ministerio de Relaciones Exteriores designó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como la autoridad central de Colombia a los efectos del Convenio de La Haya.

En punto de la competencia para conocer de los procesos de restitución internacional de menores la Corte, se detiene a analizar la Resolución 1399 de 1998 en la que se establece el procedimiento interno para lograr la aplicación del Convenio de La Haya.

Sobre el contenido de la mencionada Resolución la Corte diserta y se vale del núcleo de la Constitución de 1991 en cuanto al reparto funcional de competencias y de diversas sentencias sobre la materia para ratificar lo que en algunas de ellas se establece certeramente, cuando señalan que es el Congreso el encargado de determinar entre otros asuntos la asignación de competencias y facultades a los funcionarios públicos; por regla general le corresponde al legislador en defecto del Constituyente asignar la competencia a los distintos órganos del Estado y entre las características de la competencia realza la legalidad porque debe ser fijada por la ley, esto es, debe atender al principio de reserva legal.

Resalta la Corte que cuando un organismo se atribuye para sí una competencia no atribuida por principio o mandato constitucional o legal, trasciende los límites de su competencia y lesiona gravemente los parámetros constitucionales lo que ocasiona las consecuencias jurídicas naturales: vicios de inconstitucionalidad.

Vivo ejemplo de lo resaltado por la Corte se evidencia en el contenido de la Resolución cuya inconstitucionalidad se impetra, por cuanto de manera expresa atribuye competencia a los defensores de familia⁵⁰, y de manera *residual* a los jueces de familia, en caso de no lograrse una devolución amistosa o voluntaria.

⁵⁰ Funcionarios públicos al servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La Corte advierte que la Resolución 1399 de 1998 debe ser inaplicada en atención al sistema difuso de control constitucional, contemplado en el artículo 4 de la Carta Magna y en virtud de la asignación indebida de competencias que dispone teniendo naturaleza jurídica de acto administrativo. Además las resoluciones emitidas por los defensores de familia ordenando la restitución internacional de menores no tienen basamento constitucional porque violenta entre otros el artículo 63 de la Constitución Política.

Llama la atención la Corte cuando recuerda que la excepción de inconstitucionalidad que ordena inaplicar una norma o acto por ser contrario a lo preceptuado por el Constituyente es deber de todos los organismos administrativos o judiciales aplicar esta excepción, por tanto el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar debió hacer lo propio ante la Resolución 1399 de 1998.

Luego de una detallada disertación señala la Corte que contrario a lo que se pudiera concluir es competencia de los jueces civiles de circuito y no los jueces de familia ni defensores de familia los competentes para conocer de los procesos de restitución internacional de menores.

La Corte declara con lugar la acción de tutela pero solo para el caso de cuestionar la Resolución del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar pero no para decidir sobre el fondo del asunto: la restitución internacional de Melissa Marie.

5.- DECISIÓN DE LA CORTE.-

La Corte resuelve:

5.1.- Inaplicar la Resolución 1399 de 1998 en virtud de la excepción de inconstitucionalidad por violentar artículos de la Carta Magna.

5.2.- Revocar las decisiones de instancia para conceder la tutela por violación de los derechos fundamentales al debido proceso y al juez natural.

5.3.- Declarar la nulidad del proceso adelantado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en relación a la restitución internacional de Melissa Marie.

5.4.- Ordenar al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar remitir todas las diligencias adelantadas en torno al caso mencionado, al Juzgado Civil del Circuito de Bogotá.

5.5.- Informar al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar sobre la publicación en Internet del caso de Melissa Marie para que adopte las medidas que en atención a su competencia pueda.

B.- Análisis crítico.

Responde la Corte, a una de las tres inquietudes que conforman el problema jurídico planteado, cuando nos impone la conclusión que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar es la autoridad central en Colombia para la aplicación del Convenio de La Haya, en atención, a la designación hecha en su oportunidad por el Ministerio de Relaciones Exteriores, pero deja en claro la Corporación, que esta designación para nada se refiere a la atribución de competencias para conocer de los procesos de restitución internacional de menores, respondiendo así a la segunda interrogante.

La anterior distinción entre autoridad central y órgano competente para conocer de los procesos de restitución internacional de menores, hace que debamos tomar en cuenta el artículo 6 del Convenio de La Haya que señala "Cada Estado designará una Autoridad Central encargada de cumplir las obligaciones que fueren impuestas por el Convenio...".

No hay duda respecto del alcance y aplicación de esta cláusula convencional, es apenas necesario que cada Estado tenga un organismo que vele por la aplicación del Convenio y lo más importante que reciba las solicitudes, denuncias de los padres o parientes de menores que han sido retenidos o trasladados ilícitamente a otro Estado. Es comprensible, que los esfuerzos institucionales y estatales adelantados por la autoridad central en cada Estado parte sean más eficaces que los esfuerzos de búsqueda y devolución que haga un individuo o una familia sin *apoyo* estatal.

El artículo 7 del Convenio de La Haya establece que las autoridades centrales además de brindarse cooperación entre sí deben adoptar medidas tendentes a la localización del menor, al aseguramiento de su entrega, a la información debida de los interesados y a las demás autoridades centrales sobre el ordenamiento jurídico aplicable en el Estado, para facilitar así la consecución de los objetivos convencionales.

Pero bajo ningún presupuesto se puede derivar de la redacción del artículo que a la autoridad central le competa el conocimiento y decisión de los procesos de restitución internacional de menores que han sido retenidos o trasladados ilícitamente del Estado en el cual tenían su residencia habitual.

Así las cosas, todas las actuaciones adelantadas por la Defensoría de Familia órgano parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar eran nulas, pero no por avasallar el debido proceso como se analizará más adelante sino en atención a la inconstitucionalidad que viciaba la Resolución 1399 de 1998, en la que indebidamente se atribuía competencia para conocer de las contenciones, en el marco de la convención, a los defensores de familia y a los jueces de familia.

Ahora en punto a si se honró o no el debido proceso en la adopción de la Resolución 022 de 2000 en el caso de Melissa Marie, la Corte no hace alusión expresa a esta Resolución sólo lo hace de manera tangencial cuando se refiere a la Resolución 923 de 2000 que revocó a aquélla, pero ambas corren la suerte de la Resolución 1399 de 1998, por cuanto se expidieron en atención a la competencia que inconstitucionalmente atribuía la última.

Pero es necesario enfatizar que la extinción de la vida jurídica de la Resolución 022 de 2000 se produce si se quiere por vía de consecuencia pero no atiende a violaciones patentes al debido proceso pues en más de una oportunidad los fallos de instancia sostienen que se adoptaron ambas en virtud de pruebas tempestivamente allegadas y correctamente valoradas y la Corte no rebate estas afirmaciones simplemente omite consideraciones al respecto.

Deja la Corte expuesto, que a pesar que el Convenio de La Haya fue aprobado y adoptado por Colombia por medio de una ley como lo señala la Constitución Política, y además fue declarada exequible por la Corte Constitucional en su oportunidad, también es cierto que no existe pronunciamiento legislativo que desarrolle los marcos generales del Convenio, lo que sin duda dio lugar a la indebida atribución de competencia que hizo para sí y para los jueces de familia el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Es plausible que la Corte haya reavivado que el Convenio de La Haya tiene por norte la protección del interés del menor, recordando emblemáticos pasajes de sentencias anteriores que lo hacen igualmente.

Causa tristeza que las actuaciones de la Defensoría de Familia en pro de la menor, hayan resultado inútiles, pues en un afán por aplicar el Convenio de La Haya que ha sido considerado una "...moderna y ágil regulación de la cada vez más frecuente cuestión de la devolución de incapaces ilegalmente trasladados o retenidos fuera del Estado de su residencia habitual..."⁵¹ del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar haya terminado en la nulidad de todas las actuaciones adelantadas hasta la fecha de esta sentencia que hoy se analiza.

Es desconsolador observar como antes de solventar una situación irregular que sin duda ameritaba la intervención del Estado y la activación del Convenio de La Haya no haya sino dilatado la incertidumbre en cuanto a la retención de Melissa Marie en Colombia, lejos de su residencia habitual.

51 TELLECHEA B., E. (1991). *El nuevo derecho internacional privado interamericano sobre familia y protección internacional de menores*. (1° ed.) Montevideo, Uruguay. Fundación de Cultura Universitaria. Pág. 36

El concienzudo y exhaustivo análisis que hace la Corte sobre las normas jurídicas vigentes en punto de la atribución de competencia es lustroso y resalta la plenitud del derecho al aplicar las cláusulas de cierre para zanjar cualquier discusión que se presente al respecto. Pero es desconcertante la conclusión: es competencia de los jueces civiles de circuito y no de los jueces de familia conocer y decidir sobre las contenciones mencionadas.

La Corte en sus disertaciones alude no pocas veces a los jueces naturales, y aún así, desconociendo la especialidad de la materia de familia y menores, lapidariamente sostiene que los jueces naturales para conocer de la restitución internacional de menores *no son los jueces de familia sino los jueces civiles de circuito*.

El criterio de la Honorable Corte Constitucional probablemente atienda al principio de plenitud del derecho y haga uso de la cláusula de cierre que establece la legislación colombiana pero riñe con los principios propios del derecho de menores, rama del derecho autónoma porque:

...cuenta con principios peculiares, aun distintos de los del derecho de familia; con normatividad propia y hasta con algunos procedimientos – administrativos o judiciales – para la aplicación del derecho sustancial, y con órganos adecuados distintos de los comunes para sujetar a quienes no satisfagan los derechos que se regulan para satisfacer los fines del derecho de menores...⁵² (subrayado fuera de texto)

Y en particular, no honra el principio del interés superior del menor, porque ¿quién mejor que los jueces investidos de la majestad para conocer de las relaciones jurídicas de orden familiar y de menores, para decidir sobre la conveniencia o no de la restitución internacional de un menor, para ordenarla o denegarla en virtud de las excepciones convencionalmente depositadas? ¿No son los jueces de familia quienes están familiarizados con el conjunto de normas jurídicas que regula el desarrollo jurídico de los menores de edad hasta que alcanzan plenamente su desarrollo? ¿Acaso, no son los jueces de familia quienes realmente dimensionan el principio del interés superior del menor?

La Corte ha sentado en este fallo, certeros parámetros que allanan la aplicación del Convenio de La Haya en Colombia, en ausencia de normas de derecho positivo hasta la fecha de su emisión, pero abre el espacio para

⁵² GARCÍA S., E. (1995). Derecho de menores en: *Derecho de menores. Aspectos civiles, comerciales, laborales, internacionales y organismos de protección*. (1° ed.). Medellín. Colombia. Ediciones Rosaristas. Pág. 24

inquietudes como las planteadas en punto de la competencia de los órganos judiciales, por enaltecer la dogmática jurídica y hacerla primar sobre los derechos de los menores que deben prevalecer.

Sentencia T-891/03

Corte Constitucional de Colombia

Magistrado Ponente: Rodrigo Escobar Gil

Proceso: María Teresa Jaramillo Rodríguez en contra de Alberto Bursztym Vainberg

Tema: restitución internacional de menores por medio de acción de tutela
Lugar y fecha: Bogotá, D.C., 6 de octubre de 2003

A.- Reseña de la sentencia

1.- Relación de los hechos.

1.1.- El 9 de junio de 2001, fue decretado por el Juzgado 11 de Familia de Bogotá, el divorcio de María Teresa Jaramillo Rodríguez y Alberto Bursztym Vainberg, quienes en vigencia de la alianza matrimonial habían adoptado a Michael y Shanna Bursztym Jaramillo.

1.2.- En enero de 1999, los señores María Teresa Jaramillo Rodríguez y Alberto Bursztym Vainberg suscribieron ante Notario un acuerdo en el que determinaron el ejercicio conjunto de la patria potestad y en donde se adjudicaba la titularidad del derecho de custodia a la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez. En el marco del mismo acuerdo se estableció que el domicilio de los menores sería Colombia.

1.3.- En julio de 1999, la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez decide residenciarse en Estados Unidos junto con sus hijos, decisión que contó con la aprobación del señor Alberto Bursztym Vainberg.

1.4.- El Juez que decretó el divorcio de los señores María Teresa Jaramillo Rodríguez y Alberto Bursztym Vainberg homologó el acuerdo que entre ellos se había suscrito mediante Notario, con la salvedad referida al domicilio de sus hijos y su ex cónyuge, esto es, que ya no sería Colombia sino Estados Unidos.

1.5.- En junio de 2002, el señor Alberto Bursztym Vainberg viajó a Colombia con sus hijos, pues el acuerdo suscrito entre él y la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez, que fuera luego homologado judicialmente, le permitía al señor Alberto Bursztym Vainberg compartir los periodos vacacionales con sus hijos.

1.6.- Al término del periodo vacacional el señor Alberto Bursztym Vainberg decidió de manera unilateral no enviar de regreso a sus hijos al Estado en el que tenían su residencia habitual, esto es, resolvió no enviarlos de regreso a Estados Unidos, a la par que los inscribió en un colegio en Colombia para que siguieran los estudios correspondientes. A la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez sólo se lo informó.

1.7.- El 28 de agosto de 2002, la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez obrando en nombre propio y en representación de sus hijos menores interpuso ante el Juzgado 29 Civil Municipal, acción de tutela en contra del señor Alberto Bursztym Vainberg por una presunta violación de sus derechos fundamentales y con el objeto que se ordene la inmediata restitución de los menores hijos al Estado en el que tenían su residencia habitual antes de la retención, esto es, Estados Unidos.

1.8.- El 13 de septiembre de 2002, la acción de tutela interpuesta fue declarada infundada y se denegó la tutela solicitada.

1.9.- El 16 de enero de 2003 fue admitida por el Juzgado Décimo de Familia de Bogotá la demanda que interpuso el señor Alberto Bursztym Vainberg en contra de la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez con el fin de obtener para él la titularidad del derecho de custodia.

1.10.- El 2 de abril de 2003 el Juzgado Décimo de Familia otorgó provisionalmente al señor Alberto Bursztym Vainberg la custodia de los menores Michael y Shanna Bursztym Jaramillo.

1.11.- El 25 de febrero la Unidad Tercera de Delitos contra la Administración Pública y de Justicia se inhibió de abrir investigación con ocasión de la denuncia que interpusiera la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez en contra del señor Alberto Bursztym Vainberg por el presunto delito de fraude a resolución judicial, por inobservar lo que se había acordado ante Notario y que luego fuera homologado por el Juez 11 de Familia de Bogotá.

1.12.- La señora María Teresa Jaramillo Rodríguez se dirigió al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para interponer la solicitud de restitución internacional de menores y reseña la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez que su solicitud no fue recibida porque le informaron que debía interponerla ante la autoridad central de Estados Unidos para la aplicación del Convenio de La Haya.

1.13.- La señora María Teresa Jaramillo Rodríguez interpuso la solicitud de restitución internacional de menores ante el representante de la autoridad central de Estados Unidos para la aplicación del Convenio de La Haya. Igualmente solicitó en atención al texto convencional que se suspendiera el

proceso de custodia que adelantaba ante el Juzgado Décimo de Familia de Bogotá.

1.14.- El 6 de junio de 2003 el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar recibió la solicitud de restitución internacional de los menores Michael y Shanna Bursztym Jaramillo enviada por el Departamento de Estado de Estados Unidos.

1.15.- El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en virtud de la solicitud recibida y del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores solicitó al Juzgado Décimo de Familia de Bogotá la suspensión del proceso de custodia.

1.16.- La solicitud de restitución internacional de los menores Michael y Shanna Bursztym Jaramillo, a la fecha en que la Corte Constitucional conoció de la acción de tutela, aún estaba en trámite en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, organismo que en atención a la Sentencia T-357/02 sólo debía limitarse a: constatar la situación social de los menores, tramitar la solicitud de restitución internacional ante el Juez Civil de Circuito (reparto). Así el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar estaba analizando si los menores se encontraban o no en situación irregular o de peligro y de estarlo debía adoptar las medidas tendentes a su protección, de lo contrario le correspondía remitir todas las actuaciones realizadas al Juzgado ya mencionado.

2.- Planteamiento del problema jurídico.

¿Es la acción de tutela el mecanismo idóneo para obtener la restitución internacional de los menores Michael y Shanna Bursztym Jaramillo?

¿Es cierto que la actuación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se limita a verificar las condiciones de los menores, si están en peligro adoptar las medidas necesarias, y de no estar en peligro remitir las actuaciones al Juez Civil de Circuito (reparto)?

3.- Reseña de los fallos de instancia.-

3.1.- Decisión de primera instancia.-

El 13 de septiembre de 2002, el Juzgado 39 Civil Municipal declaró infundada la acción promovida por la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez y denegó la tutela solicitada.

Argumentó el Juzgado que no fue demostrada la afectación de los derechos fundamentales de los menores; añadió también que la competencia

para conocer de los derechos, deberes y obligaciones de los padres la tienen los jueces de familia y por último arguyó que la madre no ha acreditado su estabilidad laboral y económica que le permita permanecer legalmente en Estados Unidos.

3.2.- Decisión de segunda instancia.-

El 29 de octubre de 2002 el Juzgado 19 Civil del Circuito de Bogotá confirmó el fallo proferido por el Juzgado 39 Civil Municipal de Bogotá en el que se declaró improcedente el amparo solicitado por la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez.

4.- Consideraciones de la Corte.-

4.1.- Procedencia de la acción de tutela.-

La Corte estimó que por ser la peticionaria de la tutela, esto es, la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez, persona natural que actúa en su propio nombre y en representación de los menores hijos que están a su cargo, tiene legitimación activa para interponer la acción de tutela.

En virtud que la acción de tutela se interpuso en contra de un particular que presuntamente con su conducta provoca una situación de indefensión y basándose la Sala en que la acción del demandado es un acto unilateral y arbitrario que pone a las víctimas en una situación de minusvalía fáctica y jurídica asegura la Sala que la acción de tutela es viable, dejando a salvo, el análisis que determine si existen o no otros medios de defensa judicial para lograr el cometido que se pretende con la tutela solicitada.

En punto de los derechos fundamentales que se pudieran ver lesionados con la acción del señor Alberto Bursztym Vainberg, la peticionaria alega el derecho de los menores a tener una familia y a no ser separados de ella.

4.2.- Medios de defensa alternativos.-

La Corte afirma que en Colombia existe un medio de defensa alternativo para lograr la restitución internacional de los menores Michael y Shanna Bursztym Jaramillo: los procedimientos previstos en la Ley 174 de 1994, esto es, el Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores.

Añade la Corte, que el Convenio está orientado a proteger a los niños en el plano internacional de un traslado o retención ilícitos, y a establecer los procedimientos para su restitución inmediata.

La Corte concluye este apartado sosteniendo que la Convención es el medio de defensa alternativo para brindar protección efectiva a los derechos

fundamentales de los menores Michael y Shanna Bursztym Jaramillo, por cuanto no procede el mecanismo tutelar para lograr el cometido que se ha propuesto la solicitante.

4.3.- Aplicación en Colombia del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores.-

La Corte luego de explicar ampliamente el Convenio, su naturaleza y propósitos pasa a detallar la aplicación del mismo en Colombia.

La Corte reseña que para dar cumplimiento a una de las obligaciones contenidas en el texto convencional se designó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como la autoridad central para Colombia, organismo cuya Dirección General profirió la Resolución 1399 de 1998 con el ánimo de regular el procedimiento que se debía seguir para aplicar el Convenio y activar sus mecanismos protectores en pro de los niños trasladados o retenidos ilícitamente.

La Corte se refirió a la Sentencia T-357/02 en el marco de la cual la Corte Constitucional también y en su oportunidad decidió inaplicar para el caso concreto la Resolución 1399 de 1998 por inconstitucional al asignar a autoridades administrativas y judiciales competencia que deben corresponder por la reserva legal al propio legislador. Pero añade la Corte esta vez, que en aquel fallo se dejó en claro que era el Consejo de Estado el ente encargado de determinar la constitucionalidad o no de la Resolución.

Es el caso que el Consejo de Estado el 23 de agosto de 2002 consideró y así lo declaró, que la Resolución 1399 de 1998 estaba ajustada a la Constitución Política y a la ley.

En el caso en consideración la Corte sostiene que a pesar del fallo del Consejo de Estado, la Resolución 1399 en sus artículos referidos a la asignación indebida de competencia no puede ser aplicada por inconstitucional.

Cree la Corte que es necesario distinguir claramente entre las funciones que debe cumplir el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como autoridad central y en virtud de su naturaleza: autoridad administrativa, y las de orden judicial.

La Corte termina por enumerar las competencias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar así: Coordinar toda la actividad requerida para la aplicación del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores; recibir las solicitudes para la aplicación del Convenio mencionado; verificar el cumplimiento de las condiciones para la aplicación del Convenio; verificar que se anexan a la solicitud los documentos

exigidos por el texto convencional; adelantar los trámites correspondientes a la localización del menor en el territorio colombiano; coordinar con las autoridades competentes la adopción de medidas que garanticen los derechos del menor y su protección; ordenar una investigación para determinar la realidad del menor; adoptar las medidas tendentes a proteger al menor si se determinare que está corriendo peligro; impulsar la restitución voluntaria y la conciliación entre el aplicante y el secuestrador; si la restitución del niño no se lograre voluntariamente o por medio de conciliación debe adelantar lo necesario para obtener la restitución en vía judicial, para lo cual deberá remitir la solicitud, los anexos y las diligencias adelantadas al juez competente.

Hace énfasis la Sala al dictaminar que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar no es - bajo ningún supuesto - competente para decidir de manera definitiva sobre la solicitud de restitución internacional, esto es, no es posible que el Defensor de Familia pueda mediante resolución motivada disponer el no regreso del menor o de los menores cuya restitución internacional fuera solicitada. En Colombia, añade la Sala, una decisión definitiva sólo puede adoptarse en sede judicial.

La Sala pone de manifiesto que en Colombia no se cuenta con pronunciamiento legislativo alguno que regule lo referente a la competencia que en sede judicial debe atribuirse para conocer y decidir las contenciones producto de una solicitud de restitución internacional de menores.

Rescata esta vez la Corte la disertación contenida en la Sentencia T-357/02 en la que se concluye que no hay ley alguna que atribuya tal competencia a los jueces de familia por tanto le compete sólo a los jueces civiles de circuito el conocimiento en sede judicial de esta naturaleza de trámites.

Así, señala la Corte que a los jueces civiles de circuito les competen: recibir la demanda de restitución presentada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; dar traslado a la persona requirente y al padre o madre requerido para que se pronuncien sobre la demanda; decretar las pruebas que considere necesarias para completar el expediente sustanciado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como autoridad administrativa y central; oír al menor para decidir sobre su grado de madurez y acerca de su voluntad o renuencia de regresar al Estado en el que tenía su residencia habitual antes del traslado o retención ilícitos; ordenar la restitución del menor en caso que se cumplan los requisitos para ello, o denegarlo si se verifican los extremos exceptivos contemplados en el mismo Convenio.

La Corte exalta el carácter de urgencia con el que se deben tramitar las solicitudes de restitución internacional de menores, ya en sede administrativa

ya en sede judicial. Pero tratándose del procedimiento que se debe seguir en sede judicial y en ausencia de una norma que lo establezca expresamente aduce la Corte que será el procedimiento ordinario contemplado en el Código de Procedimiento Civil el que se debe agotar para conocer de las solicitudes de restitución internacional de menores, porque es el que se sigue en defecto de una norma que prevea un procedimiento especial.

Riñe entonces con la celeridad que debe informar el trámite de las solicitudes de restitución internacional de menores con el dispendioso procedimiento ordinario contemplado en el Código de Procedimiento Civil colombiano.

Entonces la Corte está cierta en que se puede de manera alternativa y en pro del interés superior de los menores surtir en un procedimiento breve y sumario este tipo de solicitudes, todo en virtud del artículo 435 del Código ya mencionado, que prescribe cuáles son las controversias que se tramitarán en única instancia por el procedimiento verbal sumario, y entre las que enumera se encuentran las derivadas entre padres, cónyuges, o entre aquéllos y sus hijos menores, respecto del ejercicio de la patria potestad; los litigios de igual naturaleza, en los que el defensor de familia actúa en representación de los hijos; las diferencias que surjan entre los cónyuges sobre fijación y dirección del hogar; derecho a ser recibido en el hogar; obligación de vivir juntos y salida de los menores al exterior, entre otros previstos en el artículo precitado y señalados por la Corte. El artículo deja expresamente a salvo la competencia que en fase administrativa tenga en estos supuestos el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Sin duda que las controversias derivadas de la solicitud de restitución internacional de menores son de naturaleza similar a las contenciones entre padres respecto de sus menores hijos. Así, el Juzgado Civil de Circuito deberá conocer por el procedimiento verbal sumario las solicitudes antes mencionadas y dejará a salvo el procedimiento que se debe surtir de manera previa en sede administrativa por ante el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

4.4.- Caso *sub judice*.-

Para dar satisfacción y protección efectiva a los derechos de los menores Michael y Shanna Bursztym Jaramillo – señala la Corte- que existe un medio alternativo establecido expresamente para resolver las solicitudes de restitución internacional de menores como la interpuesta por la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez.

El Convenio de La Haya y los procedimientos, que en fases administrativa y judicial se deben agotar para activar los mecanismos protectores

convencionales, constituyen entonces ese medio alternativo que excluye - por tanto - la procedencia de la tutela solicitada.

5.- Decisión de la Corte.-

La Corte resuelve:

5.1.- Confirmar las sentencias emitidas por el Juez 39 Civil Municipal de Bogotá y por el Juez 19 Civil del Circuito de Bogotá, en los que declaran improcedente la tutela impetrada.

5.2.- Exhortar al Congreso de la República, al Gobierno Nacional y al Consejo Superior de la Judicatura para que se tramite lo antes posible un proyecto de ley orientado a regular la aplicación en Colombia del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores.

B.- Análisis crítico.-

La mayor parte de la sentencia bajo estudio trata sobre la improcedencia de la tutela para resolver los casos de restitución internacional de menores, por existir un medio alternativo que garantice a los menores su derecho de vivir en el seno de una familia y a no ser separado de ella.

Ratifica entonces la Corte que para el caso de la resolución de las solicitudes de retorno de los menores no es procedente la tutela sino los procedimientos contemplados en el Convenio sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores que hace parte del ordenamiento jurídico colombiano como Ley 173 de 1994.

Causa curiosidad que la Corte no hace alusión a los que se suponen deben considerarse los jueces naturales para conocer de estos asuntos: los jueces de familia. Es comprensible, en parte, esta omisión por tratarse de la misma Corporación que profiriera en el 2000 la Sentencia T-357/02, antes lo que hace la Corte en esta oportunidad es ratificar de manera pacífica la postura adoptada en punto de la competencia en sede judicial para conocer de estos trámites que corresponde según la Sentencia citada a los jueces civiles de circuito que no a los de familia.

Es fundamental la explicación que hace la Corte cuando de manera explícita enumera las funciones que le corresponden al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar respondiendo así al segundo de los problemas jurídicos suscitados en este caso.

Añade la Corte una interpretación si se quiere extensiva cuando pretende establecer con meridiana claridad el procedimiento que en sede judicial deben

seguir los jueces civiles de circuito, para conocer y resolver las solicitudes de restitución internacional de menores.

La interpretación que hace del artículo 435 del Código de Procedimiento Civil es útil en cuanto aclara que se deben ventilar las controversias derivadas de las solicitudes de restitución internacional de menores, por medio del procedimiento verbal sumario y no por el ordinario como se pudiera concluir por cuanto no existe un procedimiento especialmente previsto para conocer en sede judicial estas solicitudes.

El procedimiento verbal sumario permite que se honre la urgencia con la que ordena el Convenio de La Haya que se sustancien los trámites referidos a las solicitudes de restitución internacional de menores trasladados o retenidos ilícitamente.

Sin duda que el aporte laudable de la sentencia en análisis, es el detalle que entrega y la orientación que brinda en cuanto a las competencias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en sede administrativa y en punto de la competencia que atribuye a los jueces civiles de circuito en sede judicial para conocer de las solicitudes de restitución internacional de menores.

Es tal la dimensión de este aporte que el Instituto de Bienestar Familiar contempla dentro del marco legal que se debe tener en consideración para aplicar el Convenio, entre otros documentos, la sentencia que se analiza⁵³.

La Corte también reitera la preocupación que manifestara en la Sentencia T-357/02, en punto de la ausencia de una norma que adjudique legalmente las competencias que en virtud del Convenio de la Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores se deben atribuir para facilitar su aplicación y evitar situaciones de indefensión derivadas de las contrarias interpretaciones que se pueden hacer, tal como ha sucedido con ocasión de la aplicación de la Resolución 1399 de 1998 proferida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Seguramente la señora María Teresa Jaramillo Rodríguez interpuso una acción de tutela con el ánimo de procurar un tratamiento expedito e inmediato que la situación de sus hijos, a criterio de ella, requería, y ante la ausencia de una disposición institucional de tramitar urgentemente las diligencias, pues el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar antes de recibir su solicitud le informó que debía interponerla por ante la autoridad central de Estados Unidos. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se alejó del principio de cooperación que debe informar las actuaciones de las autoridades centrales en cada uno de los Estados parte y entre sí.

Al respecto, llama la atención la Corte al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que en sede administrativa y a los jueces civiles de circuito, que en sede

⁵³ Subdirección de intervenciones directas. Grupo poblaciones especiales. Convenios Internacionales en Materia de Niñez y de Familia y Trámites Consulares.

judicial tramiten todas las actuaciones y diligencias relativas a las solicitudes de retorno internacional de menores, de manera expedita con la urgencia que impone el interés superior del menor y el texto convencional.

8. Realidad sociológica colombiana del año 2002

Uno de los propósitos de este documento es disertar acerca de la realidad sociológica colombiana en relación con el secuestro internacional de menores, esto es, con el traslado o retención ilícita que se haga ya de un menor cuya residencia habitual está en territorio colombiano, ya de un menor cuya residencia habitual se encuentra en el territorio de otro Estado pero que ha sido trasladado o retenido ilícitamente en territorio colombiano.

Se ha pretendido establecer la realidad colombiana para el año 2002, por cuanto en este año se hace un alto para conocer en detalle los intrínquilos de este flagelo en la Corte Constitucional, con seguridad la intención de los interesados querellantes distaba mucho de obtener un análisis técnico-jurídico en relación con la naturaleza jurídica del secuestro internacional y mucho menos para conocer el calibre constitucional o no con el que contaba la Resolución 1399 de 1998 proferida por la Dirección General del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, pero el caso es que la Sentencia T-357/02 diserta, entre otros, sobre los aspectos reseñados.

Para llegar siquiera a incipientes premisas, en relación con la realidad en el 2002 frente al secuestro internacional de menores, se debe contar con información fidedigna, no solo en el ámbito jurídico sino en el orden estadístico. Con pesar se debe reseñar la ausencia de estudios sistemáticos que arrojen con certeza cifras que indiquen el número de solicitudes que Colombia como país requirente ha interpuesto por ante autoridades centrales de otros Estados parte; el número de solicitudes que como Estado requerido ha tramitado Colombia; el número de solicitudes que se han resuelto de manera no contenciosa en sede administrativa bajo la tutela del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; el número de solicitudes que debieron ser remitidas a los órganos judiciales competentes para ser resueltas en esa instancia por mediar contención entre los interesados.

Ante la ausencia de información de cualquier naturaleza sobre este flagelo es imperioso intentar esbozar la realidad de Colombia para el año 2002 en relación con los secuestros internacionales de menores, echando mano de información de prensa y de organizaciones no gubernamentales.

Tal es el caso de las cifras de las que dispone la Fundación País Libre y de las declaraciones hechas a la prensa por parte de representantes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La Fundación País Libre es una organización no gubernamental fundada en 1991 en Bogotá, Colombia, que brinda asesoría y ayuda en diversos ámbitos a las

víctimas de los secuestros y a su entorno familiar, sin distinguir la índole del secuestro. Lo que exige concluir que el tratamiento estadístico que da al secuestro de menores de edad no diferencia entre el secuestro extorsivo y el parental, éste último del que trata este documento. Así la Fundación País Libre reseña para el año 2002 más de trescientos casos de secuestros de menores⁵⁴.

Por su parte la Directora del Instituto de Bienestar Familiar para el 2003, la doctora Beatriz Londoño en una nota de prensa⁵⁵ afirmaba que el Instituto contaba en sus archivos con un reporte de

...107 casos de menores que han sido sacados ilegalmente fuera (sic) del país durante los últimos cuatro años. De esta cifra cerca de 85 casos ha (sic) sido por voluntad de uno de sus padres, con el fin de alejarlo de la pareja...

Como se observa los datos que suministrados por la máxima representante de la autoridad central en Colombia para la aplicación del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores son congruos. Mal podría un Estado parte del Convenio de La Haya diseñar programas y campañas tendentes a minimizar la frecuencia en la ocurrencia de estos traslados y retenciones ilícitas cuando no se tiene información vital para la toma de decisiones en el tema.

La Corte Constitucional y el Consejo de Estado han dejado en vigor la designación que el Ministerio de Relaciones Exteriores hizo al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como autoridad central en Colombia para la aplicación del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores, lo que comporta para el Instituto el cumplimiento cabal de las obligaciones incorporadas en el texto convencional.

La Conferencia de La Haya requiere de sus países miembros informes, en este caso, que contengan entre otros datos, información estadística en relación con la aplicación del Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores, pero Colombia es uno de los Estados parte que se encuentra en *mora* de entregar los referidos informes. Circunstancia que denota poco interés por parte de la autoridad central en Colombia para la aplicación del Convenio: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Una de las prestaciones que debe cumplir el Instituto por ser autoridad central es mantener informada a las demás autoridades centrales sobre la aplicación del Convenio en Colombia. El pedimento de intercambio de información ha sido

⁵⁴ Fundación País Libre e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Colombia secuestra su futuro. Boletín de análisis de riesgo secuestro de menores en Colombia. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia. 1997.

⁵⁵ Presidencia de la República. Disponible en: http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/sne/2003/junio/30/06302003.htm. Fecha de la consulta: 14 de enero de 2007.

reiterado en las reuniones realizadas por la Comisión Especial para revisar el funcionamiento del Convenio de La Haya que para tal fin ha constituido la Conferencia, en la que exhortan a las autoridades centrales a trabajar mancomunadamente, a procurar el entrenamiento referido a la aplicación del Convenio y a mantener actualizado el *perfil país* que está constituido por todas las leyes y procedimientos nacionales que se deben seguir en cada Estado para procurar la aplicación del Convenio.

El cumplimiento de estas prestaciones por parte de Colombia en cabeza del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar no se ha logrado, lo que impide, se reitera, contar con información fidedigna y actualizada para determinar cuál es la realidad sociológica colombiana en cuanto a la perpetración del secuestro internacional de menores, ya como país requerido, ya como país requirente, sin importar si se trata del año 2002 o de otra pauta cronológica.

De lo que no hay duda en cuanto a la realidad colombiana del año 2002 es que no se contaba para la época, como no se cuenta ahora, con una ley que de manera detallada y para conjurar confusiones, establezca el procedimiento que se debe seguir para lograr una expedita aplicación del Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores. Tan solo se contaba con la sentencia T-357/02 también analizada en este documento.

Para el año 2002 no se tenía certeza siquiera del procedimiento que en sede judicial se debía surtir para honrar el carácter de urgencia que impone el Convenio cuando se trata de la resolución de las controversias derivadas de las solicitudes de restitución internacional de menores. No fue sino hasta el 2003 con ocasión de la Sentencia T-891/03, que se exhibió la posibilidad de resolver este tipo de controversias por medio del procedimiento verbal sumario contemplado en el artículo 435 del Código de Procedimiento Civil.

Es necesario reseñar que en Colombia los casos de secuestro internacional de menores suceden pero no se reseñan estadísticamente; de la revisión jurisprudencial que se ha hecho todo indica que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar no tiene establecida líneas de atención o reacción inmediata como sí las tienen varios organismos estatales colombianos. No hay hasta ahora una línea telefónica que en la que se atienda y oriente a los parientes de un menor secuestrado.

El caso es que a pesar que Colombia ha sido reseñado, por otros Estados parte, en sus informes -en la mayoría de los casos -como país requerido no es posible obtener la confirmación siquiera de esas cifras que a la Conferencia de La Haya sí hacen llegar otros Estados contratantes.

Con pesar se debe resumir que no se pueden elaborar conclusiones certeras en relación a la realidad sociológica colombiana del año 2002. Tan solo se puede afirmar que al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar le falta aún mucho por hacer para honrar su condición de autoridad central de Colombia para la aplicación

del Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores.

9. Conclusiones

1. La menor edad es una condición jurídica ancestralmente reconocida y que atiende a presunciones del legislador en relación a la edad en la que el promedio de los seres humanos alcanzan la madurez mental y la experiencia de vida que les permita adoptar decisiones que provean al beneficio de sus intereses.
2. En la mayoría de las legislaciones se recurre a los dieciocho años como el umbral en el que presumiblemente el individuo ya ha alcanzado la madurez y experiencia predichas. Tal es el caso de Colombia en el que se ha pasado de una doctrina meramente proteccionista impuesta por la vigencia del Código del Menor –*ad portas* de quedar derogado- a la tendencia actual próxima de considerar a los seres humanos que no han alcanzado los dieciocho años de edad como personas naturales con personalidad jurídica y por ende capaces de ser titulares de derechos y de asumir obligaciones, todo esto preceptuado en el novísimo Código de la Infancia y la Adolescencia.
3. En la legislación colombiana no hay uniformidad para denominar a las personas que aún no cuentan con los dieciocho años de edad, por su parte el Código del Menor considera menores de edad a los individuos que aún no alcanzan los dieciocho años de edad, el Código de la Infancia y la Adolescencia los denomina de acuerdo a ciertos rangos de edad preestablecidos niños o adolescentes, según sea el rango, pero también deja a salvo lo contemplado en el Código Civil donde se consideran y denominan menores de edad. Para la autora los términos son sinónimos y así han sido utilizados.
4. En el derecho internacional privado no existe uniformidad respecto de los rangos de edad que marcan la mayor edad en contraposición con la menor edad, todo apunta a que se podrá adoptar un criterio en particular en el marco de un convenio o pacto en atención directa a la teleología del mismo.
5. A los efectos de la aplicación del Convenio sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores, también denominado de niños, se debe tener en cuenta que el mismo documento convencional establece que sus disposiciones podrán tener plena aplicación para obtener en los términos establecidos, la devolución inmediata de los menores que hayan sido retenidos o trasladados indebidamente sólo cuando se trate de la retención de menores que no hayan alcanzado los dieciséis años de edad.
6. El secuestro internacional de menores en la mayoría de los casos es perpetrado por un progenitor o un pariente, y comporta la retención o traslado ilícito de un

- menor de su residencia habitual en un Estado parte del Convenio de La Haya a otro Estado parte.
7. El *secuestrador* pretende obtener en el Estado *refugio* el reconocimiento de derechos referidos a la custodia del menor, que no le fueron reconocidos en el Estado en que el menor tenía su residencia habitual.
 8. Se pueden distinguir claramente cuatro roles en el secuestro internacional de menores: el menor, la persona que no ha alcanzado los dieciséis años de edad y ha sido retenido o trasladado ilícitamente del Estado parte en el que tenía su residencia habitual a otro Estado parte. La persona o institución que hasta el momento de la retención o traslado ilícito era titular del derecho de guarda en los términos del Convenio y que para el caso colombiano no puede ser una persona y se debe atender al núcleo del derecho de guarda: el derecho relativo a los cuidados del menor y a decidir sobre su lugar de residencia. El secuestrador, que está representado por las personas que pueden trasladar o retener de manera ilícita a un menor no son sólo los progenitores, antes, el Convenio ha adoptado una noción amplia de secuestrador, entonces puede ser toda persona responsable del traslado o no retorno de un menor. Así se considera ilícito el traslado o la retención que del menor haga un familiar. Las autoridades centrales, que en la realidad colombiana en atención al mandato del legislador colombiano contemplado en el Código de la Infancia y la Adolescencia es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ente encargado de dar cumplimiento a las obligaciones asumidas por Colombia al suscribir y aprobar por una ley interna el Convenio de La Haya.
 9. Al secuestro internacional de menores se le da un tratamiento civil en el marco del Convenio de La Haya entre otras razones porque las medidas de orden penal entorpecerían la consecución de los objetivos convencionales: la restitución inmediata de los menores retenidos o trasladados ilícitamente y la protección del interés superior del menor. Cualquier medida tendente a la privación de libertad del secuestrador si se trata de un progenitor, sin duda mermaría la estabilidad emocional del menor, derribando así la primacía de sus derechos.
 10. Los derechos de los menores constituyen una rama del derecho autónoma con principios que atienden a la naturaleza de los individuos a quienes más que regular protege.
 11. En el marco de las declaraciones, convenios y pactos de orden internacional que protegen a los menores en ese ámbito y las legislaciones internas de no pocos países enumeran las facultades y privilegios que asisten a los menores en atención a su condición para favorecerlos. Entre la enumeración se encuentra el derecho a vivir en el seno de una familia y a no ser separado de ella.

12. Como fundamento del derecho de los menores a vivir en el seno de una familia y a no ser separado de ella, se refiere la necesidad del menor de desarrollarse en un ambiente amoroso, cálido que le provea de la seguridad que más adelante -como hombre y mujer- le permitirá desarrollarse cabalmente en el marco social. Poco importa al legislador la estructura interna de la familia, desde que sea el espacio en el que el menor se siente seguro, protegido, respetado y donde se le brinda una formación ideal, el legislador prodigará protección a ese núcleo, a ese hogar.
13. Cuando el menor es trasladado o retenido ilícitamente se le está avasallando el derecho a vivir en el seno de una familia y a no ser separado de ella, porque la acción de trasladarlo o retenerlo implica que se le está impidiendo al menor desarrollarse en el marco armónico que implica la familia, y el secuestrador le impone un medio que es ajeno para el secuestrado.
14. El Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores es el instrumento –de su naturaleza- que reúne el mayor número de Estados contratantes y permite implantar entre ellos un sistema de cooperación administrativa en pro de la consecución de los objetivos convencionales.
15. El Convenio de La Haya pretende lograr el retorno inmediato de un menor ilícitamente secuestrado o retenido y el respeto de los derechos de guarda y visita reconocidos en el Estado parte en el que el menor tenía su residencia habitual antes del secuestro, profesándole un tratamiento meramente civil al secuestro.
16. El Convenio de La Haya sólo puede ser aplicado a los menores que tenían su residencia habitual en un Estado contratante antes de la retención o traslado ilícitos, y que no hayan cumplido dieciséis años.
17. El Convenio de La Haya persigue dos objetivos: la restitución inmediata de menores ilícitamente trasladados o retenidos en cualquier Estado parte y el respeto efectivo en los demás Estados parte de los derechos de guarda y visita existentes y reconocidos en otro Estado contratante.
18. El retorno inmediato del menor ilícitamente retenido o trasladado es el principio general que se deriva del Convenio pero admite salvedades basadas en circunstancias taxativamente previstas en el texto convencional que atienden al interés superior del menor y deben ser interpretadas de manera restrictiva.
19. Las autoridades centrales para la aplicación del Convenio de La Haya bajo estudio, deben procurar que todas sus acciones apunten a la cooperación entre ellas, y faciliten la consecución de los fines convencionales. Para ello cada Estado parte ha sido exhortado por la Conferencia de La Haya para suministrar los recursos necesarios a las autoridades centrales para conjurar que sea la falta de recursos un óbice para el retorno inmediato de un menor retenido o

- trasladado ilícitamente, a pesar que se haya determinado que el retorno es procedente y benéfico para los intereses del menor.
20. Los Estados parte tienen plena libertad para designar como autoridad central a órganos administrativos o judiciales; es común entonces que sean organismos administrativos los habilitados para tal fin. Caso específico el de Colombia donde es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar el ente encargado de la aplicación del Convenio.
 21. Colombia aprobó el Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores por medio de la promulgación de la Ley 173 de 1994; este cuerpo legal posteriormente fue sometido al control de constitucionalidad por parte de la Corte Constitucional, Corporación que el 7 de septiembre de 1995 la declaró exequible.
 22. Para dar cumplimiento al texto convencional, el Ministerio de Relaciones Exteriores designó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como la autoridad central para Colombia. La Dirección General del Instituto profirió la Resolución 1399 de 1998, documento que establece detalladamente los procedimientos que se deben agotar para lograr la protección internacional a los menores retenidos o trasladados ilícitamente que se propone prodigar el Convenio.
 23. La Corte Constitucional en Sentencia T-357/02 estableció que es competencia exclusiva de los juzgados civiles de circuito el conocimiento y resolución en materia de restitución internacional de menores. Criterio que fue ratificado por la Sentencia T-891-03.
 24. La Ley 1098 de 2006 establece claramente que es competencia en única instancia de los jueces de familia los casos referidos a la restitución internacional de menores, pero esta ley se encuentra en *vacatio legis* hasta el mes de abril del año en curso.
 25. La Resolución 1399 de 1998 sigue en vigor en punto de los procedimientos que en sede administrativa por ante el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar deben adelantarse para procurar la restitución internacional de menores trasladados o retenidos ilícitamente en los términos contemplados en el Convenio de La Haya sobre aspectos civiles del secuestro internacional de menores.

Referencias

- CALVO, A. y CARRASCOSA, J. *Globalización, secuestro internacional de menores y Convenios de Luxemburgo (1980) y La Haya (1980)* en: *International Law I. Revista Colombiana de Derecho Internacional*. Bogotá, Colombia. Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas. JAVEGRAF. 2003
- Código del Menor. Decreto número 2737 de noviembre de 1989.
- Conferencia de La Haya. *Infraestructuras que respaldan los convenios de La Haya sobre los niños*. Folleto sobre la protección de niños a través de fronteras internacionales. 2005
- Convenio sobre competencia de autoridades y ley aplicable en materia de protección de menores de 5 de octubre de 1961.
- Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores de 25 de octubre de 1980.
- Corte Constitucional. Sentencia T-357 de 2002. Magistrado Ponente: doctor Eduardo Montealegre Lynett.
- ESCARDO Y A., Prólogo a *Los derechos del niño*. Montevideo, Uruguay. Instituto Interamericano del Niño. 1961.
- Fundación País Libre e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Colombia secuestra su futuro. Boletín de análisis de riesgo secuestro de menores en Colombia. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia. 1997
- GARCÍA, G. *El derecho de visita de los menores en las crisis matrimoniales. Teoría y praxis. En torno al derecho de visita*. Pamplona, España. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. 1982.
- GARCÍA, E. *Derecho de menores* en *Derecho de menores. Aspectos civiles, comerciales, laborales, internacionales y organismos de protección*. Medellín, Colombia. Ediciones Rosaristas. 1995
- Ley 173 del 22 de diciembre de 1994, por medio de la se aprueba el Convenio de La Haya sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de niños.
- Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia
- MARTÍNEZ, S. *Derecho del menor en: Derecho de los menores. Aspectos civiles, comerciales, laborales, internacionales y organismos de protección*. Medellín, Colombia. Ediciones Rosaristas. 1995.
- MONROY, M. *Derecho de menores*. Bogotá, Colombia. Jurídicas Wilches. 1983.
- MONROY, M. *Derecho de familia y de menores*. Bogotá, Colombia. Ediciones Librería Profesional. 2001.
- MILLARES, P., *El secuestro internacional de menores y su incidencia en España*. Madrid, España. Ministerio de Asuntos Sociales. 1989.
- NIETO, L. *Los derechos del niño son un rey de burlas en Colombia. Tesis de grado para optar al título de doctor en ciencias jurídicas y socioeconómicas*. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Católica Javeriana. 1981.

- ORBE, H. *Derecho de menores*. Quito, Ecuador. Pontificia Universidad del Ecuador. 1995.
- Organización de los Estados Americanos. Instituto Interamericano del Niño. Los derechos del niño. Montevideo, Uruguay. 1961.
- Presidencia de la República de Colombia. *Llamado para reducir salida ilegal de menores al extranjero*.
Disponible en: http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/sne/2003/junio/30/06302003.htm. Fecha de la consulta: 14 de enero de 2007.
- RIVERO, H. *El derecho de visita de los menores en las crisis matrimoniales. Teoría y praxis. El derecho de visita. Ensayo de construcción unitaria*. Pamplona, España. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. 1982.
- RODRÍGUEZ M., Rafael. (1993). Tratado sobre los derechos de la familia y la defensa del niño. Legislación y minutas. Jurisprudencia. Doctrina. (1° ed.) Santafé de Bogotá, Colombia. Ediculco.
- TELLECHEA B., E. (1991). *El nuevo derecho internacional privado interamericano sobre familia y protección internacional de menores*. (1° ed.) Montevideo, Uruguay. Fundación de Cultura Universitaria.
- UNICEF. *Los derechos humanos de los niños y las mujeres: la contribución del UNICEF para que se transformen en una realidad*. Nueva York, Estados Unidos. UNICEF. 1999.

TRANSPARENCIA EN LA DEMOCRACIA

Mauricio Villegas G.*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Antecedentes Internacionales de la Transparencia. 3. Principios fundamentales de Transparencia. 4. Antecedentes Nacionales de Transparencia. 5. Beneficios del acceso a la información. 6. Dimensiones de las buenas democracias. 7. Rendición de Cuentas. 8. Análisis de la rendición de cuentas. 9. Prototipo de la Rendición de Cuentas. 10. Elementos de la Rendición de Cuentas. 11. Conclusiones. Bibliografía.

Resumen

¿Por qué pedir transparencia y rendición de cuentas a los políticos desempeñándose en cargos públicos?

El objetivo del artículo, es hacer reflexiones a partir de lo que ha sido la experiencia de evaluación, la incidencia en la vida pública y el desarrollo de prácticas de contraloría social para visualizar nuevos horizontes. La propuesta es que este artículo tenga un énfasis en la democracia que hoy en día es tan aclamada en los puestos gubernamentales.

En conclusión, hoy en día es indispensable que los gobernados exijan cuentas claras a sus gobernantes, para contribuir a una democracia de calidad y de primer orbe.

Palabras clave: Transparencia. Rendición de Cuentas. Contraloría Social

Recibido: 31/7/2011 • Aceptado: 31/8/2011

* Coordinador de la Licenciatura en Contaduría y Estrategias Financieras. Experiencia en negociación de líneas de crédito y contratos y en optimización de cuentas incobrables. Docente de la Universidad Iberoamericana de Puebla. Puebla, México. E-mail: mauricio.villegas@iberopuebla.edu.mx

Abstract

Why to ask the politicians for transparency and account surrender getting out of a jam itself in public charges?

The aim of the article, it is to do reflections from what it has been the experience of evaluation, the incident in the public life and the development of practices of social controllership to visualize new horizons.

The offer is that this article has an emphasis in the democracy that nowadays is so acclaimed in the governmental positions.

In conclusion, nowadays it is indispensable that the governed ones demand clear accounts from his leaders, to contribute to a democracy of quality and of the first orb.

Key words: Transparency. Account surrender. Social controllership

1. Introducción

Dentro de la democracia la principal virtud es que permite cambiar de gobernantes sin utilizar la fuerza, ordenadamente y en plazos lógicos. Por otro lado, no es tan notorio que la democracia permita que los electores implanten sus exigencias y necesidades a los gobernantes, en vez de dejarse llevar por sus propios intereses, ambiciones o por otros fines distintos de los que desean los ciudadanos votantes. Sin embargo, todo gobernante debe abrirse a la comprobación pública, explicar y justificar sus actos, y estar subordinados a los castigos en caso de cometer faltas.

El término rendición de cuentas es una característica central de las democracias representativas de este mundo contemporáneo y por lo tanto es uno de los instrumentos para controlar el abuso del poder y garantizar que los gobernantes cumplan con transparencia, honestidad y eficiencia el mandato hecho por la ciudadanos votantes, que a través de un ejercicio democrático los ha elegido como sus representantes.

Democracia de calidad es aquella que presenta una estructura institucional estable que hace posible la libertad e igualdad de los ciudadanos mediante el funcionamiento legítimo y correcto de sus instituciones y mecanismos (Morlino, 2005)¹.

Una buena democracia significa un régimen legalizado, que satisface a los ciudadanos. Asimismo, es aquella en la que los ciudadanos, asociaciones y comunidades que la integran disfrutan de la libertad e igualdad. En una buena

¹ MORLINO, Leonardo (2005). "Calidad de la Democracia". *Revista Megapolítica*. No. 39. México.

democracia los ciudadanos tienen el poder de verificar y evaluar si el gobierno trabaja por los objetivos de la libertad e igualdad de acuerdo al gobierno de la ley. Los ciudadanos votantes deben monitorear la eficiencia de la aplicación de las leyes, la eficiencia y eficacia de las decisiones llevadas a cabo por el gobierno, la responsabilidad y la rendición de cuentas políticas de los gobernantes en relación con las demandas solicitadas por la sociedad.

2. Antecedentes Internacionales de la Transparencia

En el año 1993 fue fundada en Berlín, Alemania la organización Transparencia Internacional dedicada a combatir la corrupción política, teniendo como herramienta principal la divulgación de información. Transparencia Internacional está organizada como una agrupación de más de 80 capítulos nacionales con un secretariado central. Fundada originalmente como una organización sin fines de lucro alemana, actualmente TI es una Organización no gubernamental y su estructura organizativa está en proceso de democratizarse completamente.

En América Latina y el Caribe se ha formado una red de asociaciones afiliadas en catorce países, bajo las figuras de capítulos nacionales, capítulos nacionales en formación o contactos nacionales. Se cuestiona el valor de sus informes sobre la corrupción puesto que se basan en encuestas que miden la valoración subjetiva de los encuestados sobre el grado de corrupción de los países estudiados y no en información objetiva.

Otro problema es que lo que se define o percibe legalmente como corrupción varía de una jurisdicción a otra: una contribución legal a un partido político puede ser ilegal en otro. Igualmente, lo que en un país se acepta como una propina en otro puede considerarse como un soborno.

3. Los principios fundamentales de esta ONG son:

- No investigar casos particulares
- Mantenerse independiente de la política partidaria
- Trabajar en colaboración con la mayor variedad de sectores posible

4. Antecedentes nacionales de la transparencia

En México la transparencia y rendición de cuentas es relativamente un tema nuevo, el Gobierno del Presidente Vicente Fox presentó una iniciativa de Ley que fue promulgada como la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, la cual incluyó la creación del Instituto Federal de Acceso a la Información Pública; esta ley fue aprobada por unanimidad. Más tarde en

2007 se reformó el artículo 6° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con el que se estableció el derecho a la información pública como un derecho fundamental para los mexicanos. En el primer semestre de 2010, el Congreso de la Unión aprobó la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares, lo cual amplió sustancialmente las facultades, atribuciones y responsabilidades del Instituto, al ser considerado como autoridad nacional en la materia. Asimismo, modificó su nombre al de "Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos".

El Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos (IFAI) es un organismo del Poder Ejecutivo Federal de México, con autonomía presupuestaria y de decisión. Es encargado, fundamentalmente, de:

- Garantizar el derecho de acceso de las personas a la información pública gubernamental.
- Proteger los datos personales que están en manos tanto del gobierno federal, como de los particulares.
- Y resolver los reclamos sobre las negativas de acceso a la información que las dependencias o entidades del gobierno federal hayan formulado a los solicitantes.

A partir de la entrada en vigor de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, el 12 de junio de 2003, más de 230 dependencias y entidades del gobierno federal tienen la obligación de atender solicitudes de información bajo la vigilancia del IFAI. El IFAI promovió la recepción de estas solicitudes a través de Internet, mediante el sistema INFOMEX.

Las resoluciones emitidas por el IFAI en materia de acceso a la información son definitivas, de acuerdo con la legislación federal.

5. Beneficios del acceso a la información

El acceso a la información es el derecho fundamental que tiene cualquier persona de acceder a la información pública que se encuentre en poder de los Sujetos Obligados. A través de este derecho, las instituciones públicas están obligadas a permitir el acceso a toda la información pública que se encuentren en sus archivos.

La información que puedes obtener puede ayudarte en muchos aspectos, y puedes obtener beneficios como:

- Vigilar y controlar los actos de tus gobernantes
- Formar opinión y construir un criterio veraz y fundado respecto de los asuntos públicos

- Fomentar la participación ciudadana en los asuntos públicos
- Promover la transparencia de la gestión pública
- Fortalecer la relación de confianza entre gobierno y los ciudadanos.
- Obtener información que sirva para ejercer tus derechos políticos
- Obligar a los gobernantes a rendir cuentas del ejercicio de sus atribuciones o del ejercicio del presupuesto público
- Puede ayudarte a mejorar tu nivel de vida, obteniendo información que te sirva para obtener becas, subsidios o programas sociales

6. Dimensiones de las buenas democracias

1. Gobierno de la ley
2. Rendición de cuentas
3. Reciprocidad de las decisiones políticas a los deseos de los ciudadanos y la sociedad civil en general
4. Respeto pleno de los derechos que se extienden al logro de un espectro de libertades
5. Implementación progresiva de mayor igualdad política social y económica. (Morlino, 2005)

Hoy en día hay una mayor demanda ciudadana por información exacta y confiable de toda autoridad con cargo público, tanto de sus recursos como de los procesos de toma de decisiones y de los resultados de la administración pública. La responsabilidad de los ciudadanos votantes va más allá de solo emitir su voto; su participación al pedir cuentas es necesaria para que nuestra democracia electoral sea a la vez una democracia gobernable y que resuelva los problemas del día a día de la población. Rendir cuentas implica la obligación de los gobernantes de informar sobre sus actos y decisiones.

Existe entre los comicios electorales una efectiva competitividad, presencia de gobiernos compartidos y situaciones de alternancia en diversos ámbitos, rendir cuentas se ha vuelto una prioridad de los gobiernos, de los congresos y de amplios sectores de la sociedad. La democracia representativa es el tipo de régimen político que más obliga a los gobiernos a rendir cuentas de sus actos a los ciudadanos votantes, a las asambleas y a los poderes judiciales. Es característica central y es uno de los principales instrumentos para controlar el abuso del poder y de garantizar que los gobernantes cumplan su encargo con rectitud, transparencia, honestidad, eficacia y eficiencia.

Es por ello que la rendición de cuentas aborda dos conceptos fundamentales: en primera instancia, consiste en que si a los ciudadanos votantes se les da la oportunidad de evaluar la responsabilidad del gobierno en términos de satisfacción

de sus propias necesidades, son capaces de hacerlo. El segundo, consiste en que los ciudadanos, ya sea solos o como parte de un grupo, son los únicos jueces posibles de sus propias necesidades.

Las instituciones mexicanas encargadas de garantizar la rendición de cuentas sobre las responsabilidades asumidas y las prácticas efectivas en la materia representa una de las primeras aspiraciones de la democracia; por lo que podemos afirmar, que existe un consenso notable acerca de la relevancia de la rendición de cuentas.

Se alcanzará una efectiva rendición de cuentas en el ámbito gubernamental con las siguientes cuatro condiciones:

1. Acceso a la información
2. Retiro de los gobernantes a través del voto
3. Implementación de contralorías administrativas
4. Corrección de desviaciones por parte del poder judicial ó del poder legislativo.

7. Rendición de Cuentas

Se desprende de la expresión anglosajona "accountability". Su traducción más certera es como control, fiscalización o responsabilidad. Sin embargo, la noción de rendición de cuentas tiene dos aspectos básicos. Incluyen, la obligación de políticos y funcionarios de informar sobre sus decisiones y de justificarlas en público; e incluye la capacidad de sancionar a políticos y funcionarios en caso de que hayan violado sus deberes públicos. En este sentido, rendir cuentas es también establecer un diálogo político, abrir un puente de comunicación permanente, institucional y sin pretextos, entre funcionarios y ciudadanos votantes.

La rendición de cuentas en el ámbito de una democracia de calidad, es "la obligación de los líderes políticos electos de responder por sus decisiones políticas cuando les es pedido por los ciudadanos electores u otros cuerpos institucionales" (Schedler, 1999)².

El poder como clave de la política

Hablando de política, primero viene el poder, después la necesidad de controlarlo. En efecto, hay que capacitar al gobierno para mandar sobre los gobernados; y luego, obligarlo a que se reglamente a sí mismo.

² SCHEDLER, Andreas (1999). *Conceptualizing Accountability*. Lynne Rienner Publishers Boulder.

Al preguntarse: ¿cómo prevenir sus abusos y cómo subordinarlo a procedimientos y reglas de conducta? El concepto de la rendición de cuentas denota preocupación continua por controles y contrapesos, por y por la supervisión y la restricción del poder. Por lo tanto, la rendición de cuentas se ha vuelto una exigencia en el mundo de la política democrática, por lo que democracia implica rendición de cuentas.

La rendición de cuentas abarca distintas maneras para prevenir y corregir abusos de poder: obliga al poder a abrirse a la revisión pública; lo fuerza a explicar y justificar sus actos; y, lo supedita a la amenaza de sanciones. El concepto rendición de cuentas se relaciona con diversos términos afines, como la vigilancia, la auditoría, la fiscalización o la penalización, y todos ellos comparten la pretensión de controlar el ejercicio del poder y prevenir sus abusos.

Algunos autores han llegado a definir el concepto de rendición de cuentas de manera formal y lo vinculan con la noción de answerability. Según ellos, representa el sinónimo más cercano a la rendición de cuentas, ya que nos lleva a la capacidad de asegurar que los funcionarios públicos respondan por sus acciones.

El rendir cuentas causa la obligación de responder a preguntas incómodas. Pueden pedirles a los funcionarios públicos que informen sobre sus decisiones o les pueden pedir que expliquen sus decisiones. La rendición de cuentas involucra por tanto el derecho a recibir información y la obligación correspondiente de divulgar dicha información.

Rendir cuentas no es una acción unilateral del gobernador que los subordinados debieran aceptar felices, en silencio y agradecidos. Por el contrario, establece una relación de diálogo político entre los ciudadanos votantes que exigen y los que rinden cuentas.

La rendición de cuentas es el deber de los servidores públicos de dar cuentas, explicar y justificar sus actos al público, que es el último depositario de la soberanía en una democracia.

La rendición de cuentas es "el requerimiento para que los representados sobre el uso de sus poderes y responsabilidades, actúen como respuesta a las críticas o requerimientos que les son señalados, y acepten responsabilidad en caso de errores" (McLean, 1996)³.

Rendición de cuentas en el ámbito político es un concepto de dos dimensiones que denota la obligación de los políticos y funcionarios públicos de informar y justificar sus actos; y, la capacidad para imponer sanciones negativas a los funcionarios y representantes que violen ciertas normas de conducta.

El concepto de Answerability implica el derecho ciudadano de recibir información y la obligación de los funcionarios de proveerla, pero de manera

³ McLEAN, Ian (1996). *The Concise Oxford Dictionary of Politics*, Oxford University Press. Oxford, 1996.

paralela, implica también, contar con los mecanismos para supervisar los actos de gobierno.

El concepto enforcement, implica hacer cumplir la ley y sancionar a los gobernantes y representantes que incumplen su mandato a fin de que paguen las consecuencias de sus actos y se active un mecanismo de control preventivo que disuada a potenciales infractores de la ley (Schedler, 1999)⁴.

Por ello, hablar de rendición de cuentas desvinculada de obligatoriedad es un enfoque parcial. Rendir cuentas es estar por obligación disponible a ser requerido a informar el cumplimiento de responsabilidades (Ugalde, 2002)⁵.

Los actores que exigen cuentas no solamente "cuestionan", "eventualmente" también "castigan" el comportamiento impropio de servidores públicos (O'Donnell, 1994)⁶.

La vertiente imprescindible de la rendición de cuentas implica que quienes rinden cuentas no solamente nos expliquen qué es lo que han hecho y por qué, sino que también asuman las consecuencias de sus actos, incluyendo posibles sanciones. Los ejercicios de rendición de cuentas que nada más exponen una conducta inapropiada, sin imponer los castigos correspondientes, frecuentemente se ven como manifestaciones débiles de dicha actividad. Si camina de la mano con impunidad, la rendición de cuentas aparece más como un acto de simulación que una restricción real al poder.

8. Análisis de la Rendición de Cuentas

Para que sean efectivas las reglas formales deben estar acompañadas de mecanismos de monitoreo, a fin de que no pase por desapercibido cuando alguien viola una norma. Pero las reglas o normas también deben contar con mecanismos de sanción, para que no quede sin castigo quien viole la norma. La supervisión y la sanción son esenciales para contar una "estructura de incentivos" compatible con el mantenimiento de la norma en este contexto, las sanciones cumplen funciones disuasorias importantes.

En la ciencia política de corte neo institucional se ha desarrollado una relación de un sujeto llamado mandante, delega a otro sujeto llamado mandatario autoridad para ejecutar actos en su nombre. A cambio de esta delegación el mandatario se compromete a rendirle cuentas al mandante, quien cuenta con la facultad para sancionarlo en caso de incumplimiento. Sin embargo, en la mayoría de los casos el

4 SCHEDLER, Andreas (1999). *Conceptualizing Accountability*. Lynne Rienner Publishers, Boulder.

5 UGALDE, Luis Carlos (2002). *Rendición de Cuentas y Democracia*. IFE. México.

6 O'DONNELL, Guillermo (1994). *Horizontal Accountability in New Democracies*. Journal of Democracy 5/1. Lynne Rienner Publishers, Boulder.

mandatario tienen preferencias e intereses diferentes y hay asimetría de información: el mandatario en ocasiones tiene más información que su mandante.

El mandatario es el sujeto que ejecuta las sanciones con toda la información sobre las características. Aplicando este modelo de análisis al caso mexicano, el Congreso delega al Ejecutivo la autoridad para ejercer el presupuesto anual de egresos, pero una vez que dicha delegación se ha realizado y el gasto se ha ejercido, el ejecutivo cuenta con todos los detalles del ejercicio de ese presupuesto, mientras que el Congreso en su carácter de mandante de información parcial y limitada (Ugalde, 2002).

En el caso de la relación entre los ciudadanos votantes y sus representantes legislativos, los primeros como mandantes cuentan con información limitada sobre las leyes y las consecuencias futuras de la actuación de los legisladores los cuales, a su vez, deberían de estar obligados a informar sobre las razones de sus decisiones.

Los mandantes suelen incluir en sus contratos de delegación un premio en caso de que los mandatarios desempeñen eficaz y honestamente su mandato, en los países en donde se permite, la reelección es un incentivo muy poderoso para que los representantes actúen en beneficio de sus representados por la posibilidad de reelegirse en el periodo siguiente (Ugalde, 2002).

Por ello, es preciso contar con sistemas de rendición de cuentas que obligue al mandatario a reportar detalladamente al mandante de sus actos y resultados, y que doten al mandante de mecanismos para monitorear el desempeño del mandatario. El mandante debe contar con castigos para sancionar a los mandatarios que no cumplieron adecuadamente su mandato. Sin sanciones, los mandantes son impotentes frente a sus mandatarios. En materia política, los castigos incluyen sanciones penales, administrativas, desafuero y el castigo electoral en las urnas durante la siguiente elección.

La disponibilidad de sanciones efectivas es vital para que las instancias de rendición de cuentas puedan actuar de manera firme y efectiva. En el mundo de la política, la imposición de sanciones administrativas, civiles o penales es muy excepcional, las herramientas más comunes de castigo a malas conductas son la exposición política y la remoción del cargo sin embargo, tan pronto como los funcionarios incurran en actos ilícitos de cierta gravedad, ni la crítica pública ni la pérdida del empleo parecen ser castigos suficientes. El comportamiento ilegal, tal como la corrupción o la violación de los derechos humanos, exige la aplicación de sanciones legales apropiadas.

9. Prototipo de Rendición de Cuentas

El modelo de la rendición de cuentas se puede explicar mediante el siguiente ejemplo: "X" rinde cuentas a "Y" cuando está obligado a informarle sobre sus

acciones y decisiones, a justificarlas y a sufrir el castigo correspondiente en caso de mala conducta (Ugalde, 2002).

En la rendición de cuentas las sanciones conforman un aspecto indispensable. Hoy en día, se denotan considerables esfuerzos de "rendición de cuentas" de parte de gobiernos y de entidades públicas. En nombre de la rendición de cuentas, se exponen metas y programas; estadísticas y regulaciones; gastos y organigramas; direcciones postales y correos electrónicos. Muchas veces, la rendición de cuentas se agota en eso: en la producción de montones de papel en forma de informes regulares y tediosos; y en la colocación de montones de información; no siempre relevante, ni comprensible, ni bien estructurada, en el espacio público. En México muchas veces la rendición de cuentas se vierte, con profundo espíritu burocrático, hacia los informes y las estadísticas.

Por otro lado la rendición de cuentas está cimentada de manera estrecha en la dimensión argumentativa de responsabilidad. Cabe destacar que las discusiones contemporáneas sobre la tensión entre autonomía y rendición de cuentas que enfrentan los bancos centrales se apoyan en nociones de rendición de cuentas que están enteramente separadas de la demanda por sanciones. Las exigencias "sociales" de cuentas en la que los medios de comunicación, las asociaciones civiles y los movimientos sociales actúan como agencias de rendición de cuentas, generalmente tiene formas puramente discursivas de respuesta. Carentes de recursos para aplicar sanciones materiales efectivas, por lo que muchas veces se tienen que limitar a la mera ventilación pública de sus acusaciones.

Rendir cuentas en el aspecto electoral se basa en la posibilidad de castigo. Entre elección y elección, los políticos pueden estar continuamente estar revelando "Los hechos y las razones" de sus gestión. En el momento de las elecciones cuando los ciudadanos llaman a cuentas a los políticos por medio del voto, su amenaza fundamental es el despido o el hecho de separar a los corruptos o ineptos de sus cargos.

En el caso de los controles electorales las asimetrías de comunicación entre políticos y ciudadanos hacen que los aspectos dialogantes de la rendición de cuentas se vuelvan imprácticos. La rendición de cuentas puede estar desprovista de elementos informativos, argumentativos o punitivos, sin que necesariamente hablemos de expresiones eficientes de rendición de cuentas.

La categoría prototípica incluye tres dimensiones: información, justificación y sanción, en sus expresiones empíricas; en la práctica una de estas tres puede estar ausente. Sin embargo, reconocemos como prácticas de rendición de cuentas a tareas acciones, aunque les falte una de sus tres dimensiones, cualquiera que sea. La información sobre el acto político o series de actos de un político u órgano político ya sea gobierno, parlamento, corte, etc. es indispensable para atribuir responsabilidad. La justificación se refiere a las razones suministradas a los

gobernantes por sus acciones y decisiones. Finalmente, el castigo/recompensa, es la consecuencia diseñada por el lector u órgano que realiza una evaluación de la información, las justificaciones y otros aspectos de intereses detrás del acto político.

El término de rendición de cuentas asume en principio, la opacidad del poder. La idea principal de la rendición de cuentas es controlar el poder político, no eliminarlo, ya que tratan de impedir que este se vaya "por la libre". Su misión está en reducir las incertidumbres del poder limitar sus arbitrariedades prevenir y remediar sus abusos, volver predecible su ejercicio, mantenerlo dentro de ciertas normas y procedimientos preestablecidos. Asimismo implica la responsabilidad ante alguien y al revés, ser responsable ante alguien conlleva la obligación de rendirle cuentas.

En este sentido los portadores de poder son responsables ante quienes se vean afectados antes sus decisiones por tanto están obligados a rendirles cuentas. Se fundamenta en la idea moderna de que el poder y el conocimiento son bienes separados la noción de la responsabilidad permite a los poderes reclamar por si mismos monopolios de racionalidad y les permite defender la idea de que ellos saben los que están haciendo. Les permite rechazar las preguntas irritantes que nada mas generan ruidos innecesarios para el solemne y responsable ejercicio del poder.

Se presupone responsabilidad en la rendición de cuentas y se dirige a portadores de poder que gozan de ciertos márgenes de discreción, pero no hay que confundirla con empresas más estrechas, como la regulación y el control, que pretenden eliminar o minimizar los márgenes de decisión de funcionarios y políticos. Exigir a cuentas al poder no es lo mismo que encerrarlo en una jaula de regulación burocrática. Es un proyecto más modesto que admite, que la política es una empresa humana y como tal se caracteriza ineludiblemente por elementos de libertad, indeterminación y es altamente impredecible, por lo que debe apoyarse en un andamiaje cuidadosamente construido de reglas.

Rendir cuentas acepta que el poder no puede estar nunca sujeto a un control absoluto en el sentido estricto y técnico de la palabra. Pretende alcanzar sola mente un control parcial sobre quienes toman decisiones públicas.

Si asumiera el control absoluto sobre ello, su misión ya no tendría sentido. Se dirige a quienes cargan con la responsabilidad. Sus destinatarios son los actores decisorios, no los súbitos pasivos. Conciérne a quienes ejercen el poder, con un mínimo de libertad y autonomía, no a quienes están subordinados al poder. En su dimensión de responsabilidad, apunta a la creación de transparencia. Su exigencia de información y justificación aspira a iluminar la caja negra de la política. La transparencia, por más que se haga realidad, es una aspiración que siempre encontrará obstáculos que no se pueden franquear y límites que no se quieren

traspasar. Las exigencias de cuentas se ocupan y preocupan precisamente por todo lo que no observamos ni podemos observar en política.

Si la información fuera perfecta y el ejercicio del poder transparente, no habría necesidad de exigir cuentas a nadie. La demanda por la rendición de cuentas, la demanda por hacer transparentes hechos y razones, surge por la opacidad del poder.

En materia de política, la mayoría de las cosas no están accesibles a la observación directa. Existen esferas legítimas de confidencialidad dentro de las cuales los políticos y funcionarios pueden deliberar y decidir a puertas cerradas. De manera recurrente, la lucha por la rendición cuentas es una lucha por redefinir y reducir las zonas legítimas de la información confidencial. Sin embargo, no conviene convertir al Estado en una caja de cristal, desnudo y transparente, no es pertinente ni prudente extender cheques en blanco. Implica la obligación mínima de parte de las autoridades a que expliquen sus decisiones, a que revelen y defiendan sus decisiones en público y de cara a la sociedad.

Transparencia no es sinónimo de rendir cuentas, sino que es un instrumento para alcanzarla. Garantizar el acceso a la información pública es el punto de partida del ejercicio de una rendición de cuentas efectiva en la democracia contemporánea.

La exigencia de publicidad no solo se dirige a los actores que rinden cuentas sino también a quienes exigen cuentas. En democracia, la rendición de cuentas no solamente aspira a sacar al ejercicio del poder a la luz pública. Ella misma, si quiere ser efectiva, tiene que ser pública. Los ejercicios confidenciales de rendición de cuentas, realizados a puertas cerradas, generalmente carecen de credibilidad. La falta de publicidad los convierte en intentos inconclusos de rendición de cuentas. Operando bajo el principio de publicidad, la rendición de cuentas se distingue de ciertas prácticas de supervisión. El agente de rendición de cuentas tiene que salir ante el público y exponerse a la observación crítica de los demás.

El rendir cuentas en política, comprende todas las demandas por rendición de cuentas que se dirigen hacia los profesionales de la política. Esta categoría incluye al personal empleado por el Estado moderno, a los funcionarios de los partidos políticos; y, a las personas que operan las organizaciones de la llamada sociedad civil, como sindicatos, asociaciones empresariales y organizaciones de defensa de los derechos humanos, entre otros.

En un sentido menos incluyente, rendición de cuentas se dirige a un grupo más reducido : a los altos funcionarios públicos por lo que es pertinente plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Quiénes deben rendir cuentas? ¿Por qué deben rendir cuentas? ¿Ante quién deben rendir cuenta? Una manera convencional de cortar analíticamente la esfera del aparato estatal produciría las siguientes categorías de rendición de cuentas: gubernamental, legislativa, administrativa, militar y judicial.

Por otro lado, es importante distinguir por lo menos las siguientes variantes de rendición de cuentas:

- Mediante criterios políticos, evalúa los procesos de toma de decisión y los resultados sustantivos de las políticas públicas; valora las cualidades y capacidades personales de políticos y funcionarios cuya actividad principal se realiza en la esfera pública.
- Mediante criterios administrativos, la rendición de cuentas pregunta si los actos burocráticos se apegan a los procedimientos establecidos; si llevan a los resultados esperados; y, si lo hacen con eficiencia, a partir de ciertos estándares en la materia.
- Mediante criterios profesionales la rendición de cuentas vigila la aplicación de normas de profesionalismo, en ámbitos como el médico, académico y judicial.
- Mediante criterios financieros, la rendición de cuentas sujeto el uso del dinero público a las disposiciones legales vigentes pero también estándares nacionales e internacionales de transparencia, austeridad y eficiencia.
- Mediante criterios legales, la rendición de cuentas monitorea el grado de cumplimiento de la ley.
- Mediante criterios constitucionales evalúa si los actos legislativos están acordes con disposiciones constitucionales.
- Mediante criterios morales se preocupa si los políticos y funcionarios actúan de manera apropiada en términos de las normas sociales prevalecientes, independientemente de las normas legales vigentes.

10. Elementos de la Rendición de Cuentas

1. **Delegación.** La rendición de cuentas implica delegación de autoridad y responsabilidad de un sujeto llamado mandante a otro sujeto llamado mandatario.

2. **Representación.** La delegación significa que el mandatario representa al mandante y actúa en su nombre por lo que debe rendirle cuentas de todo lo que decide y hace en su nombre.

3. **Responsabilidad mutua.** Por un lado, la obligación permanente del mandatario para ofrecer información detallada de sus actos a su mandante; y por el otro, la capacidad y derecho del mandante para monitorear las acciones del mandatario, detectar posible incumplimiento y sancionarlo.

4. **Sanciones.** Cuando la rendición de cuentas muestra que el mandatario incumplió sus responsabilidades, el mandante tiene mecanismos para imponerle sanciones.

5. **Contrato.** La delegación de autoridad del mandante al mandatario implica algún tipo de contrato ya sea de carácter informal a través de acuerdos verbales o sociales o de carácter formal a través de leyes y reglas escritas. El contrato puede implicar sanciones informales tales como el rechazo comunitario, la pérdida de confianza, el destierro social, entre otras.

Entre las sanciones formales destaca el desafuero penas administrativas y/o penales, entre otras (Ugalde, 2002).

11. Conclusión

El término rendición de cuentas es escuchado en cualquier discurso político o programa de gobierno. Rendir cuentas se ha convertido en prioridad de los gobernantes, al menos en el discurso. Muchas secretarías de Estado y organismos descentralizados han diseñado programas de transparencia y Accesos a la Información Pública Gubernamental, y recientemente, reformas al artículo 6° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para garantizar la transparencia de sus acciones, y permitir así, la vigilancia de la sociedad y de los sectores interesados.

Rendir cuentas debe ser una prioridad de toda democracia, pero no siempre se entiende el significado global del concepto ni los mecanismos adecuados para diseñar un sistema eficaz y eficiente.

Sin embargo, para elevar la eficacia y la eficiencia del gobierno en todo México se requiere diseñar un sistema de rendición de cuentas en varias vertientes. Por ejemplo, promover la transparencia de las instituciones de gobierno, establecer incentivos adecuados para limitar el oportunismo en los agentes políticos, aumentar la responsabilidad política de los legisladores mediante la reelección inmediata, mejorar los sistemas de supervisión del Ejecutivo y hacer efectivas las sanciones en caso de incumplimiento.

La sociedad en su conjunto debe involucrarse en el sistema de rendición de cuentas y asumir parte del costo de su operación. Un sistema ágil y ligero de vigilancia política implica ciudadanos votantes con poder para denotar mecanismos legales de rendición de cuentas. La responsabilidad de los votantes va más allá de emitir voto cada tres o seis años. Su participación es indispensable para que nuestra democracia redunde en gobernabilidad y que resuelva los problemas cotidianos de la población.

Para concluir rendir cuentas es la obligación permanente de los mandatarios para informar a sus mandantes de los actos que llevan a cabo como resultado de una delegación de autoridad que se realiza a través de un contrato formal o informal y que implica sanciones en caso de incumpliendo. Los mandantes supervisan también a los mandatarios para garantizar que la información proporcionada sea fidedigna.

Bibliografía

- McLEAN, Ian (1996). *The Concise Oxford Dictionary of Politics*, Oxford University Press. Oxford, 1996.
- MORLINO, Leonardo (2005). *Calidad de la Democracia*. Revista Megapolítica. No.39. México.
- O'DONNELL, Guillermo (1994). *Horizontal Accountability in New Democracies*. Journal of Democracy 5/1. Lynne Rienner Publishers, Boulder.
- SCHEDLER, Andreas (1999). *Conceptualizing Accountability*. Lynne Rienner Publishers, Boulder
- UGALDE, Luis Carlos (2002). *Rendición de Cuentas y Democracia*. IFE. México

DE VUELTA A LO HUMANO

José Tadeo Morales*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. En torno al Humanus, una Hermenéutica Comprensiva. 3. El Lenguaje como vía para el Re-encuentro. 4. Pedagogía y Educación para la Trascendencia. Referencias Bibliográficas.

Resumen

La presente reflexión tiene por objeto establecer consideraciones filosóficas en torno al "giro de sentido" planteado por la Educación en perspectiva de la UNESCO y con fundamento en los basamentos de Morales (2005, 2002), Sarramona (2003), Cullen (1997) y Gadotti (2003), para quienes: "Educar es Humanizar", ello haciendo referencias a Rodríguez (1994) precisando la necesidad de una claridad antropológica pues de lo contrario, todo proceso educativo será deficiente. Dicho soporte antropológico es asumido desde las perspectivas de autores como Gevaert (1993), Zubiri (s.f) y Teilhar de Chardin (1963, 1962). Por otra parte, desde la mirada del pensamiento complejo de Morín (2006,1999) en la búsqueda de la "Planetariedad" como teleología del dasein.

Generando un regreso a lo genuino de la Educación y reivindicando aspectos tan significativos como el aula, el diálogo, la alteridad y fundamentalmente el acompañar en el ser cuya teleología es: la trascendencia en la esperanza, el ser sabio, tolerancia y ciudadanía, entre otros. Permitiendo desde la educación como espacio-tiempo de trascendencia (Morales, 2002), generar una oferta educativa más allá del nihilismo posmoderno y como respuesta significativa a lo humano en la era digital y de la información.

Recibido: 15/4/2011 • Aceptado: 30/5/2011

* Licenciado en Educación Mención Matemática, Magíster en Enseñanza de la Matemática, Doctor en Educación. Curso de Post-doctorado en Educación por la Universidad "Simón Rodríguez". Coordinador del Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Profesor adscrito al Departamento de Filosofía de la Facultad de Educación de la misma Universidad. E-mail: protadeomorales@gmail.com

Palabras clave: Antropología, Educación, Humanus, Sentido, Complejidad.

Abstract

The present reflection has for object establish philosophical considerations concerning the "draft of sense" raised by the Education in perspective of the UNESCO and with foundation in the basements of Mulberry trees (2005, 2002), Sarramona (2003), Cullen (1997) and Gadotti (2003), for whom: "Educating is To humanize", it doing you index Rodríguez (1994) needing the need of an anthropologic clarity so otherwise, any educational process will be deficient. The above mentioned anthropologic support is assumed from the authors' perspectives like Gevaert (1993), Zubiri (s.f) and Teilhar de Chardin (1963, 1962). On the other hand, from the look of Morin's complex thought (2006,1999) in the search of the "Planetariedad" like teleology of the dasein.

Generating a return to the genuine of the Education and claiming aspects as significant as the classroom, the dialog, the alteridad and fundamentally to accompany in the being whose teleology is: the transcendency in the hope, the wise being, tolerance and citizenship, between others. Allowing from the education as space-time of transcendency (Mulberry trees, 2002), to generate an educational offer beyond the postmodern nihilism and as significant response to the human thing in the digital age and of the information.

Key words: Anthropology, Education, Humanus, Sense, Complexity.

1. Introducción

El desarrollo evolutivo de la humanidad se ha gestado, permanentemente, en torno al término de crisis. Por ejemplo, la transición de la Edad Media y Escolástica a la Modernidad fue un cambio paradigmático controversial, el llamado período de las Luces y la emancipación de la razón ofreció un giro copernicano de orden y progreso. Sin embargo, a finales del siglo XIX, el mundo del mecanicismo y estabilidad lineal creado por Descartes y Newton entraba en profundos cuestionamientos, inclusive, los propios físicos como Einstein al escribir una carta a su amigo Conrad Habich comunicándole, según Bernstein (1991)¹:

Te prometo cuatro trabajos... el primero... trata de las características de la radiación y energía de la luz y es muy revolucionario... El segundo es la determinación del tamaño verdadero del átomo a partir de la difusión y viscosidad de soluciones diluidas de sustancias neutras. El tercero demuestra que, considerando

¹ BERSTEIN Jeremy (1991). Perfiles Cuánticos. McGraw-Hill/Interamericana de España. Madrid. España.

la teoría molecular del calor, los cuerpos en suspensión en un fluido y de dimensiones en el orden 1/1000 mm debe experimentar un movimiento desordenado producido por la agitación térmica, y este movimiento se puede medir... El cuarto, todavía en estado inicial, es sobre la teoría del espacio y del tiempo y la parte puramente cinemática de este trabajo te interesará (p. 199).

El comentario es un adelanto a los cambios luego dados a lo largo del siglo XX. No obstante, a finales del siglo XIX hay dos referencias extraordinarias sobre una crisis profunda del logos, advertida por Husserl e iniciada por Dilthey y consecuentemente continuada por Brentano, la situación era de contraposición al método científico y fundamentalmente en exigencia al mundo de la vida y las ciencias el espíritu. Al respecto escribe Sáez (2003)² en referencia a Husserl:

Esta crisis de la razón como episteme –dice Husserl- lleva aparejada una crisis humanista, pues implica la exclusión de problemas que afectan el sentido de la existencia humana. Es la razón como Episteme la que dota de sentido a todo ente, a todas las cosas, valores y fines. Sin ese horizonte, el hombre no puede dar sentido racional a su vida individual o colectiva, ni a la historia. Es una pérdida de fe en el hombre mismo, el ser que le es propio, lo que en la crisis se vaticina. Por eso ha de ser en el marco de la filosofía como saber puro y riguroso donde quepa acceder a las cuestiones supremas y últimas, es decir, a las cuestiones "trascendentales", en el sentido de que nos afectan al fundamento de todo juicio de valor, en tanto el orden teórico como práctico... Es pues una crisis del humanismo europeo, cuyo horizonte define la aspiración a un modo de vida en el que se lleva a cabo la vocación teórica del hombre: "la libre configuración de su existencia, de su vida histórica, en función de las ideas de la razón, en función de tareas infinitas" (p. 36).

Es decir, hay severos y duros cuestionamientos a la existencia europea como continente que vivía, para el momento, una auténtica y profunda situación; el logos ya no respondía a las exigencias de las ofertas profesadas por la revolución francesa: igualdad, fraternidad y libertad. Por si fuese poco, Nietzsche hacía una denuncia colosal advirtiendo: "Dios ha muerto, larga vida al hombre", parecía finalmente un despertar del sueño e ilusión que las religiones a lo largo de la historia se habían reservado y ahora el hombre se liberaba. Sin embargo, el reto era mucho mayor, pues el anuncio más grande es el del súper hombre y la voluntad de poder estableciendo: el hombre tal como lo conocemos debe morir para dar paso a un hombre distinto. Colomer (1990)³ en referencia a la Genealogía Moral del pensador, plantea:

² SÁEZ Luís (2003). Movimientos filosóficos actuales. Editorial Trotta. Madrid. España.

³ COLOMER Eusebi (1990). El pensamiento Alemán de Kant a Heidegger. Tomo III. Editorial Herder. Barcelona. España.

Este hombre del futuro que nos liberará tanto del ideal que hasta ahora ha existido como aquello que tuvo que nacer y salir de él, de la gran repugnancia, de la voluntad de la nada, del nihilismo, este toque de campana del mediodía y la gran decisión que libera de nuevo a la humanidad, que devuelve a la tierra su objetivo y al hombre su esperanza, este anticristo y antimihilista, este vence a Dios y también a la nada, este hombre ha de venir alguna vez... (p. 302).

Este anuncio fue la esperanza de una vida mejor marchitada por la Primera Guerra Mundial, la Segunda Guerra Mundial, la Guerra de Korea, Vietnam, las Malvinas, las del Golfo Pérsico, La Primavera de Praga y tantos movimientos enmarcados dentro del anuncio de Zaratustra.

Por otro lado y de manera análoga, la transición del siglo XX al XXI ha estado signado por una crisis más profunda, al respecto Martínez (2008)⁴ esgrime:

El problema principal que enfrenta actualmente la investigación y su metodología, tiene un fondo esencialmente epistemológico, pues gira en torno al concepto de "conocimiento" y "ciencia" y la respetabilidad científica de sus productos: el conocimiento de la verdad y de las leyes de la naturaleza. De aquí, la aparición, sobre todo en la segunda parte del siglo XX, de las corrientes postmodernistas, las postestructuralistas, el construccionismo, el desconstruccionismo, la teoría crítica, el análisis del discurso, la desmetaforización del discurso y, en general, los planteamientos que formula la teoría del conocimiento (p. 26).

El autor en cuestión, anteriormente con la llegada del milenio establecía la complejidad del problema:

No solamente estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis del pensamiento. Una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectan al ser humano. Y esto, precisa y paradójicamente, en un momento en el que la explosión y el volumen de conocimientos parecieran no tener límites.

El cuestionamiento está, dirigido, especialmente, hacia el "logos científico tradicional", es decir, hacia los criterios que rigen la "cientificidad" de un proceso lógico y los soportes de su racionalidad, que marcan los límites inclusivos y exclusivos del saber científico (Martínez, 2000, p. 16).

Pareciera que: el elemento de crisis y, fundamentalmente, crisis de la razón (logos) ha sido una constante desde finales del siglo XIX, recorriendo el siglo XX

4 MARTÍNEZ Miguel (2008). Nuevo paradigma epistemológico de la ciencia. En VI Seminario. La Dimensión Ética de las Ciencias y las Tecnologías. Comisión de Estudios Interdisciplinarios-Publicaciones. Año 10 Nro. 27. Vicerrectorado Académico. Universidad Central de Venezuela.

continuando, hasta ahora, en la primera década del XXI, generándose una crisis existencial, la cual pudiera encontrar piso epistémico en los anuncios de la posmodernidad: muerte del sujeto, fin de historia, fin de la ciencia, cultura light y de la piel como lo caracteriza Orcajo (1998): "fractura de ilusiones". Esto lleva a verdaderas contradicciones, como lo advierte Martínez (op. Cit), por una parte la gran explosión y expansión del conocimiento a fronteras sin límites: sociedad de la información y era digital, indicando un gran avance en torno a métodos, metodologías y haber científico; pero, por otro, el planteamiento radical de anarquismo metodológico establecido por una crítica contra el método de Feyerabend (2003) y, si se quiere, el desencanto de las promesas de orden y progreso esgrimida por la modernidad.

Ahora bien, desde el contexto educativo: ¿Cómo afrontamos dichas realidades? Morales (2002) habla de la permanente crisis y conflictividad desarrollada constantemente frente al hecho educativo, ésta sería de tal magnitud pues cualquiera se refiere al tema con argumentaciones variadas y contradictorias. Por ello, dialogar (no debatir) sobre educación y su entorno, se convierte en controversia, se ha llegado al siglo XXI con una situación enmarcada dentro de la crisis advertida por Uslar (1984)⁵ enunciando:

Habría que poner un gran énfasis, y sería cosa preciosa, en que se le diera mayor importancia en la escuela a enseñar a vivir, a enseñar a actuar, a enseñar valores éticos, a enseñar la libertad de conciencia y a enseñar a hablar y escribir, antes que tanta materia que pasa como una nube sobre la cabeza del niño y se borra después (p. 48).

Es una crítica profunda al hecho educativo como lo refiere Freire en términos de educación bancaria, recepción de cosas y poca participación de la persona. Además se establece como una mala copia descontextualizada del liceo francés, en tal sentido reafirma nuevamente Uslar (op.cit):

... Han oído hablar de todo y no saben nada de nada. No han aprendido siquiera a escribir a máquina o a manejar una calculadora simple, no han aprendido las muchachas a cocer un alimento o a practicar una primera cura, no saben consultar un diccionario, no saben preparar un papel documentado con citas y fuentes y ni siquiera una ficha bibliográfica. En una palabra, no han aprendido nada que pueda ser útil para ellos y menos a la sociedad en que aspiran a incorporarse. El flamante título de Bachiller no significa ninguna aptitud o habilidad para desempeñar ningún

⁵ USLAR Arturo (1982). *Educación para Venezuela*. Editorial Lisbón. Segunda Edición. Caracas Venezuela.

trabajo determinado en ninguna parte, sino que es tan solo una contraseña para ingresar a la universidad (p. 25).

Lo característico de esta referencia es su documentación que data de 1965 y 1968, es decir, mucho tiempo ha transcurrido desde esta situación problemática; sin embargo, para el año 1996 salió a la luz pública el documento denominado Informe Cárdenas cuyo análisis establecía una situación muy dolorosa pero real: "la educación ha devenido en un gigantesco fraude", "la educación está en las tablas" (1996). Por otra parte, para el año 2009 se ha promulgado una nueva Ley de Educación, sin embargo, cada lunes en los medios de comunicación publican la cantidad de personas fallecidas a causa de la violencia, lo que indica la urgencia de un proyecto educativo para la tolerancia y la paz, admitiendo el devenir oscuro que persiste en la realidad educativa venezolana no dando respuestas, a las exigencias del ser situado.

Por otro lado, la UNESCO, organización derivada de las Naciones Unidas y especializada en el ámbito educativo define el término: educar es sinónimo de humanización, además se presenta como el camino, según Delors (s.f.), mediante el cual la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, ello lo establece Morin (1999)⁶:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.

Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él..., cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. «¿Quiénes somos?» es inseparable de un «¿dónde estamos?» «¿De dónde venimos?» «¿a dónde vamos?».

Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite aclarar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo (p. 25).

Lo crítico de la situación es la emergencia de un futuro inmediato, de un presente en convivencia y tolerancia. A este pensamiento se unen una serie de autores como Sarramona (2000) al plantear: "gracias a la educación se llega a la meta de la humanización o dicho de forma negativa, sin educación no hay forma de llegar a ser persona humana, en el sentido pleno de la palabra (p. 13); de igual forma,

6 MORIN Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). París.

Cullen (1994) esboza: la escuela no tiene como función social formar científicos ni tecnólogos (p. 94), también Morales (2002) la define como espacio-tiempo de trascendencia, asumiendo la escuela como punto clave de realización humana. Es decir, educar es humanizar y no se trate de otra cosa, este es el punto de partida y centro del asunto, no negociable para cualquier discusión al respecto. De manera profunda Trías (2000)⁷ plantea el significado de la humana conditio en referencia a Ágnes Heller o Hannah Arent:

Toda reflexión ética presupone una reflexión sobre tal humana condition...

Nuestra existencia está marcada por un doble tránsito: el que nos conduce a través del complejo proceso de humanización, de la Naturaleza (sin inteligencia ni palabra) al mundo (poblado de significación y sentido); y que nos aboca con la muerte, hacia el arcano en cual haya el Mundo su irrevocable confín. Esa existencia se halla enmarcada por ese confín limítrofe que la encierra en el entorno intramundano, enajenada de una Naturaleza de la que procede, y de la cual ha sido exiliada; y abocada a traspasar un último confín o estribo del cual sólo subsiste el misterio.

Nuestra existencia se halla, pues, marcada y de-signada por ese Límite que la determina y define. Un Límite que establece su propia medida, a la vez distante de su origen natural, nativo y de su último confín (en el cual se repliega inexorablemente el cerco hermético). En esa Medida limítrofe se halla nuestra propia existencia el signo indicador de su propia condición: la que responde a la humana conditio (p.33-34).

Lo anterior genera un tránsito importante, lo educativo antes centrado en la enseñanza, la didáctica y la pedagogía, ahora convierte en una discusión antropológica, en tal sentido lo teleológico, axiológico, epistemológico, ontológico y metodológico de la educación girará en torno a lo humano, al respecto Rodríguez (1994)⁸ establece una dificultad:

Sin la conciencia clara de una antropología, el proceso educativo es deficiente. A la base de esta imagen dependen los programas, el estilo educativo, las normas, la disciplina, el ambiente, la estructura física, en fin todo lo que tiene que ver con el hecho educativo. Y sucede que no siempre está implícita la imagen que se tiene de hombre entre los actores de la educación. Y, de hecho, las actividades, los horarios, las actitudes, los valores, etc.... son vistos desde un modelo de persona. Y es también hacia un perfil de hombre que se tiende en el proceso educativo (p. 9).

⁷ TRÍAS Eugenio (2000). *Ética y Condición Humana*. Ediciones Península. Barcelona. España.

⁸ RODRÍGUEZ Julián (1994). *El sistema preventivo de Don Bosco*. 1er. Congreso de los SDB en Venezuela. Educación y Doctrina Social de la Iglesia. Editorial ISSFE. Los Teques. Venezuela.

Desde la consideración anterior, iniciamos el camino para comprender la realidad humana como principio fundamental y centro del hecho educativo.

2. En torno al Humanus, una Hermenéutica Comprensiva

Aproximarse al *humanus* implica deslastrarse de toda postura reduccionista y dualista para entablar un acuerdo en diálogo con el significado de complejidad y otros, donde se juntan, convergen y fusionan: "El Uno y lo Múltiple", trascendencia e immanencia, lo físico y metafísico, biologicidad y espiritualidad, racionalidad e irracionalidad, individualidad y colectividad, objetividad y lo subjetividad, el yo y el tú, ipseidad y alteridad. Asumiendo una actitud hermenéutica de comprensión como forma de acceder al misterio la realidad y del ser humano desde una perspectiva no positivista.

El paradigma moderno, al escindir la realidad en tono investigativo, la gran dualidad fue el punto clave, y se denominaron dos categorías esenciales como la de sujeto y el objeto, Nietzsche citado por Gevaert (1993) define al primero.

El sujeto: es la terminología que utiliza nuestra creencia en una unidad subyacente a los momentos de nuestro más intenso sentimiento de realidad. Creemos en esta creencia como en el efecto de una sola causa.

Creemos en nuestra creencia hasta el punto de que, por causa de ella, nos imaginamos de una buena gana la «verdad», la «realidad», la «sustancialidad». El «sujeto» es la ficción según la cual muchos estados semejantes en nosotros serían el efecto de un mismo substrato.

En realidad somos nosotros los que hemos creado la «identidad» de esos estados; no es que la identidad sea un hecho, sino que el hecho es que hemos sido nosotros quienes los hemos reducido a la identidad (p. 36).

La situación descrita por Nietzsche es un planteamiento satírico, pues la pregunta sobre la realidad entra en cuestionamientos, establece al sujeto como un ente creador de estados semejantes (asociacionismo de ideas), pero como ilusión asumida como un engaño o auto engaño. Sin embargo, la pregunta sobre la realidad continúa: ¿Qué es la realidad? ¿Es posible que sea algo externo a la realidad hombre? Desde la perspectiva positivista, hay una realidad independiente al sujeto, objetiva, no mediatizada por los *qualias*. Por otra parte, la pregunta no se reduce a un cuestionamiento en torno al sujeto, es mucho más profunda apunta al ser, por ello de Heidegger (1999) advierte: "la pregunta por el ser pareciera haber caído en el olvido" y al mismo tiempo da respuesta:

1.- El "ser" es el concepto "más universal". "Una comprensión del ser está ya implícita en todo aquello que se aprehende como ente". El "ser" no constituye la

región suprema del ente en tanto que éste se articula conceptualmente según el género y la especie...

2.- El concepto de "ser" es indefinible. Es lo que se ha concluido de su suprema universalidad... No puede ser como un ente... No se puede determinar el "ser" atribuyéndole una entidad. El ser no es derivable de los conceptos más altos, ni puede ser explicado por los conceptos inferiores... La indefinibilidad del ser no dispensa de la pregunta por su sentido, sino que precisamente invita a ello.

3.- El ser es un concepto evidente por sí mismo. En todo conocimiento, en todo enunciado, en todo comportamiento respecto de un ente, en todo comportarse respecto a sí mismo se hace uso del "ser", y esta expresión resulta comprensible "sin más" (p. 26-27)

Al respecto Colomer (op. Cit) "La filosofía de Heidegger cabalga de comienzo a fin sobre cuatro nociones básicas que, se entrecruzan y comprenden íntimamente: ente, ser, ser-ahí y existencia" (p. 469). Las respuestas a estas preguntas vienen dada por la referencia que hace Gutiérrez (2002):

Para Heidegger comprender es sinónimo de iluminación no referida a objetos concretos sino al mundo en su totalidad; comprender no se relaciona para él con apropiación alguna de contenidos particulares sino con las posibilidades de realización de la existencia, con las posibilidades que tiene el ser-ahí de comportarse en el mundo: por eso es el comprender la aperturidad de todo lo que encontramos. La hermenéutica heideggeriana tiene entonces que ser vista a la luz de la intención principal de fundamentar ontológicamente al ser-ahí; la dimensión ontológica del serahí es el fundamento último de nuestro comprender. Comprender es la manera originaria en que un ser-ahí es como tal; así en la medida que vivimos comprendemos y desde siempre hemos comprendido (p. 183).

Sin embargo, Dreyfus (1996)⁹ establece grados de comprensión y reafirma lo anteriormente planteado como ir más allá del fenómeno cognitivo, y no se considere como tal, por lo cual advierte:

Con el término "comprensión" tenemos en mente un existencial fundamental, que no es ni una especie definida de cognición que se diferencia, digamos del explicar y concebir, ni en absoluto una cognición en el sentido de captar algo temáticamente.

Cuando hablamos ónticamente a veces usamos la expresión "comprender algo" con la expresión "ser capaz de manejar algo", "ser una contraparte para ello", "ser competente para hacer algo".

9 DREYFUS Hubert (1996). Ser-en-el-mundo. Comentarios a la división de Ser y Tiempo de Martín Heidegger. Cuatro Vientos Editorial. Santiago de Chile. Chile.

En el lenguaje cotidiano, decimos: "Él comprende cómo manejar a los hombres". "Él sabe hablar". Aquí comprender significa: "saber hacer" (p. 203).

Pero, para Heidegger (1999)¹⁰ la diferencia entre el Ser y conocimiento es aclarada, y vuelve clara la postura anterior, con ello evita el cerco metodológico en el cual se pretende hacer caer a la hermenéutica.

El comprender es siempre un comprender efectivamente contemplado. Si lo interpretamos como un existencial fundamental, con ello se muestra que este fenómeno es comprendido como un modo fundamental del *ser* del Dasein. En cambio, el "comprender", en el sentido de un posible modo de conocimiento entre otros, diferente por ejemplo del explicar, deberá ser interpretado junto con este, como un derivado existencial del comprender primario que es constitutivo del ser Ahí en cuanto tal (p. 166-167).

La situación crítica es, para poder referenciar, el ser del *Dasein*, el lenguaje es el único medio posible para describir la temporalidad. Por ello Navia (2008) en referencia a Heidegger argumenta: Para nosotros,..., las cosas sólo llegan a ser en la palabra y en el lenguaje. Por eso, el abuso de la lengua en simple charla, en las consignas y frases, nos hacen perder su auténtica relación con las cosas" (p. 139). Esta temática es fundamental para el hecho educativo. Pues, ese es el centro del asunto y de la cotidianidad del aula.

Volviendo a la comprensión:

La comprensión - es decir, una actividad irreflexiva, cotidiana y proyectiva como martillar- se explicita en la deliberación práctica necesaria cuando una destreza no es suficiente, y lo que así se vuelve temático puede expresarse en actos de lenguaje tales como "Este martillo es demasiado pesado" (Dreyfus, op. Cit., p. 214).

Sin embargo, Grondin (1999)¹¹ hace el planteamiento en función de la interpretación pero teniendo presente que: "la tarea de la hermenéutica elevada a filosofía no es la teoría de la interpretación, sino la interpretación misma" (p. 146). Ahora bien, la tarea es la interpretar el dasein, el ser ahí, como un factum y la vía de acceso es el lenguaje, refiriendo nuevamente:

¹⁰ HEIDEGGER Martín (1997). Ser y Tiempo. Traducción de Rivera Jorge. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Chile.

¹¹ GRONDIN Jean (1999). Introducción a la hermenéutica filosófica. Editorial Herder. Barcelona. España.

La hermenéutica tiene la tarea de hacer accesible y comunicar a este ser-ahí su propia existencia en cada caso en su carácter de ser, y de perseguir la autoalienación con el que el ser-ahí está castigado. En la hermenéutica se configura una posibilidad para el ser-ahí de volverse y de ser entendedor de sí mismo" (p. 147).

Nuevamente la referencia apunta al lenguaje. Es importante que mientras algunos se preocupaban por la conciencia Heidegger se preocupa es por la existencia, siendo la calve antropológica, por ello la referencia de Gadamer en relación a su maestro con la tesis fundamental: el ser es tiempo. No kronos. Afectando el problema antropológico, el del ser arrojado, el de existencia y las distinciones sobre la realidad en cuanto tal. Cuando se caracteriza la realidad en referencia a lo humano adquiere un sentido trascendental, la realidad como un entorno de compromiso con el propio "yo" y elemento de desenvolvimiento de la alteridad, la realidad que es superación y trascendencia del medio, por ello Zubiri (1982) diferencia entre animal y hombre frente a la inteligencia:

El animal, con su mera sensibilidad, reacciona siempre y sólo ante estímulos... El hombre con su inteligencia, responde a realidades. He propugnado siempre que la inteligencia no es la capacidad del pensamiento abstracto, sino la capacidad que tiene el hombre de aprehender las cosas y de enfrentarse con ellas como realidades. Lo que impropriamente solemos llamar inteligencia animal es la finura de su capacidad para moverse entre estímulos, de un modo variado y rico. El hombre no responde siempre a las cosas como estímulo, sino como realidades. El hombre es el único animal que no está encerrado en un medio específicamente determinado, sino que está constitutivamente abierto al horizonte indefinido del mundo real. Mientras que el animal no hace sino resolver situaciones, «resolver» su vida, el hombre «proyecta» su vida (p. 28 – 29).

El planteamiento del autor establece un desenlace constitutivo del ser humano, la capacidad de proyectarse, el hacia... que solamente está en el humanus, pudiera asumirse como la superación del instinto, de la reacción mecánica frente a cualquier estimulación, por eso la persona es aquella que se proyecta. Es importante el surgimiento de la palabra proyecto, ya que ésta diferencia rápidamente las posiciones de algunos autores postmodernos sobre la muerte del sujeto. El hombre es realidad radical, es ser en el tiempo y capaz de trascender al tiempo, por ello es factible establecer el significado de proyecto.

La insistencia en lo irreductible del hombre es lo que difiere de los planteamientos que proponen las distintas tendencias tanto las empiristas y positivistas, como las racionalistas e idealistas y de algún modo las que intentan unirse y marcar la dualidad, es decir, presume que el hombre es el encuentro de dos realidades totalmente opuestas que de alguna manera prodigiosa están juntas, pero que el desarrollo por ejemplo del conocimiento muestra patrones distintos porque razón

y afección por los sentidos no pueden concatenarse como uno de esta manera lo refiere Afcha (1969)¹²: "El hombre no es sólo una realidad corpórea, sino que con el espíritu forma una única realidad que es justamente el hombre" (p. 55).

Ello se evidencia en el misterio del ser humano, visto como la condición de posibilidad del ser plenamente corpóreo como experiencia vivida en plenitud con la naturaleza y sin negar la plenitud orgánica del ser natural junto con la permanente apertura a la superación constante del proyectarse entre las cosas respondiendo a realidades que le permiten trascender a la experiencia de la corporeidad.

Ya no es posible establecer distinción entre cuerpo y alma, lo que está es la persona como relator de la propia experiencia vivida y de los proyectos que desarrolla. Gevaert (1983)¹³:

La problemática filosófica del cuerpo está profundamente ligada al hecho de que la persona concreta no se deja definir más que a través de una doble afirmación: todo hombre es realmente un ser orgánico y corpóreo; el hombre no se identifica con la dimensión orgánica de su existencia. El discurso sobre la unidad con el cuerpo presupone la experiencia de la no identificación con él (p. 82).

El hombre como ser orgánico mantiene la plenitud de su corporeidad, pero al mismo tiempo, tiene la capacidad de superar o trascender su corporeidad, ello es lo que supone la experiencia de no-identificación. La dualidad mantenida y asociada, en parte, al cristianismo deja realmente la inquietud, pero no se puede distinguir entre cuerpo y alma, el hombre es plenamente cuerpo y plenamente alma, en cada órgano, en cada parte del cuerpo está el alma, y en cada situación de trascendencia se vive con la plenitud del alma. De este modo, ya no hay separación entre cuerpo humano y la realidad planteada es la de la "persona humana", se es persona. Entre ambos se forma lo que se define como "*unum per se*".

Gevaert (1983) establece claramente el significado de persona desde la corporeidad y en la propia corporeidad de la existencia:

El significado humano no está inscrito meramente en las dimensiones biológicas y fisiológicas como una etiqueta para su uso, y que no se identifica con las leyes biológicas y fisiológicas. El significado «humano» del cuerpo procede del hecho de que es una persona humana y está por tanto unido y asumido a la persona, que comparte su suerte con el propio organismo.

El significado «humano» del cuerpo, en este sentido, no procede de una interioridad cerrada, sino de toda la persona humana en sus relaciones y sus aspectos

¹² AFCHA Karim (1969). La Misión Educadora Dentro de la Problemática Actual de Latinoamérica. Laterana. Roma. Italia.

¹³ GEVAERT Joseph (1993). El Problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica. Ediciones Sígueme. Novena Edición. Salamanca. España.

constitutivos. Sólo a la luz de la totalidad de la persona es posible comprender el significado humano del cuerpo y de las acciones corporales. A esta luz podrá leerse y descubrirse la humanidad inicial de las estructuras biológicas y fisiológicas (p. 92).

De esta manera, el significado de cuerpo humano adquiere un sentido de plenitud corpórea irrenunciable a ningún planteamiento de ninguna filosofía y a ninguna posición epistemológica que pueda devenir en dualismo en cualquier sentido.

Ahora bien, cuando se desarrolla el proceso educativo debe asumirse plenamente una antropología y aclarar la situación de:

Si el hombre es realmente un ser corpóreo y vive realmente su unidad con el cuerpo, es preciso decir que el cuerpo es el campo expresivo de la persona, el lugar donde toman forma concreta las posibilidades humanas.

En todos los aspectos el cuerpo participa de la realización personal. La persona no se realiza más que a través de múltiples actos sucesivos que pertenecen al mundo corpóreo y material (Gevaert, 1983, p. 93).

Pero, la realidad va más allá, el cuerpo se convierte además en plenitud del lenguaje y significado de lo humano, es expresión de la realidad humana, vivida, pensada y expresada por la propia corporeidad, es la totalidad de la subjetividad en apertura constante, por ello el ser humano es una totalidad abierta, donde desde el en "sí" no hay una situación de sólo introspección a la propia realidad, sino continua apertura a la alteridad y al diálogo.

Sin embargo, la temática no se agota en la situación corporal, aun cuando el hombre es totalidad corpórea; sin embargo, hay realidades trascendentes a la corporeidad. Zubiri (1982)¹⁴ establece este aspecto:

Con su inteligencia, el hombre sabe, o cuando menos intenta saber, lo que son las cosas reales. Estas cosas están dadas por los sentidos. Pero los sentidos, se nos dice, no nos muestran lo que son las cosas reales... Los sentidos no hacen sino suministrar "datos" de que la inteligencia se sirve para resolver el problema de conocer lo real. Lo sentido es siempre y sólo siempre el conjunto de "datos" (p. 103).

De esta forma, es posible advertir que a pesar de la totalidad fisiológica y biológica de la estructura del cuerpo humano, hay siempre elementos de más allá. El planteamiento del autor desarrollado, no es un reduccionismo psicológico, pues, daría a entender la situación de no-identificación con el cuerpo como simple

¹⁴ ZUBIRI Xavier (1998). *Inteligencia Sentiente- Inteligencia y realidad*. Alianza Editorial. Madrid. España.

psicologismo centrado en el conocimiento y la inteligencia. El ser hombre tiene un significado de mayor proyección pues, lo designa desde lo sensible y con respuestas distintas frente al medio, no como secuencia de ideas que surgen de los estímulos sino como sustantividad de la realidad. El ser del hombre es una unidad de plenitud vivida, un logos encarnado, una verdad material. Zubiri (1983) lo establece como inteligencia sentiente.

El sentir y la inteligencia constituyen, pues, una unidad intrínseca. Es lo que he llamado inteligencia sentiente. Lo humano de nuestra inteligencia no es primaria y radicalmente finitud sin más, sino ser sentiente.

Sin embargo, el sentir no es primariamente mera intuición, sino aprehensión impresiva de las cosas como realidades, y que inteligir no es formalmente idear, sino aprender las cosas como realidad. La unidad de sensibilidad e inteligencia no está constituida, pues, por la unidad del objeto conocido, sino que es algo más hondo y radical: es la unidad del acto aprehensor mismo de la realidad como formalidad de las cosas.

El animal siente, pero no tiene impresión de la realidad, no aprehende la realidad no intelige (p. 112 – 114).

El asunto planteado expresa una realidad profunda sobre la distinción del ser humano entre las cosas y las situaciones, hace distinciones muy significativas permitiendo en definitiva trascender y superar todo dualismo, lo radical es el sentido humano de la plenitud, de sustantividad, de ser, de historicidad y trascendencia.

Es posible afirmar entonces al *humanus* como proyecto abierto de realidad plena, la persona es una totalidad abierta. Estas consideraciones escapan a toda racionalidad simple de la modernidad y, a todo movimiento de incompreensión o negación de la posmodernidad; el interrogante sobre el ser del hombre permanece. De esta forma el hombre frente a la naturaleza plenamente dicha y la estructura espiritual del universo es un límite ¡Limes!... como lo afirma Trías (2000) en la *Ética y Condición Humana*. Entre los asuntos comprometedores está lo controversial de lo humano, al respecto Morales (2002)¹⁵ establece:

Aceptar la naturaleza humana como una, es fundamento para las bases en que es posible determinar la continuidad del universo, ello lo hace complejo y compromete cualquier pensamiento sobre él. Esto genera y amplía cuestionamientos a los positivistas en particular, de manera muy especial, a todo tipo de materialismo radical por pretender "resumir" y reducir lo humano a simple materia. Del mismo

15 MORALES José Tadeo (2002). *Hacia una interpretación filosófico-hermenéutica de la educación desde la perspectiva cuántico-matemática*. Tesis doctoral presentada ante la Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

modo, es posible aventurarse a la crítica que se le hace al espiritualismo e idealismo, por pretender desnaturalizar la materialidad de lo humano (p. 201).

Lo advertido en la referencias es una multiplicidad de sentidos concretados en una relación espacio temporal donde la presencia en totalidad.

3. El lenguaje como vía para el re-encuentro...

El ser humano ha sentido siempre la necesidad de encontrarse con el otro y es mediante el lenguaje y la palabra como comienza el elemento de comunión, encuentro común. Desde el punto de vista educativo y pedagógico, los diálogos de Platón revelan una praxis y una teoría educativa que pudiésemos admitir en la figura de Sócrates como el primer constructivista, la dialéctica de depuración de las ideas intentando acceder a la episteme es su praxis, conocer el bien es vivirlo, no vivirlo es no conocerlo o desconocerlo. Pero, la parte fundamental es admitir que el otro (la alteridad) está en capacidad de conocer, conocerme y conocerse a sí mismo, porque el conocimiento está dentro de él, la presunción de inmortalidad del alma planteada por Sócrates¹⁶ donde ya ha vivido todo y la tarea del maestro sería sacar a la luz, hacer recordar lo vivido, sería realmente el acto pedagógico por excelencia.

Lo característico es la postura tan interesante desarrollada a partir del conocimiento del otro, en el otro está también la verdad, y el trabajo de mayeuta es sacar a la luz esa verdad. El acto pedagógico se convierte entonces en un acto de revelación de la verdad: Aletheia como el desocultar o revelar. Algunas corrientes filosóficas centran el problema del lenguaje en el ser, para dichas corrientes "somos lenguaje"; inclusive, la acción humana está condicionada por el lenguaje, para Echeverría (2005)¹⁷ es algo sin igual, de allí se desprende el carácter interpretativo partiendo de un planteamiento ontológico:

Hemos sostenido que la ontología del lenguaje ofrece una interpretación diferente al fenómeno humano, al referirlo al lenguaje. Hemos advertido, sin embargo, que para entender cabalmente esta interpretación es necesario re-interpretar lo que entendemos por el lenguaje y abrimos a una comprensión que lo concibe como generativo y que postula que el lenguaje es acción (p. 186-187).

La referencia es profunda en su dos posturas a exponer, la primera concibe el ser del lenguaje en tanto que creación en sí y el lenguaje acción, parte trascendental

¹⁶ REYES y Otros (1973). Diálogos Socráticos

¹⁷ ECHEVERRIA Rafael (2005). *Ontología del Lenguaje*. Editorial Granica. Buenos Aires. Argentina.

de la realidad humana, es decir: el lenguaje es creación permanente y al mismo tiempo es acción humana, solamente los humanos se manifiestan en él. En tal sentido, hay elementos y consideraciones que complejizan la realidad lenguaje, pudiera agregarse el fundamento ontológico del actuar siempre de manera racional como herencia de la interpretación cartesiana, fruto de la *res cogitans* aun cuando estos elementos son también planteados con anterioridad por Aristóteles como *zoon logon* (animal que posee logos) y desde la óptica de Heidegger: el lenguaje es la casa del ser y el ser humano su custodio, esto implica la diversidad de sentidos aplicados a la realidad lenguaje. El punto clave es lo real del lenguaje en cuanto tal, pues al parecer no se trata simplemente de un aspecto metafísico, el asunto es mucho más allá. Establecer la realidad lenguaje es asumir el reto ya antes planteado por Echeverría, indicando una ontología permanente y de fondo.

Volviendo a: el ser es tiempo. Se distinguen dos perspectivas: *Kairós* y *Kronos*, el segundo es referido hacia el acontecimiento de un fenómeno en la física y en las ciencias, por ejemplo el tiempo que tarda una partícula en viajar y recorrer una distancia determinada. Sin embargo, el tiempo interior es distinto, la realidad y la profundización de la vivencia tienen significaciones muy diferentes, desde el punto de vista de la teología se plantea como plenitud.

Los relatos anecdóticos de Einstein generan referencias sobre la temática: una hora puede ser muy corta si se está frente al ser amado, tres minutos son muy largos si se tiene la mano sobre una hornilla encendida.

El tiempo de la vivencia se distancia del utilizado por las ciencias naturales. El ser heideggeriano se refiere a este segundo tiempo, al *kairos*. En tal sentido, el ser del cual el lenguaje es guarda no es otro que el tiempo existencial, el de la vivencia como realización en el mundo y que se expresa mediante el lenguaje en la plenitud de la palabra. Este aspecto es confirmado por Gevaert (1993)¹⁸ en torno a la palabra:

La palabra (el lenguaje, el hablar) es una de las manifestaciones humanas que revelan con más claridad la estructura dialogal e interpersonal de la existencia, y esto en un doble aspecto: por un lado la palabra, toda la palabra, está inserta en el ámbito de las relaciones sociales; por otro la inteligencia personal no logra realizarse fuera de la palabra (p. 48).

De esta forma surge una connotación fundamental para la temática en desarrollo, la palabra como manifiesto del ser, ello tiene implicaciones educativas extraordinarias. Cuando se unen estos dos asuntos entre la palabra y el tiempo, se desborda la comunicación. No se trata de hacer simples usos del lenguaje como lo estableciera Wittgenstein. Se trata del encuentro en el ser, de plenitud y trascendencia

¹⁸ GEVAERT Joseph (1993). *El Problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica*. Ediciones Sígueme. Novena Edición. Salamanca. España.

en la comunión epifánica de seres en encuentro. No son composiciones de carácter algebraico relacionando símbolos, el asunto va más allá, se centra en el sentido. Aun cuando algunos se incardinan en los juegos del lenguaje, para jugar siempre hay un mínimo de reglas que le dan sentido al juego. En este particular el lenguaje va mucho más allá y la problemática de sentido es fundamental. Al respecto Luciani (1997) establece:

La palabra es creadora y recreadora de la historia de vida del pueblo y, en él, de cada persona. La creación sorprende porque es un evento gratuito, es presencia y no representación, referencia o uso. Pero como la Palabra de Dios el sujeto último no es la palabra misma, sino el Espíritu de Dios que por su fuerza-dynamis la hace eficaz (p. 186-187).

La llamada de atención fundamental está en lo referido a la recreación de la historia de vida tanto en lo colectivo como en lo personal, este punto es central en connotación con el ser: ser es ser persona y la persona posee una multidimensionalidad, una de ellas es la corporeidad, las otras son la espiritualidad, la sexualidad, la historicidad y tantas otras que se conjugan en el ser. Pero este aspecto se presenta como el misterio del ser en términos de Marcel Gabriel.

Por su parte, Steiner (2000)¹⁹ refiere lo trascendente:

No niega necesariamente que el lenguaje esté instrumentalmente condicionado por limitaciones fisiológicas... No niega los componentes socioeconómicos, colectivos y ambientales del desarrollo y de la diversificación de la lengua tal como la conocemos. Pero en este modelo de "trascendencia" el problema de los orígenes del lenguaje se percibe como cardinal *sui generis*... Para simplificar hasta el extremo: la teoría "trascendente" del lenguaje postula un proceso o un momento de "creación especial"... Pero una "lingüística trascendente" implica un postulado ontológico en lo que se refiere al discurso humano (p. 14).

Respetando la postura del autor, pareciera haber caído en la trampa de la dualidad cartesiana de dos realidades irreconciliables frente a una postura materialista versus una trascendentalista, pareciera el debate entre materia y pensamiento. Lo anterior es parte de lo advertido anteriormente como la *humana conditio* permite afirmar la unicidad entre los soportes fisiológicos necesarios para el lenguaje como característica antropológica fruto si se quiere de una evolución o caminar dentro de la naturaleza. Sin embargo, dentro de una ontología innegable de sentido pues la trascendencia es una dimensión característica de la humanidad. El término necesario y mediante el cual se conjugan ambas posturas como una sola es el de

¹⁹ STEINER George (2000). *Los logócratas*. Fondo de la Cultura Económica. Ediciones Siruela. México. México.

complejidad, la humanidad es absoluta biologicidad y al mismo tiempo metafísica, sin caer en lo esotérico. Por ello, frente al lenguaje surgirá el problema permanente del sentido.

Si algo es claro en Educación, es que, indistintamente, los medios utilizados para hacer generar cualquier conocimiento, sea vía tecnología o cualquier medio didáctico, el educador finalmente consigue sólo un medio permanente de encuentro, este es el lenguaje a través habla, al final todo se genera desde un discurso participativo de puesta y construcción en común. Pueden fallar los medios audiovisuales y tecnológicos, puede no tenerse ningún recurso didáctico, estar carente de un lugar adecuado con las estructuras ad hoc para una sesión de clase.

Al final, siempre queda la posibilidad del encuentro educador-educando/ educando-educador, y su relación es de trascendencia en el lenguaje.

En tal sentido Echeverría (2005)²⁰ establece elementos significativos:

1. Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos.
2. Interpretamos al lenguaje como generativo.
3. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él (p. 31)

Desde aquí el educador tiene un horizonte de plenitud, la interpretación lleva inmediatamente a la comprensión como lo establece Moreno (2007)²¹:

La interpretación pasa a ser, así, un componente de la estructura existencial humana –un existenciario- de modo que entra de por sí en las notas definitorias del ser humano en cuanto habita el mundo, del Dasein.

Interpretar no es algo que el hombre puede hacer o dejar de hacer a voluntad sino algo que lo constituye en su situación y de lo que, por ende, no puede prescindir pues se le impone sin que caiga bajo su control.

Conocer humanamente es interpretar o, lo que es lo mismo, el conocimiento es estructuralmente interpretación. Así cuando un hombre se niega a interpretar, está interpretando (p. 23).

De esta forma y mediante el lenguaje el acto educativo es en plenitud un Factum hermenéutico permanente donde se interpreta constantemente no solamente la realidad sino, fundamentalmente, lo teleológico, el hacia dónde, lo que implica la comprensión de lo humano y el sentido de la vida. Inclusive de aquí se deriva

²⁰ ECHEVERRÍA Rafael (2005). *Ontología del Lenguaje*. Editorial Granica. Buenos Aires. Argentina.

²¹ MORENO Alejandro, CAMPOS Alexander, PÉREZ Mirla y RODRÍGUEZ William (2007). *Y salimos a matar gente*. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

realmente la acción, praxis y ser del educador como lo plantea Cullen (1997) aduciendo a la alegoría de la caverna de Platón como el ser que estando en la caverna y habiendo salido a la luz, renuncia a quedarse en la luz y regresa a la caverna para iluminar y acompañar a los que allí se encuentran a salir a la luz..

Por tanto, desde la alegoría de la caverna el educando está llamado a salir a luz y el ser del educador es el encargado para acompañarlo a este tránsito, esto implica trascender, este recorrido se inicia en el diálogo como medio y estrategia didáctica, luego se convierte en razón de ser del acto educativo bajo la consideración de Marina (2006)²²:

La convivencia es un fenómeno comunicativo, y aunque podemos comunicarnos de muchas maneras - con lenguajes no verbales, gestos, acciones, actitudes- la palabra es el lenguaje fundamental, el que nos permite entender a los demás y a nosotros mismos. Por eso doy tanta importancia a la forma de relacionarnos lingüísticamente. La conversación es la gran metáfora de la convivencia. Mientras que el monólogo lo es de la soledad. Una convivencia no depende de una sola persona, sino de la interacción de varias. No es la suma de lo que cada uno ha dicho, sino un fenómeno nuevo, emergente, que amplía las posibilidades de los conversadores o las limita (p. 185).

Las consideraciones del autor son plenas en cuanto a la actitud humana y no tienen discusión por que se pueden gestar en el aula, no se trata de una conversación sin sentido, es la plenitud del encuentro entre personas. La clave que gesta el ambiente educativo y la relación educador-educando/educando-educador es ésta, ni siquiera un contenido cognitivo puede ser enseñado sin el lenguaje y el habla como vehículos mediante el cual se llega al otro. Esto se complementa en la propuesta de una pedagogía de la trascendencia donde el diálogo es el hilo conductor y el cual cohesiona las aristas del proceso educativo.

4. Pedagogía y Educación para la trascendencia

El término trascendencia surge como necesidad de superar aspectos nihilistas donde no se pueden fundamentar los cimientos de una educación. Ahogarse en Nietzsche y la posmodernidad puede conducir a la nada.

Por otra parte, no se quiere asumir el "tras" como el modismo "meta" generado últimamente como visión y perspectiva de más allá como el caso de meta-cognición, meta-teoría y otras pistas que, al parecer ocultan los aspectos trascendentes y metafísicos de la exigencia humana.

22 MARINA José A. (2006). Aprender a convivir. Editorial Ariel. Barcelona. España.

Deseo esbozar el aspecto de la trascendencia como principio de revelación humana, donde el humano se re-vela contra, es propio de su naturaleza, es parte del "don" de ser humano y de la tarea por desarrollarse. En lenguaje de Gevaert, es un "a priori" en término kantiano y, en sentido ontológico, frente a una perspectiva materialista el ser humano puede decidir ir más allá y generar una discusión sobre lo metafísico sin que por ningún lado consiga explicaciones lógicas. Por ello se puede admitir, gracias a la posmodernidad, la posibilidad de apertura a un hecho silenciado por la modernidad y que en forma clara hoy se presenta: lo espiritual.

Por otra parte, hay la gran ola en torno a las nuevas tecnologías, pareciera que sin la herramienta computadora la transmisión del conocimiento se hace imposible. El problema está en el significado de herramienta y medio, eso es: las nuevas tecnologías son el medio no el fin. Si algo ha proliferado en los últimos años son los centros de navegación; en consecuencia, los estudiantes no necesitarían ir a la escuela para desarrollar sus conocimientos pues, nunca el profesor podrá recrear, de la mejor manera, un contenido de aprendizaje consultado por los estudiantes en Internet, es decir: el problema sigue siendo el de conocimiento y esto no el problema central de la educación.

Otro de los problemas fundamentales viene dado en lo reiterado como humana conditio, el encuentro con una sola naturaleza, conocer no significa vivenciar, esa es la dualidad cartesiana esgrimida en lo educativo y al cual se le dio mucho peso, el conocimiento es un medio para educar, no el fin. Por ello, establecemos un mínimo de congruencia en torno al significado de Educación, pues es de advertir lo no claro o borroso del tema, la diatriba entre pedagogía y educación. Según Sarramona (2000)²³:

La educación, como la salud es una de las acciones que más preocupan a los seres humanos, tanto a lo que afecta a la perspectiva personal como social. Esto tiene una explicación profunda: gracias a la educación se llega a la meta de la humanización o, dicho en forma negativa, sin educación no hay posibilidad de llegar a ser persona en sentido pleno de la palabra (p.13).

El autor coincide en lo convenido anteriormente, el tema de lo humano es un punto central, indicando que: dependiendo de la concepción humana, en tal sentido se esgrime la educación como sinónimo de humanización. Parecería entonces contradictorio, pretende desarrollar el ser humano atendiendo simplemente a un desarrollo académico y eso es bastante diferente a la teleología referida

²³ SARRAMONA Jaume (2000). Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica. Editorial Ariel. Barcelona. España.

anteriormente. Lo controversial del asunto es lo planteado por Uslar (1982)²⁴ en 1979 plantea en referencia a: "Aprender a Ser".

Ya no podía limitarse la enseñanza al aprendizaje, más o menos fragmentario e inconexo, de nociones científicas, sino que había que preparar a los educandos para incorporarse plena y útilmente a la vida social que les aguardaba. Enseñarles a realizarse como seres humanos con todas sus potencialidades y prepararlos para su incorporación a una sociedad compleja y exigente (p. 123).

Al parecer cuatro décadas después continúa el intenso debate, se sigue auspiciando el ser como un elemento primordial de la educación, tomando relevancia bajo ciertas consideraciones de la UNESCO y manteniendo dicha perspectiva; sin embargo, la preocupación sigue siendo el qué enseñar y en muchos casos cómo adoctrinar.

El clamor lo hace el mismo Uslar (1982) pues hubo una escisión más profunda que la cartesiana, la separación de dos realidades:

La Escuela y la vida se separaron, lo que significó que, a la postre, la escuela y la sociedad tendieron también a separarse. Lo que se aprendía en la escuela no tenía relación directa ni inmediata aplicación a la vida ordinaria del niño. Era a veces un saber que, por ajeno a su realidad vital, terminaba por desarraigarlo y alejarlo de los suyos (p. 118).

Desde la perspectiva de Uslar hay una separación entre el mundo de la vida y la escuela, el ser ahí está asenté. Ello viene dado en la diferencia entre conocimiento y sabiduría pues, el mundo de la escuela debe centrarse en la vivencia y existencialidad del ser, no un apartado de la realidad. Además, la escuela, en su idealidad, es un lugar privilegiado para la emancipación del ser en su cotidianidad; por tanto, no debió nunca convertirse en una burbuja apartada de la realidad. En el aula, el mundo se vuelve mundaneidad e intramundaneidad cuando el estudiante persona se desarrolla en plenitud, realiza una vivencia profunda de ser dialogando en intersubjetividad de seres. Por otra parte, el saber debe reorientarse a un sentir, saber implica acción no simplemente idealidad, la sabiduría está orientada a las preguntas sobre la vida y no sobre un ejercicio memorístico alejado de la realidad. Por eso Sarramona (2000) insiste en los significados de Educación:

Un proceso de humanización para los individuos.

Supone una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y otros sujetos y su entorno.

²⁴ La carta de Arturo Uslar es de fecha 1979 y es reseñada en el libro: Educar para Venezuela en el año 1982

Se lleva de acuerdo a una escala de valores.
Proporciona las bases de la integración social de los individuos.
Constituye una dimensión básica de la cultura y garantiza la supervivencia de ésta.
Se trata de un proceso permanente e inacabado (p. 14).

Sin lugar a réplica, el pensamiento del autor insiste, y estamos en acuerdo, en perspectiva de lo que significa educar, se trata del acto supremo de humanización, a ello Morales (2002)²⁵ da la connotación de trascendencia. La escuela se convierte en un espacio de plenitud y realización del ser humano.

De esta forma la educación asume un giro totalmente diferente a los planteamientos dirigidos a elementos reductores del ser humano, lo teleológico es la trascendencia y su medio es el lenguaje. Aclaremos, entonces, el significado de trascendencia en el contexto educativo, en primera instancia la referencia se asume en función de Boff (2002)²⁶:

Inicialmente, la dimensión de trascendencia no tiene nada que ver con las religiones, aun cuando éstas traten de monopolizarla cuando afirman: "Dios está en la trascendencia, habita en una luz inaccesible, y nosotros poseemos la revelación, la clave para poder hablar de Él". Esto es pura metafísica, una traducción de la experiencia, pero no la experiencia originaria... (p. 35).

El sentido de referencia al cual apunta este autor es como una dimensión de la realidad humana, como parte de la totalidad y plenitud del ser humano, esto no es algo extraño en la Humana conditio, por el contrario, es algo típico y característico del humanus. Por tanto, continúa el autor:

Si es así, podemos entonces decir que todos los tiempos son tiempos de trascendencia. El tiempo del hombre Neanderthal era tiempo de trascendencia: el austrolopiteco piticino, que era una mujer, Luci, era una mujer de trascendencia, la cual dejó las selva de África y echó andar por la árida sabana; pero, como aquello estaba muy seco, tuvo que desarrollar el cerebro para sobrevivir. Así, poco a poco, irrumpieron como seres humanos. Los demás hermanos que habían quedado en la selva, con abundantes medios de vida a su alcance, allí siguen hasta hoy como primates. Así pues, el páramo, la sabana y el desierto son la patria de la humanidad, de la trascendencia. Nos vimos obligados a trascender los límites impuestos por el medio para poder vivir. La trascendencia, pues, es esa capacidad de infringir todos

25 MORALES José Tadeo (2002). Hacia una interpretación filosófico-hermenéutica de la educación desde la perspectiva cuántico-matemática. Tesis doctoral presentada ante la Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

26 BOFF Leonardo (2002). Tiempo de trascendencia. El ser humano como proyecto infinito. Editorial Sal Térrea. Bilbao. España.

los límites, de superar las prohibiciones y proyectarse siempre en un más allá... (Boff, 2002, p. 36).

Más allá de lo metafórico en la descripción del significado de trascendencia, se evidencia lo ontológico de la misma como realidad de la humanidad, en términos kantianos de condición de posibilidad; es decir, algo genuino y característico pero, al mismo tiempo, controversial propio del ser humano.

La trascendencia tiene en su fundamento un costo, ello es lo que ha impulsado siempre al humano en superar las adversidades y las comodidades. Como continua Boff (2002): "desde entonces, el páramo, la sabana, la estepa, el desierto y la aridez son la patria de la humanidad". Es decir, aparentemente la trascendencia tiene un costo, hay un imperativo de ser que va impuesto por el sujeto mismo y el cual puede hacer caso omiso del mismo.

Nadie está obligado a trascender pero, en los momentos actuales necesitamos ver un horizonte de más allá y salir adelante, no sin plantearnos lo teleológico.

En segunda instancia, educar para la trascendencia requiere ver el sentido de lo educativo, la educación como espacio- tiempo de trascendencia, punto clave donde se deslindan otros aspectos como superar la estructura academicista y de didácticas centradas únicamente en el conocimiento como finalidad. La trascendencia surge en el compromiso de establecer lo humano como centro único de interés, el aula se convierte en encuentro de subjetividades, el otro no es visto como la negación del yo sino como fundamento de apertura a un tú. Trascender es apropiarse de la expectativa de futuro que posee el otro y generar la alteridad. El porvenir de la humanidad es lo que se juega en la asunción de un proyecto centrada en la trascendencia, lo que llama Boff la experiencia originaria. No depende del número de estudiantes, ni del costo por hora. Como establecen algunos, no basta que el profesor sepa una asignatura para enseñarla, puedo categóricamente alargar este hermoso contenido y darle el tópico de trascendencia porque no todo el que enseña educa. Al respecto Cullen (1997) refiere que el educador de la trascendencia es aquella persona que estando en la caverna de Platón, habiendo salido, contemplado la luz y la belleza de las cosas, vuelve a la caverna para ayudar a otros a salir de ese mudo.

En la actualidad frente a las características de un mundo inmerso en posturas nihilistas de Nietzsche centrado en la voluntad de poder, el súper hombre, la violencia como modo social de supervivencia, la intolerancia política, e inclusive, los radicalismos como el religioso convertido en fundamentalismos contrarios a las doctrinas originarias de algunas religiones, es posible advertir la perspectiva de trascendencia. Ella es esa capacidad del *humanus* que le permite lanzarse adelante

y superar el momento, aun cuando, éste pareciera más duro que el anterior. Morales (2005)²⁷ lo advierte:

Frente a los cambios paradigmáticos en el pensamiento, se hace necesario replantear los aspectos que servirán de sustento para configurar los modelos de una nueva sociedad, los referentes establecidos han caducado y ahora no son suficientes para dar explicaciones e interpretaciones de la realidad que vive. La dualidad hombre-sociedad terminó en individualismo o colectivismo, en ambos casos, anunciándose la muerte del sujeto y el fin de la historia. Replantear las bases de un nuevo amanecer en lo humano, necesariamente induce a un marco distinto, a una interpretación distinta tanto de los escenarios como de los actores y en un estilo guionista distinto... (p. 59).

Se hace necesario volver a lo olvidado cuyo centro es el diálogo, pero éste es el centro y el medio donde se desenvuelven, por lo menos, los tres elementos planteados a continuación extraídos del pensamiento filosófico educativo de Juan Bosco²⁸; la razón como fuente de encuentro entre personas maduras. Actuar en razón es mantener equilibrio frente a radicalismos. Si algo hay controversial entre la modernidad y la posmodernidad es el debate en torno a la razón, inclusive, los planteamientos van desde una razón única a racionalidades y arreglo a fines como lo plantea Habermas en acción comunicativa. En el estudio en desarrollo el término razón es sinónimo de madurez de pensamiento, lo ontológico de dicho planteamiento se fundamenta en la *recta ratio*, en términos escolásticos y centrados en una ética aristotélica referida como la búsqueda del bien, al respecto Rodríguez (1994):

La razón en el proceso educativo puede ser vista desde tres perspectivas diferentes, pero que se complementan: la razón en cuanto es un elemento intrínseco en la madurez del muchacho; la razón en el estilo de ser del educador, supuesta ya su madurez esencial; la razón o racionalidad de las relaciones educador-educando (p. 22)²⁹.

En tal sentido, la razón se convierte en el desarrollo del crecimiento y madurez humana mediadora de las acciones y relaciones entre los actores del hecho educativo,

27 MORALES José Tadeo (2005). Fundamentos epistemológicos para la educación más allá de la postmodernidad. Educar para la trascendencia. En Revista *Anthropos* Venezuela. Publicaciones del Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques. Venezuela.

28 Juan BOSCO, sacerdote y santo, nacido en Turín Italia 1816, fallecido en 1888. Fundador de la Congregación Salesiana, inspirada en San Francisco de Sales. Dedicado a la educación de los muchachos de la calle

29 RODRÍGUEZ Julián (1994). *El sistema preventivo de Don Bosco*. 1er. Congreso de los SDB en Venezuela. Educación y Doctrina Social de la Iglesia. Editorial ISSFE. Los Teques. Venezuela.

esto es un proceso distinto del planteado por autores como Piaget pues, no se trata de un paso del pensamiento concreto al abstracto-formal, la madurez implica una actitud permanente ante la vida, una forma de ser cuyo principio fundamental es mediado por la razón, la justa razón del actuar, de ella se derivan las correspondientes acciones humanas como la actitud ética, el sentir moral y la acción comprometida con una sociedad distinta.

Es decir, la utopía planteada en los principios básicos de la Constitución Bolivariana de la República, se vuelven acciones reales a partir de actos humanos mediadas por la razón, al respecto Morales (2000) afirma:

La razón es el eje transversal que fundamenta la relación educativa en el "justo actuar", "proceder de la manera justa", "obrar con rectitud" y establecer conductas adecuadas al sentido humano que no hace desesperar y presume lo positivo (p. 99)³⁰.

Un asunto importante es que la madurez es inicial del educador, no puede haber desequilibrios en el educador porque debilita la relación de madurez, permitiendo así, madurar como persona al educando y ello dependerá, en gran medida, del diálogo como fuente permanente de encuentro concertado.

La segunda arista, tan importante como la primera, surgida de la madurez entre personas. La afectividad se convierte en un entorno de respeto y comprensión por la alteridad, la llamada comunión. La visión no es de afecciones y afectividades inmaduras, no se trata de un domino de uno por el otro o del aprovecharse de la otra persona. El centro del asunto está en la vivencia común de relaciones de afecto maduras, de respeto y, fundamentalmente, creando un ambiente de familia donde hombres y mujeres conviven en armoniosa relación y se integran en un nosotros. Rodríguez (1994) insiste: "La amabilidad se descubre en un estilo de las relaciones que se dan entre personas. Cuando las del amor-ternura vencen a las fuerzas del amor sensible y posesivo, emerge vigorosa la amabilidad..." (p. 27)³¹.

Por tanto, el afecto establecido como fundamento de la relación entre el educador y el educando es un encuentro de personas, con un piso llamado respeto y centrado en la madurez que les permite facilitar el permanente encuentro en el diálogo con una actitud de donación permanente al otro centrado en la perspectiva teológica de hacer el bien al otro: la caridad.

El tercer aspecto de esta relación viene establecida por una dimensión humana la cual da sentido y horizonte a los basamentos metodológicos argumentados,

³⁰ MORALES José Tadeo (2000). Epistemología de la Transversalidad. En Revista Anthropos Nro. 40. Publicaciones del Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Caracas. Venezuela.

³¹ RODRÍGUEZ Julián (1994). *El sistema preventivo de Don Bosco*. 1er. Congreso de los SDB en Venezuela. Educación y Doctrina Social de la Iglesia. Editorial ISSFE. Los Teques. Venezuela.

ciertamente hay una ontología, pero, lo teleológico permite tener como lo plantea Boff el coraje para trascender. Morales (2000) determina: *existe una racionalidad ontológica que asume el educando del propio sentido de trascendencia con una apertura a los valores* (p. 101)³². Es decir, el educando asume el coraje de trascender, lanzarse a la sabana como Lucy, dejando las comodidades. Claramente se plantean las consideraciones humanas de carácter metafísico, aquellas dimensiones que implican un compromiso de vida, es allí lo teleológico. Algo característico entonces es la búsqueda de sentido, a ello la filosofía remite las preguntas fundamentales de la antropología: ¿quién soy? ¿de dónde vengo y hacia dónde voy? Más allá de cualquier expectativa se establece un salto que intenta apropiarse del futuro, un sentido de Esperanza en algo mejor. Morales (2000) lo plantea desde una dimensión teológica:

La actitud religiosa es la que permite, en el muchacho, construir un sentido de compromiso para desarrollar el sentido de esperanza, de lucha por la paz. Establece la honradez como proceso de maduración en lo "trascendente" hasta llegar a una experiencia personal de fe (p. 101)³³.

Es bueno aclarar no tratarse de un asunto donde lo religioso es algo mítico o fruto de la inmadurez humana, ya advertimos anteriormente sobre el reduccionismo materialista mediante el cual no es permitido trascender, la fe es una dimensión humana tan real como cualquiera corporal.

Crear es algo fundamental pues determina la perspectiva de futuro poseídas por las sociedades. Por ello, el educador debe estar consciente de ayudar y facilitar desde la razón un ambiente de trascendencia en el educando, este es un rasgo imprescindible y Flórez (1994) refiere como autoconciencia:

La autoconciencia del individuo no se identifica con la unidad integradora de experiencias sensorio-motrices, sino que las trasciende mediante su actividad de búsqueda, atención, selección, descubrimiento y comprobación de alternativas de solución a sus interrogantes, contribuyendo no sólo a formarse a sí mismo, sino a modelar su propio cerebro con el cual interactúa permanentemente (p. 287)³⁴.

La situación es clara, hablar de conciencia y autoconciencia va más allá de cualquier reducción materialista y psicologista que plantean el hecho biológico

³² MORALES José Tadeo (2000). Epistemología de la Transversalidad. En Revista Anthropos Nro. 40. Publicaciones del Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Caracas. Venezuela.

³³ MORALES José Tadeo (2000). Epistemología de la Transversalidad. En Revista Anthropos Nro. 40. Publicaciones del Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Caracas. Venezuela.

³⁴ FFLÓREZ O. Rafael (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. McGraw-Hill/ Interamericana. Bogotá. Colombia.

desde un organicismo en el cual no puede explicarse este tema, la trascendencia se desarrolla como punto clave para la educación.

Ciertamente, desde siempre ha existido una visión de la trascendencia como punto de partida para la educación, los clásicos como Sócrates, los diálogos de Platón y el mismo Aristóteles con una ética de la felicidad injertan en el pensamiento occidental una teleología de la virtud, es claro que en los diálogos el trasfondo es la moral, la virtud pero se desarrollan en torno al conocimiento.

Educación para la trascendencia indica una desmovilización del pensamiento y generar expectativas cuya finalidad es la construcción de un sujeto sabio, aquí se entra en la discusión sobre qué es lo más importante, la sabiduría como fruto irrenunciable frente a cualquier actitud de grado académico o conocimiento, ya de por sí la sabiduría es conocimiento, no obstante conlleva a la plena realización del humanus, en ningún momento hay reduccionismo. La trascendencia implica la sabiduría y el fruto es la paz.

Referencias Bibliográficas

- AFCHA Karim (1969). La Misión Educadora Dentro de la Problemática Actual de Latinoamérica. Laterana. Roma. Italia.
- BERSTEIN Jeremy (1991). Perfiles Cuánticos. McGraw-Hill/Interamericana de España. Madrid. España.
- BOFF Leonardo (2002). Tiempo de trascendencia. El ser humano como proyecto infinito. Editorial Sal Térrea. Bilbao. España.
- COLOMER Eusebi (1990). El pensamiento Alemán de Kant a Heidegger. Tomo III. Editorial Herder. Barcelona. España.
- CULLEN Carlos (1997). Crítica de las razones de educar. Temas filosóficos de la educación. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- DELORS Jacques (s.f.). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones Unesco. París. www.unesco.org/delors/delors_s.pdf
- DREYFUS Hubert (1996). Ser-en-el-mundo. Comentarios a la división de Ser y Tiempo de Martín Heidegger. Cuatro Vientos Editorial. Santiago de Chile. Chile.
- ECHEVERRÍA Rafael (2005). Ontología del Lenguaje. Editorial Granica. Buenos Aires. Argentina.
- FEYERABEND Paul (2003). Tratado contra el método. Editorial Tecnos. Madrid. España.
- FLÓREZ O. Rafael (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. McGraw-Hill/Interamericana. Bogotá. Colombia.
- GEVAERT Joseph (1993). El Problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica. Ediciones Sígueme. Novena Edición. Salamanca. España.
- GRONDIN Jean (1999). Introducción a la hermenéutica filosófica. Editorial Herder. Barcelona. España.
- GUTIÉRREZ Carlos (2002). Temas de filosofía hermenéutica. Ediciones Uniandes. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia.
- HEIDEGGER Martín (2002). De camino al habla. Traducción Zimmerman Ives. Ediciones Del Serbal. Barcelona. España.
- HEIDEGGER Martín (1997). Ser y Tiempo. Traducción de Rivera Jorge. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Chile.
- MARIÑA José A. (2006). Aprender a convivir. Editorial Ariel. Barcelona. España.
- MARTÍNEZ Miguel (2008). Nuevo paradigma epistemológico de la ciencia. En VI Seminario. La Dimensión Ética de las Ciencias y las Tecnologías. Comisión de Estudios Interdisciplinarios-Publicaciones. Año 10 Nro. 27. Vicerrectorado Académico. Universidad Central de Venezuela.
- MARTÍNEZ Miguel (2000). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. En Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados RELEA. La ciencia: sin método y sin filosofía. Ediciones CIPOST. Centro de Investigaciones Postdoctorales. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.

- MORALES José Tadeo (2005). Fundamentos epistemológicos para la educación más allá de la postmodernidad. Educar para la trascendencia. En Revista *Anthropos* Venezuela. Publicaciones del Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques. Venezuela.
- MORALES José Tadeo (2002). Hacia una interpretación filosófico-hermenéutica de la educación desde la perspectiva cuántico-matemática. Tesis doctoral presentada ante la Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- MORALES José Tadeo (2000). Epistemología de la Transversalidad. En Revista *Anthropos* Nro. 40. Publicaciones del Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Caracas. Venezuela.
- MORENO Alejandro, Campos Alexander, Pérez Mirla y Rodríguez William (2007). Y salimos a matar gente. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.
- MORIN Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). París.
- NAVIA Walter (2008). Hombre, ser, lenguaje. En hermenéutica. Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida. Venezuela.
- ORCAJO Ángel (1998). La Postmodernidad o la Fractura de las Ilusiones. Publicaciones de la Universidad de Carabobo. 2da Edición. Valencia. Venezuela.
- RODRÍGUEZ Julián (1994). El sistema preventivo de Don Bosco. 1er. Congreso de los SDB en Venezuela. Educación y Doctrina Social de la Iglesia. Editorial ISSFE. Los Teques. Venezuela.
- SÁEZ Luis (2003). Movimientos filosóficos actuales. Editorial Trotta. Madrid. España.
- Sarramona Jaume (2000). Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica. Editorial Ariel. Barcelona. España.
- STEINER George (2000). Los logócratas. Fondo de la Cultura Económica. Ediciones Siruela. México. México.
- TRÍAS Eugenio (2000). Ética y Condición Humana. Ediciones Península. Barcelona. España.
- USLAR Arturo (1982). Educar para Venezuela. Editorial Lisbona. Segunda Edición. Caracas Venezuela.
- ZUBIRI Xavier (2009). Cinco lecciones de Filosofía. Alianza Editorial. Madrid. España.
- ZUBIRI Xavier (1998). Inteligencia Sentiente- Inteligencia y realidad. Alianza Editorial. Madrid. España.

EL PROBLEMA EDUCATIVO NO ES PEDAGÓGICO ES IDEOLÓGICO

Felipe Guerrero*

SUMARIO: 1. Anclaje Teórico. 2. La Desmovilización de la Teoría.
3. Repensar el Acto Docente: ¿Cambio o Inmutabilidad?. 4. Y... ¿Cómo
repensar el acto docente? Referencias Bibliográficas.

Resumen

Las instituciones escolares son el reflejo de la sociedad de clases; razón por la cual la cantidad de información y los hábitos contrarios a los del sistema que un maestro o una institución escolar pueden inculcar a sus alumnos tiene un estrecho límite de tolerancia. Los grupos en el poder afectados por las críticas generadas en la praxis pedagógica utilizan sus mecanismos de control y disuasión oportunamente. La ecuación «A mayor escolaridad mayor criticismo» ha impulsado a los mantenedores del poder a reducir la escolaridad del pueblo, impulsando «reformas» orientadas a preparar tempranamente a los adolescentes para determinados oficios a fin de convertirlos en ciudadanos de segunda categoría, útiles para el sistema como unidades de producción y de consumo.

El pensamiento ideológico expresa siempre una relación que no manifiesta directamente las relaciones del actor con sus condiciones de existencia, sino el modo en que el actor vive sus relaciones con sus condiciones de existencia, e implica, por lo tanto, una relación real y una relación imaginaria o ficticia. En la medida en que los aparatos educativos introducen a los agentes sociales en un contexto de prácticas sociales, donde realmente se

Recibido: 30/5/2011 • Aceptado: 1/7/2011

* Profesor especialista en Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico Nacional, Magister en Supervisión Educativa y Doctor en Educación. Docente de la Cátedra Ética y Docencia de la UCAT. Profesor invitado a la Cátedra de Ética en Programas de Especialización y Maestría de la UPEL. Tutor de trabajos de grado, para aspirar a los títulos de Especialistas y Magister. Tutor de tesis doctorales para aspirantes al título de Doctor.

ejercita el proceso de explotación social, pero «imaginariamente» existe una «igualdad de oportunidades para todos los individuos», igualdad que se refuerza por la difusión de los conocimientos sociales a diversos niveles - teniendo la educación una responsabilidad crucial en tal proceso-, los aparatos educativos están legitimando la estructura social, tal y como existe realmente.

La presente disertación pretende testimoniar el carácter profundamente ideológico de los sistemas educativos que aparecen como aparatos educativos, instituciones o instrumentos de reproducción social, en consecuencia su función es de legitimación social.

Palabras clave: Institución Escolar. Ideología. Institución de legitimación social

Abstract

The school institutions are the reflection of the company of classes; reason for which the quantity of information and the habits opposite to those of the system that a teacher or a school institution can inculcate his pupils it has a narrow limit of tolerance. The groups in the power affected by the critiques generated in the pedagogic practice use his mechanisms of control and dissuasion opportunely. The equation «To major major education criticism» it has stimulated the presidents of the power to reduce the education of the people, stimulating «reforms» orientated to preparing early the teenagers for certain trades in order to turn them into citizens of the second category, useful for the system as units of production and of consumption.

The ideological thought expresses always a relation that does not demonstrate directly the relations of the actor with his conditions of existence, but the way in which the actor lives through his relations with his conditions of existence, and implies, therefore, a royal relation and an imaginary or fictitious relation. In the measure in which the educational devices introduce the social agents in a context of practices social, where really there is exercised the process of social exploitation, but «imaginariamente» a «equality of opportunities exists for all the individuals», equality that is reinforced by the diffusion of the social knowledge to diverse levels - having the education a crucial responsibility in such a process-, the educational devices are legitimizing the social structure, as it exists really.

The present dissertation tries to bear witness to the deeply ideological character of the educational systems that appear as educational devices, institutions or instruments of social reproduction, in consequence his function is of social legitimization.

Key words: School Institution. Ideology. Institution of social legitimization

«... En la formación no dicotomizo la capacitación técnico-científica del educando de los conocimientos necesarios al ejercicio de su ciudadanía. En la visión pragmático-tecnicista contenida en los discursos reaccionarios post-modernos, lo que vale es la transferencia de saberes técnicos, instrumentales, con los que se aseguran buena productividad o el proceso productivo. Este tipo de pragmatismo neoliberal al que mujeres y hombres también de izquierda están adhiriendo con entusiasmo, se funda en el siguiente raciocinio no siempre explícito: como ya no hay clases sociales, por tanto sus conflictos también han desaparecido, ya no hay ideologías, derecha o izquierda, la globalización de la economía no solo hace un mundo mejor, sino que nos tornó casi iguales. Por eso, la educación que se necesita hoy no tiene nada que ver con sueños, utopías, concientización, no tiene nada que ver con ideologías, solo con el saber técnico. La educación será más eficaz cuanto mejor entrene a los educandos para ciertas destrezas...»¹.

Paulo Freire

1. Anclaje teórico

Afirmar que el problema educativo no es pedagógico sino que ideológico obliga a hacer un acercamiento que nos aproxime a la concepción de la ideología que constituye una de las condiciones de existencia del modo de producción capitalista -en el pensamiento original de Marx- y de cualquier modo de producción.

En el terreno concreto y operativo del funcionamiento de lo ideológico, los aparatos educativos en la sociedad capitalista aparecen como instituciones o instrumentos de reproducción social, en donde la ideología aparece como la materia prima de éstos. En otro orden y haciendo referencia particularmente a la función de la educación en una formación social capitalista, la educación aparece como un aparato ideológico del Estado.

La función preponderante del aparato educativo como transmisores de la ideología de la clase dominante, está constituida por la función de legitimación social. Paralela a esta función, pero en otro nivel, aparece la función-efecto de ocultamiento, de falsa comprensión de la realidad y de adecuación de normas y valores en la fuerza de trabajo.

Resulta prudente construir una definición de ideología que guíe la presente reflexión; en consecuencia asumiremos en principio, la dirección teórica propuesta

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Indignación. Cartas Pedagógicas y otros Escritos*. Editora Unesp. Sao Paulo, 2000

por Nicos Poulantzas², quien asegura que la ideología consiste en un conjunto con coherencia relativa de representaciones, valores, creencias, que los agentes de una formación social sustentan -en la medida en que participan, además de las actividades económicas y políticas, en actividades religiosas, morales, estéticas, filosóficas, etc. La ideología concierne al mundo en que viven los hombres, a sus relaciones con la naturaleza, la sociedad, los otros hombres, con su propia actividad.

En esta perspectiva toda ideología es una conciencia falsa porque su función social no es ofrecer a los agentes un conocimiento verdadero de la estructura social, sino simplemente insertarlos en cierto modo en las actividades prácticas que sostienen dicha estructura. Aquí entonces la ideología aparece como lo opuesto del conocimiento científico.

Un primer elemento a analizar es el de los aparatos educativos que aparecen como instituciones o instrumentos de reproducción social, en consecuencia su función es de legitimación social. Como afirma Poulantzas, la ideología dominante, asegurando la inserción práctica de los agentes en la estructura social, tiende al mantenimiento -cohesión- de esa estructura, lo que quiere decir ante todo, la explotación y el predominio de clase. En este sentido, la ideología está precisamente dominada, en una formación social, por el conjunto de representaciones, valores, nociones, creencias, etc., por medio de las cuales se perpetúa el predominio de clase; está pues dominada, por lo que puede llamarse ideología de la clase dominante. Así, al ponerle un adjetivo calificativo al término reafirmamos nuestro señalamiento anterior.

El pensamiento ideológico expresa siempre una vinculación que no manifiesta directamente las relaciones del actor con sus condiciones de existencia, sino el modo en que el actor vive sus relaciones con sus condiciones de existencia, e implica, por lo tanto, una relación real y una relación imaginaria o ficticia. En la medida en que los aparatos educativos introducen a los agentes sociales en un contexto de prácticas sociales, donde realmente se ejercita el proceso de explotación social, pero «imaginariamente» existe una «igualdad de oportunidades para todos los individuos», igualdad que se refuerza por la difusión de los conocimientos sociales a diversos niveles - teniendo la educación una responsabilidad crucial en tal proceso-, los aparatos educativos están legitimando la estructura social, tal y como existe realmente.

Pero la función como efecto de legitimación social no sólo se ejerce en un nivel tan evidente. La cuestión no reside solamente en aceptar -y por ende no cuestionar, no criticar, etc.- la estructura social en los términos que se presenta en una sociedad de clases, sino también convencer a los agentes sociales que sus prácticas sociales

2 POULANTZAS, Nicos: Poder Político y Clases Sociales en el Estado Capitalista, Siglo XXI, México, 13 Edición. Pág. 267

deben contribuir a reproducir dicha estructura social en los mismos términos que existen.

Esto obliga a los aparatos educativos a diseñar dos grandes estrategias: legitimarse en primer lugar- como un instrumento de movilidad social y a la vez como un verdadero «don» de la civilización y la cultura, incluso como «conquista» de la clase obrera en la historia. De esta manera, al legitimarse la institución escolar en la formación social, no sólo legitima su propia práctica -lo que le otorga un carácter de «inérita» seguridad como mecanismo ideológico, al tiempo que invita a aceptar el hecho de que si un instrumento -en este caso de transmisión de conocimientos, socialización, etc.- es legítimo, útil y bueno para la sociedad, también lo es su producto y su práctica.

Simultáneamente aparece una segunda estrategia que consiste en que una vez legitimado el instrumento, la práctica y su producto pedagógico, sólo queda para que la puesta en escena sea perfecta, que legitimar las normas y valores del modo de producción. Sólo queda legitimar desde la práctica escolar ideológica, la ideología vigente en la formación social.

Prudente traer a esta reflexión una ideología educativa concreta como es el «Credencialismo», donde se encuentra claramente no sólo la función-efecto de tipo legitimador de los aparatos educativos, sino las otras tres funciones-efecto mencionadas.

El credencialismo es: «La ideología, la actitud, la creencia, por la cual se sobrevalora la importancia y la funcionalidad de la acreditación educativa formal en la capacitación real del acreditado para el trabajo y el ejercicio de su ciudadanía. Por otra parte, el credencialismo se refleja y se refuerza al mismo tiempo en los criterios y prácticas de selección de personal, las cuales aumentan en el tiempo los requisitos educativos formales mínimos, necesarios para poder ingresar a la fuerza laboral»³.

La legitimación social de los aparatos educativos, está muy clara en esta ideología. Tratando de legitimar la obtención de títulos y grados académicos como buen testimonio de un mejor acceso al mercado de trabajo, se legitima la educación -verdadero «Don» de la cultura- como un filtro o mecanismo de selección social, donde no ascienden los "mejores" como es de esperar en este espectro darwiniano, sino aquellos que se hallan ubicados en los más altos peldaños de la estratificación social.

Así, la educación es un instrumento que perpetúa la desigualdad social, porque, como señala Martín Carnoy: «Cuando el individuo va a la escuela tiene acceso a

3 GÓMEZ, Víctor M.: «Credencialismo, Dualismo Laboral y Desarrollo Educativo», en Varios: Educación y Realidad Socioeconómica, C E E, México, 1979, pág. 289.

una tajada más grande del pastel económico y social, con tal que nadie más vaya a la escuela con él»⁴.

Por otra parte, la legitimación social vuelve a ser claramente perceptible en el hecho de que la preponderante función ideológico-reproductora de los aparatos educativos por sobre su vinculación con el desarrollo de las fuerzas productivas, la continua elevación de los requisitos educativos formales por los empleadores, reflejaría, sobre todo, su interés en utilizar la «credencial» como un mecanismo de evaluación y selección de aquellas personas que por su mayor estadia en el sistema escolar, brinden la garantía de haber interiorizado las normas de obediencia, sumisión y puntualidad, básicas para la disciplina industrial y organizacional. La credencial educativa es valorada entonces primordialmente como garantía del adecuado aprendizaje afectivo y conductual, y, en segundo lugar, como certificado de algunos conocimientos útiles para la producción.

La función-efecto de ocultamiento de la ideología consiste no sólo en ocultar que el hecho determinante de la praxis humana es el nivel económico de la formación económico-social, sino en ocultar también este papel dominante y sobre todo el hecho mismo del dominio. Legitimar la estructura social significa, entre otras cosas, ocultar -disfrazando imaginariamente- la realidad social de la explotación, y la división de las clases sociales entre explotadores y explotados. Esto resulta evidente si volvemos al credencialismo.

La función-efecto de falsa comprensión de la realidad implica la mencionada «falsa conciencia de la realidad». El Credencialismo, muy a menudo es presentado como testimonio de la democratización de la educación. Esto tiene implicaciones sustantivas en las políticas educativas, sin embargo, la tan mencionada «democratización» no lo es tanto; tal como lo asegura Víctor Gómez:

«Este fetiche de la credencial educativa es causante de serias distorsiones y problemas en el desarrollo educativo de un país. Al convertirse en un mecanismo indispensable para la movilidad social y el mayor status, la búsqueda del tipo de credencial más indicada, se traduce en las características (cantidad y calidad) de la demanda agregada por la educación. Pero al ser esta demanda educativa la presentada principalmente, por las clases media y altas, con el suficiente poder político para lograr la satisfacción de sus aspiraciones educativas, se produce una sobre expansión de la educación superior y de la secundaria tradicional, a expensas de otros niveles o tipos de educación.

En América Latina, mientras se mantienen altos porcentajes de población por debajo del umbral educativo mínimo, la educación media crece extraordinariamente, no como respuesta, a sus condiciones objetivas de desarrollo y de urbanización, sino como respuesta a la demanda educativa presentada por las clases medias y

4 CARNOY, Martín: La Educación como Imperialismo Cultural, Siglo XXI, México, 1976, pág. 18.

alta que ven en la credencial educativa la posibilidad de competir por la parte desarrollada del mercado de trabajo existente en cada sociedad latinoamericana. Esta sobreexpansión de la educación media es tal, que en algunos países de América Latina se cubre un porcentaje igual o mayor de la población en edad teórica de asistir, que el de sociedades europeas altamente desarrolladas»⁵

Así entonces, en las escuelas se prepara a los alumnos para que sustenten los valores esenciales e indispensables de las empresas y fábricas.

Se premia y castiga al alumno mediante incentivos y sanciones externas al igual que se premia y castiga al trabajador para que aumente su producción.

2. La desmovilización de la Teoría

Las instituciones escolares son el reflejo de la sociedad de clases; razón por la cual la cantidad de información y los hábitos contrarios a los del sistema que un maestro o una institución escolar pueden inculcar a sus alumnos tiene un estrecho límite de tolerancia. Los grupos en el poder afectados por las críticas generadas en la praxis pedagógica utilizan sus mecanismos de control y disuasión oportunamente. La ecuación «A mayor escolaridad mayor criticismo» ha impulsado a los mantenedores del poder a reducir la escolaridad del pueblo, impulsando «reformas» orientadas a preparar tempranamente a los adolescentes para determinados oficios a fin de convertirlos en ciudadanos de segunda categoría, útiles para el sistema como unidades de producción y de consumo.

Este imperio fue y sigue siendo galopante, exigente y abarcador, como bien lo expresa Noam Chomsky: «El mundo está siendo movido hacia un tipo de modelo del Tercer Mundo, por una política deliberada de Estado y las corporaciones, con sectores de gran riqueza, una gran masa de miseria y una gran población superflua, desprovista de todo derecho porque no contribuye en nada a la generación de ganancias, el único valor humano... La última tendencia estructural observable es la disminución del papel del Estado en la educación, que está siendo sustituido por el mercado; en las áreas donde le conviene a los intereses dominantes, se entiende»⁶.

La estructura de la sociedad ha trasladado a la competencia muchas de las legitimaciones sociales que en la sociedad feudal tenía el status y en la burguesía la propiedad de los medios de producción. Hoy se busca la titulación universitaria como un nuevo signo de prestigio social y posibilidades económicas.

5 GÓMEZ, Víctor M.: «Credencialismo, Dualismo Laboral y Desarrollo Educativo», en Varios: Educación y Realidad Socioeconómica, C E E, México, 1979, pág. 289.

6 CHOMSKY, N. y DIETERICH, . La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia. LOM. Santiago de Chile, 1995. Pág. 36

En la hora que vive la humanidad, machaconamente los responsables de gerenciar el sistema escolar, particularmente las instituciones universitarias convocan a seminarios, jornadas, talleres y encuentros para el «desarrollo de la competitividad».

Abundan las conferencias, artículos y libros que proclaman la imperiosa necesidad para las empresas, las regiones y los países de alcanzar la nueva gracia de la competitividad.

Bajo la óptica de la cultura de la competitividad el papel del sistema escolar consiste en el desarrollo de un entorno más propicio para las empresas con el fin de que éstas puedan llegar a ser competitivas en la globalización planetaria en la que deben desenvolverse. Desde esta visión, la institución escolar no representa la expresión política del interés público, sino, que se transforma en un actor más de los existentes para crear las condiciones más favorables a la competitividad de las empresas, lo cual entra en contradicción con cualquier forma de democracia.

No se organizan jornadas, no se convocan conferencias ni se editan materiales orientados a difundir el «desarrollo de la solidaridad». En la humana dirección de educar para la fraternidad, el aporte de los maestros y del sistema escolar es muy escaso por no decir que nulo.

Quienes detentan el poder venden el «ídolo de la Competitividad» como el emblema protector de un sistema de creencias salvadoras. En la nueva mitología «La Competitividad» es el redentor a quien hay que confiar ciegamente nuestra salvación. Esta nueva religión encuentra en los «educadores ingenuos» los mejores sacerdotes para el eterno ritual.

Al reflexionar sobre el fetichismo tecnológico y la competitividad, Roberto Donoso asegura que: «Para los optimistas el progreso y la solución de los problemas se alcanzará por medio de las innovaciones tecnológicas. Para ello se requiere una fuerza de trabajo cada vez más calificada de acuerdo a las necesidades de la producción. Los jóvenes deberán prontamente especializarse en función de las demandas del empleo; la enseñanza debe sesgarse hacia los conocimientos útiles, y desde el punto de vista metodológico, la experimentación debe ser el camino apropiado; la escuela debe seleccionar a los más aptos, a los más talentosos, a los más creativos y la sociedad debe reconocerles sus virtudes para beneficiarse de sus cualidades; todos deberán tener algún conocimiento de la informática para no quedar reducidos a analfabetos funcionales»⁷.

Los maestros seguimos sin encontrar la vía que nos permita contribuir de una manera notoria a la construcción de un nuevo proyecto de cultura y de civilización más próximo a una concepción de un mundo más fraterno, esto es de un mundo más humano. La ausencia de un pensamiento crítico, lleva al maestro ingenuamente

⁷ DONOSO TORRES, Roberto. Mito y Educación. El Impacto de la Globalización en la Educación en Latinoamérica. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina, 1999. Pág. 193-194

a ver en la «Cultura de la Competitividad» una amplia gama de aciertos incontestables que son vendidos como el remedio que buscaban los antiguos alquimistas para curar todas las enfermedades.

Esa panacea encierra en su seno, a nuestro juicio, principios imposibles de asumir. En primer lugar, quisiera destacar el principio de la excelencia, el culto al mejor, que significa ser el más competitivo desde el punto de vista de la rentabilidad económica. Este principio legitima el mantenimiento de desigualdades estructurales entre personas, grupos sociales, regiones y países, lo que nos lleva a la lógica del empleo para los mejores. Los demás deberán contentarse con empleos muy flexibles y precarios o recurrir a la asistencia pública y a legitimar el aumento de las desigualdades entre los países desarrollados y el resto del mundo.

En segundo lugar, las relaciones se rigen por los principios de la guerra. Estos principios han pervertido los de la cooperación que se transforma en una nueva forma de la competitividad.

El maestro crítico y reflexivo debe comenzar desde ya a preparar una alternativa a la sociedad competitiva que tenga en cuenta que los medios no deben sustituir a los fines y en la que las personas y no los objetos constituyan el eje central de la misma, favoreciendo su acceso a los servicios básicos en el respeto a otros pueblos y a las generaciones futuras.

Este esfuerzo es urgente para que haya coincidencia entre la teoría y la práctica; de lo contrario el mensaje del maestro seguirá perdiendo confianza y su voz se apagará en las orillas reseca de los alumnos que ya no confían en su discurso. Esa pérdida de confianza se justifica porque también las palabras se cansan, se enferman y llegan a cuidados intensivos. De tanto repetir las y de tanto traicionarlas las palabras se han malgastado y han disipado poco a poco su vitalidad. En charla dictada en el Centro Cultural La Villa de Madrid, Julio Cortázar afirmó: «Digo: libertad, digo: democracia, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza convertirse en un estereotipo, en un cliché sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque esa es la naturaleza misma del cliché y del estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convección a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo»⁸.

Es desde este contexto que empieza a hacerse evidente la ausencia de un sustrato teórico que le diera fundamento a las diversas acciones y proyectos que desarrolla el maestro.

En la escuela y en el actuar del maestro se ha venido desarrollando una desmovilización de la teoría. Se implantan nuevos diseños curriculares, se

⁸ CORTÁZAR, Julio. Las Palabras. Conferencia dictada en el Centro Cultural La Villa. Citado por IBÁÑEZ, J. A. Contracorriente. Fundamentos. Madrid, 1997. Pág. 52.

incorporan innovadores expresiones de la tecnología educativa, se anexan componentes del campo de la informática educativa, con la euforia de la novedad y el entusiasmo por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; pero todo esto sin una reflexión crítica, sin una revisión de teorías cognitivas del aprendizaje que apoyen el trabajo educativo; con notables ausencias de un amplio marco teórico que incluya dimensiones filosóficas, lingüísticas, comunicativas y políticas sobre las tecnologías.

La preocupación se centra exclusivamente en «cómo hacer». El pensamiento instrumental lleva a los «ingenuos promotores» del «cambio y de la innovación» a afirmar que para «actualizar» a los maestros, los educadores deben simplemente involucrarse en proyectos lúdicos con las tecnologías para superar los miedos y resistencias que pudieran tener y al mismo tiempo apropiarse de esta nueva racionalidad tecnológica.

Frente a esta nueva naturaleza tecnológica, no existe para el maestro la invocación a una reflexión crítica; simplemente su práctica educativa termina siendo demasiado pragmática, quedándose en el plano meramente instrumental y descriptivo de las posibilidades de tal tecnología. Bien pudiéramos definir este comportamiento como la «actualización aparente del maestro» y la «modernización aparente de la escuela»; es decir, hay aparatos pero no una comprensión de los procesos de mediación y apropiación cultural de cada tecnología.

Sin embargo, es momento oportuno para repensar en la tarea educativa que tiene un profundo sentido crítico; a fin de que el pensamiento instrumental no vaya a castrar las gigantescas posibilidades liberadoras que tiene el maestro y con él la escuela. Vivimos la hora hermosa en la cual el maestro puede emanciparse de sus prejuicios. Hoy, como nunca antes, es necesario que el maestro se desprenda de esas categorías «ingenuas», porque como acertadamente afirma Theodor Adorno: «Hoy los estudiantes prefieren los grandes cursos donde aparezca la lección magistral dogmática más que algún tipo de seminario donde se obtiene poca correspondencia»⁹.

Incubar esas posibilidades liberadoras del acto docente, solo es posible en ambientes donde se cultive el pensamiento crítico del maestro para que se convierta en generador de teoría.

Ese maestro liberador no solo es un crítico de los saberes en juego. Todo su comportamiento es una crítica además, del vínculo de naturaleza política entre el que «sabe» y el que «no sabe», donde se da una relación especial entre el poder y el saber. En ese doloroso calvario, la víctima que sube al calvario de su crucifixión pasa por una serie de «estaciones de este nuevo vía crucis», entre las cuales se pueden mencionar:

9 ADORNO, Theodor. Educación para la Emancipación. Capítulo 4: Tabúes sobre la Profesión de Enseñar. Ediciones Morata. Madrid, 1998. Pág. 71

- 1° El que «no sabe» renuncia a sus saberes, que son fruto de su práctica social y reconoce como válidos sólo aquellos que le son transmitidos.
- 2° El que «no sabe» renuncia a su capacidad de construir saber, que se construye en otra parte, esto es, por un grupo social específico y lejos de la práctica social del pueblo.
- 3° El que «sabe» renuncia a la capacidad de aprender y recuperar la experiencia social del que «no sabe»; y
- 4° El que «sabe» es quien educa, piensa, habla, disciplina, autoriza, escoge, actúa.

Tal como se ha señalado, la reflexión crítica va más allá de la simple relación pedagógica; no es sólo crítica a las iniciativas de la llamada «renovación» o «reforma»; sino que también debe repensarse seriamente el vínculo pedagógico que establece el maestro con el entorno popular en el cual trabaja. Es la revisión profunda tanto de las acciones educativas sistemáticas como de la práctica cotidiana en su vinculación con el pueblo.

Por eso afirmamos que no es suficiente con cambiar los contenidos para lograr una práctica educativa liberadora. Con indiscutible acierto Paulo Freire al definir la misión del maestro liberador dice que: «...su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar emparentada con una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador»¹⁰.

Para superar este estado de «desmovilización de la teoría» en que hemos vivido los maestros; se hace necesario iniciar un proceso que lleve a los educadores a rebasar la aceptación crédula, cándida y hasta inocente de esa realidad. Esta concepción la describe claramente Mariano Fernández Enguita al afirmar: «La escuela prepara y debe preparar a niños y jóvenes para su incorporación a la sociedad, pero esto no tiene por qué traducirse en la aceptación acrítica de la sociedad tal como existe, ni mucho menos de los consejos de sus voceros, sean quienes sean y representen a quien representen»¹¹.

3. Repensar el acto docente: ¿Cambio o inmutabilidad?

Partimos de suponer que el hombre es un ser social y biológicamente es imposible un ser humano fuera de la sociedad. Aprendizaje, costumbres, comportamientos o

¹⁰ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*. Edit. Siglo XXI Buenos Aires, 1985. Pág. 77.

¹¹ FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La Economía del Discurso y el Discurso sobre la Educación*. En *Juntos pero no Revueltos: Ensayos en torno a la Reforma de la Educación*. Editorial Visor. Madrid, 1990. Pág. 109-110

relaciones llevan al hombre a la vida que entendemos como humana. Ese aprendizaje es cultural y sólo es posible en sociedad. Un hombre extrasocial o sin socializarse sería objeto de la ciencia ficción y no de la «ciencia social», asimismo consentimos la existencia de un contexto temporal, geográfico, social, familiar, religioso etc., que le otorga al sujeto o persona, sentidos, significaciones, órdenes y formas determinadas.

Las significaciones imaginarias generadas por las instituciones son aprehendidas (no siempre racionalmente) y subjetivadas por la persona. Cornelius Castoriadis asegura que: «Radicalmente inepta para la vida, la especie humana sobrevive al crear la sociedad y la institución. La institución permite sobrevivir a la psique al imponerle la forma social del individuo, al proponerle e imponerle otra fuente y otra modalidad del sentido; la significación imaginaria social, la identificación indirecta con ella (con sus articulaciones), la posibilidad de referirlo todo a ella»¹².

Es en la sociedad donde el maestro impulsa al alumno hacia su liberación o por el contrario coloca las cadenas para su dominación.

La construcción de teoría, el conocimiento es fruto de la práctica social de la humanidad. Por esto, la práctica educativa liberadora que desarrolla el maestro crítico, tiene como centro la práctica social, y en primer lugar, la de los que intervienen en ese proceso. En la búsqueda de la comprensión de la realidad los sujetos se valen del conocimiento originado en su práctica, en su sistematización (organización de categorías explicativas), y en el conocimiento generado por otros hombres. La educación liberadora sirve para el re-conocimiento del hombre, como ser práctico, creador, activo, y por eso cognoscente.

El conocimiento es guía de la práctica. Permite a los hombres actuar, transformar la realidad, y transformarse genéricamente. Por eso la búsqueda de saber en un proceso pedagógico liberador es siempre la búsqueda de nuevas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad, las condiciones de vida y desarrollo de los oprimidos. En este sentido, es que la pedagogía crítica, la pedagogía liberadora, orienta sus caminos.

Esa pedagogía que supera el simple pensamiento instrumental busca la auto liberación del maestro para que pueda acompañar al alumno en su propia liberación. Ese proceso de emancipación conduce a la redención total del hombre; que en expresión de Jacques Maritain, es: «...una persona o un todo independiente merced a su alma espiritual, es también, en otro sentido, un individuo material, un fragmento de una especie, una parcela del universo físico, un simple puntito en la inmensa red

¹² CASTORIADIS, Cornelius. *Los Dominios del Hombre: Las Encrucijadas del Laberinto*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1988. Pág. 177.

de fuerzas y de influencias (de orden cósmico, étnico, histórico, etc.), a cuyas leyes vive sometido»¹³.

4. Y... ¿Cómo repensar el acto docente?

Heráclito decía que nadie puede bañarse dos veces en el agua de un mismo río, porque todo fluye y la vida es cambio. Parménides creía, más bien, en la inmutabilidad de las cosas. ¿En cuál de estos dos ríos se baña hoy la pedagogía? Todo parece indicar que en el río de Parménides.

Nos toca hacer fuerza para llevarnos la Pedagogía a otro tiempo, antes que se nos pase la hora. Vamos a repensar nuestros actos docentes en las aguas siempre renovadas de los ríos de Heráclito.

¹³ MARITAIN, Jacques. La Educación en este Momento Crucial. Editorial Club de Lectores. Buenos Aires, 1981. Pág. 20

Referencias Bibliográficas

- ADORNO, Theodor. Educación para la Emancipación. Capítulo 4: Tabúes sobre la Profesión de Enseñar. Ediciones Morata. Madrid, 1998.
- CARNOY, Martín: La Educación como Imperialismo Cultural, Siglo XXI, México, 1976.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Los Dominios del Hombre: Las Encrucijadas del Laberinto*. Editorial Gedisa. Barcelona, 1988.
- CORTAZAR, Julio. Las Palabras. Conferencia dictada en el Centro Cultural La Villa. Citado por IBAÑEZ, J. A. Contracorriente. Fundamentos. Madrid, 1997.
- CHOMSKY, N. y DIETERICH, La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia. LOM. Santiago de Chile, 1995.
- DONOSO TORRES, Roberto. Mito y Educación. El Impacto de la Globalización en la Educación en Latinoamérica. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina, 1999.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. La Economía del Discurso y el Discurso sobre la Educación. En Juntos pero no Revueltos: Ensayos en torno a la Reforma de la Educación. Editorial Visor. Madrid, 1990.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Indignación. Cartas Pedagógicas y otros Escritos. Editora Unesp. Sao Paulo, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1985.
- GÓMEZ, Víctor M.: «Credencialismo, Dualismo Laboral y Desarrollo Educativo», en *Varios: Educación y Realidad Socioeconómica*, C E E, México, 1979.
- MARITAIN, Jacques. La Educación en este Momento Crucial. Editorial Club de Lectores. Buenos Aires, 1981. Pág. 20
- POULANTZAS, Nicos: Poder Político y Clases Sociales en el Estado Capitalista, Siglo XXI, México, 13 Edición.

INDICE ACUMULADO

A. Índice general de los números 1 al 26

Numero 1/1983

JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Presentación*. 7-8

FERNANDO CAMPO DEL POZO, S. J. / *El Agustínismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. 9-114

JESÚS OLZA ZUBIRI, S. J. / *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. 115-158

FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *La Escolástica y su Aporte Metodológico*. 159-236

EDDA O. SAMUDIO A. / *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767*. 237-352

MANUEL MONTERO AGÜERA, S. J. / *Un Romance de un Andalúz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra)*. 353-370

AGNES WASLEY / *Bolívar Inmortal*. 371-401

Numero 2/3 1984

HORACIO JORGE BECCO / *R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografía*. IX-XIV

MIGUEL BERTRÁN QUERA, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 1-540

BALTASAR GRACIAN, S. J. / *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. 541-542

CEFERINO PERALTA, S. J. / *Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza*. 543-828

JOSÉ JUVENTICIO / *Método para aprender y enseñar. Herencia, 1703*. 829-907

Número 4/1985

JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico*. 5-208

JESÚS OLZA ZUBIRI y MIGUEL ANGEL JOSAYU / *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. 209-500

VALENTINATARCHOV / *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda*. 501-812

Número 5/1986

ROBERTO JIMENEZ / *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves*. 5-200

JOAQUÍN LEPELEY / *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. 327-500

JOAQUÍN LEPELEY / *La Santa Sede y la Teología de la Liberación*. 201-326
Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia. 327-500

ROGER VEKEMANS, S. J., JUAN CORDERO / *Teología de la Liberación (Dossier)*. 501-949

Número 6/1987

- MARÍA ELENA MÁRQUEZ, BERICHA (ESPERANZA AGUABLANCA) y JESÚS OLZA / *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Cobaría)*. 5-184
- VALENTINA TARCHOV / *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS*. 185-252
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / *El Derecho y el Estado según San Agustín*. 253-278
- RICARDO SANLES MARTÍNEZ / *Estudios en el Convenio Mercedario de Caracas*. 279-298
- EDDA O. SAMUDIO A. / *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio*. 299-603

Número 7/1988

- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás)*. 5-168
- JOSÉ DEL REY FAJARDO, S.J. / *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767)*. 169-350
- VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942*. 351-438
- ALLAN R. BREWER-CARIAS / *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. 439-480
- FRANCISCO JAVIER PEREZ HERNÁNDEZ / *Historia de la lingüística en Venezuela, desde 1781 hasta 1929*. 481-662

Número 8/1989

- MARIE-FRANCE PATTE / *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. 5-132
- DANIEL DE BARANDIAN / *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves*. 133-348
- JESÚS OLZA / *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. 349-450
- MARIE-CLAUDE MATTEI-MULLER / *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela*. 451-604
- PAUL HENLEY / *Los Tamanaku*. 605-646
- EDDA O. SAMUDIO A. / *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre*. 647-680
- EDDA O. SAMUDIO A. / *Legado para un colegio jesuítico en la Milla de San Cristóbal en 1667*. 681-690

Número 9-10/1990

- JOSÉ DEL REY FAJARDO / *La expulsión de los Jesuitas de Venezuela (1767-1768)*. 5-364
- JOSÉ A. FERRER BEMMEU / *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII*. 365-396
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas)*. 397-416
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Carlos III y la extinción de los Jesuitas*. 417-436
- ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769)*. 437-450

PABLO OJER / *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. 451-508

CARMEN PALACIOS DE ECHEVERRÍA / *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. 509-688

FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida)*. 689-714

JESÚS OLZA ZUBERI / *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. 715-738

ROCIO NUÑEZ, HORACIO BIOD, FRANCISCO JAVIER PEREZ / *Manual básico de siglas venezolanas*. 739-811

Número 11-12/1992-93

EDDA. O. SAMUDIO A. / *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (I Parte)*. 5-90

JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / *Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense*. 91-228

ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III*. 229-242

MANUEL LUCENA GIRALDO / *Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco*. 243-258

MARÍA MATILDE SUAREZ BETHENCOURT / *Origen legendario vs. origen histórico de una devoción popular*. 259-290

ODILO GÓMEZ PÁRENTE, O.F.M. / *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela*. 291-472

VALENTINA TARCHOV / *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942). Parte Primera. Consideraciones teóricas sobre las*

relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Segunda. 473-514

Número 13/1994

FRAY CESÁREO DE ARMELLADA, O.F.M.C. y JESÚS OLZA, S. J. / *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis)*. 5-296

ANTONIO PÉREZ ESTEVEZ / *Diálogo y alteridad (Del diálogo lógico al diálogo existencial)*. 297-328

DANIEL DE BARANDIARAN / *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil)*. 329-644.

APÉNDICES. 645-774

Número 14/1995

JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática*. 5-196

ALLAN R. BREWER-CARIAS / *La formación del Estado venezolano*. 197-361

ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE, S. J. / *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773)*. 363-570

JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *La visita del P. Funes a Santo Domingo y sus Memorials sobre las Indias (1606-1607)*. 571-612

FERNANDO CAMPOS DEL POZO / *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838), defensor de los negros y del Archiduque Carlos*. 613-648

MARIO GERMÁN ROMERO / *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada*. 649-688

- JUAN VILLEGAS, S. J. / *Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya*, S. J. 689-722
- MANUEL RUIZ JURADO, S. J. / "Enviados por todo el mundo...". 723-738
- RAFAEL FERNANDEZ HERES / *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo*. 739-772
- ANTONIO PEREZ-ESTEVEZ / *El individuo en Duns Scoto*. 773-837

Número 15/1996

- VALENTINA M. TARCHOV / *De la III a la IV Guerra Mundial*. 5-492
- JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / *Los jesuitas y los esclavos negros en Santo Domingo colonial (1658-1767)*. 493-525
- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / *Fuentes y lugares teológicos: criterio-ología teológica*. 527-554
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / *Arte de la Lengua Saliva de 1790. Introducción*. 555-616
- FRANCISCO JAVIER PÉREZ / *Técnica lexicográfica antigua en el Vocabulario Achagua de Neira y Rivera*. 617-647
- MANUEL LUCENA GIRALDO / *Las expediciones de límites y la ocupación del espacio americano 1751-1804*. 649-669

Número 16/1997

- JOSÉ LUIS SAEZ, S.J. *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767)*. 5-156
- LYLL BARCELO SIFONTES-ABREU / *Fray Cesáreo de Armellada: Pemontón Akumenkanán Piá-tenín*. 157-214.

- JUAN JOSÉ MARTIN FRECHILLA / *Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949*. 215-320.
- DANIEL DE BARANDIARAN / *Testamentaria de Pehr Leofling*. 321-406.
- VALENTINA TARCHOV / *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia*. 407-812.
- INDICE ACUMULADO:
A. Índice General. 815-817.
B. Índice por Autores. 818-820.
C. Índice por Materias. 821-824

Número 17/1998

- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773*. 5-386
- SABINE KNABENSCHUH DE PORTA / *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto*. 387-448
- EDDA O. SAMUDIO A. / *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida*. 449-548
- FERNANDO CAMPO DEL POZO, S.J. / *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista*. 549-596
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934*. 597-682
- IMELDA RINCÓN FINOL / *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada*. 683-722

Número 18/1999

- GERMÁN MARQUINEZ ARGOTE / *Breve Tratado del Cielo y los Astros*

- del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736)*. 5-182
- MARÍA DEL PILAR LLISO SINIS-
TERRA / *Estudio de las Normas y Principios Básicos del “Derecho Humanitario” referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela*. 183-386
- LUIS GUILLERMO PATIÑO VAS-
QUEZ / “*Relación de Transformación*” en la obra: *Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgeworth*. 387-498
- VALENTINA TARCHOV / *Algunas características de la Globalización*. 499-574
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez)*. 575 644

Número 19/2000

- MARCELA INCH C. / *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822)*. 5-242
- VALENTINA TARCHOV / *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile*. 243-374
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926*. 375-438
- DANIEL DE BARANDIARAN / *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana*. 439-528
- FRANCISCO JAVIER PEREZ HER-
NÁNDEZ / *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt*. 529-676

Número 20/2001

- JESUS OLZA ZUBIRI, CONCHITA
NUNI DE CHAPI, JUAN TUBE /
Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis). 9-1010

Número 21/2001

- JOSE DEL REY FAJARDO / *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá*. 5-866
- JOSEP M. BARNADAS / *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648)*. 867-925
- J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922)*. 927-981

Número 22/2002

- LUIS EDUARDO ZAMBRANO VE-
LASCO, EMILIO URBINA MEN-
DOZA / *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos*. 5-1408
- INDICE ACUMULADO DE LOS
NÚMEROS 1 AL 21
Por Autores.. 1409-1414

Paramillo/II Etapa Edición Especial/2008

- EDITORIAL. 7-8
- MIGUEL DAVID ARRIETA ZINGUER/
Tributación de Telecomunicaciones, Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología. 9-86
- XIMENA BIAGGINI / *De la violencia a la paz social. Un análisis para la reso-*

- lución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado.* 87-138
- ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS COLMENARES / *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales.* 139-185
- MARÍA ANTONIA CUBEROS DE QUINTERO / *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico.* 187-223
- JAVIER ALFONSO GALINDO PERICO / *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional.* 225-281
- EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA / *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información.* 283-325
- JOSÉ LUIS VILLEGAS MORENO / *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela.* 327-401
- Índice Acumulado. 403-411
- Número 24/2009**
- ANDREA GAVIDIA ÁLVAREZ / *Estrategias Cognitivo Conductales para la prevención del Síndrome de Burnout.* 7-28
- DORIS GUERRERO CONTRERAS / *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de postgrado.* 29-39
- NEIDA ALBORNOZ ARIAS / *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de 2004.* 41-91
- J. PASCUAL MORA GARCÍA / *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela.* 93-145
- ZULAY MONCADA DE RAMÍREZ / *Momentos en la Didáctica Integrada.* 147-154
- YTALO ANTONIO TORRES MORILLO / *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana.* 155-185
- Índice Acumulado. 187-197
- Número 25/2010**
- XIMENA BIAGGINI LABRADOR / *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira.* 9-44
- ROSO VANEGAS / *Estrategias para la enseñanza de la Matemática.* 45-72
- JOAN SÁNCHEZ MONTERO / *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica.* 73-123
- BRÍGIDA CAROLINA RINCÓN CHACÓN / *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz.* 125-156
- BERTZY CAROLINA MONTILVA / *Virtualidad y Educación Superior.* 157-164
- YADY CAMPO RAMÍREZ / *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario.* 165-174
- ARNOLDO BRICEÑO / *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios.* 175-204
- ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS S. / *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las*

- transformaciones educativas actuales.* 205-233
- FELIPE GUERRERO / *Freire: un testimonio de educación liberadora.* 235-250
- Índice Acumulado 251-262
- Número 26/2011**
- JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / *El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía.* 9-30
- EMILIO A. RAMÍREZ PETRELLA y MIGUELINA DE LEZAETA PEÑA / *Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira.* 31-75
- MAYRA PEPPER DE VILLAMIZAR / *Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica.* 77-110
- ROSO VANEGAS / *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo.* 111-143
- FRANK A. LOBO M. / *Jesús El Maestro.* 145-162
- CARMEN Z. VIVAS FRANCO / *Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya.* 163-221
- MAURICIO VILLEGAS G. / *Transparencia en la Democracia.* 223-237
- JOSÉ TADEO MORALES / *De vuelta a lo Humano.* 239-267
- FELIPE GUERRERO / *El problema educativo no es pedagógico es ideológico.* 269-282
- Índice Acumulado 283-262
- B. Por Autores**
- ALBORNOZ ARIAS, Neida.
- *Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de 2004.* **24**, 41-91
- ARMELLADA, Cesáreo de O.F.M.C. y OLZA, Jesús, s.j.
- *Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis).* **13**, 5-296
- ARRIETA ZINGUER, Miguel David.
- *Tributación de Telecomunicaciones, Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología.* Edición Especial **2008**, 9-86
- BARANDIARAN, Daniel de.
- *El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves.* **8**, 133-348
 - *Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil).* **13**, 329-644. Apéndices. 645-774.
 - *Testamentaria de Pehr Leofling.* **16**, 321-406.
 - *Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana.* **19**, 439-528
- BARCELO SIFONTES-ABREU, Lyll.
- *Fray Cesáreo de Armellada: Pemontón Akumenkanán Piá-tenín.* **16**, 157-214.
- BARNADAS, Josep M.
- *Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de*

- Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648)*. **21**, 867-925
- BECCO, Horacio Jorge.
- *R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografía*. **2/3**, IX-XIV
- BERTRÁN QUERA, Miguel, S. J.
- *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. **2/3**, 1-540
- BIAGGINI, Ximena
- *De la violencia a la paz social. Un análisis para la resolución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado*. Edición Especial **2008**, 87-138
 - *Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira*. **25**, 9-44
- BREWER-CARIAS, Allan R.
- *El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas*. **7**, 439-480
 - *La formación del Estado venezolano*. **14**, 197-361
- BRICEÑO, Arnoldo
- *El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios*. **25**, 175-204
- CAMPO DEL POZO, Fernando, S. J.
- *El Agustínismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada*. **1**, 9-114
 - *El Derecho y el Estado según San Agustín*. **6**, 253-278
 - *Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida)*. **9/10**, 689-714
 - *Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838) defensor de los negros y del Archiduque Carlos*. **14**, 613-648
- *Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista*. **17**, 549-596
- CAMPO RAMÍREZ, Yady
- *Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario*. **25**, 165-174
- CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto
- *Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales*. Edición Especial **2008**, 139-185
 - *Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales*. **25**, 205-233
- CUBEROS DE QUINTERO, María Antonia
- *La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico*. Edición Especial **2008**, 187-223
- DEL REY FAJARDO, José, S. J.
- *Presentación*. **1**, 7-8
 - *Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767)*. **7**, 169-350
 - *La expulsión de los Jesuitas de Venezuela (1767-1768)*. **9/10**, 5-364
 - *Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense*. **11-12**, 91-228
 - *La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá*. **21**, 5-866

- FERNANDEZ HERES, Rafael
- *Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo*. **14**, 739-772
- FERRER BENIMELI, José A.
- *Carlos III y la extinción de los Jesuitas*. **9/10**, 417-436
 - *La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas)*. **9/10**, 397-416
 - *Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII*. **9/10**, 365-396
 - *Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática*. **14**, 5-196
 - *La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773*. **17**, 5-386
- GALINDO PERICO, Javier Alfonso
- *Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional*. Edición Especial **2008**, 225-281
- GAVIDIA ÁLVAREZ, Andrea
- *Estrategias Cognitivo Conductuales para la prevención del Síndrome de Burnout*. **24**, 7-28
- GRACIAN, Baltasar, S. J.
- *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*. **2/3**, 541-542
- GÓMEZ PARENTE, Odilo O.F.M.
- *Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela*. **11-12**, 291-472
- GUERRERO CONTRERAS, Doris.
- *Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de postgrado*. **24**, 29-39
- GUERRERO, Felipe
- *Freire: un testimonio de educación liberadora*. **25**, 235-250
- *El problema educativo no es pedagógico es ideológico*. **26**, 269-282
- HENLEY, Paul.
- *Los Tamanaku*. **8**, 605-646
- INCH C., Marcela
- *Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822)*. **19**, 5-242
- JIMÉNEZ, Roberto.
- *Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves*. **5**, 5-200
- JUVENCIO, José,
- *Método para aprender y enseñar. Florencia, 1703*. **2/3**, 829-907
- KNABENSCHUH DE PORTA, Sabine.
- *Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto*. **17**, 387-448
- LEPELEY, Joaquín.
- *Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico*. **4**, 5-208
 - *La Santa Sede y la Teología de la Liberación*. **5**, 201-326
 - *Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia*. **5**, 327-500
- LOBO M., Frank A.
- *Jesús El Maestro*. **26**, 145-162
- LUCENA GIRALDO, Manuel
- *Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco*. **11-12**, 243-258
- LLISO SINISTERRA, María del Pilar.
- *Estudio de las Normas y Principios Básicos del "Derecho Humanitario" referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes*

- de las Fuerzas Armadas de Venezuela. **18**, 183-386
- MÁRQUEZ, María Elena, BERICHA (Esperanza Aguablanca) y Jesús OLZA ZUBIRI.
- *Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Cobaría)*. **6**, 5-184
- MARTIN FRECHILLA, Juan José
- *Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949*. **16**, 215-320.
- MARQUINEZ ARGOTE, Germán.
- *Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736)*. **18**, 5-182
- MARTÍNEZ DIEZ, Felicísimo, O.P.
- *La Escolástica y su Aporte Metodológico*. **1**, 159-236
 - *Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás)*. **7**, 5-168
- MATTEI-MULLER, Marie-Claude.
- *El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela*. **8**, 451-604
- MONCADA DE RAMÍREZ, Zulay
- *Momentos en la Didáctica Integrada*. **24**, 147-154
- MONTILVA, Bertzy Carolina
- *Virtualidad y Educación Superior*. **25**, 157-164
- MONTERO AGÜERA, Manuel, S.J.
- *Un Romance de un Andalus de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra)*. **1**, 353-370
- MORA GARCÍA, J. Pascual.
- *Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922)*. **21**, 927-981
- *Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela*. **24**, 93-145
- MORALES, José Tadeo
- *De vuelta a lo Humano*. **26**, 239-267
- NUÑEZ, Roció; Horacio BIOD; Francisco Javier PÉREZ
- *Manual básico de siglas venezolanas*. **9/10**, 739-811
- OJER, Pablo.
- *Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela*. **9/10**, 451-508
- OLZA ZUBIRI, Jesús, S. J.
- *El Trazado Científico de la Gramática de Bello*. **1**, 115-158
 - *El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana*. **8**, 349-450
 - *El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio*. **9/10**, 715-738
- OLZA ZUBIRI, Jesús, NUNI DE CHAPI, Conchita, TUBE, Juan.
- *Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis)*. **20**, 9-1010
- OLZA ZUBIRI, Jesús y Miguel Ángel, JUSAYU.
- *Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis)*. **4**, 209-500
- PALACIOS DE ECHEVERRÍA, Carmen.
- *El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia*. **9/10**, 509-688
- PATE, Marie-France
- *Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano")*. **8**, 5-132
- PATÍÑO VASQUEZ, Luis Guillermo.
- *"Relación de Transformación" en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgeworth*. **18**, 387-498

- PEPER DE VILLAMIZAR, Mayra.
- *Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica.* **26**, 77-110
- PERALTA, Ceferino, S.J.
- *Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza.* **2/3**, 543-828
- PEREZ-ESTEVEZ, Antonio
- *Diálogo y alteridad (del Diálogo lógico al diálogo existencial).* **13**, 297-328
 - *El individuo en Duns Scoto.* **14**, 773-837.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, Francisco Javier.
- *Historia de la lingüística en Venezuela desde 1781 hasta 1929.* **7**, 481-662
 - *Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt.* **19**, 529-676
- PINEDO IPARRAGUIRRE, Isidoro.
- *La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769).* **9/10**, 437-450
 - *Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III.* **11-12**, 229-242
 - *El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773).* **14**, 363-570
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio A. y DE LEZAETA PEÑA, Miguelina
- *Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira.* **26**, 31-75
- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio
- *Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información. Edición Especial* **2008**, 283-325
- RINCÓN CHACÓN, Brígida Carolina
- *Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz.* **25**, 125-156
- RINCÓN FINOL, Imelda.
- *El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada.* **17**, 683-722
- ROMERO, Mario Germán
- *Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada.* **14**, 649-688
- RUIZ JURADO, Manuel, s.j.
- *“Enviados por todo el mundo...”.* **14**, 723-738
- SAEZ, José Luis, s.j.
- *La visita del P. Funes a Santo Domingo v sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607).* **14**, 571-612
 - *Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767).* **16**, 5-156
- SALAZAR, Temístocles.
- *La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934.* **17**, 597-682
 - *Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez).* **18**, 575-644
 - *Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926.* **19**, 375-438
- SAMUDIOA., Edda O.
- *Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767.* **1**, 237-352
 - *El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio.* **6**, 299-603
 - *La Parroquia de Milla y el origen de su nombre.* **8**, 647-680
 - *Legado para un colegio jesuitico en la Villa de San Cristóbal en 1667.* **8**, 681-690
 - *El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (I Parte).* **11-12**, 5-90
 - *Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida.* **17**, 449-548

- SÁNCHEZ MONTERO, Joan
- *Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica.* **25**, 73-123
- SANLES MARTÍNEZ, Ricardo.
- *Estudios en el Convento Mercedario de Caracas.* **6**, 279-298
- SANTIAGO RIVERA, José Armando
- *El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía.* **26**, 9-30
- SUAREZ BETHENCOURT, María Matilde.
- *Origen legendarios vs. origen histórico de una devoción popular.* **11-12**, 259-290
- TARCHOV, Valentina, Dra.
- *La Geopolítica como Análisis y como Propaganda.* **4**, 501-812
 - *Algunos aspectos de la Sociología en la URSS.* **6**, 185-252
 - *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942.* **7**, 351-438
 - *Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Primera Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Segunda Parte.* **11-12**, 473-514
 - *Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia.* **16**, 407-812.
 - *Algunas características de la Globalización.* **18**, 499-574
 - *Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile.* **19**, 243-374
- TORRES MORILLO, Ytalo Antonio
- *El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana.* **24**, 155-185
- VANEGAS, Roso
- *Estrategias para la enseñanza de la Matemática.* **25**, 45-72
 - *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo.* **26**, 111-143
- VEKEMANS, Roger, S.J.
- *Teología de la Liberación (Dossier).* **5**, 501-949
- VILLEGAS G., Mauricio
- *Transparencia en la Democracia.* **26**, 223-237
- VILLEGAS MORENO, José Luis
- *Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela.* Edición Especial **2008**, 327-401
- VILLEGAS, Juan, s.j.
- *Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, s.j.* **14**, 689-722
- VIVAS FRANCO, Carmen Z.
- *Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya.* **26**, 163-221
- WASLEY, Agnes.
- *Bolívar Inmortal.* **1**, 371 -401
- ZAMBRANO VELASCO, Luis Eduardo, URBINA MENDOZA, Emilio
- *Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos.* **22**, 5-1408

Reglas para el envío de artículos

1. El material presentado debe ser inédito, entendiéndose que el mismo no ha sido publicado ni sometido para publicación en otro medio de divulgación. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar de manera excepcional artículos que ya han sido publicados.
2. Los artículos deben estar redactados en programas editores que funcionen en ambiente Windows™ 3.0 o superiores. Los gráficos o imágenes que contenga el artículo deben estar especificados con los formatos o extensiones en que se hicieron (Excel™, Corel Draw™, jpg, gif, bmp, y otros), asimismo, las ilustraciones deben estar numeradas y a continuación del texto (no se aceptarán las que se encuentren al final del artículo). Las revistas podrán decidir no incluirlas, previa comunicación al autor o autores, si éstas no llenan los requisitos técnicos para su reproducción.
3. El texto del artículo debe redactarse tomando en cuenta los siguientes parámetros:
 - 3.1. La primera página debe contener:
 - a) Título del artículo
 - b) Nombre del autor o autores
 - c) Título académico y afiliación institucional
 - d) Dirección del autor y correo electrónico
 - e) Síntesis curricular no mayor a diez (10) líneas
 - 3.2. La segunda página debe contener un resumen no mayor de ciento cuarenta (140) palabras, concentrándose en los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Al final del mismo se deben incluir las palabras claves en un número no mayor a cinco (5).
 - a) El resumen y las palabras claves deben venir redactadas en español e inglés
 - b) Se podrán aceptar artículos redactados en inglés, francés u otros idiomas sólo en casos especiales, debiendo contener las palabras claves en español e inglés.
 - 3.3. El texto del artículo debe estructurarse en secciones debidamente identificadas, siendo la primera la introducción (o reseña de los conocimientos existentes, limitada estrictamente al tema tratado en el artículo). Las secciones deben identificarse sólo con números arábigos. Cada artículo antes de la primera sección o sección introductoria, debe tener un sumario en el que se enumeren los temas que se van a desarrollar (las secciones en las cuales fue dividido el trabajo).
 - 3.4. Si parte del material trabajado (textos, gráficos e imágenes utilizados) no son originales del autor o de los autores, es necesario que los mismos estén acompañados del correspondiente permiso del autor (o de los autores) y el editor donde fueron publicados originalmente, en su defecto, se debe indicar la fuente de donde fueron tomados.

- 3.5. En las referencias bibliográficas se debe utilizar el sistema de cita formal, haciendo la correspondiente referencia en las notas a pie de página, las cuales deben ser enumeradas en números arábigos, siguiendo un orden correlativo.

Las citas, en las notas al pie de página, se harán siguiendo los siguientes ejemplos; según se trate de:

A. Libros

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61.

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: *Teoría Pura del Derecho*. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Cita sucesiva del mismo libro

M. Aguilar N.: *Derecho Internacional* V.II.... op. cit., p.78 y ss.

C. Obras colectivas

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Revistas

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E. Cita sucesiva del mismo artículo

G. Parra-Aranguren: "*El Centenario de la Conferencia...*" op.cit., pp.80-85.

F. Citas de jurisprudencia

Orden de citar: Tribunal, N° y fecha de la sentencia, partes y fuentes de publicación. Ejemplo:

Corte Superior del Distrito Federal, N°..., 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramirez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G. Citas de testimonios verbales y entrevistas

Se indicará el nombre de la persona que proporciona la información, la forma como se obtuvo y la fecha. Por ejemplo:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

Esta información puede suministrarse siempre que lo autorice quien proporciona la información¹.

H. Citas de páginas web

Si la cita se refiere a un sitio web (cita de carácter general) se coloca el *home page*. Si es una página específica dentro de un sitio web (cita de carácter especial) se debe colocar en primer lugar, la dirección del *link* (sub-página) y en segundo lugar la dirección donde aparece alojada la información, (*home page*). Debe indicarse también la fecha de la consulta, entre corchetes, indicando el año, luego el mes y finalmente el día

Ejemplos:

- a) Cita de carácter general:
www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].
- b) Cita de carácter especial:
 - Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado <http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm> 10/02/2001.
www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].
 - Haydée Barrios: El Domicilio
<http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm> 8/04/2002.
www.zur2.com.fipa. [Consulta: 200, Noviembre 27].
4. Los artículos deben tener una extensión no mayor de cuarenta (40) cuartillas o páginas, escritas a espacio y medio y con un margen izquierdo de cuatro (4) centímetros. Tipo de letra: Times New Roman 12.
5. Los artículos pueden ser remitidos en un archivo adjunto, a la dirección electrónica: albornoz@ucat.edu.ve, o al correo electrónico del director de la revista:
 - Revista Tachirensis de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucat.edu.ve
 - Revista *Tributum*: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucat.edu.ve
 - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero11@gmail.com
 - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com
6. Los autores deberán firmar una autorización (en un formato que remitirá a tal efecto) donde se especifica el derecho que tiene la revista, y por ende, la Universidad Católica

¹ UPEL: *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

del Táchira, de reproducir el artículo en este medio de comunicación, sin ningún tipo de retribución económica o compromiso de la Universidad con el autor o los autores, entendiéndose éste como una contribución a la difusión del conocimiento y/o desarrollo tecnológico, cultural o científico de la comunidad o del país en el área en que se inscribe.

7. Cuando se envíen textos que estén firmados por más de un autor, se presumirá que todos los autores han revisado y aprobado el original enviado.
8. Se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que se consideren convenientes, una vez que el trabajo haya sido aceptado por el Consejo de Redacción para su publicación.
9. Los artículos serán analizados por un Comité de Árbitros y por un Consejo de Redacción. El cumplimiento de las normas no garantiza su publicación, si el trabajo no es aprobado por estas instancias.
10. La Universidad Católica del Táchira, el editor y el Consejo de Redacción de la revista, no se responsabilizarán de las opiniones expresadas por los colaboradores en sus respectivos artículos.
11. La UCAT se reserva el derecho de distribuir el contenido de la revistas en su página web o en otras páginas de contenido académico o científico.

Article Submissions Guidelines

1. The material must be unpublished, understanding it had not been published or presented to be evaluated by other divulging means. The Editorial Board reserves the right to publish articles, in exceptional cases, when they have already been published.
2. Articles must be redacted in editor programs that work in WindowsTM 3.0 or higher. The graphics or images that present the article must be specified with the formats or extensions where they were made (ExcelTM, Corel DrawTM, jpg, gif, bmp, and others). In the same way, the illustrations must be numbered just after the text (Those illustrations at the end of the article will be not accepted). The journals could decide not to include them, by communication to the author or authors in advance, if them do not fulfill the technical requirements to their publication.
3. The text of the article must be redacted considering the following parameters:
 - 3.1. The first page must have:
 - a) Title of the article
 - b) Author or author's name
 - c) Academic title and institutional affiliation
 - d) Author address and e-mail
 - e) Resume no longer than 10 lines
 - 3.2. The second page must have an abstract no longer than one hundred and forty words (140), focusing on the goals, methodology, results and conclusions. At the end, the key words must be included in a maximum number of five (5).
 - a) The abstract and the key words must be written in Spanish and English.
 - b) Articles in English, French and other languages could be accepted, just in special cases. In all cases they must have the key words in Spanish and English.
 - 3.3. The text article must be structured in clearly identified sections, being the first the introduction (description of the existent knowledge, limited to the subject of the article). The sections must be identified with Roman and Arabic numerals. Each article, before section one or introduction, must have a summary where appear numbered the subjects to be discuss on the paper (sections the article was divided).
 - 3.4. If part of the material (text, graphics, images) is not original of the author or authors, is necessary that this material to be authorized by the original author (or authors) and the editor where were first published, in lack of this, the source where they were taken must be indicated.
 - 3.5. The formal citing system must be used for the bibliographic references, doing the right reference at the foot of the page numbered in Arabic numeral, following a correlative order.

The references in the footnotes will be included according to the following examples:

A. Books

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61.

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: *Teoría Pura del Derecho*. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Subsequent quotations of the same book

M. Aguilar N.: *Derecho Internacional V.II....* op. cit., p.78 y ss.

C. Collective Works

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Journals

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E. Subsequent quotations of the same article

G. Parra-Aranguren: "*El Centenario de la Conferencia...*" op.cit., pp.80-85.

F. Quotation of jurisprudence:

Corte Superior del Distrito Federal, N° ..., 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramirez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G. Quotation of oral testimonies and interviews

It must include the name of the person providing the information, how it was obtained, and the date:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

This information can be provided only if it is authorized by the provider of the information¹.

H. Quotation of web pages

If a quote refers to an entire website (general citation), should include the reference of the home page. If is a **specific page within a website** (special citation), should include in first place, the link (sub-page) and in second place, the reference of the home page. It should also indicate the date the page was visited. This information should be in listing showing year, month, and day.

- a) General quotation:
www.zur2.com.fipa. [Visited: 2008, Noviembre 27].
- b) Special quotation:
 - Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado <http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm> 10/02/2001.
www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].
 - Haydée Barrios: El Domicilio
<http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm> 8/04/2002.
www.zur2.com.fipa. [Visited: 200, Noviembre 27].
4. Articles must have a maximum extension of forty (40) pages written in 1.5 space with a left margin of four (4) centimeters. The type letter will be Times New Roman 12.
5. Articles must be sent in an attachment to the e-mail: albornoz@ucac.edu.ve, or to the e-mail of the director of the journal:
 - Revista Tachirensis de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucac.edu.ve
 - Revista *Tributum*: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucac.edu.ve
 - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero11@gmail.com
 - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com
6. Authors should sign an authorization (a format will be sent to this purpose) where it is specified the right of the journal, as well as the Universidad Católica del Táchira, to publish the article on this divulging means, without any economic retribution or commitment of the University with the author or authors, understanding the article is a contribution to the divulging of knowledge and technological development, cultural or scientific of the community or the country in the area where it is registered.
7. When articles are sign by more than an author, it would be presumed that all authors have been check and approved the original text sent.

¹ UPEL: *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

8. The right of change of stylus that is considered convenient is reserved, once the article has been accepted by the Editorial Board for its publication.
9. An Arbitral Committee and an Editorial Board will analyze the articles. The observance of these rules does not guarantee the publication of the article if this is not approved by these instances.
10. The Universidad Católica del Táchira, the editor, and the Editorial Board of the journal, are not responsible of the expressed opinions by the collaborating and the articles.
11. The Universidad Católica del Táchira reserves the right to distribute the contents of their journals on its website, or on other pages of academic or scientific content.

PARAMILLO / II ETAPA	26/2011
-----------------------------	----------------

Revista de Paramillo / II Etapa, n° 26 2011,
de la Universidad Católica del Táchira, la presente edición se terminó
de imprimir en el mes de octubre de 2011, en los talleres de
Litho Arte, C. A., y su tiraje fue de 250 ejemplares.
San Cristóbal - Venezuela

