



Gobierno
Bolivariano
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular para la
Educación Universitaria

Consejo Nacional de Universidades

Oficina de Planificación
del Sector Universitario

Nicolás Maduro Moros

Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

Jorge Arreaza

Vicepresidente de la República Bolivariana de Venezuela

Pedro Calzadilla

Ministro del Poder Popular para la Educación Universitaria

Asalia Venegas Simancas

Secretaria Permanente

Humberto González

Director de la Oficina de Planificación del Sector Universitario

**Integración Socioeducativa como eje
estratégico para la transformación
universitaria. Modelo para la gestión**

Marlene Yadira Córdova

Depósito Legal: DC2016001608

ISBN: 978-980-6604-67-4

Producción:

Luis Durán

Edición: Raúl Gómez

Foto de portada: Camila E. Durán F.

**Consejo Nacional de Universidades
Oficina de Planificación del Sector
Universitario - OPSU**

Calle Este 2, entre esquina Dr. Paúl y Salvador de
León, torre sede del CNU (antigua torre del Banco
Caribe). Pquia. Catedral, Mpio. Libertador,
Caracas - Venezuela
Teléfonos: (+58-212) 506-05-06



Marlene Yadira Córdova

Integración **S**ocioeducativa
como Eje Estratégico
para la Transformación
Universitaria
Modelo para la **G**estión

CNU
OPSU

AGRADECIMIENTO A:

Dr. C. Alberto Valle, mi tutor, cuyos conocimientos, poder de síntesis y orientaciones permitieron generar un producto coherente y útil para la UBV.

Dr. C. Rolando Portela (co-tutor), por su paciencia y orientaciones sobre el deber ser institucional.

PhD Norma Núñez D., amiga y consultante del trabajo, por sus acertadas observaciones cargadas de afecto y rigurosidad teórico-metodológica.

Compañeros y compañeras del Convenio Cuba-Venezuela.

Mi equipo del rectorado y compañeros de gestión (2007-2011), por su solidaridad en momentos críticos, particularmente a: Od. Lucía De Oliveira, Prof. Gilberto Gutiérrez, Eduardo Guillén, Lalo Yáñez; TSU Rosa González (Rosita); Angélica Sabolla.

Compañeros y compañeras estudiantes, profesores y empleados de la UBV, autoridades que participaron en el diagnóstico, o en la valoración del modelo de gestión.

Compañeros y compañeras de la Cátedra de Odontología Sanitaria de la UCV, por su presencia en este trabajo, a partir de la experiencia de lucha por la integración docencia-servicio.

Compañeros y compañeras integrantes de los equipos de UBV XXI, los de la Dirección General de ISE, de los Centros de Estudios, que facilitaron documentos de sistematización.

Compañeros y compañeras del doctorado, por su paciencia, entusiasmo y respeto al escuchar los avances de este trabajo.

A quienes apoyaron, hasta en las tareas más pequeñas pero importantes, la realización de la tesis doctoral y la preparación del libro.

DEDICATORIA

A quienes me han inspirado, más que esta obra, les dedico la convicción de que todas y todos podemos y debemos hacer que lo maravilloso de crear los sueños colectivos, se convierta en parte de la existencia de los seres humanos, para hacer que la educación universitaria sea un camino de encuentro con la transformación de la Patria, para que la vida “valga la pena ser vivida”.

A mis amores eternos Cindy, Gustavo A., José Andrés y Nicolás.

A mi madre Toto-Rosa G. (-); a Magfalda, Carla R., Gloria A., Wilmer, Karina y Robert.

A Elbano, compañero solidario de la vida.

A las y los ubevistas que crean posibilidades a este proyecto de y para la Revolución.

A este pueblo venezolano y de Nuestra América que va apropiándose de la historia para hacer posible la utopía de un mundo de justicia y amor entre los seres humanos: un mundo para el buen vivir.



INTRODUCCIÓN

La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) se creó por decreto del Presidente de la República Hugo Rafael Chávez Frías, el 18 de julio de 2003¹. Fue aprobada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en sesión ordinaria del 1.º de julio de 2003². Su misión quedó establecida en términos de:

- formar integralmente personas dignas, profesionales competentes y ciudadanos y ciudadanas con sentido de país;
- generar, sistematizar y socializar conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico y artístico;
- realizar proyectos dirigidos al desarrollo socioeconómico, ambiental, cultural y educativo de las comunidades populares del país y
- revitalizar el pensamiento latinoamericano como vía de cooperación nacional e internacional.

1 Decreto N° 2.517 de creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, de fecha 18 de julio de 2003.

2 Consejo Nacional de Universidades (CNU) en sesión ordinaria del 1 de julio de 2003, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 10 y 187 de la Ley de Universidades, según acta 114 resuelve aprobar la creación de la UBV.

Se trata de un proyecto educativo pertinente, enmarcado en el Proyecto Nacional Simón Bolívar (PNSB), Primer Plan Socialista 2007-2013^{3,4}, y en la integración latinoamericana y caribeña; comprometida con la transformación⁵ de la sociedad venezolana y con la creación de una cultura democrática y participativa, que amplíe el horizonte del Estado de derecho y de justicia, y la configuración política que nos corresponde como pueblo. Tal como lo establece su Documento Rector⁶, una universidad con gestión y prácticas educativas enlazadas a la construcción de una nueva cultura ético-política y una nueva concepción de lo público.

En esta nueva concepción de universidad, la educación no sólo cumple su papel estratégico en la formación sociopolítica y tecno-productiva, sino que participa en la construcción y consolidación de un modelo de sociedad que proporcione felicidad a su pueblo. Los forma e incorpora para lograr igualdad y solidaridad entre regiones y grupos sociales; para que se fortalezca la democracia participativa como forma de vida desde la formación ético-política y para que participen en la transformación de sus condiciones de vida desde una perspectiva integral de la vida colectiva⁷.

3 República Bolivariana de Venezuela. Presidencia. Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer Plan Socialista (2007). -PPS- Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. Caracas. Venezuela. <http://www.gobiernoonlinea.ve/noticias-view/shareFile/PPSN.pdf>. Consulta en línea: 10-09-08.

4 Se trata de las Líneas Generales del Plan de Desarrollo de la Nación 2007-2013, vigentes durante el tiempo de realización de este trabajo. Ahora, en 2013, al momento de publicación, está vigente el Programa de la Patria. Gestión Bolivariana Socialista 2013-2019. Disponible en: <http://www.chavez.org.ve/programa-patria-venezuela-2013-2019/>

5 Asumimos que "...toda transformación implica un cambio hacia un nivel de desarrollo superior. Es el movimiento del fenómeno en el tiempo y en la referencia histórico-social concreta en que se desarrolla" (Valle Lima y otros. s/f).

6 Universidad Bolivariana de Venezuela (2003). Documento Rector. Ediciones UBV Venezuela

7 Universidad Bolivariana de Venezuela (2003). Documento Rector. Ediciones UBV Venezuela.

En el mismo acto de creación de la UBV, se anuncia la Misión Sucre⁸, que tendría como objetivo central garantizar el acceso a bachilleres que venían siendo excluidos de la educación universitaria por los sistemas de ingreso con visión elitista, instalados en las casas de estudios universitarios. Para alcanzar el objetivo del Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado *Misión Sucre*, el Estado venezolano, a través del Ministerio de Educación Superior (para aquel momento), define como estrategia la Municipalización. Desde el punto de vista del ejercicio del derecho a la educación, la Municipalización representa un paso crucial de compromiso con la inclusión que amerita un esfuerzo cualitativo de reconocimiento de la fortaleza de la “inserción en los espacios geohistóricos^{9, 10} en los que la vida colectiva se desarrolla”. La exclusión también tiene expresión geopolítica.

De allí que planteamos que el encuentro entre los objetivos de la UBV y de Misión Sucre se debe dar, justamente, en el marco de la integración socioeducativa, por vía del Proyecto Académico Comunitario (PAC) y a través de la Municipalización.

La UBV y la Misión Sucre en el marco de la Municipalización rompen el cerco o las barreras existentes para la entrada a la educación universitaria; una prueba de ello es el salto que se produce en la matrícula nacional que pasa de 500.000 estudiantes univer-

8 Ministerio de Educación Superior (2004). Fundamentos conceptuales de la Misión Sucre. Caracas, Venezuela. http://www.mes.gov.ve/documentos/descarga/pdf27-05-2010_10:40:01.pdf. Consulta en línea: 12-09-08.

9 Tovar L., Ramón A. (1986) *El enfoque geohistórico*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. ISBN-10: 9802221406. Caracas, Venezuela.

10 Aponte, Elizabeth (2006) La geohistoria, un enfoque para el estudio del espacio venezolano desde una perspectiva interdisciplinaria. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Vol. X, núm. 218 (08) Consulta en línea: 09-01-2007. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-08.htm>

sitarios aproximadamente en 1998, a 2.109.331 estudiantes en 2008, de los cuales 40% corresponden a Misión Sucre-UBV^{11, 12}.

La Municipalización ha permitido, además de la inclusión de grandes contingentes de excluidos, a la educación universitaria, la presencia de ella en los 335 municipios de la división político-territorial, la articulación entre los poderes locales y el proceso educativo, la articulación de las instituciones de educación universitaria (IEU) en Misión Sucre y el egreso de más de 250.000 “triunfadores”, (denominación que asumen los integrantes de la Misión Sucre). Paralelamente ha sido necesario impulsar cambios de orden cualitativo. La combinación entre lo cuantitativo y lo cualitativo se expresa en los ejes de acción de la Municipalización, cuyo desarrollo está en permanente revisión y redefinición. Ellos son:

- inclusión social y territorial;
- cambio de enfoque educativo, y
- cambio de modelo de gestión universitaria.

La estrategia de la Municipalización fundamentalmente contiene una visión de la educación y el territorio como pilares primordiales en la construcción de la vida colectiva, que se refunda de los sueños que comienzan a concretarse a partir del año 1999, con la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela¹³. “La Municipalización de la educación universitaria, es la estrategia educativa activada por el Estado venezolano para alcanzar la inclu-

11 En: www.mppeu.gob.ve/documentos/estadistica/Dependencia.pdf. Consulta en línea: 14-05-10

12 Para el año 2012 la matrícula nacional se ubica en 2.503.296, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

13 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Publicada en Gaceta Oficial N° 3680 del jueves 30 de diciembre de 1999 En: http://www.gobiernoonlinea.ve/legislacion-view/view/ver_legislacion.pag Consulta en línea: 12-09-08

sión social y territorial por la vía de extender la universidad hacia lo regional, hacia lo local, tomando como punto de referencia fundamental la cultura específica de las poblaciones con sus necesidades, problemáticas, acervos, exigencias y potencialidades”¹⁴.

El esfuerzo de la Municipalización hace indispensable profundizar en lo estratégico. Para el momento en que se inician ambos proyectos (2003), el marco normativo y político se rige por el Proyecto Nacional Simón Bolívar, expresión del contenido de la Carta Magna aprobada en 1999 y las *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2007)*. Ambos compromisos nacionales, junto a la política de educación y las leyes aprobadas por la Asamblea Nacional, crearon nuevas exigencias de la población a la Revolución Bolivariana. Por otra parte, surgieron nuevas formas de respuesta del Estado y del Gobierno frente a esas exigencias, en el marco de la profundización de los derechos sociales y del proceso de inclusión y lucha contra las desigualdades éticamente inaceptables, allí en los territorios en que la exclusión se producía. Actualmente las exigencias se han profundizado. Ello significa, en primer término, reconocer que la relación entre UBV, Misión Sucre, comunidades y Estado y Gobierno, configura un campo de fuerzas en movimiento constante, porque allí se define la nueva hegemonía.

Entre esas nuevas exigencias, que a la vez son exigencias del propio proceso de transformación social en marcha, están también las de sintonizar y en consecuencia actualizar las decisiones para direccionar la práctica educativa y de gestión universitaria; fortalecer la capacidad de relación entre estudiantes, docentes y comunidades para vincularse y conjugar sus acciones en cada espacio geohistórico, y

14 Ministerio de Educación Superior (2004). Fundamentos conceptuales de la Misión Sucre. Caracas, Venezuela. http://www.mes.gov.ve/documentos/descarga/pdf27-05-2010_10:40:01.pdf. Consulta en línea: 12-09-08

formular la gestión desde perspectivas que den cuenta de la complejidad educativa y pedagógica, política, social y administrativa. Se trata del reconocimiento de la existencia de un nuevo ciclo en la dinámica, que es cambiante y que es la que le imprime la Revolución a todos los proyectos que desde ella se impulsan. Estas exigencias y formas de respuesta progresivas complementan la gestión universitaria que avanza en la UBV; se trata de un modelo educativo en sí mismo, caracterizado como totalidad indisociable, con una dimensión ético-política y otra epistemológica, no sólo en los procesos de formación-investigación, sino también en sus impactos en la transformación sociopolítica revolucionaria que supone alcanzar los objetivos de la Revolución Bolivariana en cada uno de los espacios donde se desarrolla la actividad.

Es en ese espacio de interrelación donde se inserta el proceso de Integración Socioeducativa (ISE) que ha comenzado a desarrollar la UBV y que se encuentra en su primera fase en el momento en que se inicia esta investigación. Los nuevos actores de este proceso pasan a ser sujetos constructores de historia, a partir de la formación-investigación, de la configuración de la nueva conciencia y del compromiso con la vida del pueblo. Se reconocen y se resignifican, en el campo de vida y trabajo. Se abren a la corresponsabilidad con la comunidad que participa en el campo de fuerzas así creado: los trabajadores universitarios y los pueblos con quienes se va produciendo la nueva hegemonía.

En Venezuela, la nueva concepción del ordenamiento del territorio, la construcción del poder popular, la lucha por la igualdad social, el cambio del modelo productivo, la unión latinoamericana y caribeña, representan desafíos para la gestión universitaria como modelo educativo. Ellas van mucho más allá de la administración curricular

convencional. Por ello, desde febrero de 2009, en el marco de la aprobación del nuevo Reglamento General de la Universidad Bolivariana de Venezuela¹⁵, se estableció el concepto y el espacio institucional para la Integración Socioeducativa, teniendo como antecedente la interacción social presente en documentos fundacionales de la UBV. Desde allí la gestión de la Integración Socioeducativa adquiere una relevancia particular.

La complejidad implícita en la experiencia de conducir la UBV a través de la Integración Socioeducativa, basada en la Municipalización y otras formas de territorialización, condujo a la asunción de la investigación como mecanismo de modelación de la gestión para la Integración Socioeducativa, orientada a lograr la transformación radical, que responde a las exigencias socioacadémicas de investigación-formación-vinculación con las comunidades como un solo proceso que supera la división convencional entre docencia, investigación y extensión.

La Integración Socioeducativa, al comprometerse con la inclusión socioterritorial y sustentarse en un enfoque liberador que vincula la formación integral con la vida colectiva, se convierte en una vía para construir una relación dialéctica entre academia y contexto, teoría y práctica; para lograr una aproximación metodológica más coherente con la visión sociohistórica que asume la UBV, cuya responsabilidad es convertirse en espacio para la construcción colectiva de alternativas culturales, sociales, políticas y de dignidad humana, en la transición al socialismo bolivariano.

En el espíritu de lo anterior, en esta investigación se asume el espacio desde la perspectiva de lo geohistórico, como espacio universi-

15 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Reglamento General de la Universidad Bolivariana de Venezuela. 391 (09-02-09)

tario que en lo político-local equivale a concebir la articulación y coherencia de la UBV en la Municipalización, enmarcada, a su vez, en el nuevo modelo de ocupación territorial planteado en el PNSB-Primer Plan Socialista y la Ley Orgánica de Educación¹⁶.

En ese sentido, es de suponer que el proyecto académico-comunitario (PAC)¹⁷ que involucra a estudiantes, profesores, organizaciones comunitarias y organismos del Estado, constituya un instrumento, que asociado con la Municipalización, sea de alto potencial para la transformación.

No obstante, a pesar de que la UBV, desde su *Documento Rector*, tiene definida la necesidad de establecer vínculos con las comunidades a través de la investigación o los proyectos académicos comunitarios, su práctica se viene realizando de manera independiente en cada programa de formación de grado (PFG) y en cada sede; la relación que se genera a partir del trabajo realizado por estudiantes y profesores, culmina con el requisito académico; se mantienen relaciones de manera espontánea o con poca organicidad entre las comunidades y la UBV; no existe un modelo que sirva de fundamento e integre toda la actividad que desarrolla la UBV en términos de integración socioeducativa. En síntesis, la ausencia de un integral modelo científico de gestión estratégica situacional, para el momento de iniciar este trabajo, no permitía ordenar y direccionar la integración socioeducativa en función de lograr la articulación de fuerzas transformadoras que permanecían dispersas.

16 Ley Orgánica de Educación. 15-08-2009. Gaceta oficial 5.929 Extraordinario. http://www.me.gob.ve/media/eventos/2009/dl_23544_165.pdf Consulta en línea: 15-09-09

17 Universidad Bolivariana de Venezuela. Propuesta de Proyecto y Pasantía. 2007. Mimeog. digital. "Definimos a la unidad de proyecto como una instancia de integración curricular y de articulación político-social".

Lo señalado pudiera estar indicando que la contradicción fundamental se estaba dando entre el campo de la relación teoría-práctica, y en el del discurso-acción. Ello se evidenció en hechos como: (a) poca claridad de criterios que sustenten el uso de proyectos en diversas comunidades de los estados y municipios de la República; (b) inexistencia de mecanismos de seguimiento de las decisiones referidas a la ubicación del PAC en el marco de la Municipalización; (c) incipientes procesos de construcción colectiva del sentido del PAC para la UBV; (d) ausencia de un sistema de seguimiento de gestión del PAC en las comunidades; (e) poca articulación de cursantes y egresados UBV en los proyectos del sistema de organismos o instituciones necesarias al desarrollo regional o local, con el marco del *Proyecto Nacional Simón Bolívar* (PNSB); (f) débil articulación entre el PNSB 2006-2013, Primer Plan Socialista y los lineamientos de política de la UBV en materia de integración socioeducativa.

Bajo las nuevas exigencias se requiere un modelo de gestión para la integración socioeducativa, que tome el PAC como su vehículo y la haga avanzar a una relación orgánica entre UBV, Misión Sucre, Estado y organizaciones del poder popular en el espacio geohistórico donde se desenvuelve la vida cotidiana del pueblo.

Así, el problema central de la investigación y de la acción concomitante parte del supuesto de la ausencia de un modelo de gestión estratégica situacional que permita la integración socioeducativa y del uso de instrumentos de transformación social, que hagan orgánica la relación entre la UBV, la Misión Sucre y las comunidades, en el marco de la Municipalización. La ausencia de un modelo de gestión que le otorgue direccionalidad¹⁸ al proceso

18 Zemelman, Hugo (1989). *De la historia a la política: La experiencia de América Latina*. Parte 4. La investigación asume la direccionalidad en el sentido que la plantea

de integración socioeducativa de la UBV trae como consecuencia que se haga invisible el papel impulsor del Proyecto Académico Comunitario (PAC) y su potencial para la transformación social implícita en la Municipalización.

En esta investigación los elementos de la gestión universitaria para la integración socioeducativa se enfocan desde una perspectiva de gestión estratégica situacional¹⁹. El propósito es que la gestión sirva para que la integración socioeducativa sea en sí un vehículo de formación-investigación en y para la transformación, en el cual los actores comunitarios, los estudiantes, los profesores se convierten en sujetos históricos, capaces de enlazar los objetivos específicos de las realidades locales en proyectos que responden a los objetivos del proyecto de país.

Las interrogantes, tanto como las respuestas producidas, se anclan en la posibilidad de construcción y operatividad de un modelo de gestión universitaria con proyección social, de fuerte contenido científico y humanista, capaz de impactar positiva y efectivamente en el proceso de transformación en marcha en el país. Se busca reforzar la práctica y la metodología contenida en el modelo de gestión estratégica de la integración socioeducativa como vía para fortalecer la Municipalización universitaria a partir de la utilización del PAC como instrumento básico, junto a la Misión Sucre²⁰.

La universidad acompañando a los pueblos desde la raíz de la vida, desde el espacio geohistórico que se dignifica por la acción con-

Hugo Zemelman. "Construir la realidad es la capacidad social para determinar un curso viable a los procesos de cambio; mientras que la direccionalidad es el esfuerzo constante por asegurar que lo que es viable se traduzca en realidades concretas" (Pág. 30).

19 Córdova, Marlene Yadira (2000). *Construyendo cambios. Conducción y planificación estratégica de proyectos de cambio*. FEDUPEL. Caracas. Venezuela.

20 Ministerio de Educación Superior (2004). Op. cit.

creta en los proyectos socioeducativos colectivos, propuestos por y para el pueblo en comunidad. Para ello, la investigación requiere abordar problemas acumulados o nacientes como producto de las múltiples contradicciones entre parte y todo, pensar y hacer, teoría y práctica. Desde allí se hace necesario definir un modelo que al dar cuenta de estas contradicciones, sirva de punto de apoyo en la construcción de nuevas prácticas educativas y pedagógicas. Ello representa un esfuerzo de recorrido desde la acción a la reflexión y, de vuelta, desde la teoría a la práctica permanentemente, hasta encontrar regularidades y trazar un modelo teórico de gestión.

En esta investigación se partió de la suposición de que para la integración socioeducativa, la estrategia de Municipalización constituiría una herramienta fundamental junto al PAC, como instrumentos transformadores clave, en tanto eslabonan todos los actores y le dan direccionalidad, desde la necesidad de contribuir a la conformación del poder popular en la perspectiva de la nueva geometría del poder inscrita en el *Proyecto Nacional Simón Bolívar*, en su expresión dentro del Plan 2007-2013, como el cuarto motor del desarrollo hacia el socialismo.

En ese sentido, el problema científico se enfocó en *cómo gestionar la integración socioeducativa de la Universidad Bolivariana de Venezuela* y el objeto de estudio se define como *gestión universitaria*.

Sobre la base de las ideas de partida y los supuestos declarados, el objetivo de la investigación estuvo dirigido a diseñar un modelo para la gestión universitaria de la integración socioeducativa de la UBV. De tal manera que el campo de acción se limita a la gestión universitaria de la integración socioeducativa de la UBV.

La búsqueda de solución del problema estuvo orientada por las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los principales antecedentes del desarrollo de las universidades, su gestión y posiciones pedagógicas a nivel mundial y en Venezuela en particular?
- ¿Qué fundamentos deben sustentar un modelo de gestión universitaria para configurar la integración socioeducativa de la UBV?
- ¿Qué características tiene el modelo actual de gestión universitaria para la integración socioeducativa de la UBV?
- ¿Cuál debe ser el modelo para la gestión universitaria de la integración socioeducativa de la UBV?
- ¿Qué resultados se obtienen al valorar el modelo mediante el método de expertos Delphi?

Para el desarrollo de la investigación se ejecutaron las tareas siguientes:

- Identificación de los principales antecedentes de la gestión universitaria en el contexto de nivel mundial y en Venezuela en particular.
- Conceptualización y caracterización de la gestión universitaria para la integración socioeducativa de la UBV, mediante análisis de documentos y de encuesta diagnóstica.
- Identificación de regularidades.
- Determinación de los fundamentos del modelo a ser propuesto.
- Elaboración del *Modelo para la Gestión Universitaria de la Integración Socioeducativa de la UBV*.
- Valoración de viabilidad del modelo de gestión universitaria implementado por expertos, a través del método Delphi. Análisis de algunos resultados de su introducción parcial en la práctica.

La investigación se realizó sobre la base de los fundamentos filosóficos y metodológicos que se originan de la dialéctica-materialista, por su capacidad para permitir el establecimiento de relaciones que van a la esencia y permiten el paso de lo concreto a lo abstracto y lo concreto pensado. Para ello se acudió a la revisión teórica y la indagación empírica, a través de los siguientes métodos y técnicas teóricos, empíricos y matemáticos.

Los **métodos teóricos** fueron:

- Tránsito concreto-abstracto-concreto. Permitió partir de la realidad concreta de la ISE en la UBV (concreto sensible), someterla a la argumentación teórica a través de las diversas categorías que fueron usadas, para luego regresar al objeto pero reconceptualizado (objeto pensado).
- *Histórico-lógico*. Se utilizó para develar la relación entre la lógica de gestión de las universidades y los intereses de clase puestos en juego en cada momento histórico.
- *Análisis-síntesis*. Permitió al pensamiento la desagregación y explicación de cada componente del objeto de estudio, para luego integrarlo en una sola explicación de totalidad.
- *Inducción-deducción*. A partir de la caracterización de cada uno de los indicadores, como parte de las diferentes subdimensiones y dimensiones; luego el conjunto de esas características y su interrelación permitieron descubrir las regularidades presentes en el objeto de estudio.
- *Sistematización*. Permitió la organización de saberes y conocimientos en torno a las prácticas de la UBV para llevar adelante la integración socioeducativa y develar los supuestos teóricos y metodológicos presentes en la gestión.

- *Modelación.* A partir del develamiento de regularidades, relaciones y cualidades del objeto, se pudo construir el modelo de gestión para la integración socioeducativa a través de Proyecto y Municipalización.
- *Estudio de documentos.* Permitió obtener información necesaria sobre el objeto de investigación.

Se utilizaron los siguientes **métodos empíricos**:

- *Encuesta diagnóstica.* Instrumento tipo cuestionario que fue diseñado y aplicado con fines diagnósticos en correspondencia con la operacionalización de variables.
- *Método de consulta a expertos.* Se asumió como la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas. Se utilizó, para la valoración de los componentes del modelo, el método Delphi²¹.

Se aplicaron estos **métodos matemáticos**:

- *Análisis porcentual.* Aproximación descriptiva para interpretar los resultados de la encuesta diagnóstica y del método Delphi de criterio de expertos.
- *Prueba de los signos.* Como prueba no paramétrica, fue utilizada para el análisis de la mediana de los resultados obtenidos al aplicar el método Delphi.

Este trabajo se compone de cinco capítulos, una sección de conclusiones y otra de recomendaciones.

21 González Almaguer, Armín (s/f). El método Delphi y el procesamiento estadístico de los datos obtenidos de la consulta a los expertos. En: davinci22.tach.ula.ve/. Consulta: 14-09-09.

El recorrido por los componentes del presente texto permite, en el Capítulo 1, aproximarse al desarrollo histórico de las universidades y su gestión. Allí se usa la periodización del proceso en función del objeto de estudio. Al avanzar al Capítulo 2 se encuentra una aproximación teórica y metodológica a la concepción de la gestión para la integración socioeducativa. En el Capítulo 3 se tratan aspectos concernientes a concepciones teóricas sobre Integración socioeducativa, gestión y gestión para la integración socioeducativa, lo cual sirve de base para la aproximación al plano empírico, a los resultados presentados en el Capítulo 4, al caracterizar el proceso de integración socioeducativa que lleva adelante la UBV, donde se determinan las regularidades existentes en el proceso de gestión de la misma. El Capítulo 5 permite conocer la fundamentación del modelo para la gestión socioeducativa, así como sus componentes. Igualmente da cuenta de la valoración realizada por expertos a dicho modelo. Posteriormente se presentan conclusiones y recomendaciones. Se presenta igualmente, debidamente ordenada, la bibliografía extensa consultada, la cual recoge las notas al pie de página que se incorporan para facilitar la lectura y la referencia oportuna. En Anexos se documentan hechos relevantes para sustentar debidamente el proceso de investigación realizado.

Esta investigación se crea a partir del proceso de construcción metodológica que viene desarrollando la UBV, enmarcada en los cambios revolucionarios que se están desarrollando en Venezuela y Nuestra América. Es el primer trabajo en Gestión de la Integración Socioeducativa, para potenciar el carácter participativo y buscar vincular de forma orgánica la universidad con las comunidades.

Los resultados del trabajo contribuyen a la teoría sobre el papel de la Integración Socioeducativa como eje de la transformación universitaria, lo que da sentido a la problemática objeto/sujeto de estudio e investigación, al resignificar la relación ética y la metodológica entre la universidad y la comunidad; lo cual pasa por definir las bases del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa. Hacerlo a partir de identificar relaciones esenciales que se manifiestan entre la concepción de la universidad y el papel de la integración socioeducativa para la transformación desde lo local. En consecuencia, se propone un Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa (GISE).

Como necesidad del Modelo se construye y propone una noción de Integración Socioeducativa (ISE), que integra en un solo proceso la formación, la investigación y la llamada extensión.

La significación práctica de la investigación está dada por la interrelación en las vías de la estrategia que se propone como componente del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa (GISE), que permitirá transformarla de modo que su aplicación contribuya a profundizar el vínculo orgánico de la UBV con las comunidades y el carácter transformador del proyecto.

Hasta ahora los resultados obtenidos de la valoración del modelo mediante la consulta de criterios de expertos utilizando —como se reseñó— el método Delphi, indican la viabilidad con la que se parte para su implementación. La introducción parcial en la práctica indica una gran expectativa y apoyo para avanzar en materia de integración socioeducativa con mayor sentido de organicidad con las comunidades y el Estado venezolano, en función de contribuir con la formación-investigación, vinculada a los espacios geohistóricos donde se desarrollan los cambios en el nivel local

o regional. Ello hará que la UBV esté mucho más comprometida con los objetivos estratégicos contenidos en el PNSB como eje alrededor del cual se organiza la vida colectiva en este momento histórico.

Así, este momento histórico definido por la Revolución Bolivariana exige una forma de conducción de las universidades basada en modelos de gestión que sustenten la participación de todos en el gobierno universitario, la formación de los cuadros tecno-políticos requeridos, la investigación-creación de saberes y la vinculación con las comunidades y el poder popular, a través de sus organizaciones sociales, para caminar al paso de las transformaciones locales, regionales y nacionales. Esta investigación contribuye a su logro.



CAPÍTULO I

Desarrollo histórico-social de la Gestión Universitaria

En el marco de la construcción del Modelo para la Gestión Universitaria de la Integración Socioeducativa en la UBV, objetivo central de este trabajo, resulta necesario encontrar relaciones entre la sociedad, el pensamiento dominante y el modo como la gestión de la universidad forma parte de esa relación. Se hace énfasis en los orígenes de la extensión universitaria, ya que se asume como práctica y concepto que antecede a la Integración Socioeducativa que aquí se desarrolla y se propone. Para ello la aproximación desde el método lógico-histórico nos permite descubrir antiguas conexiones, algunas de ellas presentes actualmente en dichos procesos. “El reconocimiento de la existencia de una relación dialéctica de lo histórico y lo lógico permite comprender e interpretar la relación entre el desarrollo del pensamiento individual y el social y la premisa metodológica en la investigación que permiten revelar las relaciones entre el conocimiento de la estructura del objeto, de su sistema de categorías y la historia de su desarrollo”²².

Por ello, este primer capítulo se dedica a encontrar y mostrar relaciones entre la dinámica histórico-social, el desarrollo de la universidad, las posiciones pedagógicas, formas de gestión, la extensión y el papel de los actores según los intereses de poder en cada momento histórico. Se hace a partir de la universidad en el mundo occidental, incluyendo América Latina, y en particular su desarrollo en Venezuela; ampliando visiones de conjunto.

22 En: Apuntes sobre el método histórico-lógico. s/d. <http://www.radiobaragua.cu/ruidos/investigacion/contenidosPDF/APUNTES%20SOBRE%20EL%20METODO%20HISTOTICO%20LOGICO.pdf>. Consulta en línea: 12-09-08.

Nos proponemos abordar el campo de los saberes, la educación y la gestión, redefiniendo conceptos, construyendo puentes/pasarelas y formas de alteridad, y de consideración y definición de los derechos humanos, y los derechos “del otro”, de la intersubjetividad en la acción dialógica²³, de la racionalidad dialógica²⁴,²⁵, comunicante; sin hacer amalgamas de lo que son las disciplinas y especialidades, reconociendo en el campo así construido los espacios de cada una, pero también ocupando y redefiniendo los espacios dejados desiertos, donde se producen tantas veces la vida y la indeterminación entre ellas, las disciplinas y las especialidades; haciendo uso de los conocimientos y saberes que le sean pertinentes; pero al mismo tiempo lo hacemos sin renunciar a la posibilidad de subvertir las lógicas tradicionales que sostienen conocimientos y saberes convertidos en poderes. Todo ello en el marco de lo que Enrique Dussel^{26, 27} define como *campo*; es decir: ese espacio político de cooperación, de coincidencias, de conflictos; (...) ámbito no pasivo de interacciones, que se aproxima a la lógica de la complejidad; (...) el sujeto es actor en diversos campos prácticos (familiar, económico, deportivo, político, etc.);

23 Freire Paulo (1970) *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito en portugués de 1968). Publicado con prefacio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

24 Habermas Jürgen (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. 2 volúmenes. Taurus, Madrid. ISBN 978-84-306-9952-0. Trotta, Madrid, 2010. ISBN 978-84-9879-072-6

25 Mora García, J. Pascual (2008) *La racionalidad dialógica gadameriana y la historia de mentalidades*. En: DIKAIOSYNE No. 20 Enero - junio de 2008. Revista semestral de filosofía práctica. Universidad de Los Andes. Mérida - Venezuela. Consulta en línea: 24-11-12. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26578/1/articulo5.pdf>

26 Dussel, Enrique (2008) *20 tesis de política*. Fondo Editorial El Perro y la Rana. Segunda Edición 2010. Serie Pensamiento Social. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas. Venezuela.

27 Dussel, Enrique (2009) *Política de la liberación*. Volumen II Arquitectónica. Trotta Editorial, S.A. Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2011. Centro Simón Bolívar. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. República Bolivariana de Venezuela.

el sujeto los atraviesa todos, cumpliendo en cada uno funciones diferenciadas.

La relación de las universidades con la producción de la ciencia y del conocimiento

En el tiempo, los procesos de gestión de las universidades, sus modos de organización y conducción, se definen en el marco del acontecer histórico, social y económico tanto como filosófico-epistemológico; tales marcos y principios se constituyen en ideologías a partir de las cuales cobra sentido el devenir de las mismas. En esos juegos de poder y de intereses, pero también de utopías, las condiciones históricas determinan una visión del mundo también reforzada o cambiada por lo que serán los avances científicos y tecnológicos de la época.

Esa concepción del mundo, transformada en filosofía, orienta el papel de las instituciones académicas; orienta al mismo tiempo los cambios necesarios en y para la producción, aplicación, uso y circulación de conocimientos científicos, con la consecuente repercusión sobre el mundo económico y sobre la estructuración de la academia y de la ciencia misma. Ello ha contribuido no sólo a estructurar el carácter y tipo de formación que se privilegia en un momento dado al interior de las universidades, fundamentalmente sobre la base del conocimiento acumulado y repetitivo, sino que ha sido reproductor de un modelo de gestión del conocimiento que se corresponde con la visión de sociedad. Ha contribuido también a limitar las posibilidades reales de investigar y formar, como un solo movimiento académico. Por lo tanto, a priorizar tipos particulares de quehacer científico, en el marco de las relaciones de poder, de dominación y/o de liberación que se

suscitan y requieren en cada contexto sociopolítico o geohistórico en el que esos procesos vayan teniendo o hayan tenido lugar.

En consecuencia, siendo el conocimiento una actividad e instrumento clave del desarrollo social y económico, se convierte en instrumento político y en proceso social de múltiples determinaciones y de grandes responsabilidades. Esto resulta decisivo para la manera y el momento en que los conocimientos se producen y utilizan. También para la manera como se organiza y planifica desde y en la universidad, como institución primordial en el proceso de circulación y apropiación del conocimiento por parte de las sociedades. De acuerdo a las diferentes concepciones de *universidad* prevalentes en cada momento histórico, esa acción se ha manifestado por diversas vías y ha encontrado diversas formas de atender no sólo a las posiciones teórico-metodológicas dominantes en la educación, sino también a los intereses y juego de actores, en cada momento.

Es en ese acontecer histórico donde se encuentran las raíces de la universidad occidental y de lo que posteriormente se denominará *extensión universitaria*, que luego se deberá transformar en integración socioeducativa y su modo de gestión.

Al decir de Benedicto Chuaqui Jahiatt, “la palabra *universitas* fue creada probablemente por Cicerón (106AC-43AC), con el sentido de ‘totalidad’; deriva de *universum*, que significa ‘reunido en un todo’. Referido a las universidades, aquel vocablo pasó a designar la institución que tenía carácter de totalidad en dos sentidos: originalmente fue la *universitas magistrorum et scholarium*, esto es, la comunidad de maestros y alumnos; después, la *universitas litterarum*, es decir, la institución en que se reunía, en un todo, el saber”²⁸.

28 Chiaqui Jahiatt, Benedicto (s/f) *Ars Médica*. Revista de Estudios Médico Humanistas. Vol 5 N° 5. En: (<http://escuela.med.puc.cl/publ/arsmedica/arsmedica5/HistoriaUniversidades.html>). Pág. 1. Consulta en línea: 21-08-10.

En la Edad Media

Se destaca^{29,30} que para 1150 *universitas*, como antecedente de *universidad*, significaba ‘corporación’, ‘asociación’, ‘comunidad’, con sus consecuentes reglas, derechos y privilegios. Tal como se verá más adelante, será sólo en 1231, en medio de conflictos y luchas políticas y territoriales, cuando el papa Gregorio IX promulga la bula en que establece las diferentes obligaciones de la universidad, de los profesores y los estudiantes, dando origen al concepto institucional de *universidad* que se maneja hoy día. Conciérne en primer lugar a los centros de Bolonia, Montpellier, París y Oxford.

Sin embargo, es de resaltar que el nacimiento de la universidad, como tal, tiene antecedentes en las culturas griega, romana y árabe; en particular se destaca la invasión de los árabes al continente europeo, en el siglo VIII, con una subsiguiente presencia explícita en toda la dimensión cultural y de producción y dominio del conocimiento. Aunque el concepto dominante de *universidad* que conoce el mundo occidental pertenecerá al siglo XIII, para el logro de sus formas iniciales de organización, función y gestión, en sus orígenes hay más de cuatro siglos de conflictos de intereses políticos, económicos, territoriales, religiosos, cuyo substrato es fundamentalmente conflicto de clases sociales.

En el mundo occidental-cristiano del Medievo la aparición de la “*universitas*” del siglo XII, pareciera ser resultado de la diferenciación, cada vez más marcada, entre los poderes existentes para la época. El marco sociopolítico y económico es el de la pugna entre

29 Tamayo y Salmorán, Rolando (1987) *La Universidad, epopeya medieval: Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el Alto Medievo*. Ediciones de México, Mex.: UNAM : UDUAL, 1987

30 Enciclopedia Universalis. http://www.universalis.fr/.../MEDIEVALES_UNIVERSITES.htm

el poder de la Iglesia y el de la Monarquía en pleno modo de producción feudal. En ese contexto es donde y cuando la “universitas” se irá legitimando como organización independiente y de cierta autonomía, altamente jerarquizada, supuestamente garante del conocimiento universal, con exclusividad en el otorgamiento de grados, en la enseñanza y en la formación de profesionales.

En el plano pedagógico, las posiciones en la universidad se conocen comúnmente como modelo preceptorial. La relación es individual y el aprendizaje se da por imitación del “maestro-preceptor”. Esas primeras universidades desarrollan las enseñanzas típicas de la escolástica, un modo de pensamiento que engloba la filosofía, la ciencia y la teología, apoyándose en la tradición griega y particularmente en los modos de argumentación aristotélicos.

Su fuerza de activación y de relación con el entorno se define en el espacio de los intereses de sus miembros. Es decir, va configurándose como espacio de poder donde las decisiones se inclinan en el sentido de los actores que han acumulado mayor fuerza. La “universitas” va prefigurándose como unidad entre poder y saber ante las múltiples influencias y lógicas políticas que la rodean. Legítima, sustenta y produce lógicas y saberes que se asumen o difunden como universales. Para ello debe planificar y organizarse. En ella se transmiten códigos provenientes de la estructura dogmática del pensamiento dominante en la Edad Media. Para ello debe planificar y organizarse.

En ese contexto, en su modelo de gestión se va expresando el conflicto y el resultado de la lucha del poder constituido contra el emergente. La universidad juega un papel político y es a la vez un elemento central de las políticas y de los nacionalismos que comienzan a crecer. Para esta etapa, los modelos de organización que se adoptaron fueron fundamentalmente expresión de intereses corporativos o gremiales.

En cuanto a la extensión, no se encontró un dato preciso que dé alguna referencia sobre el tema durante la Edad Media.

González Cuevas³¹ concluye en su estudio sobre el concepto de *universidad*, que en la Edad Media se van perfilando tres modelos de organización universitaria, a saber: (a) *El modelo colegiado o tutorial*, de enseñanza descentralizada, con numerosas comunidades de profesores y alumnos que estudiaban y convivían, y donde se impartían conocimientos generales. (b) *El modelo profesional* de enseñanza centralizada y que formaba especialistas de acuerdo a las disciplinas cultivadas por los grupos de profesores, como el caso de la enseñanza de anatomía por las escuelas italianas y las escuelas francesas dominando en aspectos de la clínica, la fisiología y la fisiopatología. (c) *Modelo "intermedio"*, que a las modalidades anteriores añade una administración central única con colegios de tamaño pequeño para el entrenamiento profesional y hace énfasis en la unidad de la ciencia. Este modelo recibió el nombre de *College University* y se le considera el modelo *precursor de la universidad moderna*.

Para los siglos XIV y XV, la aparición del Estado-Nación en Inglaterra y Francia, así como en España, le significará a la *universitas* el que su dinámica se adscriba a un espacio nacional. Observamos, así, que desde la Edad Media comienza a manifestarse la vinculación de las universidades con la emergencia de los Estados Nacionales, lo que anuncia alguna dimensión geopolítica de su desarrollo. No será sino a partir del siglo XVI cuando en las universidades se fortalecerá la expresión de un nuevo tipo de naturaleza civil y seglar.

31 González Cuevas, Oscar M. (1997) El concepto de universidad. Universidad Autónoma Metropolitana. Revista de la Educación Superior. VOL. XXVI (2), N° 102, ABRIL- JUNIO. En: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/102/2/1/es/el-concepto-de-universidad>. Consulta en línea: 12-09-08

En la modernidad

En Europa, el siglo XVI se marca por el efecto de la *Reforma Calvinista* sobre el cristianismo y por el impacto del *nacimiento de los Estados-Nación*. Los poderes dominantes, el eclesiástico y el civil, luchan por el control. Las bases de las nacientes sociedades modernas son el capitalismo industrial y la democracia burguesa; el Estado se convierte en el garante de condiciones para sus avances. Como realización histórica, el Estado-Nación, con características absolutistas, rompe el orden político universalista de la Iglesia y el Imperio, y toma para sí el control del nacimiento de las universidades, la calidad de su desarrollo, y la organización de la misma. Estas pasan a desempeñar el papel social de formación de la fuerza de trabajo intelectual, pero superan la función de ocuparse solo de la producción intelectual y de la enseñanza superior, cumpliendo a la vez un papel preponderante en la unidad territorial de los estados nacionales.

No es sino con el *Renacimiento* y la *Ilustración*, cuando se entra en el tiempo de ruptura con la escolástica, y allí se marca la entrada de la universidad en la modernidad. A la mitad del siglo XVII surge el método filosófico y científico de René Descartes (1596-1650). La universidad coloca progresivamente, en el centro de la formación, la razón instrumental nacida de la visión cartesiana del conocimiento y los modos de funcionamiento que avanzan hasta el siglo XIX. Así se va dando un vuelco sustantivo a la manera de concebir y conducir a las universidades nacientes, las cuales se constituyen en espacios de legitimación de este nuevo orden, de los nuevos intereses de clase, y de su visión del mundo.

El *positivismo*, que surge con Augusto Comte (1798-1857) como máximo representante en el siglo XIX, aliado con métodos de las

ciencias naturales, prioriza una visión de la sociedad basada en el orden, ajena a la realidad y al papel de los sujetos en su transformación; a su vez, sirve de fundamento filosófico a lo que se conforma como el capitalismo centrado en la industrialización. Alrededor de esta relación capitalismo-industrial, positivismo y ciencias, se va erigiendo todo un cuerpo de conocimientos pero también de doctrinas. La ciencia deviene instrumento ideológico al ser justificado por la resolución de las contradicciones al interior de la sociedad, en oposición a la concepción dialéctica del conocer.

Es en este período cuando nace la universidad en América. Autores latinoamericanos³² hacen resaltar que la educación superior en América Latina y el Caribe tuvo su origen en la creación de universidades, hecho que ocurrió entre los siglos XVI y XVII y formó parte del proyecto colonizador de la Corona española y de la Iglesia católica. Castellanos y colaboradores destacan que el interés en crear instituciones políticas y educativas que contribuyesen con la estabilización de sus posesiones imperiales en América, explica que su fundación ocurriera antes de la organización y consolidación de los otros niveles de enseñanza. Lo que es más interesante para los efectos de este estudio es destacar que a partir del siglo XIX en América Latina, una vez alcanzada la Independencia y superada la Colonia en sentido formal, nuestros países latinoamericanos ya habían comenzado a tomar decisiones en torno a directrices que guiarán su educación.

Se adoptan corrientes de pensamiento de origen francés como lo son las inspiradas en la Ilustración. Así, la razón y la racionalidad

32 Castellanos, María Egilda (Coordinadora) (2010). Instituto Latinoamericano de Agroecología "Paulo Freire". Documento Fundacional. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Comisión de Asesoría Académica al Ministro del MPPES. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire-IALA. Editorial Melvin, C.A., Caracas, Venezuela.

constituyen el eje y concepto fundamental; como principio educativo se asume la necesidad de “llevar las luces” a todos por igual. Su posición pedagógica se caracteriza por estar centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje. Lo más importante es la repetición memorística de conceptos correspondientes al saber canónico transmitidos por el docente, lo que corresponde a una posición academicista-dogmática

Mientras tanto, en las universidades europeas avanzan debates y se establecen principios preliminares de organización en torno al problema del conocimiento, su producción, sus métodos, sus alcances. Augusto Comte (1798-1857) encuentra en John Stuart Mill (1806-1873), un gran complemento. Este afirma la inducción como el único método justificado de toda ciencia, por el cual, a partir de la observación se definen leyes generales que, en conjunto, nos llevan a la ley general de la naturaleza. Según ésta, “la misma causa, en las mismas condiciones, produce siempre el mismo efecto”. Con ello se jerarquiza la experimentación como criterio de verificación y se omite la praxis como el máximo criterio de comprobación³³.

En tal situación, la ideología dominante se va a concretar y a expresar a través de las instituciones y sus políticas. Se van a establecer criterios de jerarquización, priorización, profundidad de las tareas y de su valor práctico, de acuerdo con la concepción dominante del conocimiento.

A la universidad esto le plantea nuevos interrogantes de fondo y forma, de allí que se desplaza el eje de su relación con la sociedad desde el vínculo con la Iglesia y las monarquías, al nexo con el Estado. Se redimensiona el papel de la universidad: sus nuevos fines

33 Althusser Louis. (1985). Para leer El Capital. Citado por Córdova, Marlene Yadira en Acerca de la investigación odontológica en Venezuela y su relación con el positivismo. Trabajo para ascender a Prof. asistente. Venezuela. Mimeog.

la colocan en la necesidad de ordenar sus esquemas de organización y gestión. Entran en el proceso de apropiación de las reglas del conocimiento, y de su valor como elementos de acumulación de poder, reconociéndose que son las reglas que han marcado el inicio de la modernidad.

El tipo de gestión asociado a este modelo es vertical, unidireccional, atomizado. El plan de la institución es implícito; es la sumatoria de las programaciones de enseñanza de cada docente. Este tipo de gestión rompe con la totalidad y parcela los aprendizajes. No se plantea la necesidad de planificar el desarrollo de las instituciones. “Es decir, en la modernidad ocurrirá una reconfiguración o especialización de las fronteras de los ámbitos de participación de la universidad, cosa que no ocurría en el Medievo. Fragmentación que llevará a que surja, como ya se mencionó, la pregunta y la necesidad de la identidad universitaria, así como la pregunta acerca del funcionamiento de la misma”³⁴.

Desde los siglos XIV y XV, la mayoría de las universidades creadas por los príncipes, comienzan a cumplir la función de atender a las necesidades de formación de cuadros para la burocracia de los Estados nacionales emergentes, pasan a desempeñar el papel social de formación de la fuerza de trabajo intelectual, y se revela su papel en la configuración de conciencia geopolítica de la ubicación territorial de la universidad. Los príncipes y la Iglesia son actores que todavía luchan por el control de la universidad. De este modo, la universidad pasa a ser parte del juego social como legitimadora de verdades a partir del conocimiento.

34 Cortés Vargas, Daniel (2004). Pasado y presente de la institucionalidad universitaria. De la universitas a la postuniversitas. Primera parte. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Volumen IV, número 88. México. En: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/cortes.html> Consulta en línea:12-06-09

En el siglo XIX

En el siglo XIX se expresa una redefinición de la relación entre América y el Imperio europeo. Entre los siglos XVIII y XIX, casi en paralelo, con la Revolución Industrial en Inglaterra y la Revolución sociopolítica en Francia y en Estados Unidos, en la América colonizada por España se desarrolla la revolución política a través de la gesta independentista, conducida por nuestros libertadores, con Simón Bolívar (1783-1830), como su máximo conductor.

Para la universidad se resalta, como uno de los cambios significativos, el surgimiento de la noción de *extensión universitaria* (Euniv), a partir de la confluencia de circunstancias que favorecen su aparición.

Así, Teresita Pérez³⁵ expresa que es en Inglaterra donde se ubican los primeros esfuerzos por la extensión universitaria, señalando que en *Quarterly Review* (julio de 1898), se designaba con la frase *University Extension*, “todo movimiento popular de educación social superior, extensión de la enseñanza científica llevada por la universidad, que sale de sus confines, al pueblo que trabaja y no puede acudir a ella, acción expansiva de carácter educativo y social, que la universidad realiza fuera de su esfera docente”³⁶.

El movimiento de extensión en Inglaterra y España (finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX)

Para aproximadamente la misma época que venimos de describir, en la Universidad de Oviedo se reseña y reconoce que previamente,

35 Pérez de Maza, Teresita (2007). *Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de educación integral de la UNA. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Fondo Editorial IPASME. Venezuela.

36 Palacios Morini, Leopoldo (1908). *Universidades Populares*. s/d. En: Pérez de M., Teresita (2007). *Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de educación integral de la UNA. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Fondo Editorial IPASME. Venezuela. Pág. 80.

en 1890, ya se había fundado en Inglaterra el llamado *movimiento de extensión*. Se proponían no sólo la *integración* de escuelas a la sociedad, conectando elementos intelectuales y prácticos en el currículo —propuesta de John Dewey (1859-1952)— sino la salida del Claustro Universitario hacia las comunidades. Ofrecían clases abiertas en diferentes campos del saber científico, técnico o de las artes, por parte de tutores profesionales, en múltiples ciudades y medios comunitarios. Incluían entre los asistentes a personas sin el mismo “background” escolar requerido al interior de las universidades.

En 1890, Thomas Adams³⁷, profesor de la Universidad de Bishop, Lennoxville, Québec, con motivo de su visita a Oxford en momentos en que allí se sostenía una Conferencia sobre Extensión Universitaria, escribe sobre “la fiebre de extensión”. Describe agregados de clases por encima de los 1000 cursantes, en las que algunos privilegiados permanecían después de finalizada la sesión para realizar trabajos más avanzados. Resalta ese autor que en esa misma oportunidad el “Decano de la Iglesia de Cristo” hace un sermón sobre “Humildad y Aspiraciones”, hablando de renovación en el mundo puesto que en Inglaterra surgía ese movimiento, en un país que para el año 1890-91 ya disponía de 40.000 mil estudiantes regulares en más de 150 centros docentes. Adams aprecia que, aunque en principio se tenían muchas dudas sobre las posibilidades de éxito de ese “movimiento de extensión”, ya comenzaba a descubrirse un alto promedio de gente cultivada que valoraba el nuevo movimiento educacional. Según Adams, ese movimiento quiebra la absurda idea de la “superioridad innata” cuando se vivía en una era en la que algunos pronunciaban discursos que hacían resaltar

37 Adams, Thomas (1892) En: Handbook of University Extension (2008) Pág. 339-340 Editado por George F James. BibioBazaar. En: http://books.google.co.ve/books?id=0unOEZG1eZQC&pg=PA338&dq=University+extension+project+Oxford+1890&hl=es&ei=btCETMbVD8uTjAfEnfmQCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDYQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false Consulta en línea:06-09-10

que “... el mundo se dividía en dos clases: aquellos que habían ido a la universidad y aquellos que no (...), aunque éstos también son hijos de Dios”.

Se hacen resaltar estos elementos sobre el comienzo del movimiento de extensión universitaria aun antes de 1865, a fin de tratar de adelantarnos y explicarnos la posible y evidente diversidad de puntos de vista al respecto. A la vez, para retomar la idea que venimos desarrollando sobre las luchas de poder y sometimiento entre las iglesias, los Estados y los pueblos y sus papeles, ideológicos, políticos y económicos, en el “circuito de sistemas de extensión” a la época y en el subsiguiente devenir de las Universidades.

En términos muy generales reporta un autor contemporáneo, Colin Waugh³⁸, que en aquella misma época, Albert Mansbridge³⁹, un productor industrial, ardiente partidario del anglo-catolicismo, vinculado a los tutores de la clase alta que dirigían la Delegación de Extensión de Oxford, ofrece al movimiento de extensión una forma de reclutar y sostener una selección de estudiantes de la clase trabajadora. De acuerdo a los procedimientos, ello debía proveer una vía para que esa selección de estudiantes progresaran en Oxford mismo, donde podían obtener un diploma especial en economía, dando como eventual resultado una capa de activistas de la Unión de Trabajadores y políticos de la clase trabajadora que creerían en la armonía entre empleados y trabajadores. Un grupo de jóvenes de clase alta, cristianos socialistas tutores de Oxford, se alinean con la proposición de Mansbridge.

38 Waugh, Colin (2009) The Working Class Self-Education Movement: The League of the “Plebs”. En: <http://www.workersliberty.org/story/2009/01/16/league-plebs>. Consulta en línea: 05-09-10

39 Albert Mansbridge, fundador de The Worker’s Educational Association (WEA) en Inglaterra. 1903

Lo que entonces se conoce como el *WEA/Extension Project* comienza a funcionar como institución intermedia entre la Universidad de Oxford y el Ruskin College, Oxford reflejando el compromiso entre la burguesía y la aristocracia al final de la guerra civil, y Ruskin Collage siendo una institución educacional independiente, especializada en proveer oportunidades de estudio a adultos excluidos y con dificultad, con poca o ninguna cualificación.

Colin Waugh reporta también que hacia 1908 estudiantes del Ruskin College, en Oxford, fundan lo que llaman “La Liga de los Plebeyos” (LP) para promover los principios de educación de la clase trabajadora independiente y en 1909 lanzan una huelga para “boicotear” el tipo de instrucción que venían recibiendo. Esos estudiantes eran sostenidos por la Unión de Trabajadores Industriales que agrupaba a mineros, trabajadores de los ferrocarriles, ingenieros y trabajadores textiles. Para entonces la independencia política de la clase trabajadora, a la que pertenecían, demandaba que los trabajadores produjeran desde sus propias filas, pensadores y organizadores, que estaban “científicamente entrenados para adaptarse a las necesidades de los trabajadores, con conocimiento de economía del trabajo, asociada a la habilidad para el discurso y la escritura y que se esperaba que pudiesen a través de ello ejercer influencia en sus respectivas localidades”⁴⁰. Los mencionados estudiantes de la LP, más egresados del Ruskin, a través de la huelga declarada, buscaron crear los mecanismos necesarios para alcanzar tales propósitos.

40 Pitt, Boy (1987) *Syndicalism in South Wales: The Origins of The Miners' Next Step*. En: <http://www.whatnextjournal.co.uk/Pages/History/Nextstep.html>. Consulta en línea: 05-09-10

Como consecuencia de ello y de otras reformas sociales y políticas que se sucedían en el Reino Unido, desde Gran Bretaña e Irlanda se introducen conceptos básicos del marxismo en lo que se consideró actividades propias de la educación de adultos que desde 1870⁴¹ venían produciéndose en las universidades de Cambridge, Oxford y Londres bajo el concepto de “extension networks” y clases de extensión.

En el análisis de Colin Waugh se señala que la clase trabajadora y los trabajadores de la Unión rechazaban esa “extensión”, mientras, a la vez, ideas socialistas iban ganando terreno entre ellos. Los estudiantes de la Liga Plebeya (LP) reclamaban la reinstalación de uno de sus docentes, destituido a causa de las ideas que compartían, y a la vez tenían sus propias ideas acerca de la educación de adultos que necesitaban los trabajadores; llamaron entonces su propuesta *Educación Independiente de la Clase Trabajadora*, oponiéndose al modelo propuesto por el Proyecto WEA/Extensión que Oxford realizaba junto con Mansbridge. Consideraban que este último constituía una educación ortodoxa que reflejaba intereses de clase de los grupos dominantes y que, como consecuencia, necesariamente no educarían adecuadamente a los trabajadores. Waugh reporta en su estudio que la huelga lanzada por la LP se convirtió en noticia nacional, indicando que nadie podía creer que un pequeño grupo de trabajadores tomara la universidad más prestigiosa del mundo. El movimiento fue sofocado y en el tiempo dio origen a cambios; entre ellos, una institución separada de Oxford, el “Central Labour College”.

41 Como referencia diremos que para esta época de 1870, se está iniciando en Venezuela la etapa de “Las ciencias y el positivismo (1870-1899)” así denominada en la “periodificación” que se desarrolla en el Capítulo 1 de este trabajo y que se propone en: Bigott, Luis Antonio (1995) “Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano”. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, No. 169. Serie Estudios, monografías y ensayos. Caracas, Venezuela.

Con respecto al origen histórico de la extensión universitaria en España, Giménez Martínez⁴², vicerrector de Extensión Universitaria (Euniv) de la Universidad de Almería, reporta que el Claustro de la Universidad de Oviedo se reúne a finales de 1898 para aprobar los primeros cursos de Euniv, reconociendo que ese novedoso proyecto buscaba importar iniciativas del mismo género que ya se experimentaban en Europa. Indica que sus raíces más profundas hay que buscarlas en el controvertido siglo XIX, en el que confluyen determinadas circunstancias que favorecen su aparición. Destaca el fenómeno en cuatro terrenos. En el terreno político, la expansión de los ideales de la Revolución francesa. En el terreno social, la organización del proletariado de clase. En el terreno filosófico, las nuevas corrientes de pensamiento. Por último, el mismo autor incluye el terreno de la creación artística, con numerosos movimientos, entre los que destaca el Romanticismo. El autor concluye que no fue de extrañar que bajo estas influencias la propuesta del denominado Grupo de Oviedo fuese aprobada sin reticencias. Señala también que en este clima de inquietud y ebullición cultural es que en España nació el término *extensión universitaria*, acuñado por Adolfo Posada en 1911. El hecho es que, de acuerdo con Giménez Martínez, el término y su definición respondían adecuadamente a la demanda existente en la sociedad de aquel momento y a la inquietud de la intelectualidad universitaria del primer cuarto del siglo XX, que manifiesta una especial preocupación por la expansión de la cultura como lo evidencian el gran número de diarios, revistas y libros que se publican incesantemente hasta 1936.

42 Giménez Martínez, Juan José. (2000) La extensión universitaria en España. V Congreso Iberoamericano de Extensión. "Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y Perspectivas". México. En: <http://campus-oei.org/superior/morelia.htm>. Consulta en línea: 04-04-09

Es el mismo Giménez Martínez quien explica que el hecho de que los universitarios fraternizaran con el obrero y que el ideal universitario llegara a las capas más desfavorecidas socialmente, se difunde ampliamente por la Europa de mediados del siglo XIX, con excepción de Francia, donde ya habían cristalizado las denominadas *universidades populares* merced al movimiento obrero muy articulado que fue capaz de crearlas.

De modo que se acepta que —en ese contexto de organización social y de movimientos populares que responden al movimiento histórico de su tiempo— surge la extensión universitaria (Euniv), en el siglo XIX, en la confluencia de circunstancias, eslabones y ciclos asociadas a los movimientos sociales.

Las universidades latinoamericanas, la universidad colonial venezolana y las universidades nacionales europeas

En Nuestra América, el proceso de desarrollo de las universidades estuvo marcado por la necesidad de prestigio de las élites nacientes en este continente. La conquista de América por parte de Europa, significó su despliegue para imponer al nuevo continente su visión del mundo y su ética, tomándose, como ya dijimos, a la Universidad de Salamanca como modelo⁴³. Esto viene a ser manifestación de lo que ahora podemos llamar el enclave de la Edad Media en el contexto de la modernidad, la continuidad y la ruptura implícitas en la Conquista de América.

Las primeras universidades bajo la colonización española de América fueron las de Santo Domingo (1538), México (1545), Lima

43 Fernández Álvarez, Manuel (1991). "Historia" en la Universidad de Salamanca. Citado por González Cuevas, Oscar M. El concepto de Universidad. <http://www.universidadestlaxcala.net/launiversidad.htm> Consulta en línea: 18-08-08

(1551) y Santa Fe de Bogotá (1580). Lo que es hoy día la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina, fue creada por los jesuitas en 1613.

En Venezuela se gestan los orígenes de la universidad mucho más tardíamente, en diciembre de 1721, dentro del marco histórico que corresponde a lo que Luis Bigott denomina el *Período Colonial en la creación de la ciencia y la educación (1600-1810)*. Cuando por Real Cédula se autoriza la facultad de enseñanza al Real Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima, que funcionaba en Caracas y al que en octubre de 1722, el papa Inocencio XIII le otorga el mismo carácter *Pontificio*, en razón de lo cual, y por las potestades políticas y religiosas, nace la Ilustre Universidad de Caracas, hoy Universidad Central de Venezuela. Todas las universidades se han ido creando bajo los mismos criterios clásicos y clasistas que privaban en Europa, con un dominio del Estado sobre la universidad para así asegurar el papel reproductor de clase que va instalándose en ellas.

Durante el siglo XIX, “la universidad” se asume como institución que acoge como sentido de su acción, el desarrollo de la razón y se orienta a impulsar una concepción del Estado como un instrumento para el desarrollo y el progreso de la vida social. La política universitaria comienza a percibirse como parte de la política pública. Ello fortalece el argumento de que la institucionalización de la universidad en la modernidad, en cuanto a su reconocimiento y participación política, es asignada por el poder político del Estado.

En América Latina, la última universidad en fundarse durante el período colonial fue la Universidad de León, en Nicaragua, en 1812. La Universidad Nacional de Colombia, como entidad pública de orden nacional, tiene su origen en 1826, ya en la existencia de la Gran Colombia.

Aunque las primeras universidades son formalmente fundadas en Europa en el siglo XI⁴⁴, es en los siglos XVIII y XIX cuando la universidad europea entra en una fase de nuevo tipo: la Universidad Nacional. La tarea del saber había inscrito plenamente a la vida institucional universitaria, en la modernidad. El conocimiento y el dominio científico pasan a ser pilares de la configuración de posiciones universitarias y a la vez los fines de la universidad son determinados por los fines nacionales de Estado. La universidad planifica y forma los cuadros que el Estado burgués necesita y ese Estado la reconoce y defiende en su autonomía. Su concepción cambia profundamente.

En Alemania, alrededor de 1810⁴⁵, en la Universidad Humboldt de Berlín, se definía el estudio de las ciencias, y las bases de lo que serían posteriormente las llamadas universidades de investigación. Se partió de la noción de unidad institucional de todas las ciencias y se impulsó la investigación, los estudios de postgrado y la libertad de profesores y alumnos. Se crearon las figuras de departamento académico y de institutos de investigación. Allí y así se inicia el reconocimiento a partir del prestigio académico-científico. Esto se extendió a toda la Alemania que estaba iniciando un periodo de industrialización, y luego influyó en el desarrollo de las universidades norteamericanas. “Para eso fue suficiente abandonar los patrones hispánicos de organización de la enseñanza superior... [lo que] permitiría atender prontamente las nuevas demandas,... reemplazar el

44 Salerno y Bolonia en Italia, 1089; Oxford, Inglaterra, 1096; Paris, Francia, 1150; Palencia, España, 1208; Salamanca, España, 1218.

45 Para 1810, en Venezuela es el comienzo de la etapa de “El intento descolonizador (1810-1830)”, así llamada en la “periodificación” que se desarrolla en el Capítulo 1 de este trabajo y que se propone en: Bigott, Luis Antonio (1995) “Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano”, pág. 177-203. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, No. 169. Serie Estudios, monografías y ensayos. Caracas, Venezuela.

estilo magisterial y el antiguo ideario por nuevos patrones ideológicos inspirados en el liberalismo y en el positivismo”.⁴⁶

Surgimiento de las escuelas anarquistas, la pedagogía popular y la universidad popular (1921) en Latinoamérica

Por la importancia en la búsqueda de otro modelo de universidad se resalta las experiencias de las escuelas anarquistas, la pedagogía popular y la universidad popular.

Adriana Puiggrós⁴⁷ destaca que cuando se discute sobre la educación popular aparecen siempre posiciones divergentes. Refiere que algunas veces ocurre por tratamiento de problemas diferentes, pero otras veces por visiones políticas. Indica a su vez que las controversias se vinculan también con las características del capitalismo latinoamericano, el papel del Estado, la definición de las mediaciones revolucionarias, el papel de los intelectuales o la cuestión del populismo.

En los orígenes de la educación popular y la instrucción pública, Puiggrós⁴⁸ remonta a las ideas europeas de la Ilustración (racionalismo francés: Descartes; empirismo británico: Locke y Hume, nobles y burgueses, s. XVIII-XIX), que sostienen principios de la libertad personal, de la igualdad y la fraternidad, de la soberanía popular, del progreso y la tolerancia, lo cual abría las puertas a la educación

46 Ribeiro, Darcy (1973) *La universidad nueva. Un proyecto*. Editorial Ciencia Nueva. Argentina. Pág. 21

47 Puiggrós Adriana (1983) *Discusiones y tendencias en la educación popular en América Latina*. En: Puiggrós Adriana y Gómez Tagle Silvia (1983) *Educación popular en América Latina*. Revista Nueva Antropología Vol VI N° 21. México. En: <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/017/pdf/educacion.pdf>

48 Puiggrós, Adriana (1993) *La educación popular en América Latina*. Editorial Miño y Dávila. ISBN: 9509467499, Buenos Aires, Argentina.

popular. Pero igualmente alude a la introducción posterior de las ideas del socialismo. Deja claro esta autora que desde la época colonial existió en América Latina una acepción de “educación popular” dirigida a la clase y sectores dominados por parte de las clases dominantes, situándola desde las misiones jesuíticas hasta los programas de desarrollo de la comunidad. Puiggrós también destaca en su trabajo que este tipo de educación ha sido un elemento decisivo para poder gobernar con base en el consenso y para garantizar la reproducción social. Estas ideas hacen destacar el papel de la educación popular al centro de las modernas ideas y discusiones sobre educación y gobernabilidad.

En cuanto al surgimiento de las universidades populares en América Latina destacamos el trabajo de José Toledo Alcalde⁴⁹. El autor hace conocer que fue Manuel González Prada (1844-1918) quien, frente a la Federación de obreros panaderos, trazó en Perú el itinerario político-ideológico de lo que vendrían a convertirse, años después, en lo que fueron las universidades populares. Indica a la vez que otros autores coinciden en señalar que el cubano José Martí (1853-1895) y el peruano González Prada fueron quienes proporcionaron los valores fundantes —éticos, ideológicos, políticos y filosóficos— al movimiento estudiantil latinoamericano. La organización estudiantil latinoamericana marcó las primeras décadas del siglo pasado cruzando transversalmente el quehacer político nacional, transbordando sus límites y contagiando a los demás pueblos de la región. Reporta Toledo Alcalde que es en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Peruanos, celebrado en la ciudad del Cuzco-Perú (1920), en donde se aprobó la creación de las universidades populares. Es para entonces líder estudiantil pe-

49 Toledo Alcalde, José (2012) La universidad popular desde José Carlos Mariátegui (1894-1930) En: Con Nuestra América. <http://connuestraamerica.blogspot.com/2012/06/la-universidad-popular-desde-jose.html>

ruano Víctor Raúl Haya de la Torre quien funda en 1921 la primera universidad popular (UP), con el nombre de “González Prada” e invita al amauta⁵⁰ José Carlos Mariátegui (1894-1930) a participar de las universidades populares.

No hemos encontrado referencias que vinculen el surgimiento de la educación popular o de las universidades populares con los planteamientos que anteriormente introdujimos acerca del movimiento de extensión en Oxford y en el Ruskin College; o la conexión, con la Liga de los Plebeyos. Aunque surgen del seno de las luchas sociales, sin embargo, creemos importante resaltarlo puesto que como hipótesis pueda plantearse que es tal vez por esa vía por donde se expanden en América Latina algunos planteamientos ligados al socialismo y al marxismo, tal como reseñamos que sucedía entre 1865 y principios del siglo XX en el entorno europeo que hemos descrito en el punto anterior.

Antes de entrar en el papel de Mariátegui en la direccionalidad de las universidades populares, puede registrarse que es en el mismo trabajo de Toledo Alcalde, es donde consta que en el año 1923, en Cuba, “la Grande de las Antillas”, Julio Antonio Mella (1903-1929), junto con otros compañeros, fundan la Universidad Popular “José Martí”. Con Haya de la Torre idean entonces sistemas educativos inclusivos, gratuitos y sin exclusión socioeconómica y de credo, dejando en claro la razón socialmente revolucionaria de las universidades populares:

No debe ni puede ser el más alto centro de cultura una simple fábrica de títulos, no es una Universidad latina, una escuela de comercio a donde se va a buscar tan sólo el medio de ganarse la vida; la Universidad Moderna debe influir de manera directa en

50 Amauta: maestro o sabio en lengua quechua.

la vida social, debe señalar las rutas del progreso, debe ocasionar por medio de la acción ese Progreso entre los individuos, debe por medio de sus profesores arrancar los misterios de la ciencia y exponerlos al conocimiento de los humanos.

De acuerdo al mismo trabajo de Toledo, en su primera “conversación”, en su clase inaugural, en esa UPGP (UP González Prada), Mariátegui dejó en claro el rol protagónico del movimiento obrero en el proceso de transformación en la cual se veía sumirse a la sociedad latinoamericana con la apertura de las UP. Decía: *La formación académico-intelectual se extenderá al movimiento no considerado académico, el mundo del trabajador y la trabajadora manual. Eso pasará a materializarse en la universidad popular.*

Decimos, entonces, que allí encontramos las primeras señales, los primeros vínculos, entre los saberes de los pueblos trabajadores en las UP y lo que posteriormente se constituirá en fundamentación de “la universidad militante”⁵¹, enraizada con las causas de la emancipación de los pueblos.

Toledo destaca en esas “Conversaciones” de Mariátegui una pedagogía de la liberación en el reconocimiento de que el proletariado no es un espectador; es un actor. Igualmente reconoce que Mariátegui, “el Amauta”, asumió el desarrollo de un quehacer pedagógico desde la construcción del conocimiento entendido como proceso histórico del y al interior del movimiento social. Él tenía en claro que valerse solo del tiempo y del espacio como dimensiones referenciales —para analizar el fenómeno educativo— sería una aproximación sesgada; el movimiento social le

51 Moreno, Alexander (1991) Seminario “Reto de la Universidad del Siglo XXI” UPEL. Barquisimeto. Venezuela. <http://www.alexandermoreno.com/articulos/haciaauniversidadmilitande.pdf>. Consulta en línea: 20-09-09

otorgó la gravitación histórica antagónica al statu quo. Mientras tanto la pedagogía del statu quo, el *Stablishment*, de la *Real Politik*, buscaba alejar las pretensiones de liberación de los grupos sociales históricamente relegados.

Toledo incluye además una nota explicativa en la que señala que en los escritos de Mariátegui⁵² se dice: *Las universidades populares no son institutos de agnóstica e incolora extensión universitaria. No son escuelas nocturnas para obreros. Son escuelas de cultura revolucionaria. Son escuelas de clase. Son escuelas de renovación. No viven adosadas a las academias oficiales, ni alimentadas de limosnas del Estado. Viven del calor y de la savia popular. No existen para la simple digestión rudimentaria de la cultura burguesa. Existen para la elaboración y la creación de la cultura proletaria.* Toledo concluye que la tribuna universitaria de corte popular —como lo fue particularmente la UP González Prada en Perú— fue posicionada como espacio crítico y creador de nuevos modelos de relacionalidad nacional e internacional.

Hay otros autores⁵³ quienes señalan que la historia de la “educación popular” latinoamericana ha estado determinada por diferentes períodos de desarrollo, en los cuales se han hecho presentes grandes contradicciones a nivel ideológico. Indica que bajo la influencia del pensamiento iluminista europeo, a mediados del siglo XVIII e inicios del XIX, la idea educativa de la época colonial empieza a transformarse para dar paso a un concepto de educación donde esta subordinación y adaptación están regidas por los comienzos del movimiento racionalista. En este mismo trabajo se adelanta que las ideas de educación popular son cercanas a la modalidad de la extensión universitaria que se introduce formalmente en América

52 Mariátegui, José Carlos (1923) En: Revista Cultural Bohemia Azul N° 3, pág. 27.

53 Documento sin autor ni fecha. Disponible en: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_00000000560/03_kap1.pdf?hosts=

Latina a inicios del siglo XX, asociada al movimiento de Reforma Universitaria.

Puiggrós trabaja igualmente elementos de la Reforma de Córdoba en 1918, del nacionalismo popular, espiritualismo y pedagogía durante el irigoyenismo (1930-1943). Puiggrós nos introduce, ya en los años 30, en la herencia pedagógica de Aníbal Ponce (1898-1938)⁵⁴, y lo que denomina “la inscripción del positivismo en el discurso pedagógico marxista latinoamericano”.

Posteriormente, entre 2004 y 2011, Puiggrós hace notar la existencia de una verdadera tendencia en la educación latinoamericana, en un recorrido por diversas corrientes del pensamiento pedagógico que se desarrollaron a lo largo de la historia en distintos países de América Latina.

Como intento de disputar el monopolio educativo estatal, como esfuerzo movilizador inscripto en un movimiento cultural, social y político, Pamela De Seta y colaboradores sitúan el surgimiento de las escuelas anarquistas en centros urbanos de Argentina, al comienzo del siglo XX⁵⁵. En el decir de los autores, en este trabajo el movimiento anarquista es definido, según Riechmann y Buey⁵⁶, como un movimiento con orientación cultural. Por tal motivo los medios para llegar a los fines son centrales, las acciones llevadas

54 NOTA: Discípulo de José Ingenieros que enlaza el positivismo con los principios del materialismo dialéctico.

55 De Seta, Pamela, Flavia Fanello e Ignacio Kuppe (2011) Las escuelas anarquistas en Argentina a principios del siglo XX. XXVIII Congreso ALAS, “Fronteras Abiertas de América Latina”. UFPE, Recife, Brasil. En: http://www.federacionlibertaria.org/BAEL/Archivo/Tesis,%20monografias/11_8_2011_0_3_38.%20Las%20escuelas%20anarquistas%20en%20Argentina%20a%20principios%20del%20Siglo%20XX.pdf

56 Riechmann, Jorge y Fernández Buey, Francisco (1995) “Una nueva radicalidad emancipatoria: Las luchas por la supervivencia y la emancipación en el ciclo de protesta ‘post-68’”. En: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Ed. Paidós Barcelona, España.

a cabo ponen el acento en las transformaciones socioculturales, porque la transformación fundamentalmente tiene que ser individual, colectiva y relacional, y tiene que problematizar hondamente las costumbres; son estas transformaciones las que por sí mismas transformarán al conjunto de la sociedad. Indican los autores que la existencia de estas escuelas dependió del esfuerzo colectivo de múltiples organizaciones gremiales, bibliotecas, ateneos, así como también de militantes y colaboradores. Afirman que resulta posible concluir que no se trató de experiencias desarticuladas e improvisadas. Plantean que la feroz oleada represiva que tuvo su doble toque de gracia, por un lado legal con la Ley de Defensa Social, y por el otro violento con los sucesos del Centenario, desvitalizó al movimiento anarquista.

La universidad en el siglo XX

El eje sobre el cual se puede caracterizar con mayor fuerza el contexto del siglo XX, es el de la mundialización de la confrontación de clases expresada en la pugna permanente por el control de la vida humana o por su liberación, entre los dos modelos polares de desarrollo dominantes: capitalismo y socialismo. Desde la Revolución soviética y la posterior Segunda Guerra Mundial, con la configuración de la distribución de los poderes en el mundo, la expansión del capital se da a través de la redimensión de las grandes potencias sobre la base de la acción o amenaza constante de carácter bélico que obvia la soberanía y libre determinación de los pueblos. Al comenzar el siglo XX, en pleno auge del capitalismo, el modelo alemán de producción y uso del conocimiento se había impuesto en la mayoría de las universidades reconocidas del mundo. Las instituciones de educación universitaria incorporaban a todas las ciencias y llevaban a cabo programas de investigación y de extensión de

la cultura, creciendo sustancialmente y volviéndose organizaciones cada vez más complejas y heterogéneas como conjuntos de comunidades con intereses diversos.

Las primeras décadas del siglo XX, se caracterizan por la aspiración truncada de expandir el conocimiento hacia las diferentes clases de la sociedad. Frente a ello, se generan iniciativas para modificar los sistemas educacionales en los países latinoamericanos. También en este siglo se acuña oficialmente el término de *extensión*. Rioja Montaña⁵⁷, y Giménez Martínez, a quien citábamos anteriormente, señalan que sucede en 1911, en España, a través del llamado Proyecto de Oviedo. Al respecto, Moreno-Sáez⁵⁸ hace resaltar que no fue casual que la experiencia de la extensión universitaria apareciera a comienzos del siglo XX en Asturias, con el Proyecto de Oviedo, por las condiciones sociales específicas de la región, donde empezaban a ser importantes las tensiones entre capital y trabajo, dado su desarrollo económico e industrial. El mismo autor destaca que en el mundo hispano, las bases de la extensión universitaria (Euniv) se publicaron en la Universidad de Granada, en noviembre de 1912. Esto parecía indicar que el trabajo hacia la Euniv podría estar sugiriendo un nuevo modo de hacer universidad en la ciudad de Granada.

Con base en otros antecedentes que hemos mencionado, vamos observando que diferentes autores hacen situar la formalización del trabajo en extensión, de las universidades españolas, en diferentes universidades y en diferentes años, pero coinciden en que es a prin-

57 Rioja Montaña, Greby Uriel (s/f). La extensión universitaria (interacción social): De la prestación de servicios al proceso pedagógico de la educación superior http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje4/42.htm. Consulta en línea: 11-04-09.

58 Moreno-Sáez, Francisco. "Rafael Altamira y la extensión universitaria". Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras> Consulta en línea: 23-09-09.

cipios del siglo XX, luego de los comienzos en Inglaterra, a finales del siglo XVIII.

Rioja Montaña reporta que en América Latina, ya en 1905, la Universidad Nacional de La Plata, desde su creación en Argentina, se proponía la fundación de una institución moderna, de base científica con especial énfasis en la investigación, la extensión y el intercambio permanente con los centros de excelencia del extranjero. Otros autores⁵⁹ precisan que el carácter experimental de esa universidad permitió que la extensión, como actividad fundamental, fuese parte de una política universitaria integral. Allí confluyeron aportes del pensamiento europeo y de las corrientes políticas que arribaron con los procesos inmigratorios, amalgamando vertientes del socialismo, expresiones del positivismo criollo y de tendencias industrialistas.

En 1918 se produce el movimiento estudiantil conocido en Argentina y el continente como la *Reforma de Córdoba*⁶⁰. Allí se planteó la autonomía y el autogobierno como pilares para una democratización social de la universidad y para que ésta se constituyera en la entidad protagonista del desarrollo profesional de grupos de la sociedad. Se cuestiona el conocimiento científico solo para sectores privilegiados. Se propugna el papel social que debe tener la universidad. La influencia de este movimiento impacta a muchas universidades de Nuestra América, que en años posteriores intentan adoptar este modelo universitario.

59 Von Reichenbach, María Cecilia, María Raquel Coscarelli y Aníbal Guillermo Babiloni (2004) "Universidad y sociedad: Orígenes de la extensión universitaria argentina". Revista DA SBHC, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 90-103, jul./dez. http://www.mast.br/arquivos_sbhc/35.pdf. Consulta en línea: 15-04-09.

60 Manifiesto de la Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica. Reforma Universitaria de 1918. <http://www.alternativabolivariana.org/pdf/Manifiesto.pdf>. Consulta en línea: 18-10-08

A partir de los años 50, la universidad en el mundo y en Nuestra América⁶¹ es un poderoso instrumento de ascenso social. Sirve a la consolidación de las élites políticas y sociales, y de mecanismo de control ideológico y político, en el marco de un evidente dominio de clase. Al mismo tiempo forma los cuadros de gobierno necesarios para el modelo político basado en la democracia burguesa.

Hacia los años 60 y 70, en Cuba, el proceso revolucionario ya se había iniciado y comenzaba a mostrar sus primeros impactos en la vida del pueblo, especialmente en la educación. Al mismo tiempo la conciencia del subdesarrollo latinoamericano fue asumida por muchos académicos y luchadores políticos.

En el seno de las universidades, en las décadas de los años 50, 60 y 70 del siglo XX, en plena guerra fría, la participación política ideológica de profesores, estudiantes y trabajadores administrativos y de servicios dio lugar a la llamada “universidad militante”⁶², considerada como la vanguardia de los movimientos revolucionarios en América Latina y en otros países del mundo; ésta hizo de la universidad un espacio sensible de expresión de conflictos sociales, dado que las expresiones de la lucha de clases llegaron a su interior. Tomaban para sí los postulados de la universidad popular.

El mayor esfuerzo del Estado se concentró, al igual que en todos los campos de la política social, en ampliar la cobertura de la educación y crear la ilusión del ascenso social necesario para frenar los avances transformadores que tomaban a la Revolución cubana como referencia.

61 Discurso de José Martí. En: Revista Ilustrada de Nueva York, 10 de enero de 1891. Retomada por El Partido Liberal, México, 30 de enero de 1891. http://www.analitica.com/BITBLIO/jmari/nuestra_america.asp Consulta en línea: 20-09-09

62 Moreno, Alexander (1991) Seminario “Reto de la universidad del siglo XXI” UPEL. Barquisimeto. Venezuela. <http://www.alexandermoreno.com/articulos/hacialauniversidadmilitande.pdf> Consulta en línea: 20-09-09.

En los años 50, 60 y 70, la mayoría de los países latinoamericanos adelantan acciones educativas que se orientan a obtención de resultados rápidos, como el aumento de cobertura. Se definieron criterios para elaborar materiales didácticos en serie. Se acude a exigencias memorísticas y reiterativas, aprendizajes a través del refuerzo y de la lógica estímulo-respuesta. Puede señalarse que la influencia pedagógica dominante viene del empirismo y del estructural-funcionalismo norteamericano con resultados reduccionistas en el abordaje de la realidad⁶³. El estructural-funcionalismo asume a la educación como un medio que debe producir condiciones en los individuos para alcanzar el estado de equilibrio (consenso) que debe haber en las sociedades. De modo que el encuentro de estas corrientes reduce los procesos a relaciones entre variables a nivel de los individuos.

Desde la década de los 50 se venía impulsando la necesidad de la planificación universitaria. “Tal parece que América Latina fue la región que lideró el proceso de desarrollo de la planificación en el campo educativo. En ese orden se indica que el primer plan de desarrollo educativo fue el proyecto de plan quinquenal de la Oficina de Planeamiento de la Educación de Colombia en 1957”⁶⁴.

En los 60 aparecen también intentos educativos⁶⁵, que plantean ideas tales como la educación democrática; la educación liberadora; la educación para la justicia; la escuela abierta; la educación socialmente participativa y también la pedagogía participativa. Darcy

63 Mínimo de Pedagogía. Varios autores. Mimeog. Cuba. 2008.

64 Aguerrondo Inés (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa). UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE. Buenos Aires. “La primera tentativa sistemática de planeamiento de la educación remonta a 1923, fecha del primer plan quinquenal de la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas”. www.iipe-buenosaires.org.ar/system7files/documentos/racionalidadessubayacentes. Consulta en línea: 25-08-09.

65 Mínimo de Pedagogía (2008). Op. cit.

Ribeiro (1922-1997) destaca que “... lo que se esconde es la intención deliberada de inducir a la Universidad moderna —tal como se hizo con la decimonónica— a profundizar su servidumbres con relación al sistema y ganarla para un nuevo movimiento de actualización histórica, de hecho, de recolonización cultural de América Latina”⁶⁶. De acuerdo al trabajo de María Egilda Castellano y colaboradores, anteriormente citado, el carácter de clase de las universidades latinoamericanas y caribeñas, poco ha cambiado, porque la condición de países dependientes del sistema capitalista mundial, los pasó de colonias a neocolonias, y aquéllas, objeto de intereses ajenos a las realidades regionales, se alejaron cada vez más de los pueblos, y se acercaron a las clases dominantes. Estos autores concluyen que después de los procesos de independencia la universidad latinoamericana “avanzó de la modernidad a la modernización, aún vigente en la región; y en su organización académica, diseños curriculares y procesos educativos asumió los modos de pensar de la razón moderna, cuya expresión en los procesos del conocimiento es el paradigma científico-positivista. La escolástica dio paso al positivismo”⁶⁷.

En contraposición, para los mismos años 60 y avanzando a los 70, desde una realidad en plena revolución, Cuba comienza a construir su propio modelo educativo, que si bien considera las tendencias educativas existentes, al partir de un marco conceptual para su sociedad (que se basa en el materialismo histórico y sus fundamentos en la dialéctica materialista), se alimenta de las experiencias reales que se van impulsando para afrontar las inmensas carencias del pueblo. “... con el triunfo de la Revolución aparece el modelo de escuela socialista fundamentada en el ideario mar-

66 Ribeiro, Darcy. Op. cit. Pág. 25.

67 Castellanos y colaboradores, Op. cit. pág. 99

tiano y el marxismo-leninismo, como continuidad de las mejores tradiciones histórico-pedagógicas y patrióticas cubanas”⁶⁸.

Los años 70 están a su vez fuertemente marcados por los movimientos liberadores en el marco de la lucha antiimperialista. En el terreno educativo, esto se expresa por la disputa entre tendencias que se ubican en ambos lados de la confrontación ideológica en el terreno educacional y pedagógico. Para ese período, en el orden de las teorías de la educación emancipadora, una de las más significativas en América Latina la constituye la fuerza y expansión del pensamiento y acción de Paulo Freire (1921-1997). Las propuestas de la educación como vía para la liberación, con Paulo Freire como uno de sus representantes más destacados y consistentes, expresan los ideales de emancipación contenidos en los pueblos latinoamericanos. Freire plantea la transformación radical educativa⁶⁹ como concreción de una cultura alternativa, que exprese una transformación del sistema económico, político y social. Para el mismo, la educación debe ser participativa, socialmente productiva y liberadora⁷⁰.

El conflicto permanente entre las clases hizo que diversos actores sociopolíticos, por vía directa o indirecta entraran en el campo de fuerzas de la gestión universitaria. Hacia las décadas de los años 60, 70 se expresan estas fuerzas mediante los partidos, los grupos sindicales o gremiales y estudiantiles en pugna permanente por el control político-ideológico de la universidad, sobre todo en América Latina, sin dejar de lado las experiencias de otros países como lo fue la de Francia

68 Ídem.

69 Asumimos que “... toda transformación implica un cambio hacia un nivel de desarrollo superior. Es el movimiento del fenómeno en el tiempo y en la referencia histórico-social concreta en que se desarrolla”. (Valle Lima, s/f).

70 Ideas presentes en parte de la obra de Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI 1995; *Pedagogía de la indignación*. Ediciones MORATA S.L. Madrid 2001; *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI 2002; *Pedagogía de la tolerancia*. Fondo de Cultura Económica, 2007.

con el Mayo Francés o los movimientos estudiantiles en el mundo entero, incluyendo los Estados Unidos de Norteamérica, en contra de la guerra de Vietnam, o los de apoyo a la Revolución cubana.

Las décadas de los 80 y 90 se caracterizan por la fuerza que toma el neoliberalismo y los modos como se hace evidente, sobre el argumento principal de que la política social debía ser asunto privado; por tanto sometida a las leyes del mercado. Indican que el gasto social debe disminuirse al mínimo, a través de políticas de focalización, y deben plantearse formas de rentabilidad. La mayoría de las instituciones de política pública, entre ellas las de educación universitaria, asumieron estas indicaciones en un clima de tensión generado por las presiones de la resistencia social frente a este modelo negador de la vida colectiva. Se fue haciendo presente en las instituciones educativas públicas un sentido mercantil de la acción universitaria, soslayando abierta o sutilmente las consecuencias en términos de exclusión y soberanía nacional. Una de las manifestaciones de la orientación de las universidades hacia los intereses dominantes, es precisamente el giro que estas hicieron entre la década de los 80 y 90 para inscribirse en las necesidades del neoliberalismo.

En los 80, las universidades comienzan a jugar sobre la base de aquellos servicios que le dan algún margen de rentabilidad, omitiendo el sentido ético de su existencia. Ramón Calzadilla dice: “En este sentido, el proceso educativo es definido por el mercado y sus leyes en el ámbito social y académico, lo que plantea la necesidad de encontrar el vínculo de las propuestas postmodernas con el desarrollo del capitalismo”⁷¹.

En términos de posiciones pedagógicas, se asiste a una tensión entre los modelos pedagógicos asociados al positivismo y a las con-

71 Calzadilla, Ramón (2006). La universidad y la emancipación histórica del sujeto racional en la ética de la postmodernidad. *Rev. Investigación y Postgrado*. Vol. 21, No. 2.

cepciones de base estructural funcionalistas, frente al avance de los modelos basados en un enfoque crítico-emancipador con fundamentación en la dialéctica materialista^{72, 73}. En los años 90 se activan reformas educativas en casi todos los países latinoamericanos, bajo la excusa o la apariencia de, y la aspiración a mejorar la calidad. Sus fundamentos pedagógicos están predominantemente en las posiciones pedagógicas constructivistas. Ello supone énfasis en el aprendizaje; es decir, en los progresos del estudiante más que en los conceptos impartidos por el maestro. Implica problematizar los saberes, abrir los conceptos a la discusión y consensuar con los estudiantes una forma común de comprender una determinada disciplina. La relación del docente con el alumno o alumna se centra en el rol de facilitador del primero, que es quien ayudará a los estudiantes a acercarse a niveles más complejos de conocimiento.

En su modelo de gestión priva la tradición de Autonomía. En América Latina esto se sustenta en la necesidad de liberarse del yugo de las clases dominantes que la han usado para perpetuarse en la dominación de clase. Los Estados latinoamericanos en representación de esa clase han “permitido” esa *autonomía* reducida a la elección de las autoridades institucionales pero resguardando el substrato político-ideológico que garantiza la existencia del sistema de dominación. Planificar significa atender a los aprendizajes que se espera lograr en los alumnos, las actividades para lograr estos aprendizajes y la forma como se evaluará lo logrado. Se plantea la necesidad de relacionar la institución educativa con la comunidad y la familia, lo que implica cambios en la gestión, aunque dentro del mismo

72 Casañas Díaz, Mirta (2006). *La filosofía de la educación desde una perspectiva marxista*. Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Venezuela.

73 Damiani L y Bolívar O. (comp). (2008). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano. Por una universidad popular y socialista de la Revolución venezolana*. Ediciones Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.

paradigma. Solo se amplía el horizonte de objetivos y actores a involucrar en los aprendizajes.

Durante la segunda mitad del siglo XX, las universidades han tenido en su seno un debate de corte académico en torno a los enfoques, mas sus implicaciones para la organización y gestión no se verifican en sus prácticas educativas. Pareciera que el objetivo es de conocimiento o reflexión, mas no de cambio en lo esencial. Su masividad, extensión territorial y exigencias de pertinencia obligan a pensar la vinculación entre el modelo pedagógico y la base de fundamentación de su gestión.

En este estudio trabajamos particularmente y con visión crítica el concepto de “extensión universitaria”. Concluimos este segmento destacando que respecto a la misma, González Cuevas⁷⁴, a finales de los años 90 llega a concluir en su estudio sobre la universidad mexicana, que ha sido un ideal de las universidades el vincularse en forma efectiva con la sociedad y, especialmente, con su entorno inmediato, a través de actividades de extensión. Pero reconoce que desafortunadamente es poco lo que se ha logrado en esa dirección. Indica que (en México) las universidades siguen siendo ínsulas ajenas al medio que las rodea, y las actividades de extensión se han limitado en la mayoría de los casos a presentaciones artísticas que muchas veces son similares a actividades netamente comerciales. El autor concluye claramente que éste es un tema que requiere definitivamente atención especial, con lo cual coincidimos.

74 González Cuevas, Oscar M. (1997) El concepto de Universidad. Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista de la Educación Superior*. VOL. XXVI (2), N° 102, abril-junio. En: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/102/2/1/es/el-concepto-de-universidad>. Consulta en línea:12-09-08

Inicios del siglo XXI

El momento actual se define a partir de profundos cambios que se van produciendo en lo que muchos han llamado la *era de la globalización* y la profundización de las luchas frente al modelo de dominación imperial. Esos cambios se expresan en todos los planos y se producen a partir de grandes contradicciones e incongruencias. Por un lado, la humanidad ha producido respuestas para problemas que afectan a las sociedades, tales como provisión de energías, producción de alimentos, diagnóstico y control de enfermedades; igualmente en transporte. Esta producción, que debería traducirse en bienestar o buen vivir para los pueblos, ha significado una inmensa deuda socioambiental a partir del uso privilegiado y monopolizado de esos saberes por los grandes potencias que ahora basan su dominación en el control de la naturaleza, del conocimiento y sus fuentes. Sus consecuencias están en lo social, en lo económico y en lo ético. La racionalidad instrumental, el consumismo derivado de la producción, distribución y acceso al conocimiento y la tecnología, expresan el sistema de explotación y de hegemonía imperante. Se aplica la racionalidad instrumental, que es la que utilizando comúnmente un lenguaje weberiano⁷⁵, se define como aquella que prioriza la utilidad de las acciones y el uso de objetos de acuerdo a una relación medio-fin, en la que su forma teórica es la ciencia, susceptible de aplicación tecnológica. En este espectro, las necesidades de acumulación del capital, han generado riesgos para la vida como: residuos tóxicos, radiaciones atmosféricas, costos sociales y ambientales, destrucción de la biodiversidad, destrucción de la Amazonía, destrucción de cuencas, contaminación o agotamiento de fuentes de agua, destrucción de pueblos enteros y de vida pla-

75 Weber, Max (1921) *Economía y sociedad*. Edición de 1993. Fondo de Cultura Económica de España, S.L. ISBN 9788437503745. Madrid. España.

netaria. En todo ello el peso del conocimiento y los fundamentos éticos y epistemológicos de la institucionalidad sobre la que se ha soportado su generación, difusión y uso ha sido decisivo⁷⁶.

En el plano mundial, se encuentra que el final del siglo XX y la entrada del siglo XXI expresaban una tendencia que pareciera estar indicando “un cambio de época” que se ve interrogado por la actual crisis económica mundial que cuestiona directamente el modelo dominante basado en el capitalismo. Desde este trabajo, se señala que ello coloca nuevos referentes para avanzar en la necesidad de construir un modelo de sociedad basado en la solidaridad entre los pueblos, la conciencia del deber social y la búsqueda de la máxima felicidad posible basada en el *buen-vivir*, en el *vivir-bien*.

Algunas de las características más relevantes en casi todas las universidades latinoamericanas, son señaladas por Carlos Tünnermann⁷⁷: carácter elitista; énfasis profesionalizante; estructura académica: federación de facultades o escuelas profesionales semiautónomas; cátedra como unidad predominante; método docente basado principalmente en la clase magistral y de transmisión de conocimientos; ausencia de organización administrativa eficaz; autonomía; gobierno de la universidad de carácter representativo; [...] incorporación de la difusión cultural y de la extensión universitaria como tareas normales de la universidad, aunque con proyecciones muy limitadas por la escasez de recursos; preocupación por problemas nacionales, sin suficiente vinculación con las comunidades.

76 Córdova, Marlene Yadira. *Ideas y políticas*. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Venezuela. 2004. Pág. 10.

77 Tünnermann, C (1996). Calidad de la Educación Superior. En: Bases para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Memorias de la Mesa Redonda organizada por el CRESALC en el marco de la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Kingston. CRESALC/UNESCO.

En cuanto a la extensión, diversas modalidades se han desarrollado, aunque su fundamento instrumental es casi siempre el mismo; extensión, interacción, integración medico/asistencial, docencia-servicio. En el presente, Serna Alcántara⁷⁸ plantea que en las universidades latinoamericanas, el reto sobre la extensión continúa vigente. Considera que si se acepta como vigente su misión social, se requiere “actualizar, transformar o dicho más acertadamente, refundar a la extensión, redefiniendo cuál es la misión social requerida en el siglo XXI y proponiendo modelos de extensión que incluyan los siguientes considerandos: (a) Que se definan claramente a favor de la población marginada y vulnerable. (b) Que evitando un carácter hegemónico o asistencialista, acompañen procesos personales, grupales y comunitarios, encaminados a la solución de problemas concretos. (c) Que sean asumidos por toda la comunidad universitaria. (d) Que sean fundamentales para la formación de los alumnos. (e) Que se adecúen a las condiciones y recursos institucionales, sin perder su identidad y fines. (f) Que influyan en la transformación de la vida social”.

El Décimo Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria celebrado en Uruguay, en octubre de 2009, se instaló bajo el lema: Sociedad y Extensión, hacia una universidad integrada y transformadora. Ese décimo Congreso anunció que quería dar cuenta de los desafíos de la extensión ante la creciente asimetría en las relaciones de poder entre los distintos actores y las desigualdades sociales que esto genera. De sus objetivos específicos, destacamos: (a) Pensar modelos de articulación e integración universitaria como espacios que faciliten la interdisciplinariedad, la interacción de la extensión,

78 Serna Alcántara, Gonzalo Aquiles (2007) “Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén”. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 43/3 - 25 de junio de 2007. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En: www.rieoei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf. Consulta en línea:17-08-09

la enseñanza y la investigación, y la generalización de las prácticas extensionistas. (b) Favorecer el diálogo crítico, el vínculo activo y la articulación entre sociedad, movimientos sociales y universidad. En el mismo Congreso se invocó, antes de su apertura, el llamado a la transformación de las universidades. En esto estaban coincidiendo con Rioja Montaña, anteriormente citada, cuando ésta había considerado que el despliegue de la vinculación entre la universidad y la sociedad, y con ello la “extensión”, tienen como punto de inflexión el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, con el “Manifiesto de la Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica”⁷⁹.

Los enfoques pedagógicos reflejan los modelos de sociedad en pugna. Por un lado, en el seno de la Universidad como concepto sociopolítico y dentro de ellas como instituciones particulares, se mantiene un modelo que se sustenta en la visión academicista-dogmática que trata de avanzar hacia una vinculación directa con los objetivos neoliberales de las grandes transnacionales⁸⁰; en paralelo, aunque no uniformemente, va caminando el modelo que se sustenta en la visión constructivista-estructuralista, aparte de Cuba que desarrolló su propio modelo. Por su parte, Boaventura De Souza señala: “En los últimos veinte años la universidad sufrió una erosión en su hegemonía..., como resultado de las transformaciones en la producción del conocimiento y con la transición que está en proceso... que alteraron por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía”⁸¹.

79 Manifiesto de la Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica. Reforma Universitaria de 1918. Op. cit.

80 Véase el Proyecto Bologna de la Comunidad Europea www.clara.es/omr/bolonia.html y las críticas que despierta: <http://www.elproyectomatrix.wordpress.com>. Consulta en línea: 18-08-09.

81 De Sousa Santos, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM/CEIICH En:

Por otra parte, sobre todo en Nuestra América, viene insurgiendo la pedagogía crítico-emancipadora que se sustenta en la visión proporcionada por la educación emancipadora, integrada a los movimientos de liberación y transformación presentes en este continente^{82, 83}.

El modelo dominante de universidad actual es complejo, su organización se define desde la creciente multiplicidad de los campos disciplinarios, y expresa una complejidad que no se resuelve con la gestión clásica normativa, mucho menos con la gestión en el aula de clase. La universidad contemporánea se ha caracterizado, en la mayoría de los casos, por definir su desarrollo a partir de motivaciones académicas o políticas de quienes deciden programas de formación o de extensión, apertura de núcleos, crecimiento territorial o perfil de profesores. De modo que en muchos casos no hay un criterio de pertinencia para este tipo de decisiones. El otro aspecto crucial de la universidad actual y su modelo de gestión es una acumulación histórica derivada de su relación con la sociedad y el Estado, que se manifiesta en la concepción de los procesos científico-técnicos, su pertinencia y expresión en la formación y de ésta con relación a los problemas de la sociedad y sus objetivos estratégicos.

El discurso sobre la vinculación de las universidades con la sociedad y, especialmente, con su entorno inmediato se ha tratado de resolver a través de la extensión universitaria. De Sousa Santos analiza el fenómeno en estos términos: “La incapacidad política del Estado y

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf. Pág. 29. Consulta en línea: 22-08-09.

82 Alvarado Arias, Miguel (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). En: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>. Consulta en línea: 10-02-09

83 Antón Valero, José Antonio (2004). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales*. Ed. electrónica: Mayo. www.pangea.org/jei/edu/tab. Consulta en línea: 23-09-09.

del proyecto nacional repercutió en una cierta incapacidad epistemológica de la universidad, en la generación de desorientación en relación con sus funciones sociales. Las políticas de autonomía y de descentralización universitarias, adoptadas entre tanto, tuvieron como efecto dislocar las bases de esas funciones de los diseños nacionales para los problemas locales y regionales”.⁸⁴

La definición de la base de las decisiones se coloca en dos tipos de posibilidades. Unas que parten solo de la necesidad de abrazar el avance del conocimiento y su posibilidad de aplicación en la sociedad, por lo que y en las que “... en muchas oportunidades, gerenciar la planificación en las instituciones universitarias, responde fundamentalmente al cumplimiento de leyes, normas y reglamentos institucionales”⁸⁵. Otras que parten de la relación dialéctica entre universidad y sociedad, en función de los objetivos liberadores que sustentan sus decisiones, en la necesidad de planificar los procesos de generación, organización, apropiación, adecuación y uso del conocimiento, en el mismo sentido de los objetivos de transformación sociopolítica del pueblo.

La universidad actual expresa en la composición de sus actores, las fuerzas dominantes en cada sociedad. En su interior, a través de los diversos mecanismos de poder, se encuentran en forma de proyectos, o en el ejercicio directo de funciones de dirección o de gestión, la concreción del juego de fuerzas sociales presentes en la misma. Naturalmente no deja de reconocerse la existencia y el papel de las contradicciones de clase en las fuerzas sociales actuantes, no exentas a su vez de tensiones y conflictos.

84 De Sousa Santos, Boaventura (2005). Op. cit. Pág. 30.

85 Lázaro, Roger (2000). Articulación e integración de educación universitaria. Bases de un modelo de gerencia de planificación en la OPSU del futuro. Jornadas de Nacionales de Planificación de la Educación Superior. Caracas, Venezuela. En OPSU. 2000. En: www.opsu.gob.ve/?ir=PNEV. Consulta en línea: 28-10-08.

En la sociedad actual se puede verificar la existencia de universidades comprometidas con el pensamiento burgués de élites y con el neoliberalismo, a través de la formación de sus estudiantes. “... lo que podríamos llamar un nuevo modelo de universidad caracterizado por la globalización (compitiendo en un entorno global), por la universalidad (sirviendo a todos y en todo momento), y por la necesidad de dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Es una nueva institucionalidad que debe adoptar nuevos objetivos y acoger mecanismos flexibles de adaptación continua a esos objetivos”⁸⁶. En contraposición, tenemos universidades que con mayor o menor fuerza optan por la liberación, de modo que quienes dirigen su quehacer muestran esa dirección y tratan de responder a las nuevas demandas de conocimiento en función de la soberanía e independencia de nuestra nación. Es una nueva institucionalidad que debe aportar nuevos modelos y métodos de trabajo⁸⁷.

La universidad en Venezuela

Venimos de señalar que en Venezuela se gestan los orígenes de la universidad en diciembre de 1721, cuando por Real Cédula se autoriza la facultad de enseñanza al Real Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima, que funcionaba en Caracas y al que en octubre de 1722, el papa Inocencio XIII le otorga el mismo carácter Pontificio, en razón de lo cual, y por las potestades políticas y religiosas, nace la Ilustre Universidad de Caracas, hoy Universidad Central de Venezuela.

86 Arocena, Rodrigo y Judith Sutz. (2003). *Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento*. OEI. Cambridge University Press. Madrid.

87 Almada, Clara; Rivas Rossana y Troquet Michael. Universidad: la calidad como herramienta de gestión (s/f). En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 49. OEI. Consulta en línea: 25/03/09.

Luis Antonio Bigott⁸⁸ indica que España, en el proceso de implantación del modelo colonial, exportará como instrumentos de dominación espiritual y cultural a sus territorios de ultramar, la universidad, la Inquisición y la imprenta. El autor describe cómo la universidad funcionará como institución réplica de la vigente en la metrópoli, caracterizada por la presencia omniabarcante de vínculos unitarios de tipo político-religiosos, los cuales presentaban en su matriz generadora —de base filosófico-teológica— la unidad indisoluble de fe y razón (...). Aproximadamente 50 años después de fundada la Universidad, se va a producir el primer cuestionamiento al régimen de enseñanza en una de sus cátedras, indicando que la física aristotélica había concluido su periplo en el ambiente académico y que el pensamiento tomasiano era el producto de un siglo y de una localización especial, caracterizado por el atraso.

Bigott⁸⁹ hace conocer que la educación como temática, más que de reflexión, de acción práctica en la construcción de la República, se encontrará presente en la discursiva de la Sociedad Patriótica y en el pensamiento bolivariano. El autor establece que ese pensamiento es producto del encuentro en América de las obras de los filósofos del siglo XVIII, orfebres de la Revolución francesa y de las ideas del visionario del nuevo mundo, Simón Rodríguez (...). La educación será escenario de confrontaciones al igual que las escenificadas en los campos de batalla. Para Luis Bigott, en la promulgación en 1827 de los Estatutos Republicanos, que eliminaban “la pureza de sangre” como requisito indispensable para matricularse en los cursos universitarios, se expresa la hibridez de

88 Bigott, Luis Antonio (1995). *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Estudios Monográficos y Ensayos. Caracas, Venezuela. Pág.149-151.

89 Bigott, Luis Antonio. Op. Cit. pág. 189-191; 196

las nuevas concepciones, con disposiciones diseñadas por Felipe V en 1727, es decir, con un siglo después; con el siglo en el que en Caracas se fundaba el Real Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima. Sobre esto volveremos más adelante.

Una periodización para el estudio de la construcción y evolución del sistema universitario en Venezuela tiene expresiones diversas según los autores consultados. Reinaldo Rojas⁹⁰ identifica seis períodos comprendidos entre 1696 y 2005. Se refiere a: 1) Los antecedentes (1696-1721), 2) Universidad Colonial (1721-1827), 3) Universidad Republicana (1827-1936), 4) Etapa de Transición Democrática (1936-1958), 5) Surgimiento de la Universidad Nacional Experimental y organización del sistema universitario contemporáneo a través de la Ley de Educación de 1970 (1958-1970), 6) Expansión, crisis y reforma del sistema universitario, en el contexto de la Constitución Bolivariana de 1999 y debate por una nueva Ley de Educación Universitaria (1971-2005). Hoy añadiríamos una nueva etapa en el marco del reimpulso de la Revolución Bolivariana que viene de sancionar la nueva Ley Orgánica de Educación y podrían incorporarse así algunos de los cambios ocurridos entre 2005-2009.

Bigott⁹¹ ofrece por su parte lo que denomina una *periodificación* dirigida a estudiar el proceso constitutivo de la ciencia y la educación hasta el siglo XIX, estableciendo cuatro períodos:

- a) ***Período colonial*** (1600-1810), que cubre la etapa de antecedentes y parte de lo que Rojas establece como la etapa colonial; queda claro para Bigott que si se compara el desarrollo alcanzado

90 Rojas Reinaldo (2005). Historia de la Universidad en Venezuela. Revista *Historia de la Universidad Latinoamericana* Volumen 7. <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/102/99>. Consulta en línea: 15-09-09

91 Bigott. Luis Antonio (1995). Op. Cit. Pág. 142.

por México, Perú y Potosí a lo largo de los siglos XVI y XVII, con lo logrado en el mismo período por Venezuela, se concluye que en esta región se observa un marcado vacío en lo referente al cultivo de las ciencias. España, intentando crear muros de contención en su espacio y en el de las colonias, crea en 1801 por Cédula la figura del censor regio, el cual tenía como función vigilar la enseñanza de la universidad. Al final de este período lo que se observa es un conjunto inconexo de instituciones de enseñanza. El cumplimiento de la resolución es colocado a disposición del fiscal de la Real Audiencia, quien vigilaría la aplicación de las normas siguientes⁹²:

* No aprobaría conclusiones inconducentes o sin uso en el foro para la inteligencia del dogma o la moral.

* No se permitiría que se defendiesen o se enseñasen *pro universitate et cathedra* cuestiones ajenas al programa de las mismas.

* No se admitirían conclusiones opuestas a las bulas y tales decretos sobre la Inmaculada Concepción.

* Reprobaría todas las cuestiones opuestas a las regalías de la Corona, leyes del reino, derechos nacionales, concordatos y demás principios de la constitución civil y eclesiástica.

* No se consentiría que se defendiesen o enseñasen doctrinas contrarias a la autoridad y regalías de la Corona.

* No se permitiría disputa, cuestión o doctrina favorable al regicidio o “tiranicidio”.

92 Bigott. Luis Antonio (1995). Op. Cit. Pág. 168-169.

b) *El intento descolonizador* (1810-1830), cuyo final prácticamente coincide con el comienzo de la etapa Republicana de Rojas, quien a su vez no trabaja la distinción que Bigott establece en sus dos siguientes consideraciones que abarcan, como veremos seguidamente, de 1830 a 1899. En este período Bigott⁹³ hace resaltar las contradicciones y conflictos de la sociedad colonial, su estructura de clases y su crisis estructural. Citando a Carrera Damas, el autor describe factores de la crisis gestados en tres direcciones diferentes, a saber: el agotamiento del modelo de implantación a escala americana y venezolana; la evolución del nexo colonizador y, en tercer lugar, el desarrollo del sistema capitalista mundial.

c) *La idea de una nación*⁹⁴ (1830-1870) y su contexto internacional. Tiempos de una sociedad altamente estratificada, de base agraria, que sufre los atavismos y el empobrecimiento de la guerra. Sociedad que comienza a diferenciarse y a establecer debates con el clero. Sociedad que oscila entre una república centralista o federal, sometida a presiones de mercado, buscando cohesión nacional, que garantizara integridad de territorio y fortalecimiento de la conciencia nacional. Período que Bigott describe como marcado en términos de anarquía y autoritarismo pero que finalmente analiza en términos de: búsqueda de nuevas formas de organización social, y de enfrentamiento de obstáculos conducentes a un estado de disgregación social y político.

d) *Las ciencias, la educación y el positivismo* (1870-1899). Es interesante añadir que en el marco de las periodizaciones de la historia de la educación en Venezuela, y más precisa-

93 Bigott. Luis Antonio (1995). Op. Cit. Pág. 177.

94 Bigott. Luis Antonio (1995). Op. Cit. Págs. 203-214.

mente del currículo como historia social, José Pascual Mora-García⁹⁵ ofrece su punto de vista condensado en siete etapas. Antes de entrar en ellas tomamos un momento para destacar que para este autor, repensar la universidad implica superar la visión ahistórica del currículo. Señala que no debe olvidarse que la teoría curricular representa un bloque geopolítico, y por tanto implica situarse en un marco sociopolítico, administrativo y cultural. Afirma el autor que es una realidad conocida por todos, que poco a poco se ha minado la dimensión filosófica e histórica del currículo por una tendencia que denomina “anglonorteamericana”; ésta se expresa en una dimensión ingenieril, que al dejar de lado la visión filosófica permite proporcionar apariencia de neutralidad y eficacia lineal; como resultado, aquellas otras dimensiones quedan fuera de consideración. Mora-García llama a revisar la relación saber-poder en el acto pedagógico que ha terminado por reproducir el estado de dominación y los aprendizajes pasivos. Seguidamente es cuando propone una periodización histórica en la cual contextualizar el diseño curricular, anunciando que se trata de “pivotes” para lo que sería la historia del currículum en Venezuela.

Las siete etapas que propone Mora García, en alguna medida se superponen con las ofrecidas por Reinaldo Rojas, las cuales venimos de identificar; su acercamiento a la universidad colonial —ya lo veremos— dista en tiempo de la propuesta de Bigott, quien coloca como antecedente el año de 1600, prácticamente un siglo antes. Se reconoce que Mora-García, en su ensayo, se refiere a la historia social del currículum en la educación básica, pero sin embargo to-

95 Mora-García, J. Pascual (2004). El currículum como historia social (Aproximación a la historia del currículo en Venezuela). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. N° 9: 49-74. Universidad de Los Andes ISSN 1316-9505. Pág. 65.

mamos su periodización como expresión o manera de contextualizar la historia de la educación en Venezuela; nos permite a la vez ubicar algunos períodos históricos en que vivieron actores claves de procesos marcantes de la vida universitaria en Venezuela.

La *primera etapa* (1767-1830), que coincide con la universidad colonial, la sitúa Mora-García a partir de 1767 con la expulsión — por parte de Carlos III— de los jesuitas, de sus territorios de ultramar, lo cual incluía a Venezuela. En esta etapa, hacia 1791, destaca la participación de Simón Rodríguez (1771-1854) en la educación, pero señala que ello fue sin impacto efectivo en el currículum. A la propuesta de Rodríguez le siguió el plan de las Escuelas Patrióticas; Simón Bolívar propuso en el Congreso de Cúcuta de 1821 la implantación en Colombia (Venezuela, Nueva Granada y Quito) del método de enseñanza lancasteriano, de enseñanza mutua, pero particularmente en Venezuela tuvo poco impacto. Destacamos que en lo que ha sido denominado “los círculos virtuosos de la historia” no puede obviarse que es la época de los movimientos de José Leonardo Chirino, de Gual y España, de Simón Rodríguez, Simón Bolívar y Antonio José de Sucre... también la época de las traiciones que le siguieron. Tampoco puede olvidarse que es en 1827, al final de esta etapa distinguida por Mora-García, cuando hay en Venezuela universidades sólo en Caracas y en Mérida, y vienen de promulgarse los Estatutos Republicanos.

La *segunda etapa* (1830-1870) es el período de la refundación de la República, luego de la guerra de Independencia y del fallido intento de reorganización político-territorial conocido como la “Gran Colombia”. Mora-García destaca como el hecho más relevante desde el punto de vista de la educación nacional la aprobación en 1843 del primer Código de Instrucción Pública... En el corres-

pondiente “círculo virtuoso” de la sociedad general destaca, como uno de los más importantes para la República, la participación de Ezequiel Zamora, entre 1848 y 1859. Igualmente, el Ejército de los Descamisados en 1860... pero también la etapa de los pactos con la oligarquía territorial terrateniente que logra consolidarse desde 1860 y va hasta 1890. Es la etapa que coincide completamente con el período que Bigott denomina de la *Idea del Estado nación*, al cual nos referimos anteriormente.

La *tercera etapa* (1870-1936) se inicia con Antonio Guzmán Blanco como presidente de la República. Es el espacio-tiempo en que el Gobierno venezolano asume la tarea de hacer de la educación un asunto de Estado, estableciéndose, de acuerdo con Reinaldo Rojas, las bases ideológicas del Estado docente venezolano. Es lo que Rojas denomina la *Universidad Republicana*. Destaca en esta etapa la influencia filosófica del positivismo europeo, que Bigott analiza en términos de las diferencias y polémicas al hablarse tanto de positivismo venezolano como de positivismo en Venezuela⁹⁶. Es la filosofía del hecho, basada en la experiencia, en el método de la observación y en el experimento como resultado. Para el año 1911 se oficializa la presencia positivista en el Diseño Curricular Nacional, cuando a petición del ministro José Gil Fortoul se sancionan los primeros programas, a favor de una educación intensiva, destacando la idea del progreso. En el análisis de Mora-García, esta situación es la que hizo posible que una élite tuviese la oportunidad de monopolizar el saber, y sacrificar a la gran masa de la población a la ignorancia y el atraso. Sin embargo, destaca el mismo autor que desde el punto de vista filosófico se hicieron avances importantes hacia inicios de los años 30 cuando se implementa la idea de la **integralidad** del proceso educativo en la educación básica. Mora García cita en este

96 Bigott. Luis Antonio (1995). Op. Cit. Págs. 235, 285.

aspecto los análisis de Fernández Heres (1983), cuando identifica la propuesta del desarrollo de facultades en lo físico, lo intelectual, lo moral, que integran la personalidad del elemento social. Destaca Mora-García, en esta tercera etapa, la presencia en el currículum de la idea de la educación para el trabajo y preparación para la vida.

Una *cuarta etapa* (1936-1958) la sitúa Mora-García iniciándose en el primer Plan de la Nación del Gobierno de López Contreras y posteriormente, en 1948, con lo que se denominó el *Humanismo democrático* de Luis Beltrán Prieto Figueroa; en seguimiento destaca en el mismo período la filosofía y política del Estado Docente, o la educación como función del Estado. Mora-García da cuenta de la participación en esta etapa de numerosas y diversas delegaciones latinoamericanas inspiradas predominantemente en la corriente epistemológica que se expresaba en la teoría de la Nueva Escuela y el Pragmatismo de John Dewey, a quien hicimos anterior referencia como inspirador de las ideas de la extensión universitaria en Oxford, en 1890.

La *quinta etapa* (1958-1980) Mora-García la sitúa a partir de 1958, destacando lo que denomina “procesos de masificación de la educación”. Desde el punto de vista epistemológico, el sistema escolar venezolano entonces generado fue influenciado por las tesis desarrollistas y la teoría de la dependencia. En 1969, se promulgó el Decreto 120, y se produjo la Nueva Reforma Educativa de la educación media y técnica; luego, con el decreto 136 se incorporó al mismo sistema la educación normal, con lo cual se configura el llamado *modelo tecnocrático* que venía perfilándose desde 1960, basado en la educación como “Empresa Nacional”. En el V Plan de la Nación (1976-1980) sigue el mismo proyecto tecnocrático, expresado fundamentalmente en la llamada “Revolución Educati-

va”, que tenía entre sus objetivos la capitalización del hombre como fuerza de trabajo que permitiera modernizar el proceso productivo y lograr los objetivos de expansión económica e incremento de la productividad. La educación se constituye en el eje para el desarrollo socioeconómico del país, teniendo como perfil formativo la consolidación del recurso humano, eficiente y eficaz.

La *sexta etapa* (1980-1999) Mora-García la sitúa a partir de 1980 con la creación de un Subsistema de Educación Básica en Venezuela. Nuevos métodos de enseñanza especialmente influenciados por el constructivismo, bajo la denominación genérica de *corriente cognoscitiva*; se introduce el humanismo y la psicología social. En relación con la influencia cognoscitiva no se hace referencia a ninguna de las orientaciones del paradigma cognitivo sino que se asume como una visión integrada. El proyecto escolar, desde el punto de vista ideológico fue transformándose en un proyecto apegado al paradigma neoliberal caracterizado por el “darwinismo social”; aspecto que se tradujo en una contracción de la matrícula.

La *séptima etapa* es a partir de 1999 con el Proyecto de Educación que emana de la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Para los efectos de este trabajo, hacemos destacar, resignificándola con base en antecedentes, aconteceres históricos y la visión de los tres autores anteriormente analizados —Bigott, Rojas y Mora-García— nuestra propia interpretación de lo que en Venezuela ocurría.

En Venezuela, a finales del siglo XVIII y entrada en el siglo XIX, la universidad se organizaba en una relación dependiente y casi en espejo con Europa. Dedicada predominantemente a la teología,

las humanidades y las leyes; su relación con la ciencia era poco definida.

La Real y Pontificia Universidad de Caracas fue fundada en el Magnífico, Real Seminario, Colegio Señora Santa Rosa de Lima, según permiso concedido para otorgar grados, por el rey Felipe V, el 22 de diciembre de 1721. El 11 de agosto de 1725, se instala el Real y Pontificio Seminario Universidad Santa Rosa de Lima de Santiago de León del Valle de Caracas. En sus primeras constituciones se establecen reformas de estudios en 1727; en 1807 y 1809. “Para ser admitido como alumno de la universidad se requería presentar un testimonio de ‘vista et moribus’, es decir, una relación detallada de ‘vida y buenas costumbres’”⁹⁷. En 1808, el Seminario de San Buenaventura de Mérida, que había sido fundado en 1785, fue elevado a universidad (actual Universidad de Los Andes).

Lo que en Venezuela corresponde al período final del siglo XVIII y avanzado el siglo XIX, en el marco de la colonia, es decir, los primeros tiempos de funcionamiento universitario y las posiciones pedagógicas, está fuertemente condicionado por la filosofía dogmática de la fe. No obstante, “a finales del siglo XVIII, la Universidad de Caracas, hoy Universidad Central de Venezuela, comienza a ‘vestirse de moderna’; se inicia la enseñanza de la filosofía racionalista de Locke, Newton, Leibnitz, Descartes y otros filósofos, lo que concluyó con el rechazo de los postulados de las obras de Aristóteles, Santo Tomás, Justiniano e Hipócrates, convirtiéndose en semillero de

97 La Universidad Central de Venezuela tiene como antecedente la fundación del Colegio Santa Rosa de Lima, por Antonio González de Acuña en 1673, el cual fue inaugurado el 29 de agosto de 1696. En: <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html> Consulta en línea: 12-01-10.

la Independencia”⁹⁸. Son los pivotes de lo que sería la ciencia positivista mas adelante.

En 1827, Simón Bolívar reforma los estatutos de la Real y Pontificia Universidad de Caracas. El decreto de Bolívar orienta la universidad a acoger las clases sociales que hasta ese momento eran excluidas, nuevos actores participan de espacios de poder interno, asigna recursos y crea nuevas áreas académicas. Para 1827 la Universidad de Caracas, futura UCV, se organiza en cuatro Facultades: Filosofía, Teología, Jurisprudencia y Medicina. Esto, en el marco de la República naciente, define un camino para el acceso a quienes estaban excluidos de su ingreso. De alguna manera, con Bolívar se inicia un proceso de apertura hacia la universidad popular. Es Bolívar quien en 1827 coloca a José María Vargas como primer Rector de la Universidad Central de Venezuela, y quien impulsa en ella un movimiento científico. En su *Diario de viajes* de 1813, José María Vargas⁹⁹ describe una imagen sombría de su propio proceso de formación como médico “... Sin maestros, sin métodos, sin útiles establecimientos, sin recursos, me entregué a aprender lo único que en mi país se conocía imperfectamente y estudiaba (...) cuatro años de Medicina con un maestro inepto en todo, sin ciencias accesorias, sin conocimientos de Anatomía, Química, Botánica, que sólo se conocen aquellos dos ramos imperfectísimamente y el último es del todo ignorado”.

Esa es la universidad que, de acuerdo con las investigaciones de Rojas y de Mora-García, cabalga sobre la Segunda y la Tercera Eta-

98 UCV. En: <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html> Consulta en línea: 21-08-09

99 Obras Completas de Vargas en Rojas Reinaldo: Historia de la Universidad en Venezuela. *Revista Historia de la Universidad Latinoamericana* Volumen 7 año 2005. <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/102/99>. Consulta en línea: 21-08-09

pa de la historia social del currículum de educación básica, la que recibe en esa época las corrientes del experimentalismo, del evolucionismo y del positivismo. Es la Universidad que el mismo Mora-García vincula en su investigación con la entrada en Venezuela de la tendencia del currículum “anglonorteamericano”.

En la gestión de la universidad, después de la Independencia, con la creación de la República, se manifiesta la relación entre la sociedad y esta. Así, la Universidad de Caracas, pasa a ser un elemento fundamental de los cambios. Por ello Bolívar, nuestro Libertador, interviene directamente. “El 24 de Junio de 1827, durante su última visita a Caracas, Simón Bolívar, junto a José María Vargas y José Rafael Revenga redactan los Estatutos Republicanos de la Universidad de Caracas, los que la dotan de plena autonomía, carácter secular, renta y democracia. Dichas rentas debían servir de sustento económico a la institución y consistían de propiedades donadas por Bolívar... Estas nuevas normas amplían la visión educativa incorporando nuevas cátedras y laboratorios, eliminan el odioso procedimiento de seleccionar los alumnos por el color de la piel, aminoran el costo de los títulos universitarios, aumentan el sueldo de los catedráticos, suprimen el latín como lengua oficial de la enseñanza y dotan a la Universidad de un inmenso patrimonio económico, representado en tierras y haciendas”¹⁰⁰.

De acuerdo con Luis Bigott¹⁰¹, los Estatutos Republicanos antes mencionados marcan una línea conceptual en lo ideológico, constituyendo la Reforma de la Universidad. Se promulgan justo en los tiempos de la Venezuela que a partir de 1830 vectoriza como

100 UCV. En: <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html>. Consulta en línea: 21-08-09.

101 Bigott, Luis Antonio (1995) *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Estudios Monográficos y Ensayos. Caracas, Venezuela. Pág. 204.

nación independiente y que se estructura como Estado-Nación. Bigott señala que puede decirse que de 1830 a 1870 es reducida la función política de la universidad, como institución de experimentación de formas de organización y participación de élites culturales destinadas a retroalimentar las funciones administrativas y de constitución del Estado nacional; la universidad se caracterizaría por una extremada subordinación a la actuación de caudillos militares y condicionada a ser receptora de políticas emanadas de los grupos dirigentes de un estado nacional en gestación¹⁰².

Durante el período de 1826 a 1936 —en el decir de Reinaldo Rojas—, la universidad republicana atraviesa un segundo momento de modernización con la recepción de las ideas del positivismo a partir de 1866; actualiza las cátedras introduciendo las nuevas corrientes científicas; sin embargo, sufre las consecuencias, tanto de la crisis política que sigue a la Independencia, como de la Guerra Federal.

Destacamos nuevamente en este período el aporte de Bigott¹⁰³ que se refiere al positivismo como el nuevo paradigma perceptivo trasladado en sistema filosófico especulativo y práctico a la vez, adoptado y adaptado en las aulas universitarias, logias y sociedades científicas, adquiriendo originalidad propia y con diversas interpretaciones, sin homogeneidad; en búsqueda de elementos definitorios del mundo político, múltiple, complejo y contradictorio en su plano ideológico-cultural. Bigott destaca, sin embargo, que se encontrarían signos de ciencia positiva y de análisis positivista en Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Andrés Bello. Indica a su vez que desde la óptica de Luis Beltrán Guerrero, lo que se denomina “la república

102 Bigott, Luis Antonio (1995). Op. Cit. Pág. 344.

103 Bigott, Luis Antonio (1995). Op. Cit. Págs. 285; 287-290; 298-299; 322.

boliviana” es un adelanto de lo que Augusto Comte expondrá en su *Política Positiva*. Se concluye que el positivismo que viene a Venezuela es producto particular de circunstancias ideológicas, políticas y económicas en la Francia y la Inglaterra del siglo XIX. Se coloca aproximadamente en 1866 a Rafael Villavicencio y a Adolfo Ernst como iniciadores del positivismo en Venezuela. En su momento Bigott hace resaltar que la influencia intelectual del doctor Ernst no fue obra de la dictadura del general Guzmán Blanco.

La institución universitaria se ve reducida al mínimo; es un período de máximo estancamiento y retroceso. Pero a la vez, Bigott señala que en el campo de la investigación se realizaban contribuciones fundamentales al conocimiento de la botánica, la zoología y la mineralogía del país, mostrando en la práctica la aplicación del método y las técnicas experimentales. Se crean y se clausuran instituciones de educación universitaria, algunas por razones políticas o religiosas. Específicamente, Bigott reporta la creación en 1877 del Instituto de Ciencias Sociales, donde se inicia un nuevo tipo de reflexión, un conjunto de nuevas interrogantes a gobernantes y sectores culturales de la época, las cuales continuarían y se desarrollarían en sociedades donde se agruparían parte de la llamada segunda generación de positivistas venezolanos, surgidos muchos de ellos de la Universidad Central de Venezuela. (...) En 1880 el ámbito académico de la universidad es conmovido con el Decreto de otorgamiento de plena autonomía, firmado por Guzmán Blanco (...) un mes después es abrogado... “Los elegidos no me inspiran la seguridad de una cooperación tal cual yo la necesito”, fueron las palabras del Presidente.

Señala Bigott que la universidad constituía dentro del proyecto guzmancista el centro formador de élites culturales que retroali-

mentaban el ideario político del liberalismo y la fuerza intelectual para los proyectos modernizadores en el ámbito administrativo (...). La reforma universitaria de los planes de estudio propuestas primariamente por Villavicencio y posteriormente por Luis Razetti, de inspiración positivista y científicista, presentaban correspondencia con el modelo implantado. En 1883 comienza la revisión y reforma de planes de estudio, destinada a organizar la enseñanza superior... Hacia finales de siglo, en 1896 se produce la primera irrupción de los estudiantes al recinto del rectorado de la universidad para pedir la destitución de las autoridades rectorales (...). La protesta estudiantil, primero como sátira y posteriormente con coherencia organizativa y diferentes formas de lucha, bien entrado el siglo XX...¹⁰⁴.

Entre 1912 y 1920 se cierra la Universidad Central de Venezuela, pero en 1928 su Federación de Estudiantes es la que se da a conocer y permanece como la generación y élite política forjadora de la Venezuela moderna del siglo XX. En 1946 se reabre la institución que será la Universidad del Zulia. Un poco más tarde sucede lo mismo con la Universidad de Carabobo, en 1958.

Desde el año 1958 en adelante, con el inicio de un nuevo período democrático delimitado por el Pacto de Punto Fijo, además de las universidades públicas y privadas, comienzan a tomar forma en Venezuela las universidades experimentales, que incluyen universidades politécnicas y pedagógicas.

Quintero¹⁰⁵ expresa que por los años 60, y en medio de múltiples conflictos, se pretende convertir las instituciones educativas de

104 Bigott, Luis Antonio (1995). Op. Cit. Págs. 313-315; 323; 324-325; 356-357; 359.

105 Quintero, María y otros (1980): *El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela*, La Enseñanza Viva. Caracas, Venezuela.

América Latina en banco de pruebas para proyectos de “modernización”, que son diseñados y muy dirigidos desde los Estados Unidos; éstos manifiestan la intención de ayudar a construir una educación universitaria productiva para el crecimiento económico, eficiente en lo académico y administrativo, y progresiva para el desarrollo social, sin conflictos.

Ese proyecto “modernizador” parecía más bien ocuparse con énfasis en liquidar a las universidades como referencia opositora frente a la dominación imperialista y frente a los gobiernos que la toleran en nuestra América. El triunfo de este modelo tecnocrático, angloamericano, pasaba por quebrar el liderazgo de la tradicional e “izquierdista” UCV, ocupada en un intento de renovación del sistema educativo nacional. De acuerdo a trabajos de investigación de Nelson Méndez¹⁰⁶, el lema “Renovación Universitaria” había aparecido como reclamo de los estudiantes a los votantes en las diversas elecciones ucevistas de los años 1965-1966, siendo usado indistintamente por COPEI, el MIR o el PCV y en un significado vago que parecía referirse a reformas modernizadoras de cualquier tipo. En 1966, Raúl Leoni allana las residencias universitarias. En consonancia, en 1967 se había puesto en marcha el proyecto estatal, público, de lo que intentaba llamarse la Universidad de Caracas, llamada finalmente Universidad Simón Bolívar (USB)¹⁰⁷.

Mientras tanto nacía, a mediados de 1968, un movimiento que cobró gran importancia en el ámbito universitario: la Renovación. Nace, como venimos de decir, como exigencia de ciertas reivindi-

106 Méndez, Nelson (2009) Modernización, renovación y post-renovación en la Facultad de Ingeniería de la UCV entre 1936 y 1975: hitos cronológicos. En: <http://historiaingenieriavenezolana.blogspot.com/2009/01/modernizacin-renovacin-y-post-renovacin.html>

107 Universidad Simón Bolívar creada por Decreto 878. Presidencia de la República. 18 de julio de 1967. Su primer Reglamento se presenta en marzo de 1969.

caciones estudiantiles y posteriormente se convirtió en un movimiento nacional de discusión y protestas dirigidas a propiciar un cambio radical en el funcionamiento y el rol social de las universidades del país.

El tiempo de la “modernización” de la vida universitaria se corresponde con la primera presidencia de Rafael Caldera (1969-1974). El 26 de octubre de 1969 éste allana la UCV y se cierran escuelas técnicas de gran tradición popular en el país, tal como lo era la Escuela Técnica Industrial. El cierre se produce bajo pretexto de “detener las constantes manifestaciones anárquicas y el caos subversivo”.

Comienza en la UCV la etapa de Post-Renovación. Ha sido reportado¹⁰⁸ que el ánimo de rebeldía del Movimiento por la Renovación había sido asumido por el gobierno conservador de Caldera como una amenaza para la estabilidad de la democracia puntofijista (...). El 3 de septiembre de 1970, Jesús María Bianco, rector de la UCV que había acompañado el proceso renovador, señalaba que la violación de la autonomía era “un objetivo irreductible de la estrategia de dominación foránea”. Bianco, quien renunciaría el 23 de octubre de 1970 por desacuerdo con el recién creado Consejo Nacional de Universidades Provisional, afirmó en el mismo discurso: “Se trata de un primer paso hacia la neocolonización que ya está en curso y que tiene como objetivo último implantar un orden institucional en el que no haya condiciones para luchar contra la subyugación de nuestro pueblo”. Se produce un nuevo allanamiento a la UCV el 26 de octubre de 1970 y el 30 ocurre la suspensión —de hecho la destitución— de Jesús María Bianco del cargo de rector¹⁰⁹.

108 Video: Hace 40 años Rafael Caldera cerró la UCV. Venezolana de Televisión (VTV) / Prensa CNH | Sábado 31/10/2009. Disponible en: <http://www.aporrea.org/ddhh/n144756.html>

109 Méndez, Nelson (2009) Op. Cit.

En la década de los 70, el avance liberal burgués en clara confrontación con los movimientos sociales de origen popular y de izquierda en la América Latina y en Venezuela particularmente, se expresó en la persecución sobre líderes y tendencias populares en las universidades venezolanas. Ello había traído como consecuencia el allanamiento a la autonomía y la toma de los espacios de la UCV por las fuerzas de seguridad gubernamentales, a lo que acabamos de referirnos. Una vez levantado el allanamiento, en enero de 1970, en la Universidad Central de Venezuela se produjo el comienzo de la llamada “Renovación Universitaria”, reivindicación que hasta entonces se venía negando. Esta tuvo influencias en todas las universidades públicas nacionales; tuvo como teórico fundamental a Darcy Ribeiro¹¹⁰, intelectual y luchador brasileño, propulsor del estudio de la importancia de la universidad latinoamericana para salir del subdesarrollo.

En ese contexto, Méndez¹¹¹ testimonia que la ofensiva contra la UCV y lo que simbolizaba fue, en toda la regla, apuntalada por consideraciones políticas en cuanto a neutralizar un espacio institucional importante para la izquierda marxista. Plantea que esa izquierda, en la UCV, llegó a constituir para tal fin una peculiar alianza con academicistas, burócratas y otros partidos también de izquierda. En efecto, desde el mismo trabajo de Méndez se conoce que la derrota político-militar de la izquierda revolucionaria a mediados de los 60 y las patentes disensiones que el fracaso de la línea política de insurrección armada originó en sus filas —ejemplificadas en las escisiones que entre 1966 y 1971 sufre el PCV y las fracturas que casi extinguieron al MIR—, no podían menos que

110 Ribeiro, Darcy (1970) *Propuestas*. Ediciones del Rectorado de la UCV, Caracas.

111 Méndez, Nelson (1995) *La Renovación en la Universidad Central de Venezuela (1968-1969): Erase una vez el futuro*. En: http://www.analitica.com/bitlibio/nelson_mendez/renovacion.asp Consulta en línea: 06-04-09

repercutir fuertemente en el quehacer político de la UCV, donde tanta gente se había alistado con esa causa, que ya era fallida aunque había grupos no despreciables de la comunidad universitaria que persistían en su apoyo a la estrategia guerrillera.

Es oportuno destacar que es en esta llamada “transición hacia la democracia”, cuando la Universidad en Venezuela comienza a hacer mención sobre programas de extensión universitaria. Estos aparecen referidos en el Artículo 9 de la Ley de Universidades de 1953. Aunque ésta es derogada, en diciembre de 1958 se promulga el Decreto Ley N° 458, que es a su vez enmendado en septiembre de 1970 y que es el que da origen a la Ley de Universidades que hoy día permanece vigente¹¹². Desde entonces aparecen en la Ley de Universidades lo que son sus tres funciones clásicas: *docencia*, *investigación* y *extensión*. A los efectos indicados en los Artículos 2° y 3° de la Ley, se señala:

las Universidades deberán orientar sus programas de formación profesional a la satisfacción de las necesidades del país y en sus actividades de investigación y extensión, propender especialmente a la resolución de los problemas de interés nacional (...)¹¹³.

En el V Plan de la Nación (1976-1980) sigue el mismo proyecto tecnocrático, expresado fundamentalmente en la llamada “Revolución Educativa” oficial, que tenía como perfil la capitalización del hombre como fuerza de trabajo que permitiera modernizar el proceso productivo y lograr los objetivos de expansión económica e incremento de la productividad. Las tesis desarrollistas y la teoría del Capital Humano, fundamento de los planes expuestos, sirvie-

112 República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 1429. Extraordinario.

113 República Bolivariana de Venezuela. Decreto 836 del Reglamento General de Universidades. Gaceta Oficial N° Extraordinario del Artículo 93°.

ron para instrumentalizar la educación, para cosificar al alumno y para mediatizar los procesos de reflexión y cambio¹¹⁴.

Mora-García señala que, en Venezuela, es a partir de 1980 cuando entran nuevas tendencias y formas de pensamiento en la construcción curricular, las cuales cita y documenta. Plantea la introducción del constructivismo con las ideas de Piaget; la educación como proceso científico y el aprendizaje por descubrimiento, con Bruner; el aprendizaje significativo, con Ausubel-Novak-Reigeluth, las zonas de desarrollo potencial con las ideas y tesis de Vygotski; el interaccionismo social con las ideas de Feuerstein.

Señala Mora-García que con Vygotski (1896-1934) cobra a su vez importancia la idea de que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. Por otra parte, afirma que los postulados curriculares durante la década del noventa estuvieron enmarcados por las propuestas de la Comisión para la Reforma del Estado (1984-1999). Es decir, por las propuestas de reforma recomendadas desde el Consenso de Washington y ejecutada a partir de las exigencias del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. En concordancia con ese momento de la instalación del neoliberalismo y de la globalización neocolonizadora, en Venezuela, la Asamblea Nacional de Educación (1998) apoya los nuevos postulados curriculares que, en su mayoría, apostaban por una educación excluyente de las grandes masas sociales.

Puede afirmarse que en lo revisado para este trabajo, el desarrollo de la universidad venezolana en los siglos XIX y XX no evidencia grandes pasos en torno a lo que debe ser su gestión. En cuanto a la extensión, es en la década de los 70 cuando se expresa preocupación

114 Mora-García, J. Pascual (2004). Op cit. Pág. 65.

por ésta, pero como función aislada, al igual que la docencia y la investigación. Ello ha llevado a que la extensión se haya asumido marginalmente en muchas universidades.

Final del siglo XX. Inicio de la Revolución Bolivariana

El final de siglo XX se define en Venezuela por el inicio de la Revolución Bolivariana en 1999. Desde allí, se puede afirmar que uno de sus mayores esfuerzos y con resultados relevantes ha estado en la educación, configurada a partir del Proyecto Educativo que emana de la Constitución de 1999 de la República Bolivariana de Venezuela¹¹⁵. A partir de la Resolución N° 179, del 15 de septiembre de 1999, se crean las Escuelas Bolivarianas que representan el inicio de un nuevo proyecto del sistema escolar. Mora-García destaca que desde el punto de vista de la fundamentación filosófica, ese nuevo proyecto se basa en las ideas de Simón Rodríguez, en el proyecto del Humanismo Democrático de Luís Beltrán Prieto Figueroa (1902-1993), en el concepto de Estado Docente, en el pensamiento de Paulo Freire, entre otros autores del campo crítico de la pedagogía. Ideológicamente, el proyecto de las Escuelas Bolivarianas apuesta por una educación masiva, con calidad¹¹⁶.

115 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36.860 del jueves 30 de diciembre de 1999. Artículo 102. "La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley".

116 Mora-García, J. Pascual. Op. cit. Pág. 68-69.

En específico, en educación universitaria, el mayor énfasis ha estado en la dimensión político-social. Durante el siglo XX avanzado y el inicio del siglo XXI, en el caso venezolano, las decisiones que dan cuenta del modelo de gestión de la mayoría de las universidades se toman desde dentro, al interior de las mismas. Es durante la Revolución Bolivariana cuando comienza a redefinirse la política pública en el campo de la educación universitaria, para dirigirla a las necesidades del pueblo, lo cual se viene configurando como criterio determinante a partir de 2003, con el nacimiento de la Misión Sucre y la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Si bien es cierto que en el período 2000-2005, se crea una sola universidad pública, la matrícula de esa sola universidad, la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003), ha pasado de tres mil estudiantes en 2003, a más de doscientos mil estudiantes (200.000) en 2009. En todo lo que va de Revolución, la matrícula universitaria general pasó de 500.000 estudiantes aproximadamente en 1998, a 2.109.331 estudiantes en 2008, de los cuales 1.518.860 (72 %) son de instituciones públicas¹¹⁷.

La Revolución Bolivariana trajo consigo no solo la explicitación del compromiso con la necesidad de inclusión, sino que desde esa necesidad se abre a la búsqueda de modelos que den cuenta de la inclusión en lo económico, lo social y lo cultural, lo cual conlleva a la construcción de alternativas en educación universitaria que van buscando su sustentación en los enfoques crítico-emancipadores basados en la dialéctica materialista para construir una cultura educativa transformadora. Bonilla¹¹⁸ nos dice: “se fundamenta en la

117 En: www.mppeu.gob.ve/documentos/estadistica/Dependencia.pdf. Consulta en línea: 14-05-10.

118 Bonilla M., Luis F. (2005). *Revolución Bolivariana y debates educativos para el cambio*. Fondo Editorial Tropikos. Caracas. Venezuela. Pág. 21.

relación de las reformas educativas respecto a re-estructuraciones sociales de conjunto, en una hermenéutica de cambio”. Es allí donde cobran mayor importancia las experiencias adelantadas entre la Misión Sucre y la Universidad Bolivariana de Venezuela en el marco de la Municipalización.

En cuanto a la extensión universitaria (Euniv), se resalta que desde el año 2005, se relaciona directa o indirectamente con la nueva Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Universitaria¹¹⁹. A la vez algunas universidades autodefinen que en ellas la extensión universitaria responde a planes y programas de Responsabilidad Social Empresarial¹²⁰; en otros casos a la educación continuada.

El planteamiento sobre la gestión universitaria tiene un argumento en lo señalado por la Oficina de Gestión del Sector Universitario respecto al devenir de la universidad. En efecto se plantea, al menos como propósito: “Iniciar estudios que conduzcan a la obtención de un modelo de gestión que pueda ser aplicado al sistema universitario en su conjunto. El sistema en referencia deberá recoger la problemática de la gestión universitaria y organizativa, del espacio físico y de carácter financiero de las altas casas de estudio, de un plan de 0 a 10 años”¹²¹.

En 1998 en la *Declaración Mundial sobre la Educación Universitaria en el siglo XXI: Visión y Acción* se señala que “Los establecimientos de Educación Universitaria deberán adoptar prácticas de gestión

119 República Bolivariana de Venezuela. Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Publicada en Gaceta Oficial N° 38.272. Consulta en línea: 14-09-05.

120 En: http://www.degerencia.com/tema/responsabilidad_social Consulta en línea: 09-06-09.

121 Oficina de Planificación del Sector Universitario (1976). En: Lázaro, Roger (2000). Op. cit.

con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos”¹²².

La expresión de lo que ha acontecido en el presente siglo en el terreno de los actores, evidencia en su seno el debate ideológico, social y político que se está dando en la sociedad venezolana tanto como las contradicciones presentes: a) Por un lado se observa en un grupo de universidades el atrincheramiento de la visión neoliberal correspondiente al modelo capitalista que privó durante el siglo XX. b) Por otro lado, se observa la emergencia de universidades que se identifican en lo político con el proceso de transformación aunque sus modelos pedagógicos dominantes se corresponden con la presencia positivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. c) Un tercer grupo, en plena configuración se define por su compromiso con la inclusión y con el impulso a una educación emancipadora por lo que define su enfoque pedagógico desde el fundamento filosófico dialéctico-materialista, de la Pedagogía Crítica y la Educación Emancipadora, lo cual se expresa en el impulso a las veinte nuevas universidades que hasta el presente han nacido del seno de la Revolución. De modo que en el campo de la universidades podemos encontrar: (i) el Estado que construye la nueva hegemonía, a través del financiamiento y las políticas que intenta llevar adelante; (ii) los grupos de poder hegemónico que generalmente llevan la dirección de las universidades y predominan en los espacios de cogobierno; (iii) los grupos contrahegemónicos que presionan por alcanzar las cuotas de poder necesarias para avanzar en el afianzamiento de proyectos transformadores de la universidad.

Entonces, puede decirse que la educación universitaria en el proceso bolivariano, desde 1999, ha atravesado por diversos momentos, que

122 UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, Francia.

han ido configurando un modo de impulsar el cambio en este campo y cuyo centro ha sido:

- Fortalecimiento del carácter autónomo de la educación universitaria, a través de su registro en la Carta Magna en 1999;
- Mayor visibilidad del papel rector del Estado en su relación con las instituciones de educación universitaria (IES);
- Incremento de recursos para lograr saldar deudas pendientes y mayor dinamización de la educación universitaria;
- Universalización del acceso por vía de la masificación a través de creación y activación de nuevas IES, la Universidad Bolivariana de Venezuela, entre ellas.
- Creación y activación de la Misión Sucre, como nuevo modelo de educación universitaria con base en la estrategia de Municipalización;
- Modificación de mecanismos de ingreso para ampliación de la democratización en el sistema de ingreso a la educación universitaria;
- Creación de los nuevos Programas Nacionales de Formación (PNF) que se inscriben en la nueva filosofía y pedagogía de la educación universitaria.

Se puede afirmar que históricamente, en cada momento histórico, la universidad ha sido un actor clave en la configuración de la cultura y de la construcción de elementos ideológicos y políticos. La relación entre los fines de la universidad y el modelo de gestión, está determinada por el desarrollo histórico de la sociedad y por la perspectiva epistemológica dominante. Ambas constituyen vectores de configuración de la universidad —en cada fase— y definen

su base ética. Su dilema está entre satisfacer las exigencias ideológicas y técnicas del mercado, o comprometerse con los objetivos de liberación de los pueblos.

La organización y planificación de la institución universitaria, expresan y direccionan su visión y acción en función de sus fines con relación a la sociedad. Esto se expresa en su modelo de gestión: conducción-organización-planificación-extensión. Los modos como se ha asumido la gestión de la institución han variado de acuerdo a los objetivos sociopolíticos o su direccionalidad y define el tipo de relación que se da entre los actores que la conforman. Sin embargo, de su seno van surgiendo corrientes que se transforman en opciones de liberación y avance a modos de vida cada vez más dignos y realmente democráticos que van configurando nuevos modos de conducir la universidad. Es aquí donde precisamente radica una diferencia esencial de gestión universitaria.

Aun en ese marco se ha venido conformando un modo de conducir la extensión, que predominantemente se ha caracterizado por responder a visiones asistencialistas o de proyección unilateral de la labor universitaria. Sin embargo, la dinámica histórico-social va exigiendo nuevas visiones y concepciones que sustituyan la concepción tradicional.



CAPÍTULO II

Gestión de la Integración Socioeducativa

La necesidad de aproximación teórica y metodológica al concepto de *integración socioeducativa* (ISE), lo mismo que al de *gestión de la integración socioeducativa* (GISE), que se proponen como elementos centrales en este estudio, nos lleva a ubicar y a hacer una relectura de algunas nociones o conceptos como: *gestión, gestión universitaria, extensión, integración socioeducativa*. Para esto último, a lo largo de este Capítulo, se hará un recorrido desde los conceptos precedentes de extensión y de interacción social. Esta aproximación sirvió de base para proponer los conceptos claves que se usaron en la operacionalización de variables, sobre la cual se organizó el diagnóstico que contiene este estudio y cuyos resultados se presentan en el Capítulo IV. Esos resultados permitieron identificar las regularidades presentes en cuanto a la ISE en la UBV, punto esencial de este Capítulo. Refieren a formas y conductas institucionales para dar respuesta a necesidades y demandas de la población y/o a las exigencias de los proyectos de Estado con relación a planes de la nación, a los cuales las universidades deben responder.

La integración socioeducativa

La noción de extensión universitaria e interacción social en América Latina

En la década de los años 30, José Carlos Mariátegui trabajaba en Perú en la conceptualización y puesta en marcha de las universidades populares (UP), a las que nos referimos previamente en el Capítulo I; para ese entonces Mariátegui expresaba: las UP no son institutos de agnóstica e incolora extensión universitaria. En la dé-

cada de los 70, Paulo Freire, refiriéndose al concepto de *extensión*, decía: “De este análisis se desprende claramente que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador”¹²³.

Varios autores en América Latina, como lo hace en Colombia Rafael Malagón, plantean que los diferentes propósitos institucionales, el sentido y carácter de la extensión universitaria (Euniv) imponen la necesidad de realización de exigentes esfuerzos que garanticen congruencia, rigurosidad, continuidad y sistematicidad a la experiencia de interacción universitaria. Se resalta el término utilizado: interacción, introducido en Vygotski, ya que Malagón señala que sólo de esta manera, en la interacción, pueden connotarse verdaderos procesos de aprendizaje y una adecuada comprensión de los problemas; que como construcción compartida con los diferentes actores sociales, se hace más eficaz la acción institucional y social orientada a resolver los problemas. Plantea entonces Malagón lo que denomina la *interacción genuina*; no sólo la posibilidad de la transformación positiva de realidades, como propósito consubstancial del vínculo de la universidad con la comunidad nacional. Plantea, en efecto, por este vínculo, la transformación de la universidad misma, que ha de manifestarse en la construcción de una comunidad académica comprometida con las problemáticas del país¹²⁴. En este proceso de interacción, la universidad no sólo moviliza y circula conocimientos, sino también valores e idearios de sociedad que se concretan en cada una de sus experiencias particulares.

De esta manera, y con el sobreentendido de que *la extensión configura un tipo de praxis académica particular en la universidad*, es cla-

123 Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina. Pág. 21.

124 Malagón Rafael (s/f). Definición de Criterios para la Presentación de Experiencias de Extensión Universitaria en el Marco del Evento Programado con Ascun. <http://www.ascun.org.co/extension/document2.htm> Consulta en línea: 06-06-09

ro que ella no se restringe a procesos de coordinación de prácticas, ni a los momentos de la aplicación en el ejercicio docente en el que prevalece una disgregación entre teoría y práctica. Por eso, en la concepción de Malagón, la extensión en su sentido más profundo no es proyección social de la universidad. Como praxis tiene la misión de interactuar e integrar el proyecto universitario con la comunidad nacional en la perspectiva de construir un proyecto de nación compartido.

Rioja Montaña define la extensión universitaria como “el conjunto de actividades que permiten una relación recíproca entre la universidad y el pueblo. Actividad que se desarrolla en estrecha relación con la investigación y la enseñanza-aprendizaje”¹²⁵. La autora reconoce que a menudo la Euniv es subordinada y simplificada, reducida a una simple atención de servicios o a la presentación asistemática de algún medio y/o evento cultural. Cuestiona la extensión tradicional y la caracteriza como “servicio orientado a la articulación “soberbia”, unidireccional, reduccionista y paternalista con la sociedad, sin considerar la deuda social con los sectores históricamente marginados”. Propone ampliar el concepto de *extensión* asimilándolo al de *interacción social* como “... concepto amplio y equívoco que involucra la relación de la universidad con el medio, su aporte a la difusión cultural y su contribución al sector productivo”. Reseña su definición de *interacción* en el espacio universitario: La *interacción* de lo que se trata es del conjunto de actividades que permiten una relación recíproca entre la universidad y el pueblo, en estrecha relación con la investigación y la enseñanza-aprendizaje¹²⁶.

125 Rioja Montaña, Greby Uriel (s/f). Op. cit.

126 DISU - UMSS. Reglamentos internos en: Rioja Montaña, Greby Uriel. Op. cit.

Reichenbach, Coscarelli y Bibiloni¹²⁷ señalan que la universidad debería desarrollar la problematización de la realidad en la que interviene ya que este abordaje es propio de un pensamiento científico crítico y por tanto opuesto a la incorporación dogmática de conocimientos. Se plantean la interacción, la reciprocidad y la incorporación expresa a la vida universitaria de los aportes de la comunidad.

El otro concepto cercano es el de modelos de “intervención socioeducativa”. En términos generales, Viché González plantea¹²⁸ que la misma se inscribe en las demandas y necesidades que se originan a raíz de problemas que aparecen en torno al proceso de producción y reproducción social. Señala además, con alta pertinencia, que toda acción socioeducativa posee un alto grado de intersubjetividad, precisando que una praxis profesional requiere su adecuada contextualización y adaptación a las peculiaridades geográficas, socioculturales y económicas en las que han de ser adoptadas y aplicadas. Para él, en definitiva, lo que cuenta es la búsqueda del sentido ante la ciudadanía. Manifiesta que lo socioeducativo no es ajeno a esta preocupación, sobre todo en momentos como el actual, de grandes cambios en las dinámicas sociales. Al retomar las dimensiones éticas, pedagógicas y sociopolíticas que se vienen trabajando, se puede afirmar que la interacción busca eliminar las diferencias por aceptación del otro.

127 Von Reichenbach, María Cecilia, María Raquel Coscarelli y Aníbal Guillermo Bibiloni (2004) “Universidad y Sociedad: Orígenes de la Extensión Universitaria Argentina”. Revista DA SBHC, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 90-103, jul./dez. http://www.mast.br/arquivos_sbhc/35.pdf. Consulta en línea: 06-06-09.

128 Viché González, M. 128 años de intervención sociocultural en España (s/f) <http://www.quadernsanimacio.net/ANTERIORES/QUADERNS1.pdf> Consulta en línea: 15-05-09

Surgimiento, definición y alcances de la noción de integración socioeducativa

Tomando como referencia los planteamientos anteriores, desde esta investigación se propone la acepción de *integración socioeducativa (ISE)*, como contribución a la concepción de la gestión universitaria y la transformación no sólo de la noción de extensión, sino de todo el conjunto de prácticas de la universidad, puesto que integra en un solo proceso la docencia, la investigación y la extensión que hasta ahora se manejan por separado en gran parte de las universidades. La conceptualización de integración socioeducativa que se propone desde este trabajo, como se señaló antes, tiene sus antecedentes, aunque los supera, en los conceptos o acepciones de *extensión universitaria*, de *interacción social universitaria*, y de *intervención socioeducativa*, que ya fueron revisados.

El filósofo francés Georges Canguilhem¹²⁹, citado por Rojas Osorio, plantea que “... elaborar un concepto es hacer variar su extensión y su comprensión, es generalizarlo por la incorporación de los rasgos de excepción, es exportarlo fuera de su campo de origen, es tomarlo como modelo, o al revés, buscárselo, en una palabra, es conferirle progresivamente, mediante transformaciones reguladas, la función de forma”.

Entonces, la investigadora conceptualiza *integración socioeducativa* como una praxis resultante del proceso que permite hacer que la parte pase a reconocerse como constitución del todo social y geohistórico, que alude a una relación expresada en un proceso de trabajo en el que la universidad se vincula en una relación integral e integradora con la comunidad y el Estado, a partir de lo cual los saberes se encuentran en un solo espacio de formación-investiga-

129 Rojas Osorio, Carlos (2001). Invitación a la filosofía de la ciencia.

ción y vinculación orgánica a las comunidades, cuyas necesidades pasan a ser objeto de trabajo compartido entre la universidad, el Estado y la comunidad misma, a través de sus actores principales: estudiantes, profesores, organizaciones sociales, consejos comunales, instituciones. Es a la vez el proceso mediante el cual la universidad, la comunidad y el Estado:

- a) encuentran un objetivo común que los integra, a partir del reconocimiento de la unidad de lo diverso que representan las realidades locales enmarcadas en la realidad nacional;
- b) superan la separación en partes distintas, y
- c) en síntesis, avanzan juntos a construir una totalidad comprometida con la formación-investigación-acción-participativa-transformadora en el sentido del proyecto de nación.

La conjugación entre todos los proyectos que se desarrollen con direccionalidad desde los diversos espacios geohistóricos y geopolíticos donde se encuentren universidad-comunidad-Estado, producirá saltos cualitativos en dirección a los objetivos estratégicos de transformación, tanto para las comunidades, la universidad, como para los sujetos participantes, en función del proyecto de país como totalidad.

La gestión universitaria

Aproximación al concepto de gestión

El concepto de *gestión* se presenta con múltiples acepciones y alcances; en algunos casos se maneja como sinónimo de dirección, de gobierno, de planificación, o de gerencia.

A efectos de este trabajo, se requirió una aproximación al concepto de *gestión*, para rescatar el carácter científico en lo público

de la gestión y en la gestión para lo público. Ello lo hacemos con la conceptualización de *gobierno* que nos aporta Carlos Matus¹³⁰ desde la planificación estratégica situacional (PES), junto a los aportes de Jorge Giordani¹³¹, quien conceptualiza la *planificación* como proceso social.

La planificación estratégica situacional toma acepciones de estrategia que vienen desde la sociedad antigua. Como antecedente cercano es necesario referir que en el campo de la administración pública, después de todo el esfuerzo con la planificación normativa, en la década de los 80 se incorpora la planificación estratégica con sus variantes y desviaciones corporativo-empresariales. Se produce una rápida expansión de la planificación estratégica por vía de los organismos crediticios internacionales; fue valorada y promovida por estos organismos para proyectos focalizados y planes de gobiernos locales. Fue enmarcada en los lineamientos de descentralización y minimización del Estado, que acompañaron la avanzada neoliberal de esa década. Ese modelo de Estado asumió acriticamente las indicaciones de los organismos internacionales: privatización de los recursos, apertura económica, y focalización de las políticas públicas, así como la planificación estratégica local para una supuesta integración y participación de las comunidades o actores sociales implicados, con autonomía en la toma de decisiones en el marco de un proceso de descentralización¹³². Este último era realmente el objetivo implícito que garantizaba la atomización de la política pública, la dilución del

130 Matus Carlos. Economista-Investigador chileno. Fue ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción de Chile durante el gobierno de Salvador Allende.

131 Giordani, profesor-investigador universitario. Ministro del Gobierno Bolivariano.

132 Bernazza, Claudia. La planificación gubernamental en Argentina. Experiencias del período 1974-2000. (2006) Pág. 326. Tesis para optar a título de Doctor en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO. Argentina. En: www.claudiabernazza.com.ar7htm/biblioteca.htm. Consulta en línea: 16-05-09.

proyecto de país, y en consecuencia abría el camino a la extinción política del Estado.

En contraposición, para este trabajo la complejidad de la gestión pública, por la tensión generada desde el seno de las contradicciones entre poder y bien común, se asume a la planificación como proceso social, en la perspectiva de Jorge Giordani, quien nos expresa una visión sociohistórica de la planificación y su correspondencia con las leyes más generales de una sociedad, cuando señala: “... al hablar de un modelo social y de su relación con la planificación debemos no solo detectar las leyes de funcionamiento que rigen el primero sino también explorar las posibles modificaciones o tendencias que se van a tener hacia adelante”¹³³.

Del mismo modo, se encuentra un camino metodológico relevante en los planteamientos de la planificación estratégica situacional (PES) propuesta por Carlos Matus (1931-1998)¹³⁴. El impacto se produce a partir de sus estudios sobre la relación entre racionalidad política y racionalidad científica en la planificación de gobierno. Los nuevos paradigmas comienzan a hacer énfasis en el papel del sujeto en los procesos que estudian las realidades; los sujetos interpellan, analizan o estudian, inmersos en ella. Sus estudios se generan en el análisis de la gestión, pero alcanza e impacta las teorías de la planificación.

La propuesta metodológica de Matus partió de la revisión crítica de los supuestos sobre los que descansaba la planificación normativa tradicional que se venía aplicando en la administración pública. Muestra que ésta, al quedar desprovista del sentido ético-político

133 Giordani, Jorge (1980). *La planificación como proceso social*. Vadell hermanos Editores. Venezuela. Pág. 133.

134 Matus, Carlos (1980). *Planificación de situaciones*. Edit. Altadir. Caracas. Venezuela.

de la acción pública y reducirse a un asunto técnico, lineal, de naturaleza positivista, contribuye a la desvinculación de la acción de gobierno al proyecto de nación. Matus develaba las contradicciones epistemológicas de la planificación normativa, influenciado en los cambios metodológicos que se venían dando en el campo de las ciencias sociales. Desde allí se reconoce que los resultados adversos o precarios de los planes de desarrollo en América Latina tienen su explicación en los fundamentos de la planificación normativa tradicional. Su aporte hace que la planificación comience a ser concebida desde lo estratégico situacional, como instrumento político a través del cual el Estado planifica en interacción con otros actores que también planifican dentro de un entramado de intereses en juego, portados por todos los sujetos que planifican.

Matus define la planificación como actividad de cálculo estratégico que precede y preside a la acción, a partir de un accionar que organiza la voluntad política que condiciona la gestión en la administración pública. Ese aporte se convierte a su vez en elemento central para el direccionamiento del proceso de gestión.

Las variables que Matus aportó para caracterizar el gobierno y la planificación estratégica implican planificación, viabilidad, legitimidad, participación y comunicación. Ellas sirven a este estudio para aproximar la concepción de gestión pública a la capacidad de gobernar un sistema de gran complejidad con miras a su transformación. Tienen manifestación en tres dimensiones fundamentales: Plan-Proyecto, Capacidad de Gobierno y Gobernabilidad.

Killian Zambrano¹³⁵, seguidor de las ideas de Matus, aclara esos conceptos. Con respecto a “Proyecto de Gobierno (P). (...) Precisa

135 Zambrano Killian (2008). *Diccionario de planificación estratégica situacional*. 2 Edic. de S-PLANYNG. Caracas. Venezuela. Págs. 380-381.

objetivos y medios, y su debate versa sobre el tipo de sociedad, las reformas políticas, el estilo de desarrollo, la política económica, los cambios en el nivel y la calidad de vida, etc., que parecen pertinentes al caso y al grado de gobernabilidad del sistema”. Define “Capacidad de Gobierno (C), (...) como una capacidad de conducción o dirección que se acumula en la persona del líder, en su equipo de gobierno y en la organización que dirige. Se basa en el acervo de técnicas, métodos, destrezas y habilidades de un actor y su equipo de gobierno y que son requeridas para producir el proceso social, dadas la gobernabilidad del sistema y el compromiso del proyecto de gobierno”. Define “Gobernabilidad del Sistema (G), como una relación entre el peso de las variables que controla y no controla un actor durante su gestión. (...) Mientras más variantes decisivas controla un actor, mayor es su libertad de acción y mayor es para él la gobernabilidad del sistema”.

Así, la *planificación estratégica situacional* (PES) viene a ser la opción metodológica que dialoga con el materialismo dialéctico para organizar, planificar, conducir y direccionar la acción para la transformación radical de situaciones¹³⁶. La PES concibe a la planificación como un proceso tecno-político con algunas características fundamentales que lo diferencian de los enfoques o posiciones tradicionales con respecto a la planificación y la gestión. En la PES, lo político es constitutivo, no es externo o inocuo al proceso de pla-

136 Según Carlos Matus, dentro del concepto de cambio situacional hay que distinguir tres tipos: a) cambio fenosituacional; b) reforma genoestructural; c) transformación. Estas se producen en la realidad de modos, alcances y duración muy distintos. El cambio (fenosituacional) es continuo y permanente porque se refiere a hechos visibles y relevantes en una situación. La reforma (genosituacional) se propicia y produce en períodos críticos, donde hay fuerte presión fenosituacional, alto abuso de recursos de poder con ruptura del equilibrio de fuerzas en pugna, lo que lleva a proponer y formular proyectos de reforma que permiten sostener a las fuerzas dominantes. La transformación (genoestructural) es un cambio excepcional en la historia, que ocurre con menos regularidad y más distanciamiento que las revoluciones sociales, que parecen ser su única vía. Se caracteriza por la alteración del modo de producción.

nificación. La gestión es social y la construyen los actores sociales involucrados. Acoge una lógica dialéctica, y supera la racionalidad técnica como única vía de planificación del futuro. El planificador pasa a ser un facilitador de espacios de articulación de los actores. La viabilidad de los proyectos se construye permanentemente. Es intrínseca a la gestión. Plantea que la conducción de los procesos se hace en espacios de conflicto donde está en juego la acumulación o pérdida de cuotas de poder necesario al desarrollo de los proyectos de transformación.

En cuanto a los elementos para la construcción metodológica de la gestión, se asumen los mismos conceptos que aporta Matus: a) *Momento*, que indica instancia, ocasión, circunstancia o coyuntura por la que atraviesa un proceso continuo o “en cadena” que no tiene comienzo, ni término definido. b) *Situación*, como una realidad explicada por un actor en relación con las acciones que proyecta. En todo sistema real, concreto o abstracto, existe una apariencia observable y un conjunto de estructuras de apoyo que explican y condicionan la naturaleza y características de lo que aparece. La realidad es ambas cosas a la vez y en consecuencia la explicación de la realidad debe integrar estos dos niveles¹³⁷. c) *Actor*. Se asume como actor a un individuo, institución o fuerza que es capaz de incidir en el curso de las acciones del proceso de cambio. Contienen en su fuerza la potencialidad favorable o no, a los objetivos del plan.

La PES considera un momento normativo donde se pueden distinguir dos elementos:

137 Matus concibe la “fenosituación” como el acontecer fenoménico. Define como “genosituación” al sistema de estructuras básicas de una situación específica que tienen expresión en los caracteres básicos del sistema: lo económico-social, lo político-jurídico, lo ideológico-cultural; determina el ámbito de los hechos posibles y lo no posible en la fenosituación. Llama “genoestructura” a la condición fundacional del sistema, es decir, su naturaleza o esencia.

1. *la direccionalidad* del plan como fin, o la utopía que se pretende conseguir a largo plazo, que por su naturaleza tiende a ser irrenunciable, y
2. *los objetivos y operaciones*, que forman parte del entretejido estratégico necesario, son flexibles, de acuerdo al contexto y al poder detentado por las fuerzas sociales.

A la vez, la PES pone el énfasis en la acción a partir del análisis permanente sobre la situación del presente y sus raíces, y de la exploración sobre el futuro como un recurso para darle racionalidad a la acción que contrasta permanentemente con el deber ser y con la realidad en la cual se intenta producir la transformación.

Entonces, se asume en la construcción de los lineamientos para el modelo de gestión para la integración socioeducativa, que la gestión supone al menos tres dimensiones: a) *la planificación expresada en el plan de gobierno*, que definen la situación-objetivo, los procesos para construcción de viabilidad y los movimientos que se deben ir produciendo para lograr objetivos intermedios en función de la situación-objetivo; b) *la dirección o conducción estratégica*, que se refiere al esfuerzo por mantener la direccionalidad y el ritmo necesario para la ejecución de la programación, para alcanzar los objetivos contenidos en la situación-objetivo; c) *la operacionalización o gerencia estratégica*, que como *capacidad táctica*, articula, organiza y coordina todos los recursos críticos de acuerdo a la direccionalidad del plan, de modo que lo cotidiano no produzca desviaciones a la situación objetivo. Ello se concreta en la capacidad de gobernabilidad y, en consecuencia, en la libertad del modelo, sus componentes o los sistemas.

El análisis y el juego entre los elementos en su conjunto han guiado la toma de decisiones para la construcción de la viabilidad¹³⁸ del mo-

138 Córdova, Marlene Yadira (2000). *Construyendo cambios. conducción y*

delo de integración socioeducativo que se propone para la UBV. El modelo que se construye en este trabajo permanentemente analiza situaciones, examina opciones que marcan la definición de estrategias para sortear obstáculos y restricciones en la ejecución de proyectos y operaciones, donde cobran particular importancia los intereses, valores y posiciones de los actores involucrados y de los sujetos comprometidos con la ISE.

La gestión en el área universitaria

En el recorrido histórico del pensamiento teórico de conceptos como *dirección*, *planificación*, *gestión*, se evidencia que en el área universitaria en particular no ha habido demasiados aportes. En diversos trabajos se expresa esto como preocupación: “Las instituciones educativas deben ser conducidas a la luz de los aportes de las ciencias administrativas”¹³⁹. Sin embargo, la revisión sobre los conceptos relacionados con la gestión universitaria, muestran algunos aspectos sobre la planificación-gestión en educación. Como se señala en una cronología realizada a mediados de los 60, “... La idea del planeamiento de la educación en América Latina fue recomendada por primera vez, a nivel regional, en la segunda reunión latinoamericana de Ministros de Educación, celebrada en Lima en 1956. La resolución aprobada fue un intento de introducir el planeamiento de la educación en un momento en que el propio planeamiento económico era aceptado con mucha cautela en América Latina. Así, en muchos casos, la idea del planeamiento de la educación precedió a la del primer planeamiento económico”¹⁴⁰.

planificación estratégica de proyectos de cambio. FEDUPEL. Caracas. Venezuela.

139 Tolentino, J. (1994): “Epistemología y paradigmas para la administración de escuelas”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*. Año VII, N° 32, México. Pág. 26.

140 Diez Hochleitner (1965) p. 49 En: Aguerrondo, Inés (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. UNESCO. Buenos Aires.

También se destaca que el primer plan de desarrollo educativo fue el proyecto de plan quinquenal publicado por la Oficina de Planeamiento de la Educación de Colombia en 1957¹⁴¹.

Para la aproximación a una visión de síntesis, en cuanto a gestión y gestión universitaria, se revisaron los planteamientos de Roberto Martínez N.¹⁴² en su trabajo de evaluación de gestión universitaria como parte de un informe preparado para la Comisión Nacional Argentina de Estudios Universitarios (CONAE), donde establece tres grandes grupos de concepciones, que a su parecer no son contradictorias, juicio que no compartimos en su totalidad. Martínez N. al respecto enumera:

1. *Concepción de naturaleza administrativa.* Referida a la captación, ordenamiento, afectación y utilización de los recursos financieros, materiales o humanos para el cumplimiento de los fines organizacionales, a través de funciones administrativas clásicas: planificación, organización, dirección, coordinación y control, con atención en los procesos de formulación e implementación de decisiones políticas que concretan los objetivos organizacionales. Se corresponde con lo que la literatura especializada entiende por *management*.
2. Concepción que define a *la gestión como proceso vinculado a la acción de gobierno*, que se refiere a la capacidad para:
 - a) definición de la misión y del diseño institucional,
 - b) fijación de la orientación estratégica,
 - c) determinación de los objetivos operacionales y de ofertas académicas,

141 Aguerrondo, Inés. Op. cit.

142 Martínez Nogueira, Roberto (2000). Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. CONEAU. Argentina. En: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1326.pdf>. Consulta en línea: 04-07-09

- d) la formulación de políticas que regulan el funcionamiento y características de los destinatarios de sus servicios,
- e) definición de criterios de calidad para sus actividades,
- f) establecimiento de criterios para captación y asignación de recursos,
- g) seguimiento y evaluación de la ejecución de acciones.

Introduce la idea de gobernabilidad, como capacidad de hacer efectivas las decisiones y de preservar la unidad institucional, sus contenidos simbólicos y su proyección en el tiempo, atendiendo a respuestas y consecuencias de las políticas institucionales y a niveles de legitimidad, credibilidad, incertidumbre y consenso necesarios.

Reconoce factores intervinientes para explicar y actuar en función de la complejidad que supone la institución universitaria. El análisis trasciende a los órganos formalmente establecidos y a las funciones asignadas¹⁴³. Martínez Nogueira afirma que puede corresponderse con la noción de *governance* o gobernanza de la literatura sobre teoría de la organización¹⁴⁴.

3. *La concepción que adopta el autor* (Martínez Nogueira), es una que incorpora, como cuestiones propias de la “gestión institucional”, entre otras, tanto al gobierno como a la administración. Incluye sentido y orientación del conjunto institucional. Comprende decisiones políticas y de adquisición, asignación y administración de recursos, con su control operacional. Incluye condiciones para el

143 Masten, (2000). s/d. En: Martínez Nogueira, Roberto (2000). Evaluación de la gestión universitaria. Informe para la CONEAU. Argentina. En: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1326.pdf>. Consulta en línea: 04-07-09.

144 Martínez Nogueira, Roberto (2000). Evaluación de la gestión universitaria. Informe para la CONEAU. Argentina. En: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1326.pdf>. También en: <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00091.pdf> Consulta en línea: 04-07-09.

desempeño de las funciones básicas de la universidad. Supone que la eficiencia administrativa debe seguir a una buena definición de políticas institucionales. Martínez Nogueira, reconoce la *complejidad de la gobernabilidad*:

- a) la reconciliación entre demandas externas y procesos internos,
- b) integración de docencia, investigación y extensión,
- c) convergencia entre estudios de grado y de posgrado,
- d) convivencia productiva de actores con intereses, aspiraciones y orientaciones diferentes,
- e) articulación entre funciones que operan con el conocimiento y funciones de apoyo a las tareas sustantivas, y
- f) equilibrio en las relaciones con el Estado, con el mercado y con otros actores sociales.

No obstante, desde esta investigación se recalca que existe poca literatura en cuanto a la necesaria especificidad que exige la gestión universitaria y su complejidad. “Si bien existe un cuerpo nutrido de trabajos referidos a la gestión universitaria entendida a partir de las funciones básicas de investigación, docencia o extensión, o del financiamiento de la educación universitaria, no es ésta la situación en lo referido a la gestión de la universidad como organización compleja”¹⁴⁵.

Por lo anterior, para la concepción final de gestión universitaria que se plantea en este trabajo, se asume como una especificidad de “gestión” que integra gobierno y administración de una universidad. En este estudio la propuesta:

145 De Moura Castro, C. et. al. Levy, D M (2000). Myth, reality and reform: higher education systems. En: Martínez Nogueira, Roberto (2000). Op. cit.

- a) Está referida al sentido y a la orientación del todo institucional para tomar como rutinas formales de trabajo el análisis situacional como base para la formulación, la decisión y resguardo de esa institucionalidad a partir de relaciones entre sus actores, sustentadas en acuerdos de direccionalidad¹⁴⁶ y lógicas de argumentación y acción transformadora planificada que construye realidades socioinstitucionales de cualidad superior.
- b) Implica procesos de decisiones-acciones políticas y administrativas. Construye y sostiene cultura organizacional.
- c) Soporta y construye condiciones para el desarrollo de las diversas dimensiones universitarias que deben encontrarse en la integración socioeducativa: formación, creación de saberes-investigación, vinculación orgánica a las comunidades, en un sentido preestablecido, en acuerdo con las poblaciones u organizaciones sociales y del poder popular con las que se trabaja.
- d) Define criterios de calidad-pertinencia en sustitución de criterios mercantiles de calidad, que han servido de referencia para evaluar las universidades.
- e) Prefigura resultados e impactos esperados.
- f) Asume la administración supeditada a la política institucional, consustancial a la capacidad de gobierno institucional, vinculada al proyecto de país y preeminentemente asume el gobierno escolar-universitario sobre la base de la participación de los actores de la comunidad universitaria.

146 Asumimos la direccionalidad en el sentido que la plantea Hugo Zemelman. "Construir la realidad es la capacidad social para determinar un curso viable a los procesos de cambio; mientras que la direccionalidad es el esfuerzo constante por asegurar que lo que es viable se traduzca en realidades concretas" (Zemelman 89:30).

De este modo, la definición de *gestión universitaria* que se plantea en esta investigación, remite a un proceso dialéctico de gestión institucional y participativa que, basada en metodologías científicas, está referida a la acción direccionada de gobierno que sintetiza el plan o proyecto de transformación, el desarrollo de la gobernabilidad o conducción estratégica para lograr la situación objetivo y, a la vez, la evaluación de la gobernabilidad, en el direccionar de la acción institucional formativo-investigativa y de vínculo comunitario.

Todo ello, con el objeto de alcanzar finalidad o propósito que justifica su existencia como institución pública, y provoca transformaciones en y desde la realidad universitaria, a partir de:

- a) definición de la misión y los objetivos,
- b) determinación del diseño institucional,
- c) determinación de políticas de formación,
- d) determinación de políticas que regulan el funcionamiento,
- e) definición de normas o criterios de calidad para sus actividades,
- f) establecimiento de los criterios para la captación de recursos y su asignación entre la diversas funciones,
- g) seguimiento y evaluación de la ejecución de acciones.

La gestión de la ISE de la UBV

Conceptualización de gestión de la integración socioeducativa

Las conceptualizaciones de *gestión universitaria* y de *integración socioeducativa*, propuestas en epígrafes anteriores, sirven de base para proponer la definición central, objeto del modelo que se presentará en el Capítulo V.

Se conceptualiza la *gestión de la integración socioeducativa* como el proceso participativo mediante el cual se conjugan dialécticamente, el plan, la conducción y la gobernabilidad para la acción transformadora, sustentada en metodologías científicas, que desde una posición estratégica situacional, permita lograr finalidad o propósitos, objetivos y metas; se traducirán en impactos, logros y resultados a partir de la relación horizontal, basada en el diálogo de saberes entre la universidad, la comunidad y el Estado, quienes:

- a) encuentran un objetivo que los integra a partir del reconocimiento de la unidad de lo diverso que representan las realidades locales enmarcadas en el sentido de nación soberana;
- b) superan la separación en partes distintas y avanzan juntos a construir una totalidad comprometida con la formación-investigación-acción-participativa-transformadora;
- c) conjugan los proyectos formativo-investigativos y de vínculo comunitario, que se desarrollen con direccionalidad desde los diversos espacios geohistóricos donde se encuentren, para poder producir saltos cualitativos en dirección a los objetivos estratégicos contenidos en el proyecto de país.



CAPÍTULO III

Aspectos conceptuales y metodológicos Operacionalización de variables

En el capítulo anterior se definió la *gestión de la integración socioeducativa* como el proceso participativo mediante el cual se conjugan dialécticamente, el plan, la conducción y la gobernabilidad para la acción transformadora, sustentada en metodologías científicas que, desde una posición estratégica situacional, permita lograr finalidad o propósitos, objetivos y metas que se traducirán en impactos, logros y resultados a partir de la relación horizontal, basada en el diálogo de saberes entre la universidad, la comunidad y el Estado, los cuales:

1. encuentran un objetivo que los integra a partir del reconocimiento de la unidad de lo diverso que representan las realidades locales enmarcadas en el sentido de nación soberana;
2. superan la separación en partes distintas y avanzan juntos a construir una totalidad comprometida con la formación-investigación-acción-participativa-transformadora;
3. se proponen la conjugación de todos los proyectos que se desarrollen con direccionalidad desde los diversos espacios geohistóricos donde se encuentren, para poder producir saltos cualitativos en dirección a los objetivos estratégicos contenidos en el proyecto de país.

A efectos metodológicos, de sistematización y de futuro seguimiento, a la implementación de la gestión estratégica situacional de la ISE, se proponen ahora tres dimensiones, en el sentido de los con-

ceptos de Carlos Matus, que permiten visualizar la coherencia en el modo de funcionamiento de lo que, en este trabajo, se ha denominado *Gestión para la Integración Socioeducativa en la UBV (GISE-UBV)* y su participación en los cambios sustantivos con las comunidades, como parte del proyecto de país como totalidad, a saber:

1. Proyecto de gobierno o plan para el cambio situacional de la ISE;
2. Desarrollo de gobierno/Gobernabilidad con relación a ISE;
3. Evaluación de Gobernabilidad con relación a ISE (Ver Anexo 1. **Operacionalización de variables**).

En la Tabla de Operacionalización de variables se esquematiza la sistematización con sus indicadores para futuro seguimiento, a fin de que todo lector pueda disponer de una guía-resumen de la lógica, modo de funcionamiento y operatividad de las variables. Una vez presentado el esquema incorporado en la Tabla, se pasa al desarrollo conceptual que acompaña al mismo: la definición de cada una de las tres dimensiones, su operacionalización e indicadores en el seno de este trabajo, como resultado de la elaboración que hace la autora.

Dimensión Proyecto de gobierno para el cambio situacional de la ISE

Proceso que precede y preside la acción transformadora implícita en la ISE, a través del cual se precisan misión, objetivos y medios, y se asume el modelo de sociedad que plantea el proceso de transformación nacional. Igualmente, la posición pedagógica y educativa, los cambios en el nivel y la calidad de vida, y las relaciones sociales que se impulsan a través de la ISE, que a su vez aparecen como pertinentes a la realidad nacional, regional y local y al PNSB y según el grado de gobernabilidad del sistema. Se expresa en sub-dimensiones tales como:

a) Sub-dimensión Definición de la misión y los objetivos. Proceso mediante el cual la unidad responsable genera estrategias y define en forma coherente con el plan de gobierno, desde su propia instancia, los mecanismos para conceptualizar la razón social que le da pertinencia a la integración socioeducativa de la UBV, los valores que la guían y los principios que la sustentan; igualmente, formula los objetivos que conforman su conceptualización y le dan direccionalidad a la acción. Sus **indicadores** son: Definición de la misión de la ISE, Definición de los objetivos de la ISE y Contenido de carácter cambio situacional presente en las actividades relacionadas con ISE

b) Sub-dimensión Determinación del diseño institucional: Proceso que permite integrar la conceptualización de los procesos y las unidades funcionales necesarias para la GISE-UBV. Se consideran los siguientes **indicadores**: Determinación de los órganos de dirección para la ISE; Determinación de los órganos técnicos de la ISE; Determinación de las relaciones entre ellos; Determinación de las funciones relacionadas con la ISE; Determinación de instrumentos o vías para la ejecución de la ISE.

c) Sub-dimensión Determinación de políticas de formación.

Cuerpo de lineamientos para las decisiones, ordenados a partir de las prioridades y necesidades de formación que le dan direccionalidad a las acciones que se emprendan en cada momento y lugar. Sus **indicadores** son: La ISE en políticas formativas. La ISE en políticas investigativas de producción o recreación de saberes. La ISE en políticas de vinculación con las comunidades y sus modos de organización.

d) Sub-dimensión Determinación de políticas que regulan el funcionamiento.

Existencia de normas y/o lineamientos que conforman un sistema de relaciones entre las distintas instancias y actores que están involucradas en los procesos de integración socioeducativa. Sus **indicadores** son: Políticas para la toma de decisiones en ISE. Políticas para el funcionamiento de los órganos de dirección y técnicos referidos a ISE. Políticas para la determinación de los deberes y derechos de profesores y estudiantes con relación a ISE en sus relaciones con las comunidades y sus modos de organización.

Dimensión Desarrollo de la gobernabilidad con relación a la ISE

Proceso que resulta de la relación entre la fuerza direccional de las variables que la UBV controla y las que no controla, durante la gestión de la ISE, para garantizar libertad de acción de acuerdo a los objetivos del proyecto o plan de gobierno. Se basa en el acervo de técnicas, métodos, destrezas y habilidades de un actor y su equipo de gobierno requeridas para producir el proceso social, dadas la gobernabilidad del sistema y el compromiso del proyecto de gobierno. Se expresa en sub-dimensiones como:

a) Sub-dimensión Viabilidad. Conjunto de operaciones llevadas adelante para construir condiciones que hagan posible aquello que

ha sido planificado como situación necesaria y deseable. Abarca: Lo político, lo administrativo, lo técnico, lo organizativo. Sus **indicadores** son: La relación con las comunidades y organizaciones sociales, en lo nacional, regional y/o local. La política de alianzas estratégicas para la ISE con instituciones del Estado. La relación interna con instancias socioacadémicas de la UBV: PFG, PFA, Centros de Estudios. La relación con las instancias socioadministrativas: apoyo administrativo, planificación estratégica.

b) Sub-dimensión Participación. Proceso que posibilita que diversos actores o sujetos formen parte de las decisiones a diferentes niveles de la ISE. Sus **indicadores** son: Políticas y criterios para la participación en ISE. Determinación de sujetos que participan en la ISE.

c) Sub-dimensión Legitimidad. Aceptación que la ISE ha logrado entre profesores, comunidades y estudiantes. Sus **indicadores** son: Resultados de la ISE con pertinencia. Visibilidad de resultados de la ISE. Reconocimiento de la ISE como eje transformador entre la UBV y las comunidades.

Dimensión Evaluación de la gobernabilidad con relación a la ISE

Valoración del impacto global de la ISE en lo que respecta al avance en la construcción de opciones de transformación colectiva en los espacios geohistóricos donde se desarrolla la ISE, tanto en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizajes, como en los aportes pertinentes a la comunidad. Se expresa en sub-variables como:

a) Sub-dimensión Criterios de calidad para sus actividades. Capacidad de articular el esfuerzo universitario-comunitario para

conocer y transformar, con criterio de pertinencia, las realidades locales, regionales y nacionales en las que participa la UBV con sus estudiantes y trabajadores académicos, administrativos y obreros, junto con las comunidades; igualmente el cumplimiento de lo planificado en lo nacional, regional y local, de acuerdo a los recursos asignados. Sus **indicadores** son: Criterios de calidad para la evaluación de la actividad pedagógica enmarcada en ISE. Criterios de calidad para el desarrollo de los estudiantes en la ISE. Criterios de calidad para el trabajo con las comunidades. Criterio geohistórico para selección de espacios, comunidades y organizaciones para la ISE.

b) Sub-dimensión Criterios para la asignación y captación de recursos para la ISE. Existencia de elementos de base que fundamenten las decisiones referidas a la asignación de recursos para sus actividades. Sus **indicadores** son: Asignación de recursos para ISE según prioridades. Rendición de cuentas de los proyectos ISE. Asignación de recursos por prioridades.

c) Sub-dimensión Seguimiento y evaluación de la ejecución de acciones. Considera el acompañamiento, monitoreo y valoración de los procesos de integración socioeducativa. Sus **indicadores** son: Comparación de los resultados de la ISE contra los criterios y normas de calidad establecidas. Seguimiento al proceso de ejecución de las acciones enmarcadas en ISE.

Tal como se señaló anteriormente, en la *Tabla de operacionalización de variables*, se presenta la desagregación de los conceptos operacionales de las tres dimensiones de gestión de la ISE que se definieron (Ver Anexo 1. **Operacionalización de variables**).

CAPITULO IV

Resultados diagnósticos y regularidades de la Gestión de la Integración Socioeducativa en la UBV

La investigación desarrollada en el proceso de construcción de la propuesta de integración socioeducativa, nos exigió también abordar la dimensión empírica del objeto de estudio, lo cual hacemos en este Capítulo IV. Para ello se analizaron fuentes documentales y se aplicó una encuesta, que permitió valorar y sistematizar la situación actual de la integración socioeducativa en la UBV. Los documentos analizados como fuentes primarias y secundarias de la investigación y su nomenclatura o leyenda para citación, se especifican en la Tabla 1.

De acuerdo a la naturaleza del indicador finalmente referido, se tomaron como unidades de análisis:

- Integración socioeducativa (ISE)
- Municipalización
- Proyecto académico comunitario (PAC).

Tabla 1. **Identificación de fuentes primarias y secundarias analizadas.**

DOCUMENTO ANALIZADO	Leyenda
Documento rector de la UBV	DR
Reglamento original de la UBV	RO
Reglamento vigente de la UBV	RV
Decisiones de Consejo Directivo	DCD
Decisiones de Consejo Universitario	DCU
Documento de relatoría y sistematización de UBV XXI. Momento I	XXI 1
Documento de relatoría y sistematización de UBV XXI. Momento II	XXI 2
Documentos de relatoría de Taller sobre Áreas Académicas y Centros de Estudios	AAC
Encuesta diagnóstica. Elaboración propia. Aplicada a directivos, profesores y estudiantes de la UBV	ED
Documentos de sistematización de Talleres de la Dirección General de ISE. DGISE	

Resultados

La revisión documental permite afirmar que como antecedentes de ISE, en lo organizativo y en funcionamiento, desde la creación de la UBV se contempló una Dirección Socioeducativa. Allí fue definida como una instancia mediadora social entre la Universidad y el entorno. Se especificó que en mediano plazo, la UBV sería una institución y una comunidad universitaria consolidadas, orgánicamente vinculadas a las regiones y al país (...) como un espacio que genera y promueve justicia social¹⁴⁷. En efecto, en el 2009, en el marco del Nuevo Reglamento General de la UBV¹⁴⁸ se creó la Dirección General de Integración Socioeducativa, adscrita al Rectorado; igualmente se creó el Vicerrectorado de Desarrollo Territorial, dependiendo del Consejo Universitario (Ver **Anexo 2. Organigrama UBV**).

Así, los antecedentes para la gestión de la integración socioeducativa en la UBV se evidencian desde el Documento Rector original (DRO), aunque se planteen inicialmente desde el concepto de interacción socioeducativa. En efecto, en el DRO encontramos: “Se trata... de construir y consolidar una voluntad política de transformación de los diversos espacios de poder asociada a la capacidad de respuesta a los desafíos que tenemos, como son: fortalecer la democracia participativa, que involucra la puesta en escena de una concepción pluralista en la dirección política, intelectual y moral de los procesos de cambio; generar una nueva plataforma de justicia que involucre la articulación de las luchas locales y nacionales con las luchas globales contra la globalización neoliberal; enfrentar los peligros... que bloquean la participación y el control popular;

147 Zemelman, Hugo (1989). *De la historia a la política: La experiencia de América Latina*. Siglo XXI Editores. México.

148 Nuevo Reglamento UBV.

fortalecer el control social y democrático sobre el Estado, los espacios de información y comunicación...”¹⁴⁹.

Aparecen por lo tanto, claramente expresados, dos polos conceptuales que inicialmente podríamos definir en términos de los límites que cada concepción de interacción pareciera trazarse: una acción, que llamaríamos de integración desde lo interno, se compromete a la transformación de fondo; la otra concepción parece centrarse en la interacción desde lo externo, formando y capacitando.

Esa declaración de principios que a su vez sirve como definición de su campo de acción, igualmente está recogida en el Reglamento de la UBV (2003)¹⁵⁰. En ambos documentos queda establecido el sentido de transformación mutua que se debe propiciar o direccionar en la relación universidad-sociedad. A su vez, se destaca el valor de la relación teoría-práctica, colocándola en una dimensión ético-política. Se precisa:

La orientación de tal vinculación asumirá un doble carácter: la relación con los cambios que vive la sociedad venezolana y la articulación con los movimientos sociales, las organizaciones populares y los proyectos colectivos que convocan y luchan por la construcción de una sociedad más justa, más libre y más humana. En ambos sentidos, la Universidad debe, a través de sus programas de formación y de investigación, fortalecer la conexión entre teoría y práctica. (...) permitiendo desarrollar estrategias que conecten la formación y la investigación con la integración social transformadora. Ello implica, sobremanera, democratizar el conocimiento universitario ampliando los procesos de partici-

149 Universidad Bolivariana de Venezuela (2003). Documento Rector. Venezuela. Ediciones UBV.

150 Ídem.

pación en la construcción del conocimiento y la transformación social (...) ya no puede ser pensado ni realizado como investigar, hablar y escribir sobre ellos, sino construir conocimiento con ellos en el proceso mismo de construcción del protagonismo popular y en la puesta en común de experiencias vinculadas con propósitos de transformación social¹⁵¹.

En el mismo orden de ideas, el DRO indica la necesidad de llevar este planteamiento de carácter ético-político al currículo. Esto le da arquitectura a las decisiones curriculares y provoca el compromiso de la Universidad con la realidad a la cual se debe. Señalan, entre varios aspectos, que “Se requieren currículos abiertos, flexibles y dinámicos: - Que se vinculen con las necesidades sociales para dar las respuestas. - Que valoren el servicio a la comunidad, institucionalizándolo mediante su incorporación a proyectos de servicios comunitarios multidisciplinares como requisito de titulación en los niveles de grado y de postgrado”¹⁵².

Enfatiza el valor del contexto, categoría de análisis que se ha venido resaltando en este trabajo, como dimensión imprescindible para la inserción y la construcción de la viabilidad de un proyecto de transformación social. Se resalta el contenido histórico-cultural del espacio y la connotación del ser histórico que se encuentra con y en esa realidad.

Ningún proceso, ninguna práctica, ningún fenómeno se produce fuera de su contexto y sólo en él adquiere sentido. (...). Estamos insertos en contextos que no son solamente espacios físicos sino también y sobre todo espacios histórico-culturales, en los cuales el ser humano crea y recrea su realidad, hace su historia y se

151 Ídem.

152 Ídem.

transforma en un ser histórico. Y esto es fundamental para la tarea educativa de forjar el reconocimiento de la diversidad cultural constitutiva de la condición humana¹⁵³.

En el curso de esta investigación, recuperando los antecedentes de la integración socioeducativa (ISE), se halló evidencia de gestión para la interacción socioeducativa. En efecto, en enero de 2004, la Dirección Socioeducativa, dependiente de la Dirección General Académica de la UBV, efectuó la Primera Reunión de Integración Sociocomunitaria con organizaciones dedicadas al desarrollo local comunitario. El fin fue intercambiar experiencias referentes a la realidad social nacional con el objetivo de "... integrar a toda la comunidad ubevista a los proyectos de desarrollo social que surgen en todos los rincones del país, enfatizando el lema "Universidad para Todos"; una universidad al servicio de las comunidades"¹⁵⁴.

En febrero del año 2008, como parte de la estrategia "UBV XXI"¹⁵⁵, se desarrollaron las Jornadas UBV XXI: *Proyecto como medio articulador social y eje de la geometría del poder*. Sus resultados enfatizan fuertemente el valor de Proyecto para las comunidades y la Municipalización. En el mismo año 2008, como resultado de intensos procesos de participación abierta, organizados en talleres de discusión y orientación de decisiones, se comienza a materializar la

153 Ídem.

154 Reportado en Aporrea.org. s/d

155 UBV XXI fue una estrategia definida por la gestión 2007-2011, dirigida a la reflexión-debate, y decisiones colectivas, en función de relevar los elementos fundantes con fuerza transformadora que conforman a la UBV. UBV XXI es un grito de emoción y convicción de lo que somos capaces de hacer para reconstruirnos desde el diálogo fecundo, la reflexión, la participación y la creación colectiva; la interacción con las comunidades y el repensar de lo académico, espacio vital donde se integran formación integral, investigación formativa e integración sociocomunitaria. Esto es posible en una universidad abierta al intercambio de saberes y experiencias con las comunidades, con el pueblo, para formarnos juntos en la lucha revolucionaria, reivindica. UBV XXI. Voces Colectivas (2008)

idea; allí, por primera vez a lo que se ha conocido y trabajado como interacción sociocomunitaria, las autoridades la trabajan como integración socioeducativa.

Por ello, en el nuevo Reglamento General de la UBV (2009)¹⁵⁶, adquiere presencia formal la Dirección General de Integración Socioeducativa (DGISE). Este cambio plantea una visión de unidad entre la universidad y la sociedad. En dicho Reglamento, en su Artículo 87, esa Dirección General de Integración Socioeducativa se define como “... el órgano académico-estratégico perteneciente al Rectorado que tiene por objeto planificar, dirigir, coordinar y evaluar la articulación de la Universidad con una sociedad democrática que garantice la justa participación a través del desarrollo de programas, proyectos y acciones vinculadas a las demandas para el desarrollo integral y sostenible de las comunidades, de su entorno, de la región y del país; así como sus efectos útiles para la integración latinoamericana y caribeña”¹⁵⁷. Sus competencias están registradas en el mismo Reglamento. De ellas, para el desarrollo de la propuesta contenida en este trabajo, resaltan algunas:

Formular planes, programas, proyectos y estrategias, a partir del trabajo solidario y creativo con la sociedad y comunidad. Desarrollar las políticas de integración socioeducativa de la Universidad. Hacer evaluación del desempeño para el buen desarrollo de los proyectos sociocomunitarios. Crear ambientes sociopolíticos de formación participativa. Evaluar, proponer y ejecutar las estrategias de integración de la Universidad con la comunidad...

156 Universidad Bolivariana de Venezuela. Reglamento General. Gaceta Oficial 391 de fecha 09-02-09.

157 Ídem.

Es necesario destacar que desde la concepción de integralidad que debe tener la gestión universitaria, los elementos constitutivos de esta relación se encuentran a través de todo el Reglamento vigente: abarcan desde los principios y fundamentos, pasan por las unidades académicas para su gestión y alcanzan la definición de funciones de toda la dimensión académico social. Su presencia se observa también en todo lo atinente a la dimensión socioacadémica y al desarrollo territorial de la UBV¹⁵⁸. Este concepto de integralidad adquiere contenido histórico a partir del Proyecto Nacional Simón Bolívar (PNSB)¹⁵⁹, para lo cual las vías estratégicas: Municipalización y Proyecto Académico Comunitario (PAC), como expresión del trabajo curricular que realizan estudiantes y profesores de la UBV, se trasforman en la mediación necesaria entre la universidad, la comunidad y la direccionalidad que debemos alcanzar para lograr los objetivos estratégicos del PNSB.

Desde el punto de vista socioacadémico, la ISE está en todos los Programas de Formación de Grado (PFG); en sus definiciones como programas está presente el compromiso con la sociedad y con las comunidades como expresión de ella; en el diseño curricular contemplan la realización de Proyecto Académico Comunitario, como obligatorio. Esto constituye una de las vías privilegiadas para la relación con las comunidades en sus espacios geohistóricos.

En relación con lo territorial: Se constata que actualmente la UBV está distribuida en casi todo el país a través de nueve sedes. Dicta quince (15) Programas de Formación de Grado (PFG) en cinco de las sedes, bajo modalidad no municipalizadas; participa en seis

158 Del Reglamento General de la UBV, véanse artículos: 2, 4, 6-8, 10, 14, 19, 22-24, 32, 34-36, 38, 39, 42-44, 46-48, 51-52, 57, 61-64, 67-69, 72, 75-76, 79, 80, 82-84, 86-88, 91, 94-96

159 República Bolivariana de Venezuela (2008). Proyecto Nacional Simón Bolívar.

PFG que se acreditan para Misión Sucre bajo la modalidad de municipalizados. Se realiza en 1500 aldeas o ambientes educativos de 330 municipios, lo que representa 98,5% del total de municipios en todo el país. (Ver Anexo 3: UBV: Matrícula nacional por estados y por PFG. Página 130).

El otro elemento a considerar como antecedentes de la ISE en la UBV son los convenios. A partir de ellos se establecen relaciones con la sociedad por vía de la interacción institucional. Para la fecha, la UBV tiene cuarenta (40) convenios para el intercambio y mejoramiento educativo, con instituciones estratégicas: 32 nacionales y 8 internacionales.

Resultados de la revisión de documentos y de la encuesta diagnóstica

Según la definición de Integración Socioeducativa anteriormente señalada en el curso del estudio, a partir de la encuesta aplicada y de los análisis de documentos que indicamos en la Tabla 2, se obtuvieron los resultados siguientes en cada una de las dimensiones, sub-variables e indicadores que se especificaron (Ver Anexo 4: Modelo de Encuesta Diagnóstica).

Como información resumen que se desprende de los resultados de todas las tablas, se observa que la mayoría entrevistada “NO CONOCE” los diversos aspectos expresados en las variables de gestión de la integración socioeducativa. (Ver Anexo 5. Cuadros de distribución de porcentajes). Para mejor comprensión de los resultados se presenta a continuación una descripción de las dimensiones y sub-dimensiones referidas en el Capítulo III, cada una por separado.

Dimensión: Proyecto de Gobierno para el Cambio Situacional de la ISE¹⁶⁰. Resultados diagnósticos

Con respecto a cada uno de los indicadores que corresponden a la **Sub-dimensión Definición de Misión y Objetivos**, los resultados-diagnósticos en sus indicadores fueron:

- a) No se encontró ningún documento que la definiera de manera explícita como la Misión de la Integración Socioeducativa de la UBV, ni de su gestión. No hay evidencia de algún documento que explicita objetivos para la Integración Socioeducativa de la UBV.
- b) Por otra parte, los resultados de la encuesta aplicada a directivos, profesores y estudiantes indican que la mayoría no conoce componentes de la misión o sus objetivos.

En el Cuadro 1 puede notarse que en la mayoría de los sujetos entrevistados, el NO CONOCE se ubica por encima del 55%, excepto en Directivos.

Cuadro 1. No conocen sobre Misión y Objetivos de la Gestión para la ISE en la UBV.

Elementos	Directivo	Profesor	Estudiantes
La misión de la GISE	44,44	55,88	65,38
Los objetivos de la GISE	55,56	64,71	65,38
La concepción para el cambio situacional de la GISE en la UBV	66,67	61,76	73,08

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al contenido de **carácter del cambio situacional** presente en las actividades relacionadas con ISE, los diferentes documentos revisados plantean la aspiración al cambio situacional en cuanto a Proyecto Académico Comunitario (PAC), y en cuanto a

¹⁶⁰ Referidos en el cuerpo del trabajo con sus sub-dimensiones y sus indicadores.

la Municipalización. No obstante, no hay algún documento que explicita un plan para cambio situacional de la ISE.

Con respecto a cada uno de los indicadores que corresponden a la **Sub-dimensión Determinación del Diseño Institucional** para la ISE, los resultados-diagnósticos en sus indicadores fueron:

La determinación de los órganos de dirección para la ISE, así como sus atribuciones y funciones se observan en el Reglamento General de la UBV en sus artículos 87 y 88 (RGUBV)¹⁶¹. La determinación de los órganos técnicos la ISE, no está definida como tal en dicho Reglamento (RGUBV), ni en algún otro documento. No obstante, se desprende que la responsabilidad de llevar adelante todo lo relacionado con ISE, al igual que sus relaciones, se distribuye entre las direcciones: socioacadémica, de integración socioeducativa y el Vicerrectorado de desarrollo territorial. Se resalta que los instrumentos o vías privilegiadas para la relación con la sociedad y las comunidades, son: a) la Municipalización, b) la realización del Proyecto Académico Curricular (PAC) y c) las relaciones interinstitucionales a través de los convenios.

Con respecto a cada uno de los indicadores, que corresponden a la **Sub-dimensión Determinación de ISE en las políticas de formación**, se evidencia que aparece como voluntad en los diversos documentos analizados. No obstante, la formalidad de una política en este sentido no se encuentra con la acción cotidiana para ello. Los resultados para sus indicadores son:

Con respecto a la **ISE en Políticas formativas**: La política existente establece la formalidad y obligatoriedad del trabajo comu-

161 República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial 391 de fecha 09-02-09

nitario a través del PAC. No obstante, aunque el documento rector lo señale, no refiere explícitamente que la política con relación al PAC sea el eje de la ISE en cuanto a enfoque formativo que se exprese en esta actividad.

La **ISE en políticas investigativas** de producción o recreación de saberes, se expresa de manera similar. En los resultados de las jornadas realizadas UBV XXI, la sistematización de los debates producidos en todo el país dan cuenta de una diversidad de enfoques de investigación en los trabajadores académicos (docentes) en cuanto a PAC. Igualmente ocurre con los documentos producidos durante el Taller sobre Conceptualización de los Centros de Estudios (CE). Allí se precisa la necesidad de definir líneas de investigación para dar cuenta de las necesidades de las comunidades. Se asume el PAC como el eje organizador de los CE.

La **ISE en políticas de vinculación con las comunidades**: Como producto de las mismas jornadas UBV XXI, se evidencia que la relación se da por dos vías: a) la Municipalización, que al colocar el hecho universitario en los lugares donde se desenvuelve la vida de las comunidades, produce relación con las organizaciones locales. b) el PAC, debido a que lo previsto en el diseño curricular de todos los PFG es la realización del mismo en las comunidades con el objetivo de integrar los aprendizajes y producir soluciones a los problemas presentes en cada comunidad. No obstante, esto último resulta altamente difícil, entre otras razones, por las restricciones de tiempo de los períodos de estudio, las desviaciones academicistas, la relación unilateral con las comunidades.

Con respecto a cada uno de los indicadores, que corresponden a la **sub-variable Políticas que regulan el funcionamiento** de la ISE, solo está en el enunciado del Reglamento General de la

UBV. Cada PFG y sede tiene modos de relación funcional distintos. Los resultados para sus indicadores son:

En **Políticas para la toma de decisiones en ISE**. Las decisiones de la ISE se toman básicamente en: a) Consejo Universitario, en lo referido a políticas de Municipalización y convenios; b) PFG nacional y en sede, en lo referido a comunidades de trabajo; c) PFG-coordinación de proyecto, en sede, en cuanto a tipo de proyecto y comunidades.

Las Políticas para el funcionamiento de los órganos de dirección y técnicos referidos a ISE se toman básicamente en tres instancias: a) Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, b) Consejo Universitario; c) Consejo Académico, d) PFG nacional y en sede, e) PFG-coordinación de proyecto, en sede, en cuanto a unidades coordinadoras de PAC y Municipalización.

En Políticas para la determinación de los deberes y derechos de profesores y estudiantes con relación a ISE: No son específicas para ISE. Están contenidas en el ordenamiento legal de la UBV.

En síntesis, para la **dimensión Proyecto de Gobierno para el cambio situacional** de la ISE, sus sub-dimensiones y sus indicadores, los resultados-diagnósticos apuntan a debilidades. La relación entre el conjunto de los resultados de todos estos indicadores nos muestra vacíos en el diseño institucional para la ISE. Sus estructuras formales están por completarse, así como los mecanismos de relación. Se observa parcelamiento de las decisiones, ausencia de criterios nacionales de trabajo, esfuerzos dispersos (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Determinación del diseño institucional para la ISE en la UBV. No conocen

Elementos	Directivo	Profesor	Estudiantes
Los órganos de dirección para la ISE	44,44	79,41	80,77
Los órganos técnicos de la ISE	77,78	88,24	84,62
Las relaciones entre ellos	66,67	91,18	88,46
Las funciones relacionadas con la ISE	44,44	73,53	84,62
Instrumentos para ejecución de la ISE	55,56	76,47	92,31

Fuente: Elaboración propia

La Dimensión: Desarrollo de la Gobernabilidad Resultados diagnósticos

Con respecto a cada uno de los indicadores, que corresponden a la **Sub-dimensión Viabilidad**, se refleja la existencia de condiciones tanto favorables como desfavorables para la misma. Los resultados, según sus indicadores, son:

En la relación con las comunidades y organizaciones sociales, en lo nacional, regional y/o local, puede evidenciarse que se lleva adelante a través de la participación de la UBV en los seis (6) PFG municipalizados con Misión Sucre. Los mismos están presentes en trescientos treinta (330) municipios, que alcanzan aproximadamente a mil quinientas (1500) aldeas; también se realiza a través del PAC, que se desarrolla en un número muy variable de comunidades y de manera parcelada. Los PAC corresponden a decisiones de cada PFG en cada sede. Pocas experiencias se presentan de manera integral con relación a los PFG y las comunidades.

En Política de alianzas estratégicas para la ISE con instituciones del Estado: Este indicador lo abordamos desde los convenios firmados

por la UBV. En los cuarenta (40) convenios firmados está presente la posibilidad de investigaciones, intercambio de estudiantes y profesores.

En la relación interna con instancias socioacadémicas de la UBV: PFG, PFA, Centros de Estudios. El RGUBV contiene artículos que definen relaciones entre las diversas instancias socioacadémicas. El Consejo Académico previsto en dicho reglamento asumirá la integración de las estrategias y la acción en un solo espacio de decisiones estratégicas. En la relación con las instancias socioadministrativas: Se da una relación directa, puesto que todas las acciones requieren asignación de recursos que son administrados desde estas instancias. También hay relación a través del Consejo Universitario y del Consejo Académico, porque allí participan varias de las instancias involucradas con la ISE, de modo que el debate en torno a cada decisión permite una visión más comprometida.

Con respecto a cada uno de los indicadores, que corresponden a la **Sub-dimensión Participación**, en todos los documentos y en todas las instancias se expresa la voluntad presente para lograrla, mas no se evidencian los mecanismos que le den organicidad.

Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores son: En Políticas y criterios para la participación en ISE: En el Documento Rector de la UBV, en el RGUBV, y en los diversos documentos analizados en esta investigación, se puede identificar la prioridad para la relación con las comunidades, mas no queda claro cómo se da la participación más allá de la obligatoriedad del PAC. La participación de los trabajadores académicos (profesores), solo se define por la distribución formal de carga académica, mas en la práctica sólo un grupo de profesores (no especificado), participa en trabajo comunitario, en aldeas, en PAC o en Municipalización. En cuanto

a Determinación de sujetos que participan en la ISE: Participan estudiantes, profesores, autoridades, consejos comunales, organizaciones sociales. No se han cuantificado las unidades, ni los totales siquiera aproximados de este esfuerzo de trabajo y cooperación.

Con respecto a cada uno de los indicadores, que corresponden a la **Sub-dimensión Legitimidad**, se refleja el desconocimiento por parte de estudiantes y profesores. Elementos de la ISE (PAC, Municipalización, comunidad), aparecen como preocupación y necesidad constante en todos los documentos revisados.

Los resultados para sus indicadores de resultados y de visibilidad de la ISE apuntan al no conocimiento de la **Sub-dimensión Legitimidad**, a partir de resultados con pertinencia. El total de sujetos que señalaron NO CONOCER está por encima 76 %, visibilidad de resultados, por encima del 78 % y del reconocimiento de la ISE como eje transformador, también por encima del 78 % (Cuadro 3).

Cuadro 3. En cuanto a la legitimidad de la ISE. No conocen la existencia de políticas, resultados, visibilidad de resultados, reconocimiento de la ISE.

Políticas	Directivo	Profesor	Estudiantes
Resultados de la ISE, con pertinencia	88,89	94,12	76,92
Visibilidad de resultados de la ISE	77,78	100	84,62
Reconocimiento de la ISE como eje transformador entre UBV y comunidades	77,78	88,24	88,46

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, para la **Dimensión Desarrollo de Gobernabilidad**, sus sub-dimensiones e indicadores, los resultados-diagnósticos apuntan a que se desconoce si la ISE juega un papel legitimador del proyecto transformador nacional. Las respuestas ofrecidas co-

locan por encima del 85 % en NO CONOCE para cualquiera de las opciones que fueron puestas en valoración, tanto a directivos, profesores o estudiantes (Cuadro 4).

Cuadro 4. Acciones de la ISE-UBV, viabilizadoras del proyecto de transformación local o nacional. No conocen.

Acciones	Directivo	Profesor	Estudiante
Relación con las comunidades y organizaciones sociales, en lo nacional, regional y/o local	88,89	79,41	80,77
Política de alianzas estratégicas para la ISE, con instituciones del Estado	88,89	94,12	84,62
Relación interna con instancias socioacadémicas de UBV: PFG, PFA, Centros de Estudios	88,89	91,18	80,77
Relación con instancias socioadministrativas: apoyo administrativo, planificación estratégica	88,89	94,12	84,62

Fuente: Elaboración propia

La Dimensión Evaluación de Gobernabilidad con Relación a ISE. Resultados diagnósticos

En efecto, con respecto a cada uno de los indicadores, que corresponden a la **Sub-dimensión Criterios de calidad para sus actividades**, se observan aproximaciones puesto que todos los documentos curriculares de los PFG, si bien es cierto que como generalidad expresan compromiso con las comunidades, no obstante, en la práctica ese compromiso adquiere diversas formas, posiblemente referidas al carácter del PFG, lo que no excluye ausencia de rigurosidad y solicitud de resultados concretos. Los resultados posibles de evaluar para sus indicadores mostraron lo siguiente:

En **Criterios de calidad para la evaluación de la actividad pedagógica** enmarcada en ISE, según los objetivos planteados en el diseño curricular de cada uno de los quince (15) Programas de For-

mación de Grado (PFG), se pudo constatar que en ellos se evidencia un claro compromiso con: el planteamiento para la solución de problemas a las comunidades; el aporte a la transformación local; el aporte a la solución de problemas nacionales; el compromiso con los objetivos de país en cada una de la áreas o campos priorizados por el PFG.

En **Criterios de calidad para el desarrollo de los estudiantes en la ISE**, tanto en el análisis de los PFG en cuanto el perfil del estudiante, como en los principios considerados en el DRO, se aprecia una noción de calidad asociada a la pertinencia de los aprendizajes, a la capacidad para resolver problemas de la realidad, a la conciencia e identidad histórica. En el caso de la planificación académica se observa que el trabajo comunitario es obligatorio y requisito de grado en todos los PFG, pero todavía con poca obligatoriedad como actividad académica esencial para los profesores. Por otro lado, tampoco se ha desarrollado una normativa precisa que regule su inserción en la programación de la investigación y docencia de los PFG o los nacientes Centros de Estudios.

En **Criterios de calidad para el trabajo con las comunidades**, se verifica que busca aproximarse a la concepción que está plasmada desde su documento rector. No obstante, su implantación e instrumentación no ha obedecido a políticas universitarias claras. Más bien ha sido producto de la orientación curricular, pero interpretada y sujeta a la iniciativa de profesores desde las diferentes PFG y de las sedes.

En **Criterio geohistórico para selección de espacios, comunidades y organizaciones para la ISE**, no se encontró ningún documento que explicita criterios para la selección de espacios. Se encuentra una combinación de criterios que están relacionados

con: a) comunidades de origen de los estudiantes, b) solicitudes de alcaldías o instituciones nacionales o regionales, c) análisis locales desde los PFG.

Con respecto a cada uno de los indicadores que corresponden a la **Sub-dimensión Criterios para la asignación de recursos para la ISE**, destacan debilidades en cuanto a su relevancia para este aspecto de la evaluación de la gobernabilidad en la estrategia situacional GISE-UBV. Los resultados para sus indicadores son los siguientes: En **asignación de recursos para ISE según prioridades**, se nota que la invisibilidad política de la integración socioeducativa ha implicado que la programación de actividades con la comunidad, aun cuando forma parte de la planificación académica regular, no tenga toda la indispensable importancia en la planificación del presupuesto universitario. En el caso de la **planificación presupuestaria**, tiene mucho peso porque limita la acción con las comunidades. En **rendición de cuentas** de los proyectos ISE y asignación de recursos por prioridades, se hace implícita dentro de la rendición correspondiente a toda la actividad académico-formativa.

En cuanto a cada uno de los indicadores, que corresponden a la **Sub-dimensión seguimiento y evaluación de ejecución de acciones para la ISE**, se revela que quedan a criterio de los actores que en las diversas instancias intervienen directa o indirectamente en la gestión de la ISE. Los resultados para sus indicadores son: En la **comparación de los resultados de la ISE contra los criterios y normas de calidad**, no se encontró un sistema único de evaluación y seguimiento que permitiera hacer esta comparación. Para cada PFG existe una normativa. Allí básicamente se evidencia la diversidad de concepciones sobre la Integración Socioeducativa en su eje PAC. **Igualmente se evidencia la diversidad de concepciones de**

evaluación. Esto nos lleva a otra limitación en lo que concierne a las comunidades, que tienen expectativas, concepciones y ritmos de trabajo propias, que la mayoría de las veces no son bien asimiladas por la universidad. Es posible que este aspecto demande un estudio específico y profundo sobre el propio concepto de calidad y oportunidad de la evaluación, lo cual hace referencia a toda su complejidad y sutileza en la perspectiva de la acción para la transformación de las condiciones y de los actores participantes, en sus múltiples dimensiones.

En relación con el **seguimiento al proceso de ejecución de las acciones enmarcadas en ISE**, los mecanismos de seguimiento existen independientes en cada PFG, e incluso con diferencias de una sede a otra. Se realiza a partir del plan de evaluación que establece cada PFG con sus estudiantes, en cada período; la supervisión y acompañamiento la genera el propio PFG a través de los profesores que asumen la actividad de PAC. En las sedes existe un registro general de aldeas y comunidades donde se realizan actividades. No hay evidencia de que exista algún mecanismo general de la UBV o de sus sedes para el seguimiento integral de la actividad comunitaria.

En síntesis, para la **Dimensión Evaluación de Gobernabilidad con relación a la ISE**, se destacan limitaciones en términos de definición de criterios para la evaluación de la calidad, de asignación de recursos, de capacidad de seguimiento. Se evidencia ausencia de un modelo integral, o en todo caso, al menos criterios que permitan evaluaciones de la conducción de la ISE en cuanto a potencial en capacidad transformadora.

Regularidades en la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV

A efectos de este trabajo se asumió como *regularidad* el planteamiento que nos presenta Ariel Ruiz Aguilera quien señala que tiene lugar en el proceso pedagógico a partir de que la causa y el efecto se dan en una relación adecuada, en un alto grado de probabilidad¹⁶² (...) y que garantizan la tendencia u orientación estable en los cambios que se producen en un sistema dado¹⁶³.

Entonces, lo que se presenta como *regularidades*, debe ser producto de análisis-síntesis y de la relación concreción-abstracción de lo hallado en el plano empírico. Expresan un ritmo, características y tendencias probabilísticas de una realidad social en constante movimiento. Las regularidades identificadas, al relacionar los resultados de los análisis de documentos, la aplicación de la Encuesta y la relación con los conceptos utilizados, en cuanto al Plan de Gobierno, al Desarrollo y Evaluación de Gobernabilidad, para la transformación de la ISE-UBV, son las siguientes:

- En los documentos fundacionales y en los documentos normativos de la UBV, que contienen argumentos epistemológicos y éticos, existe una suscripción clara al compromiso de la UBV con la sociedad y su transformación.
- En la práctica, el carácter transformador se desdibuja y queda reducido a elaboración de soluciones para algunos problemas de comunidades o como requisito de grado.
- La ISE se organiza de manera espontánea, autónoma y parceladamente, por tres vías: relaciones con las comunidades; relación

162 Ruiz Aguilera, Ariel (2003) La investigación educativa. ICCP. Operacionalización del problema. Mimeog. digital. Pág. 40.

163 Ruiz Aguilera, Ariel (2003). Op cit. Pág. 29.

con organizaciones sociales y políticas; relación con instituciones del Estado;

- La ISE como tal no está visibilizada en los PFG o en los PFA., de modo que su carácter de proceso como actividad sociopolítica se reduce a la realización del requisito académico PAC o, en el mejor de los casos, a diseñar soluciones a problemas puntuales en cada comunidad.
- La ISE se desarrolla fundamentalmente a través del PAC y de la Municipalización.
- La ISE no está presente en la conciencia colectiva de estudiantes y profesores de la UBV; solo están el PAC y la Municipalización pero desarticulados.
- No hay criterios de prioridad para escoger los espacios geohistóricos y sus comunidades para llevar adelante el PAC como estrategia de ISE, por ausencia de un sistema de planificación.
- No existe un sistema integral de toma de decisiones, ni mecanismo de seguimiento con relación a la ISE de la UBV, en comunidades
- La práctica docente referida a la ISE, tanto por vía de PAC como por otras vías, no abarca la totalidad de los docentes. Fenómeno parecido al de otras instituciones con la extensión.
- Los estudiantes se vinculan fuertemente con las comunidades donde realizan su PAC. En muchos casos es su comunidad de origen. Esto pudiese representar un espacio importante de construcción de vínculos más orgánicos entre la UBV y las comunidades. Tanto estudiantes como docentes legitiman el PAC como estrategia fundamental que permite la articulación de los aprendizajes.

- El carácter transformador contenido en la ISE aún no tiene suficiente visibilidad ni concreción. Los diferentes esfuerzos que ha adelantado la UBV dan cuenta de un proceso que ha estado guiado por la voluntad individual, decisiones de colectivos parciales o de un PFG en particular, más que por una política, por un modelo de gestión o por una metodología institucional. La consecuencia de ello ha sido la dispersión, múltiples enfoques, diversos alcances y casi ninguna organicidad vinculada a los procesos de cambio que se viven en las comunidades. La posibilidad de que la ISE, en las condiciones actuales, se vincule a los objetivos estratégicos de país son muy limitados, con poco poder para contribuir a la configuración de la nueva geometría del poder¹⁶⁴.

Conclusiones parciales

Como conclusiones parciales a este Capítulo IV, se puede afirmar que:

- La definición de la Gestión Universitaria y de la ISE, como paso previo a la conceptualización y diagnóstico de la Gestión de la ISE en la UBV, permitió identificar las regularidades presentes. Las mismas indican dispersión y desconocimiento en la materia de esta investigación, lo que refuerza la idea inicial que justificó el trabajo.
- La Gestión Universitaria constituye un proceso participativo que implica la capacidad de conducción-acción, en una situación que se debe sintetizar en el plan o proyecto de transformación, la capacidad de gobierno para lograr la situación objetivo y la gobernabilidad, para direccionar el accionar de la institución, y provocar transformaciones en la realidad donde se actúa.

164 La expresión Nueva Geometría del Poder captura tres conceptos: la geografía humana relacionada con el poder; el poder desplegado y desarrollado en una geografía; y, finalmente, la urgencia de replantear esa relación en la Venezuela Revolucionaria. Barreto, Juan (2011) Geometría del Poder (I) En. <http://www.aporrea.org/ideologia/a120135.html>

- En ese orden de ideas, se definió la *Gestión para la Integración Socioeducativa* como un proceso participativo mediante el cual se conjugan la planificación y la conducción para la acción transformadora, desde una posición estratégica situacional; basada en el diálogo de saberes entre la universidad, la comunidad y el Estado, para producir saltos cualitativos en dirección a los objetivos estratégicos del proyecto de país.
- Del diagnóstico realizado, se puede afirmar que si bien se llevan adelante actividades que se corresponden con la conceptualización de la ISE, ésta no tiene un desarrollo pleno en la UBV debido a la ausencia o a la debilidad importante en las dimensiones de la gestión; por tanto, se evidencia la ausencia de un modelo de gestión que la integre, la conduzca, permita su avance planificado, su apropiación colectiva y le dé sentido transformador, como expresión de coherencia entre teoría y práctica, en el marco del Proyecto Nacional Simón Bolívar.



CAPITULO V

Propuesta de Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV

Este capítulo presenta un Modelo para la Gestión Universitaria de la Integración Socioeducativa de la UBV. En correspondencia con el objetivo de la investigación, consistente en el desarrollo del modelo, se asume como método la modelación. De acuerdo con Ariel Ruiz Aguilera “la modelación es una de las vías más utilizadas en la actualidad para tratar de lograr una percepción y representación lo suficientemente clara del objeto de estudio dentro de una realidad condicionada históricamente... La modelación constituye la representación de las características de algún objeto en otro objeto, creado especialmente para estudiarlos”¹⁶⁵.

La conceptualización del modelo que nos presenta Alberto Valle Lima, si bien asume lo que varios autores señalan en cuanto a la representación característica de un objeto en otro, avanza a otro nivel al precisar que se trata de características esenciales, pero sobre todo, al indicar que, además de estudiarlos, es para la transformación.

Así, el resultado de este trabajo discurre hacia la propuesta de un modelo en el sentido que lo plantea Valle Lima: “una abstracción de aquellas características esenciales del objeto o fenómeno que se analiza, así como su posible cambio, implementación y evaluación, que permiten su mejor estudio y transformación”¹⁶⁶.

“En este sentido, el modelo debe asumir el rol de factor propiciador de enlace entre la teoría y la realidad, cuando el investigador no

165 Ruiz Aguilera, Ariel. Op cit. Mimeog. digital. Pág. 21.

166 Valle Lima, Alberto (2007) Metamodelos de la investigación pedagógica. Mimeog. digital. Cuba.

puede realizar ninguna relación directa entre la teoría y el campo objetal de la realidad investigada. En otro caso el modelo halla aplicación en el establecimiento de las relaciones entre dos teorías que no están unidas entre sí por origen; en este caso, una de las teorías puede tomarse como modelo”¹⁶⁷.

El doctor Valle Lima, según sus estudios realizados, señala un camino que se organiza por *momentos*, más que por etapas. Lo cual pudiera estar indicando que se avanza por aproximaciones sucesivas sin que ninguno de los *momentos* quede cerrado, sino que se vuelve a cada uno pero con redefiniciones permanentes. Nos dice: “El proceso de esta forma de conocimiento pareciera recorrer, al menos, estos tres momentos:

1. El establecimiento de las regularidades que presenta el fenómeno,
2. La puesta en relación de todas estas regularidades de manera que ellas puedan construirse o reconstruirse deductivamente a partir de otras,
3. La proposición de un modelo más o menos real que representa esas relaciones lógicas.

El método de modelación tiene sus fundamentos en el principio del ascenso de lo concreto a lo abstracto, dentro de un proceso donde intervienen las funciones lógicas del pensamiento: análisis, síntesis, inducción, deducción, generalización”¹⁶⁸.

Entonces, para la investigadora Córdova el modelo es una abstracción de aquellas características esenciales que enmarcan la conduc-

167 Ruiz Aguilera, Ariel. Op. cit. Pág. 22.

168 Ruiz Aguilera, Ariel. Op. cit. Pág. 23.

ción de las transformaciones requeridas para la configuración de la relación de la UBV con la sociedad, a través de la fuerza movilizadora contenida en la Integración Socioeducativa. Toma como referencia teoría y métodos que consideramos esenciales para su desarrollo, lo cual se expresa en sus fundamentos y en sus componentes: principios; fin y objetivos; estrategia del modelo; forma o estrategia para la implantación del modelo, y la forma de evaluación del modelo para la ISE de la UBV.

Fundamentos del modelo

En el orden teórico, los fundamentos permiten aproximaciones conceptuales y metodológicas del modelo que se propone, desde una posición dialéctico-materialista que lo recorren en todos sus componentes desde la definición de su fin, los objetivos, principios, su estrategia de transformación, hasta su forma para la implementación y evaluación pertinente. Representan los presupuestos filosóficos, sociológicos, psicológicos que sustentan el modelo, así como los fundamentos de la ciencia con los que el modelo coincide. También se exponen las leyes o principios que le sirven de marco teórico. Los fundamentos del modelo son de orden: a) Filosófico; b) Ético-políticos; c) Sociológico-Histórico-social; d) Psicopedagógicos y, e) Teoría de gestión.

Fundamentos filosóficos

La tesis asume que la capacidad transformadora de la realidad, a partir de la educación, se fundamenta en la dialéctica materialista e histórica del desarrollo de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. La dialéctica materialista plantea que la naturaleza, la sociedad y el pensamiento constituyen, cada una, un todo unitario, en cons-

tante movimiento y desarrollo, que existen independientemente de nuestro pensamiento. A partir de esta idea, la dialéctica materialista formula las leyes más generales del desarrollo: unidad y lucha de contrarios; cambios de lo cuantitativo a lo cualitativo; negación de la negación. Se complementan con categorías como causa y efecto, necesidad y realidad, esencia y fenómeno, contenido y forma, cuyo empleo nos permiten el uso del pensamiento para abordar, explicar, comprender y plantear transformación de relaciones contenidas en los objetos y fenómenos como expresión de la totalidad de la realidad.

La realidad es compleja; por tanto el modo de producir conocimiento para transformar obliga a colocar el pensamiento en actitud de aproximación integral, lo que es posible a partir de la dialéctica-materialista. “La dialéctica materialista como ciencia que establece las leyes del movimiento de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano, no solo aporta una lógica y una metodología general para la adquisición del conocimiento, sino que también ofrece una lógica para operar con los métodos científicos particulares de cada ciencia en el conocimiento de la realidad, por cuanto la dialéctica de los conceptos y del pensamiento se deriva de la propia dialéctica del mundo real”¹⁶⁹.

En esa aproximación dialéctica se revela la conciencia del sujeto social y logra superar la fragmentación disciplinaria, al diferenciar el *ser* y el *deber ser*. Al asumirlo se reconstruye y constituye en sujeto histórico. “Conciencia de déficit que se corresponde con el manejo del tiempo como posibilidad, fluir y sentido; por lo tanto, con el momento como lo transitivo. Empero, lo más relevante es su función para asumir la potencia del sujeto, ya que vincula tiempo con esperanza, lo posible con construcción, en la medida que el

169 Ruiz Aguilera, Ariel. Op. cit. Pág. 7

momento se asocia con la presencia de conciencia y voluntad de... construir ámbitos de sentido”¹⁷⁰.

Asumirse como sujeto histórico coloca al colectivo en pos de las grandes utopías y su posibilidad real de ser alcanzadas a través de proyectos de cambio esencial que se concretan en espacio tiempo. “Lo que es posible si se recupera desde la propia vida cotidiana a la utopía como ángulo de lectura de lo humano... No hacerlo es..., negarlo en su capacidad creativa de ‘hacedor’ de la historia”. ¹⁷¹

Su protagonismo histórico es entonces resultante de su toma de conciencia y de su actuación direccionada en función de la transformación. Así deja de ser solo un espectador y resultado de determinaciones que le son desconocidas. “La posibilidad de colocarse ante la realidad se materializa cuando el sujeto es capaz de reconocer las acumulaciones históricas como parte de su subjetividad y puede potenciarlas; entonces, hay necesidad de ser sujeto potenciador-protagónico¹⁷².

- La expresión de lo señalado, en el modelo que se plantea se concreta en que:
- La relación de la universidad y las comunidades asume que ambas instancias son partes de una totalidad que es la sociedad.
- La relación entre el pensamiento y la realidad se da como un proceso complejo de naturaleza dialéctica que abarca lo objetivo de la realidad y lo subjetivo del pensamiento. La relación entre ambos produce cambio y conocimiento a partir de la interacción entre sujeto y realidad.

170 Zemelman, Hugo (1989). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. Suplementos *Anthropos*, N° 45. Pág. 54.

171 Zemelman, Hugo (1989). Op. cit. Pág. 67-68.

172 Zemelman, Hugo (1989). Op. cit. Pág. 100.

- La posibilidad de producir transformaciones en la realidad nacional pasa por provocar pequeños cambios en las diversas partes que la conforman, es decir, la práctica como expresión del poder de la acción humana.
- La fuerza cuantitativa que representa la presencia de la UBV en casi todos los municipios del país, direccionada hacia esa transformación, debería producir saltos cualitativos requeridos en este momento histórico.
- La contradicción presente entre conocimiento y realidad se resuelve en la acción transformadora práctica y teórica, que debe generar la universidad.

Fundamentos ético-políticos

La formulación del modelo desarrollado, toma como eje la relación teoría-práctica. Desde allí se asume que uno de los conceptos fundamentales es el de la práctica transformadora.

Carlos Marx, al cuestionar los planteamientos de Feuerbach, afirma en su tesis XII: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modo el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”¹⁷³. En esta afirmación se condensa el valor de la acción humana que supera lo contemplativo para alcanzar la transformación. La acción educativa y la acción pedagógica son parte de la acción humana. Su sentido radica en la posibilidad de poner en manos de educadores y educandos, herramientas teórico-metodológicas y técnicas que generen compromiso, hagan consciente y

173 Marx, Karl. *Tesis sobre Feuerbach*. Escrito en alemán por Karl Marx en la primavera de 1845. Fue publicado por primera vez por Friedrich Engels en 1888 como apéndice a la edición aparte de su Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. En: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm> Consulta en línea 17-10-09

propicien la concreción de ese potencial transformador para pasar a ser capacidad transformadora en los sujetos del aprendizaje, tanto en la formación, y en la producción de saberes, como en la interacción socioeducativa.

Marx, en su tesis II del Feuerbach, sintetiza una relación en la afirmación: “El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico”¹⁷⁴.

A la luz de este marco en el que se ha desarrollado la tesis, se busca no solo estudiar los sujetos sociales participantes del hecho formativo, sino propiciar la apropiación de perspectivas de acción que permitan recuperar la idea de construcción colectiva de sentido en función del porvenir. Por ello las propuestas teórico-metodológicas de Hugo Zemelman nos ponen por delante ideas y conceptos que van aproximando al modelo que se propone. “No basta con explicar, es necesario trabajar con visiones de lo que es posible”¹⁷⁵. Al rescatar el sentido transformador de la acción humana, se le da contenido y adquiere sentido el hacer educativo. “El contenido del cambio social es la concreción de la tendencia histórica que, a su vez, es el objeto de mismo de la construcción del hombre”.¹⁷⁶ Se asume el carácter colectivo de la construcción-transformación de la realidad y la necesidad de mantener el sentido de ella. “Construir la realidad es la capacidad social para determinar un curso viable a los

174 Marx, Karl. Op. cit.

175 Zemelman, Hugo (1989). Pág. 23.

176 Zemelman, Hugo (1989). Pág. 23.

procesos de cambio; mientras que la direccionalidad es el esfuerzo constante por asegurar que lo que es viable se traduzca en realidades concretas”¹⁷⁷.

El proceso de transformación se realiza en contextos donde la dirección, la velocidad y el ritmo, la naturaleza de la misma, son el resultado de la interacción entre ese contexto y la decisión de los sujetos sociales, asumidos como sujetos históricos dentro de ese momento histórico. “Estamos en presencia de una dialéctica configurada por una parte, por el sujeto social, sus proyectos y prácticas, y de otra por la realidad como campo de estructuras sociales, instituciones y relaciones entre fuerzas en pugna por hacer realidad sus utopías”¹⁷⁸.

A efectos del modelo que se presenta, esta tensión entre contexto y acción transformadora expresa las contradicciones presentes en cada momento. La acción transformadora no es un acto espontáneo; es la resultante de la voluntad para cambiar las condiciones subjetivas en los colectivos, las condiciones objetivas materiales y no materiales. La acción transformadora debe ser planificada considerando todas estas condiciones y su carácter cambiante en cada situación. Esa acción colectiva es lo que puede lograr pasar de ser un cambio sociopolítico potencial a ser una realidad sociopolítica transformada. De allí que el modelo se plantea que cada espacio geohistórico es un espacio potencial de transformación en el marco del Proyecto Nacional Simón Bolívar (PNSB).

Fundamentos sociológicos e histórico-sociales

En la dimensión histórico-social del modelo en discusión se toma como fundamento que la sociedad es la expresión de las contradic-

177 Zemelman, Hugo (1989). Pág. 30.

178 Zemelman, Hugo (1989). Pág. 34.

ciones contenidas en la relación de los grupos sociales, entre sí, con la naturaleza y con el pensamiento. Es decir, la manera como producen la vida social, en lo material, espiritual y en el pensamiento, refleja las contradicciones que existen en cada una de estos planos y en la relación de unos con otros. “El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí... Al cambiar la base económica, se revoluciona, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella”¹⁷⁹.

Para la investigadora, el espacio geohistórico ofrece la posibilidad de conectar lo abstracto-concreto, lo general-particular y singular. Permite reconocer en un pequeño lugar la historia que discurre en lo nacional, en consecuencia, aproximar la acción al proyecto nacional. “La necesidad de indagar sobre el papel de algunos procesos que conectan la reproducción social con procesos más específicos y/o generales de una zona, impone profundizar en los procesos históricos particulares para cada situación concreta...”¹⁸⁰.

Las ideas de Zemelman dan otra argumentación sobre este aspecto. “... la complejidad de los problemas sociohistóricos (...), obliga a

179 Marx, C. (1976). “Prologo de la contribución a la crítica de la economía política”, en C. Marx, F. Engels *Obras escogidas*, en tres tomos, Progreso, Moscú, Pág. 517-518,

180 Córdova, Marlene Yadira y Carlos Viso (1991). Historia regional, reproducción social y poder. V Congreso Latinoamericano de Medicina Social. Ediciones del Rectorado. Universidad central de Venezuela. Pág. 350-351.

buscar nuevas categorías. Categorías que permitan que el razonamiento tenga como referente la exigencia de potencialidades de lo real y la apertura hacia el futuro...”¹⁸¹.

La posibilidad de mantener direccionalidad en cada una de las acciones que se deriven en planes o proyectos de la ISE, está sustentada en la visión de totalidad del proyecto de país, en la concepción educativo-pedagógica del marco constitucional y jurídico, teórico-metodológico y en la articulación a los planes nacionales en cada fase y momento histórico.

El Libertador Simón Bolívar, en 1825, expresaba: “En efecto: las naciones marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso con el que camina la educación”¹⁸².

Por ello, el Modelo para la Gestión de la ISE, debe tomar como marco histórico-social, los lineamientos del PNSB y su Primer Plan Socialista, en conjunto con lo planteado en la Ley Orgánica de Educación. Los lineamientos contenidos en el Primer Plan Socialista de la Nación 2007-2012, señalan la importancia de una nueva geopolítica asociada a la nueva configuración del territorio nacional. La educación debe responder a ello.

Para el objeto de esta investigación, el eje alrededor del cual se construyó sentido ético-político es el Proyecto Nacional Simón Bolívar. Sus lineamientos plasmados en el Primer Plan Socialista, expresan las directrices siguientes:

181 Zemelman, Hugo (1989). Op. cit. Pág. 20.

182 Bolívar, Simón (1825). La instrucción pública. En: Antología Simón Bolívar. Colección Palabras Esenciales. Pág. 23. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información. República Bolivariana de Venezuela. Consulta en línea 28-05-09. Disponible en: <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/downloads/2013/02/antologia20simon20bolivarwe.pdf>

- I *Nueva ética socialista.* (...) la fusión de los valores y principios más avanzados de las corrientes humanistas del socialismo y de la herencia histórica del pensamiento de Simón Bolívar.
- II *La suprema felicidad social.* (...) la construcción de una estructura social incluyente, un nuevo modelo social, productivo, humanista y endógeno,... rumbo a lo que decía el Libertador: “La suprema felicidad social”.
- III *Democracia protagónica revolucionaria.* (...) se consolidará la organización social... transformar su debilidad individual en fuerza colectiva...
- IV *Modelo productivo socialista.* (...) se buscará la eliminación... de la disyuntiva entre la satisfacción de las necesidades humanas y la producción de riqueza subordinada a la reproducción del capital.
- V *Nueva geopolítica nacional.* (...) la modificación de la estructura socioterritorial de Venezuela persigue la articulación interna del modelo productivo, a través de un desarrollo territorial desconcentrado... y un ambiente sustentable.
- VI *Venezuela: potencia energética mundial.* (...) el uso soberano del recurso con la integración regional y mundial... y la consolidación del modelo productivo socialista.
- VII *Nueva geopolítica internacional.* (...) La profundización del diálogo fraterno entre los pueblos, su autodeterminación y el respeto de las libertades de pensamiento.

La conciencia de la relación de la UBV con el PNSB conlleva a replantear el despliegue territorial de la UBV, asumiendo el carácter geohistórico de cada espacio. Ello, en el marco de la Municipali-

zación, supone que la vinculación de la UBV a lo local concreta un compromiso de reconfiguración de la esencia de ese espacio, enmarcado en el proceso revolucionario nacional y contenido en la idea original de la Municipalización.

“Consideramos el espacio como una instancia de la sociedad, al mismo nivel que la instancia económica y la instancia cultural-ideológica. Esto significa que, en tanto que instancia, el espacio contiene y está contenido por las demás instancias, del mismo modo que cada una de ellas lo contiene y es por ellas contenida. La economía está en el espacio, así como el espacio está en la economía. Lo mismo ocurre con lo político-institucional y con lo cultural-ideológico. Eso quiere decir que la esencia del espacio es social”¹⁸³.

Esto le da sentido geopolítico y geohistórico a las decisiones de extensión territorial de la UBV.

“Se trata de identificar contradicciones y recuperar las características específicas de los ejes de realización social a nivel de las regiones y localidades que se han ido constituyendo en la propia dinámica del proceso social-histórico de la ocupación del espacio”¹⁸⁴.

En este modelo, se asumió que esas contradicciones están presentes en cada espacio geohistórico donde se desenvuelven las comunidades, allí donde los estudiantes, profesores y trabajadores en general con las organizaciones sociales existentes, con el poder popular, producen un tipo de relación orientada al cambio. Ese lugar concreto donde se dé la ISE, debe reconocerse como una parte de la

183 Milton, Santos (2001). Algunas reflexiones sobre el concepto de espacio. Sao Paulo. En: <http://es.geocities.com/geoleouy/georadsantos.htm> Consulta: 22-02-09

184 Córdova, Marlene Yadira y Carlos Viso (1991) Historia regional, reproducción social y poder. V Congreso Latinoamericano de Medicina Social. Ediciones del Rectorado. Universidad central de Venezuela. Pág. 350-351.

totalidad que es el país. Este, en conjunto, se integra en una unidad de lo diverso.

La formulación del *Programa de la Patria* por parte del Comandante-Presidente Hugo R. Chávez (2012), le imprime mayor exigencia a esta propuesta, puesto que plantea una visión estratégica de largo plazo, a partir de sus cinco (5) objetivos históricos, a saber:

I Defender, expandir, y consolidar el bien más preciado que hemos reconquistado después en 200 años: la Independencia nacional.

II Continuar construyendo el socialismo bolivariano del siglo XXI en Venezuela, como alternativa al modelo salvaje del capitalismo y con ello asegurar “la mayor suma de felicidad posible, la mayor suma de seguridad social y la mayor suma de estabilidad política” para nuestro pueblo.

III Convertir a Venezuela en un país potencia en lo social, lo económico y lo político dentro de la gran potencia naciente de América Latina y el Caribe, que garantice la conformación de una zona de paz en Nuestra América.

IV Contribuir al desarrollo de una nueva geopolítica internacional en la cual tome cuerpo el mundo multicéntrico y pluripolar que permita lograr el equilibrio del universo y garantizar la paz planetaria.

V Contribuir con la preservación de la vida en el planeta y la salvación de la especie humana.

Así mismo, la mayor celeridad y profundización se direcciona con el impulso que le dan los objetivos nacionales.

Fundamentos psicopedagógicos

La educación, a través de la acción pedagógica, como proceso histórico y social determinado tiene capacidad de incidir en la conformación de la realidad. Marx señala en la tercera tesis sobre Feuerbach, que “la doctrina materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, cambian en la medida que cambian las circunstancias y la educación, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador debe ser educado...”¹⁸⁵.

El Modelo se asentó en fundamentos de naturaleza psicopedagógica generados por pensadores “nuestroamericanos” que asumen el carácter social de la educación, el papel transformador de ella y el valor de la acción pedagógica para garantizar la formación de individuos que, como parte de la sociedad, se configuren como sujetos sociales e históricos para asumir la necesidad de cambiar constantemente su entorno en la dirección del proyecto de liberación nacional.

El 14 de julio de 2009, durante el Acto de Grado de la Primera Promoción de Máster en Educación del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, el presidente de la República Hugo Chávez Frías indicó: “En Venezuela hemos estado regidos por la educación burguesa, hoy estamos graduando a los educadores para la liberación, la educación liberadora de Venezuela, que no es otra que la educación socialista”¹⁸⁶. Su mensaje viene a ser un lineamiento de política para la universidad. De allí que se consi-

185 Marx, Carlos y Engels, Federico (1959). Obras escogidas. Tesis sobre Feuerbach. Editorial Progreso. Tomo I. Pág. 8.

186 Chávez F., Hugo (2009). En: www.vtv.gov.ve/noticias-nacionales/20858. Consulta: 30-07-10.

dere como **fundamento educativo-pedagógico a la educación liberadora-emancipadora.**

Simón Rodríguez señalaba:

... no habrá jamás verdadera sociedad, sin educación social... que ha de emerger de la vida misma y la fuerza de las costumbres, de la que se debe esperar una mudanza favorable, diferentes a las de los antecesores y medidas en las acciones republicanas y la formación de una conciencia republicana, para que “los pueblos se sientan capaces de dirigirse por sí” (...) y [sean] capaces de emprender la obra social en la consolidación de un hombre nuevo: en su pensar, hacer y sentir”¹⁸⁷.

En el mismo sentido, José Martí dijo:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es decir preparar al hombre para la vida...¹⁸⁸.

En su reflexión, Martí hace énfasis en la necesidad de formar en contexto, con capacidad de respuestas a las exigencias de cada momento en el que se desenvuelven los seres humanos. Le da sentido de historicidad a la formación.

187 Rodríguez, Simón. Consejos de amigo. Pág. 33, TII. En: Murguey, Valentín. La perspectiva pedagógica didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el proyecto educativo nacional. Tesis para aspirar al grado de Doctor en Pedagogía, Innovación y Sistema Educativo. Universitat Rovira I Virgili. España. 2005. http://www.tesisexarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0327106-135717/Valentin02.pdf. Consulta: 04-09-09.

188 Martí, José. Escuela de electricidad en 1883. En: www.josemarti.cu/?q=obras&caobra=Artículos&catsubobra=Educación&nid=2552. Consulta: 04-09-09.

En Nuestra América contemporánea, el pensamiento de Paulo Freire es fundamental para comprender el alcance del planteamiento emancipador, de lo cual se asume:

... la mejor manera de reflexionar es pensar la práctica y retomarla para transformarla. Por lo tanto, pensar lo concreto, la realidad, y no pensar pensamientos.

... la “concientización”, creada por él, teniendo como objetivo la formación de la autonomía intelectual del ciudadano para intervenir sobre la realidad. Por eso, para él, la educación no es neutra. Siempre es un acto político¹⁸⁹.

En los planteamientos de Paulo Freire se encuentra parte de la fundamentación pedagógica del modelo en discusión. En específico, se resalta el valor que le otorga a la dialogicidad por lo esencial a la Integración Socioeducativa. “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”¹⁹⁰.

Freire hace énfasis en construir una práctica pedagógica para descubrir y liberar, sustentada en la interacción y la transformación social, por vía de la “concientización”, como proceso a través del cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida, como de su capacidad de transformar esa realidad. Plantea una concepción de la praxis de la educación, a partir de la reflexión descansada en la acción y la acción crítica se basa en la práctica comprometida, que es una práctica política.

189 Gadotti, Moacir (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores. México. Pág. 278.

190 Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores. Argentina. Pág. 46.

Adriana Puiggrós¹⁹¹ señala: *Si bien han habido experiencias importantes de educación popular y democrática, queda aún pendiente la generación de una teoría pedagógica alternativa que dé lugar a estrategias político-pedagógicas superadoras.* Plantea en este libro la necesidad de construir una utopía hacia el pasado, de reconstruir una historia de la educación diferente que incluya la vocación latinoamericana, y encuentre su legitimidad en la experiencia de vivir entretiempos. Este nuevo relato podría ayudar a darle sentido a la experiencia actual, reafirmando su posibilidad de inscribirse mediante el lenguaje en una historia de emancipación.

Ella nos describe cómo Simón Rodríguez (1769-1854) y Paulo Freire (1921-1997), constituyen vértices imaginarios sobre los cuales se articula el eje de ese relato-utopía que proponen. Se señala que a Simón Rodríguez le tocó vivir la incertidumbre de los discursos de una época en la cual se decidían la existencia misma de nuestras naciones y la identidad de nuestros pueblos. De acuerdo con la autora, al reconocer la semejanza de los problemas que Simón Rodríguez plantea, con los que nos afectan actualmente en Nuestra América, se percibe algo tortuoso en la historia de la cultura y la educación latinoamericanas, de manera tal que vincular a Simón Rodríguez con Paulo Freire permite potenciar la esperanza y constituir una masa crítica de cultura pedagógica que habilita a pensar las políticas en las cuales se inscribe la educación en el presente y el futuro en América Latina. Ya en trabajos anteriores, en 1983, Puiggrós expresaba que la perspectiva de Simón Rodríguez planteó la ruptura con el discurso pedagógico burgués europeo dominante y pretendió construir una pedagogía verdaderamente democrática,

191 Puiggrós, Adriana (2011) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana. Ediciones Colihue. ISBN: 978-950-563-805-5. Código interno: 103805-5. Buenos Aires, Argentina. Reseña disponible en: <http://www.colihue.com.ar/fichaLibro?bookId=30804>

que respondiera a las necesidades y demandas de la sociedad latinoamericana.

El Modelo

Cambio subjetivo: sujetos, subjetividades, sentido, unidad de pensamiento y acción

Para el Modelo que se propone, el pensamiento y la acción deben ser indisolubles, lo cual exige producir cambios en los modos de pensar para reorientar las prácticas; por ello el cambio de la subjetividad es indispensable. Avanzar de la apariencia a la esencia, requiere este esfuerzo. Se reconoce el papel del sujeto en la construcción de esas nuevas prácticas con sentido transformador. Allí, los aportes de los procesos de cambio se dan en la realidad objetiva y también en la subjetividad. Se afirma que el individuo, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales como en los afectivos, es el resultado de una interrelación de este con su entorno.

Los saberes son una construcción del ser humano, y son un producto histórico-cultural donde intervienen supuestos que provienen de la relación individual y colectiva. Esa relación con el entorno produce un tejido de referentes en el educando, pero estos adquieren sentido y contenido es en el colectivo al cual pertenece como sujeto social e histórico.

En el desarrollo del Modelo, para comprender y orientar procesos de cambio subjetivo se cuenta con los aportes de Vygotski, en especial en su concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP). En Vygotski este concepto se refiere a la existencia de un espacio, brecha o diferencia, entre las habilidades que ya posee el/la niño/a y lo que el mismo puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo

que le puede proporcionar un adulto o un par más competente. De esta forma el concepto de la ZDP se basa en la relación entre habilidades actuales y su potencial. Un primer nivel, el desempeño actual en un momento dado, consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro, y a ello Vygotski da el nombre de *nivel de desarrollo real*, un nivel basal. Conjuntamente ocurre el nivel de desarrollo potencial, es decir, el nivel de competencia que se puede alcanzar cuando se es guiado y apoyado por otra persona. La diferencia o brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama ZDP.

Vygotski muestra que el sujeto no piensa solo, sino inmerso en condiciones socioculturales, y en revisión con el pensamiento de los “otros”. Este pensador presenta un camino que permite colocar el proceso de aprendizaje como resultado de la relación entre el sujeto y su realidad, abriendo la puerta al conocimiento creativo y significativo, al permitir la comprensión de los rasgos estructurales de la situación más allá de su apariencia.

El abordaje de la complejidad contenida en la totalidad y cada una de sus partes, se hace por la comprensión de la red de relaciones que le dan estructura particular a cada situación, permitiendo que el sujeto pueda develar los problemas concretos sin perder la visión de totalidad, que debe estar presente por medio de la capacidad de abstracción. Según varios autores, entre ellos Jorge Haddad, en el pensamiento de Vygotski resaltan aspectos fundamentales como¹⁹²:

- el aprendizaje es el proceso de la interacción entre dos sistemas, cada uno de ellos dotado de su propia forma de organización: el sujeto y el objeto de conocimiento;

192 Haddad Q, Jorge y otros (1994). *Educación permanente de personal de salud*. OPS_OMS. Washintong. DC.

- el objeto-situación debe constituirse en problema por el desequilibrio entre el comportamiento y las expectativas del sujeto; el error puede ser fuente de conocimiento.
- el sujeto debe hacer consciente la inadecuación de sus formas de percibir y pensar.
- La ZDP se sustenta en lo sociocultural y releva la importancia de la interacción social y de facilitación de esa relación para los aprendizajes.

También se pone de relieve el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, aportado por Vygotski, expresado por varios autores como la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas”, y el nivel más elevado de “desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces”¹⁹³.

Desde esta fundamentación, a efectos del Modelo, se deben considerar algunos aspectos para facilitar el cambio subjetivo:

- el esfuerzo psicológico a hacer por los sujetos con relación a sus valores, y barreras de orden psicológico ante un propuesta de cambio;
- el esfuerzo intelectual que exige la situación: marcos explicativos, acceso al lenguaje científico-técnico¹⁹⁴;
- las motivaciones individuales y colectivas expresadas como conflicto entre la expectativa individual y del grupo, o entre intereses del grupo universitario y necesidades de la comunidad;

193 Vallejo Casarin, Alma; Venidle García y Milagros Pérez (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. <http://educar.jalisco.gob.mx/09/9almava.html>. Consulta en línea: 08-08-09.

194 Haddad, Jorge y otros (1994). Op. cit.

- las situaciones de aprendizaje basadas en acción-reflexión-acción a partir de situaciones dialógicas para la transformación.

Teoría de la Gestión. Fundamentos

El pensamiento de Carlos Matus¹⁹⁵, desde su propuesta de Planificación Estratégica Situacional (PES), contentiva de un planteamiento teórico-metodológico, da fundamentación para organizar y planificar la acción de la Integración Socioeducativa con carácter transformador, es decir, su gestión.

Matus señala que conducir, planificar, dirigir, son parte del proceso social para gobernar una situación y llevarla a la situación deseada y necesaria. “... planificación no es otra cosa que intentar someter a nuestra voluntad el curso encadenado de los acontecimientos cotidianos que, al final, fijan una dirección y una velocidad al cambio que inevitablemente experimenta un país a causa de nuestras acciones... Tratar de ser ‘conductores’ de nuestro propio futuro es asumir planificadamente un proceso social... La *planificación* es así una herramienta de las luchas permanentes que tiene el hombre desde los albores de la humanidad por conquistar grados crecientes de libertad”¹⁹⁶.

La definición de la planificación como actividad social de cálculo estratégico que precede y preside a la acción, se usa de manera muy amplia en este trabajo. Aquí se la define como la capacidad para organizar la voluntad política, expresada en un programa direccional de gobierno; por ello exige condiciones a la acción tecno-política y operativa del sistema político que se intenta transformar.

195 Matus, Carlos (1987). *Política, planificación y gobierno*. Organización Panamericana de la Salud (OPS) e Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Washington. DC. Págs. 15-16, 19 y 23.

196 Matus, Carlos. Ídem, Págs. 15-16, 19 y 23.

Si planificar es sinónimo de conducir conscientemente, entonces no existe alternativa a la planificación. O planificamos o somos esclavos de la circunstancia. Negar la planificación es negar la posibilidad de elegir el futuro, es aceptarlo tal como sea¹⁹⁷.

Detrás de esto está que en un proceso de cambio se es libre cuando se puede construir el futuro. “... el proceso de libertad del hombre es el proceso de conversión de variantes en opciones para hacer la realidad más gobernable a los designios de la razón. Esto plantea ciertamente un problema de ética y legitimidad en el proceso de gobierno que no puede resolverse con la renuncia a conducir sino con la democracia en la construcción de futuro”¹⁹⁸. Todos estos elementos exigen ganar dominio sobre la situación a transformar. Suponen definir el plan, construir capacidad y lograr gobernabilidad en dicha situación. En la propuesta de Matus, se encuentra una relación indisoluble entre el Proyecto de Gobierno, Capacidad de Gobierno y Gobernabilidad.

La gestión universitaria de la interacción socioeducativa (ISE), se encuentra con esta concepción de la planificación. Es así en tanto se asume la planificación desde lo estratégico situacional, que como instrumento político de conducción para llevar adelante objetivos estratégicos del Estado, busca superar obstáculos, en interacción con otros actores que también planifican en un entramado de intereses en juego según el conjunto de sujetos que planifican. Para ello se requiere alta capacidad de conducción, sustentada en métodos de la ciencia. Es decir, llevar adelante un plan transformador, sobre la base de gobernar con capacidad y lograr gobernabilidad en la Gestión de la ISE. “... es un modo de vivir del hombre hacia la libertad”¹⁹⁹.

197 Matus, Carlos. Ídem, Pág. 22.

198 Matus, Carlos. Ídem, Pág. 23

199 Matus Carlos. Ídem, Pág. 28.

En la Planificación Estratégica Situacional (PES) se encuentra una herramienta metodológica, cuyo sentido se concreta en el marco de los objetivos estratégicos contenidos en un proyecto de gobierno para lograr capacidad transformadora de la UBV, en su relación con las comunidades, con el país. Así que la Gestión de la ISE de la UBV, no es más que llevar adelante un proyecto de gobierno para su avance a un nivel superior de su desarrollo, considerando permanentemente que se da en un proceso en constante movimiento.

El movimiento es una de las leyes de la existencia de la realidad; por lo tanto, el objeto de la planificación esta siempre en movimiento. Por ello planificar la universidad y su desarrollo, intentar conducirla hacia un objetivo a alcanzar, supone voluntad, poder y recursos, armonizados con sentido direccional, atendiendo siempre al movimiento de esa realidad sobre —y en— la que se actúa.

En el modelo para la Gestión de la ISE, toda esta fundamentación de la gestión significa que la construcción de futuro implica:

- Cambiar de la situación actual de la ISE a una situación deseable, necesaria y posible, expresada en un plan o proyecto de cambio,
- Reconocer la situación con sus hechos, actores con intereses, acumulaciones históricas, y contradicciones presentes, tanto en lo local específico, como en lo nacional.
- Elegir el sentido de esa construcción entre estudiantes, profesores, y comunidades, y expresarlo en un plan,
- Decidir la estrategia transformadora que permita alcanzar los objetivos contenidos en la situación de la ISE a futuro,
- Formular operaciones viabilizadoras que permitan ganar libertad para la acción de cambio situacional contenida en la ISE,

- Generar constantemente los movimientos tácticos que garantizan los avances cotidianos en función de los objetivos estratégicos y la direccionalidad que debe mantenerse en el proyecto de cambio fundamental.
- Utilizar permanentemente el monitoreo y la evaluación como mecanismos de seguimiento, acompañamiento, regulación y valoración de los procesos de cambio desencadenados o planificados tanto en la gestión como en los procesos pedagógicos, en términos de impacto, resultados y logros.

¿Cómo se define, se estructura y se dinamiza el Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa?

Al conjugar todos los fundamentos anteriormente descritos, el plan contenido en el Modelo se define como una manera de pensar el presente como coyuntura, en función de lo que se persigue cambiar estructuralmente, con relación a la Gestión para la ISE en/de la UBV. Desde allí:

- Intenta la reorientación de pensamiento, valores y acción colectiva para la transformación de la Gestión de la ISE de la UBV, en y con las comunidades.
- Persigue superar hechos y apariencias para llegar a comprender esencia y procesos, lo manifiesto y lo latente, lo subjetivo y lo objetivo, de la realidad donde trabaja la UBV con las comunidades.
- Asume las contradicciones como contenido de la realidad.
- Asume, a partir de la contextualización de la práctica, la relación entre la responsabilidad histórico-social de la universidad, las

necesidades pedagógicas para esa transformación, y las necesidades que emergen de la realidad donde se da la ISE.

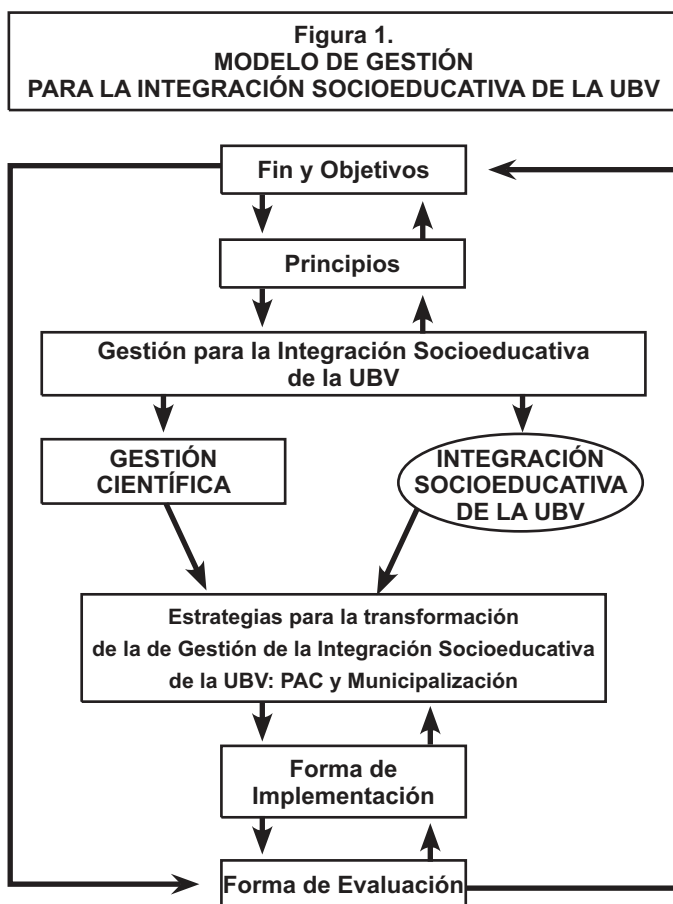
- Redefine las relaciones entre formación, investigación y vinculación con las comunidades, a partir del concepto de ISE.
- Exige redefinir el anterior papel del docente como facilitador de la interacción sociocultural para el avance en el aprendizaje individual y colectivo.
- Construye una visión integral de la situación de la ISE a transformar desde una perspectiva estratégica y político-social.
- Incorpora como parte de la Gestión de la ISE la capacidad para identificar tendencias y anticipar situaciones nacionales, regionales y locales.
- Recupera el sentido estratégico-transformador del PAC y de la Municipalización.
- Elabora proyectos desde la definición de prioridades estructurales o coyunturales para así concentrar recursos en asuntos críticos.
- Profundiza condiciones para el diálogo de saberes.
- Genera consenso y compromisos de los equipos que trabajan en la ISE, con el sentido transformador.
- Genera condiciones que fortalecen el tejido social en torno a la construcción y la movilización del poder popular.
- Propicia la configuración de sujetos históricos para el proceso de cambio en el marco del Proyecto Nacional Simón Bolívar (PNSB).

- Promueve la coordinación, seguimiento y acompañamiento permanente entre diferentes actores.

Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa en la UBV

Componentes

Los componentes del modelo son: Principios; Fin y objetivos; Estrategia del modelo; Forma de implantación del modelo de integración socioeducativa; Forma de evaluación. (ver Figura 1)



Fin del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV

Servir de referencia para la conducción de la acción direccionada en materia de Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV, desde una perspectiva transformadora del espacio geohistórico en el marco del Proyecto Nacional Simón Bolívar.

Objetivos del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV

- Contribuir a generar prácticas institucionales orientadas a la transformación de los espacios geohistóricos donde se desarrolla la actividad de la UBV con las comunidades, en los estudiantes y en los profesores.
- Organizar la Gestión de la Integración Socioeducativa en función de aspectos esenciales como la coherencia entre teoría y práctica, la vinculación orgánica planificada con el espacio geohistórico donde se organiza la relación, la participación de los actores en el proceso de transformación.

Principios del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV

Los principios son expresión de las relaciones esenciales que rigen el Modelo, elementos que lo conforman en su estructuración, condiciones o forma de implementación. Surgen del reconocimiento de las regularidades o relaciones esenciales que afloran durante el diagnóstico, que se redefinen a la luz de los fundamentos teóricos que se asumieron para el Modelo.

Alberto Valle Lima conceptualiza: “Los principios poseen función lógico-gnoseológica y práctica que rigen la actividad. Cumplen esta

función cuando sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos y cumplen función metodológica a la hora de explicar un nuevo conocimiento, o de esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento; al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana... Los principios constituyen un sistema... La cantidad de principios debe ser mínima... Todos los principios juntos pueden explicar la teoría... Los principios no deben derivarse unos de otros”²⁰⁰. De allí que los principios expresan las relaciones o vínculos esenciales que subyacen en la dinámica y movimiento de la Gestión de la ISE, que se desprenden de las regularidades durante el proceso investigativo. Ellos deben expresarse en la concreción de las características, los componentes, funciones y niveles de la Integración Socioeducativa.

Relaciones esenciales

El conjunto de relaciones esenciales que se consideran como principios en cuanto a la Gestión para la ISE en la UBV, es el siguiente:

Del carácter transformador del contenido y contexto de la Gestión de la ISE y el abordaje integral que debe dominar su conducción. Se reconoce la necesidad de hacer coherente el concepto, la estrategia y la efectividad de la Gestión de la ISE, en función de lograr avances en el cambio de la partes en el marco de la totalidad nacional. Para ello el abordaje integral es esencial. Ese abordaje se va perfilando desde la política para el diseño y ejecución de la Gestión de la ISE, se vehicula en la concepción metodológica y se concreta en el aprendizaje en los actores: estudiantes, profesores y comunidades, tanto como en sus resultados en las comunidades mismas.

200 Valle Lima, Alberto (2007). Op. cit. Mimeog. digital.

La Gestión debe entonces velar para que todo proyecto enmarcado en la ISE exprese en su diseño, objetivos y métodos que garanticen la conformación de actitudes, conductas, valores y resultados esperados, con relación a su compromiso con la transformación de la comunidad y de la Patria. Desde allí, la Gestión de la ISE debe fortalecer procesos que se orienten a la elevación del nivel de conciencia (conocimiento y compromiso) de los directivos y todos los actores, sobre la importancia de la ISE, como proceso integrador de la universidad con la sociedad.

ISE y Proyecto Académico Comunitario (PAC). En el mismo orden, se hace necesario que todos los PAC en la ISE, contengan explícitamente la creación de saberes o producción de conocimientos y valores para la defensa de la vida planetaria, que se desprenden de los fundamentos del modelo que se propone. El proceso de gestión y los procesos pedagógicos de los PAC enmarcados en la ISE, deben reforzar el trabajo en equipo, la investigación sobre la realidad y su movimiento, el pensamiento crítico emancipador, la acción planificada en lo estructural y lo coyuntural. Para esto se requiere rigurosidad metodológica, coherente, tanto en la Gestión de la ISE como en los PAC enmarcados en la misma. Asimismo, consecuente con esa concepción y metodología integral de la Gestión de la ISE, la evaluación debe ser formativa, institucional-académica, de co-gestión comunitaria y de impacto social de la Gestión de la ISE.

Del compromiso de la Gestión de la ISE con el espacio geohistórico y la finalidad de la ISE. Para que los distintos actores participantes en el proceso asuman la finalidad de transformación en el marco del Proyecto Nacional Simón Bolívar (PNSB), se plantea la necesidad de que la Gestión de la ISE haga énfasis en elevar el nivel de conocimiento por parte de los distintos actores participantes en el

proceso de la ISE con relación a la diversidad y unidad de la realidad que debemos transformar en el marco del PNSB.

La Gestión debe concurrir hacia la obligada pertinencia de la ISE en correspondencia con las necesidades socioeconómicas de cada espacio geohistórico en particular, y del país en general. Por ello, la Gestión debe asumir la necesaria e insustituible formación teórico-metodológica de quienes participan como directivos, coordinadores de la ISE y facilitadores de los PAC, a través de la creación de planes de formación y capacitación que garanticen la direccionalidad metodológica. Igualmente velar porque todos los PAC enmarcados en la ISE, hagan explícito el objetivo de creación de saberes o producción de conocimientos sobre la realidad, la intención de transformación y valores para la dignidad humana y para la defensa de la vida planetaria, que se desprenden de los fundamentos del modelo que se propone.

Del incremento de los vínculos orgánicos de cooperación e integración entre los distintos actores participantes y sus acciones. La relación a construir a partir de la Gestión de la ISE, debe orientarse a crear vínculos que trasciendan lo coyuntural y que se vayan haciendo más orgánicos. La Gestión acepta que la necesidad de planificar, investigar y avanzar en la transformación es un objetivo común que debe expresarse en la armonización de tiempos, métodos, y acciones formativas, de investigación y creación de saberes y de trabajo comunitario, para la planificación de la acción transformadora. Con las comunidades, la UBV puede facilitar la creación de redes que progresivamente se vayan haciendo orgánicas. Algunas pudieran ser: organizaciones del poder popular, instituciones de educación universitaria, organismos de la administración pública del Estado, centros de investigación, organismos de gobierno regional y municipal, entre otras.

De la combinación entre centralización democrático-política y desconcentración funcional-operativa. La Gestión para la ISE requiere que, desde el nivel central, se definan políticas y estrategias, así como orientaciones teórico-metodológicas que direccionen el proceso a nivel nacional. La UBV debe asumir el compromiso con las comunidades; a partir de ello define y aplica mecanismos que le den al PAC el contenido específico de esa localidad. Al mismo tiempo, atendiendo a la necesidad de pertinencia, al carácter geohistórico de cada espacio de acción, debe asumir en lo operativo, mecanismos que permitan fluidez y armonía con las necesidades específicas de cada región. Ello permitirá desarrollar el modelo con criterios de pertinencia, flexibilidad, coherencia.

Características del Modelo para la Gestión de la ISE en la UBV

Los **elementos particulares** que le dan generalidad a la vez que especificidad a la Gestión de la ISE y que se imprimen al Modelo para la Gestión de la ISE, son:

Contextualizada. Se enmarca en el carácter rector de los objetivos del PNSB. Asume relación entre unidad y diversidad, entre el todo y la parte, cuando conduce la acción comunitaria en el marco de la ISE; debe propiciar la adecuación de las acciones de la ISE a las peculiaridades del contexto en que actúa y cambia en función de la dinámica del espacio geohistórico y las condiciones en las que se desenvuelve.

Pertinente. La Gestión de la ISE debe crear condiciones para que esta sea eslabón fundamental para el trabajo por prioridades de acuerdo a las realidades locales, regionales, enmarcadas en los procesos nacionales y debe fomentar un mayor sentido de pertenencia;

propiciar la conformación de redes científico-técnicas y humanísticas en función de las realidades locales y regionales.

Integral. La Gestión de la ISE debe asumir la comunidad como parte y expresión de la totalidad nacional, y reconocer la complejidad de los procesos que la conforman, lo que implica el abordaje multi y transdisciplinario y trans-sectorial de las acciones que deben ser emprendidas de manera integral y articulada entre los distintos actores de la UBV, involucrados en la ISE.

Planificada estratégicamente con criterio situacional. La Gestión de la ISE debe estar enmarcada en una política institucional, que organice a la ISE coherentemente en todos los niveles: nacional, regional y local, atendiendo a criterios de lo estratégico y de lo coyuntural.

Articulada geohistóricamente. La Gestión debe asumir el carácter geopolítico de las decisiones como Universidad con relación a su presencia en el territorio. La ubicación de la UBV en cada localidad debe estar basada en razones de índole geohistórica que justifiquen y le dan sentido el trabajo integrado de la UBV, en ese espacio.

Participativa. Debe involucrar estudiantes, docentes, trabajadores, universidad, comunidades e instituciones del Estado, desde una posición democrática activa en la transformación de la realidad, en función de potenciar el protagonismo de los actores sociales implicados en su gestión para su configuración como sujetos históricos.

Corresponsable. Su acción debe asumir la corresponsabilidad en la construcción del proyecto de país y de la unión latinoamericana y caribeña. Debe generar mayores niveles de conciencia en cuanto a la trascendencia de la educación y su compromiso con el futuro del país, el de la Patria Grande, y de la vida planetaria; debe propiciar

mayor esfuerzo de corresponsabilidad entre la UBV, el Estado y las comunidades, frente a problemas y necesidades de cambio.

Dialógica. Debe facilitar intercambio y construcción de saberes y propuestas entre la universidad, las comunidades y las instituciones del Estado, mediante la acción-reflexión-acción transformadora. Fortalecer el encuentro y diálogo de saberes en función del desarrollo endógeno y la capacidad socioproductiva, regional y local.

Creativa. Debe generar acciones innovadoras y trascendentes para alcanzar objetivos estratégicos de país, en el seno de las comunidades y por propiciar la conformación de redes científico-técnicas y humanísticas en función de las realidades locales y regionales. Para ello, desarrolla mayores capacidades para la creación y recreación de saberes e identidades.

Fortalecedora del poder popular. Debe crear condiciones para el fortalecimiento y ejercicio compartido del poder popular.

Desarrolla potenciales condiciones para la transformación de la educación universitaria y ayuda a perfilar nuevas modalidades educativas.

Sujeta a la contraloría social. Debe abrir espacio para el desarrollo de la contraloría social en la ISE. Debe propiciar el ejercicio de la contraloría social en la educación universitaria.

Estrategias del Modelo para la Gestión de la ISE en la UBV

La estrategia se definió, en este trabajo, como el cuerpo de operaciones y acciones interrelacionadas que por diversas vías, en conjunto, van creando condiciones de viabilidad para alcanzar el fin, propósito o finalidad transformadora de un plan, proyecto o mo-

delo. En ese sentido, para el Modelo que se propuso, la Municipalización y el PAC se constituyen en las vías que conforman la estrategia, ya que pueden construir la mayor viabilidad para lograr la acción direccionada en el marco del fin transformador que —se asume— está contenido en la ISE.

En julio de 2003, cuando se crea la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), también se anunció la creación de la Misión Sucre como estrategia fundamental para la inclusión social. Para lograr tal objetivo se definió la Municipalización como vía que permite aproximar la universidad al lugar donde se desenvuelve la vida colectiva. Su conceptualización significó un avance en la búsqueda de nuevos modelos para la educación universitaria. Ambas expresan una visión de la educación y del territorio como pilares de la construcción de la vida colectiva que se refunda a partir de los sueños y utopías que comienzan a concretarse a partir del año 99, con la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

La Municipalización. Para la investigadora, es una estrategia del Estado venezolano que se dirige a garantizar la inclusión social y territorial, al mismo tiempo que construye un nuevo modelo de educación universitaria. Supone comprometerla con las realidades regionales y locales. Se convierte en un camino de pertinencia de la educación universitaria al implicarse con la cultura específica de cada población, con sus necesidades, problemas potencialidades. Ha supuesto una visión que se expresa en acciones que deben integrar el ejercicio de los derechos con la realidad en la cual se desenvuelve la vida colectiva, que genera necesidades de formación de acuerdo a los objetivos de país concretados en los proyectos en cada región y comunidad. Se trata de crear condiciones que garanticen

el acceso a todos quienes lo requieran y soliciten. Se activa la desconcentración del sistema y creación de nuevas modalidades alternativas y oportunidades de estudio, en todo el territorio nacional.

El Presidente de la República, en su discurso durante el acto de lanzamiento de la Misión Sucre indica: “Esa Misión Sucre tiene que interconectarse con su entorno, con lo que está pasando más allá del aula, donde están los niños de la calle, eso tiene que ser un problema de la Misión Sucre: dónde están los problemas, vamos a hacer un análisis aquí, los problemas más graves que están aquí en nuestro entorno”²⁰¹.

La Municipalización supone asentar lo educativo en lo regional, lo local, tomando como referencia la cultura específica de las localidades y regiones con sus necesidades, problemáticas, acervos, exigencias y potencialidades. En ese sentido, se plantea que es una vía estratégica para cumplir con este propósito. El desarrollo de programas de formación municipalizados debe sustentarse en una relación orgánica con las comunidades, sus consejos comunales u otras organizaciones sociales de base territorial. Ello permite que se articule la formación, creación de saberes, y la acción transformadora en un solo proceso que constituye pueblo universitario —y pueblo en comunidad— como un solo sujeto sociopolítico. Igualmente, esta relación abre camino para irnos aproximando a definir mecanismos de ingreso a las universidades, basados en la relación con los consejos comunales u otras organizaciones sociales legitimadas en sus colectivos de base temática o territorial.

La investigación planteó un Modelo de Gestión que contribuyera a una relación democrática entre la UBV y las organizaciones del pueblo. Se partió de la necesidad de levantar una visión integral

201 Chávez, Hugo (2003). Discurso de lanzamiento de Misión Sucre.

e integradora que permitiera construir una nueva manera de conducir la relación universidad-comunidad. Se trata de avanzar a construir una Gestión de la ISE, por vía de la Municipalización y el PAC, a partir del compromiso con los objetivos estratégicos de país, las exigencias de cuadros profesionales tecno-políticos con pertinencia, y con las comunidades y sus necesidades; un modelo que se orienta a crear y recrear los saberes para contribuir al logro de los objetivos de futuro para el pueblo venezolano.

La UBV junto con otras instituciones de educación y/o investigación, con la redes de organizaciones sociales y productivas, debe trabajar desde, para y con las comunidades en el terreno de la creación y recreación de saberes e identidades; formación y capacitación, concientización ecológica, de género, y solidaridad. Debe poner a disposición su capacidad científico-técnica al servicio de las necesidades de investigación, apropiación, asimilación o desarrollo científico-técnico que se requiera para la producción autóctona; además, propiciar organización social comunitaria, incorporación planificada a la producción local y nacional, trabajo direccionado con las instituciones del Estado, vinculación consistente y coherente con las fuentes del saber y del conocimiento científico-humanístico, sobre la base de los principios más sublimes de defensa y protección de la vida, los derechos y la soberanía nacional.

La investigación apuntó a que el futuro de la Municipalización, como vía de la ISE, se resuelva en su relación con los objetivos estratégicos de nuestro país, en la medida en que éstos expresan el sueño del pueblo contenido en la Carta Magna; pero también en la medida en que seamos capaces de discutir sus métodos y modos de aproximación a la realidad para transformarla y sus modelos de ges-

ción de acuerdo a los fines que se planteen para este siglo XXI. Los avances en este sentido, van creando referentes para la modelación de nuevas prácticas sociopolíticas y de una nueva práctica educativa con alto potencial transformador de la educación universitaria. Esos referentes que se deben ir tejiendo pueden ser resumidos en:

- Mayor esfuerzo de corresponsabilidad;
- Mejores condiciones para la participación protagónica de todos los actores o sujetos históricos potenciales;
- Mejores condiciones para el ejercicio compartido del poder popular;
- Espacios para el desarrollo de la contraloría social en la educación universitaria;
- Condiciones para el encuentro y diálogo de saberes en función del desarrollo endógeno y la capacidad socioproductiva regional y local;
- Conformación de redes de científico-técnicas y humanísticas en función de las realidades locales y regionales;
- Mayor sentido de pertenencia;
- Profundización de la solidaridad y de las identidades culturales;
- Mayores niveles de conciencia en cuanto a trascendencia de la educación y su compromiso con el futuro del país y la vida planetaria;
- Mayores capacidades para la creación y recreación de saberes;
- Creación de nuevas modalidades educativas;
- Condiciones para la transformación de la educación universitaria.

El Proyecto Académico Comunitario (PAC). El Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa requiere que se asuma el PAC como estrategia fundamental. Este se redimensiona como instrumento para la transformación del espacio geohistórico donde se desenvuelve la vida colectiva. Pasa por recuperar el valor del Proyecto como eje, no sólo de los objetivos políticos y contenidos teóricos y curriculares, sino por verificar en los criterios de organización institucional y profesional, los elementos que favorezcan el encuentro de la experiencia local y las experiencias acumuladas con los objetivos de transformación sociopolítica que se anidan en las comunidades.

Por ello se torna necesario recuperar y ampliar los ejes curriculares para encontrarlos con (a) las necesidades, potencialidades, vocaciones productivas, tradiciones culturales y demandas de las comunidades a nivel municipal, regional y nacional, (b) el análisis y compromiso con el contexto social y cultural tanto local, como regional y nacional, (c) las exigencias de acuerdo a políticas del Estado; (d) la iniciativa de las comunidades para impulsar la transformación.

Desde esta investigación se afirma que es justamente desde esa integralidad y por el carácter complejo que encierra dicha relación, que más allá de la presencia en todas las aldeas universitarias o del esfuerzo por formar profesionales, esta Integración Socioeducativa se convierte en espacio privilegiado de la Gestión universitaria para llevar adelante objetivos de transformación. Ello supone asumir la dimensión geohistórica del espacio, como se señalaba anteriormente y significa asumir el papel histórico que debe jugar la universidad en dichos espacios. En ese orden, se destaca el criterio de que el Proyecto Académico Comunitario es el instrumento clave para esta relación y sus alcances.

El papel del PAC en la Integración Socioeducativa de la UBV debe expresarse en el modelo de Gestión de la ISE. Al analizar el PAC, se hallan definiciones desde el comienzo del *Documento Rector*, que le dan sentido y significado en el desarrollo curricular, mas su desarrollo y gestión desde la universidad no queda evidenciada. “La organización por proyectos está muy ligada a la articulación entre formación, investigación e inserción social”²⁰².

El “Proyecto además debe ser concebido como un espacio de equilibrio entre lo institucional, el desarrollo del poder popular y la responsabilidad de la universidad ante los cambios y dinámicas actuales de nuestro proceso, así como reflejo de las políticas y planes políticos, sociales y estratégicos”²⁰³.

En el Reglamento General de la UBV, *Proyecto* se define como *Proyecto Académico Comunitario*: “Para garantizar el desarrollo de capacidades que constituyen el perfil del egresado, directamente vinculado a las necesidades comunitarias, los Programas de Formación de Grado desarrollarán el Proyecto Académico Comunitario, el cual se concibe como el fundamento del proceso dialógico que se contextualiza como experiencia formativa, sistema integrador de conocimientos y prácticas transformadoras”²⁰⁴.

La implantación y desarrollo de este instrumento vital para la universidad cuenta con una diversidad de interpretaciones y de modos de hacer que exigen avanzar hacia una situación que permita la direccionalidad como universidad, en el principio de unidad de lo diverso.

202 UBV (2004). Op. cit.

203 UBV (2007). Aspectos relacionados con conceptos de proyecto y comunidad. Documento de Sistematización del Taller de Trabajo sobre Proyecto. Mimeog. digital.

204 UBV (2009). Reglamento General. Parágrafo Único.

En rigurosidad metodológica, la estrategia resulta de la combinación dialéctica entre el espacio geohistórico en el que se desarrolla la Municipalización, con las decisiones que le dan direccionalidad al PAC dentro de esos espacios. En ese orden, será necesario definir los espacios a partir del PNSB y las prioridades que definen las políticas públicas. El análisis situacional, correspondiente al *Momento Explicativo*²⁰⁵ debe señalar cuáles son las prioridades, de acuerdo a la historia, cultura y condiciones naturales. Las acciones formativo-investigativas entre estudiantes, profesores y comunidades deben —a partir del diálogo de saberes y la concientización permanente sobre la realidad a transformar— avanzar de la apariencia a la esencia para, con los objetivos estratégicos, poder enlazar los objetivos puntuales de cada PAC con los objetivos estratégicos del PNSB. Su avance se constituirá en elementos cuantitativos que incidan en la producción de saltos cualitativos de alcance nacional.

Forma de implementación-instrumentación del Modelo para la Gestión de la ISE en la UBV

Se explica el criterio para su activación, así como las variantes para su aplicación en la práctica. Se detalla en **elementos, fases y acciones que abordamos seguidamente**. La forma de implementación se plantea como un proceso dinámico y participativo que se va ajustando con las exigencias del contexto y de las particularidades de cada región donde actúa la UBV.

Los **elementos** están referidos a los puntos de apoyo metodológico para la implementación del Modelo para la Gestión de la ISE:

205 Matus, Carlos (1987). *Política, planificación y Gobierno*. Organización Panamericana de la Salud (OPS) e Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Washington. DC.

- Involucrar y comprometer a los grupos de trabajo de la ISE en la UBV en el análisis de la realidad de su práctica, la identificación de las contradicciones y problemas y construcción de planes y propuestas estratégicas de acción.
- Reconocer que el centro y el compromiso con los cambios está en los colectivos de trabajo de la UBV con organizaciones del poder popular de las comunidades, en el marco de la Gestión de la ISE.
- Conceptualizar las situaciones de la realidad donde actúa la UBV en el marco de la ISE, como espacios geohistóricos para análisis situacional, el aprendizaje individual y colectivo, la solución de problemas específicos y el aporte a la transformación nacional, convirtiendo los momentos de encuentro cotidiano en procesos de formación colectiva, a partir de la potencialidad educativa que viaja en la problematización, en el marco del PAC como estratégica e instrumento metodológico de la Gestión de la ISE.
- Fortalecer en los sujetos de la ISE en la UBV, para su toma de conciencia sobre la realidad en que se desenvuelven y deben contribuir a transformar.
- Establecer conexiones entre la teoría y la práctica y entre el saber y el hacer, entre el desempeño de los equipos de profesores, estudiantes y comunidades, entre los objetivos de aprendizaje y el propósito de transformación contenido en la ISE.
- Incorporar en la toma de decisiones el uso de herramientas de análisis situacional y monitoreo geohistórico para la mayor coherencia en función de la exigencias locales, regionales y nacionales.

En síntesis, se afirma que la gestión para la ISE de la UBV debe tomar como espacio geohistórico para su accionar aquel que por las prioridades nacionales, en el marco del PNSB, la UBV, en acuerdo con comunidades, defina como de mayor necesidad y legitimidad según sus capacidades, potencialidades, tradiciones culturales, vocaciones productivas y ejes estratégicos. Sobre la base de ello y con ellas, el conjunto de los PFG y Centros de Estudios de la UBV definen cuál es la prioridad a partir del diagnóstico participativo, lo que debe constituir el punto de partida de un proyecto integral, al cual se adhieren los PAC. De allí, acordar los criterios de conducción, mecanismos de contraloría; formas de organización y avance a redes comunitarias para los saberes transformadores.

Las **fases** se asumen desde el concepto de *Momento* que nos plantea Carlos Matus: momento explicativo; momento normativo; momento estratégico; momento táctico-operacional. Así, la implementación se seguirá, de acuerdo con la investigadora, pasando constantemente de la fenosituación, a la fenoestructura y de allí a la genoestructura²⁰⁶, siguiendo las fases y momentos que describimos a continuación:

- Fase I. Dedicada a los Momentos Explicativo y Normativo.

Momento Explicativo. Se propicia que el pensamiento de los actores de la ISE se coloque en actitud y búsqueda para caracterizar y explicar la situación en la cual estamos colocados. Se proponen en dos subfases: (a) *Problematización y posicionamiento*. La investigación indica que esto permite asumir éticamente el proceso.

206 NOTA: Matus concibe la “fenosituación” como el acontecer fenoménico. Define como “genosituación” al sistema de estructuras básicas de una situación específica que tienen expresión en los caracteres básicos del sistema: lo económico-social, lo político-jurídico, lo ideológico-cultural; determina el ámbito de los hechos posibles y lo no posible en la fenosituación. Llama “genoestructura” a la condición fundacional del sistema, es decir, su naturaleza o esencia.

(b) *Análisis*. Se concentra en explicar la realidad que se persigue cambiar con relación a la ISE. Busca articular en una explicación de síntesis el conjunto de contradicciones y problemas que están contenidos en ella. Su principal recurso es el análisis o diagnóstico situacional participativo para pasar de la apariencia a la esencia; o en palabras de Matus, de lo fenosituacional, pasar por lo fe-noestructural y llegar a lo genoestructural. Debe incluir el análisis de la Gestión de la ISE a través de sus dos estrategias centrales: Municipalización y PAC.

Momento Normativo. Representa el deber ser que guía el modelo expresado en el plan de la ISE. Sintetiza valores y concepciones acerca del proceso de Gestión de la ISE. Consiste en la elaboración de la situación-objetivo y en el diseño de operaciones, proyectos y acciones necesarias para enfrentar los problemas priorizados. Se expresa en todo el proceso, pero se hace muy evidente en la Misión y en el Plan, y sirve de soporte a la Visión. Es el momento en el que se debe precisar el ideal de lo que necesitamos lograr con la ISE, define el sentido general y la dirección hacia donde se mueve el proyecto de transformación basado en el modelo de Gestión de la ISE. Este momento se ubica en el plano del deber ser y de mayor globalidad y se alimenta del análisis de situación.

- Fase II. Momento Estratégico y Momento Táctico-Operacional

Momento Estratégico: Se manifiesta en la actitud para superar las barreras y restricciones políticas que obstaculizan o dificultan la realización de operaciones y acciones correspondientes a la Gestión de la ISE. Los equipos de trabajo se valdrán del análisis y toma de decisiones acerca de las distintas opciones para hacer posible el plan de desarrollo del Modelo para la Gestión de la ISE. La fase se instrumenta a través de los análisis estratégicos de viabilidad y

factibilidad política, técnica, económica. Se identifican y trabajan las contradicciones presentes detrás de la apariencia. El eje articulador de este Momento es la noción de Poder. Se avanza con estrategias orientadas a incrementar la gobernabilidad.

Momento Táctico-Operacional. Se condensa en la lógica que permite llevar a cabo en condiciones de viabilidad y factibilidad el camino estratégico que se ha trazado para guardar la direccionalidad. En este Momento tocará hacer cálculos con relación a metas, recursos y ejecución del plan, a través del conjunto de operaciones y acciones seleccionadas para la ejecución del plan de desarrollo del modelo de Gestión de la ISE. Es indispensable prever y verificar las consecuencias de las decisiones tomadas. Este es el momento de hacer palpables las intenciones de cambio, ya que se evidencia en el desarrollo cotidiano del plan.

Los momentos señalados se expresan en todas las fases del plan de desarrollo del modelo de Gestión de la ISE en la UBV, en su Dimensión Político-Estratégica, al avanzar en los diferentes planos de análisis y acción: fenosituacional, genosituacional y genoes-structural. Igual se expresa en su Dimensión Operacional: Análisis Situacional, Definición de Visión, Formulación de la Situación-Objetivo, Análisis y Construcción de Viabilidad y Desarrollo Operacional del Plan o Proyecto. Se asumen desde metodologías que garanticen la participación de los actores de la ISE en la UBV y que permitan superar la apariencia.

Como **acciones específicas** se pueden señalar:

Realización de taller para análisis situacional que permita el posicionamiento y problematización de los actores para poner en práctica el Modelo.

- Activación de procesos de dirección que garanticen la implementación del Modelo.
- Análisis del Modelo con el colectivo de actores de la ISE, para su aplicación en la UBV.
- Presentación formal del Modelo ante el Consejo Académico, para implementación a partir de las condiciones específicas de la UBV.
- Elaboración y aplicación de orientaciones metodológicas para cada una de las unidades implicadas, con el objetivo de ir produciendo cambios en las prácticas de la ISE.
- Realización de talleres de seguimiento para cada una de las fases o Momentos del proceso de implantación del Modelo para la Gestión de la ISE.

Formas de evaluación del Modelo

Se señalan procesos a evaluar, los instrumentos, los actores responsables de la evaluación, y la necesidad de definir un sistema de indicadores que se aplicaron para medir la efectividad del Modelo para la Gestión de la ISE, en sus estrategias de Municipalización y PAC, al introducirlo completamente en la práctica. Es en esta última en donde realmente se verificará la coherencia del modelo propuesto.

La evaluación se centra en función del impacto global de la ISE en lo que respecta al avance en la construcción de opciones de transformación colectiva en los espacios geohistóricos donde se desarrolle la ISE, a partir de las vías de su estrategia de la Municipalización y del PAC. La evaluación de la Gestión de ISE que propone el cambio coherente entre lo teórico y lo práctico, deberá verificar

cómo los cambios en conocimiento se concretan a nivel de las acciones de estos mismos actores. El abordaje de la evaluación como conjunto de acciones que recupera y reconstruye el proceso de la ISE permite sistematizar lo acontecido con las dimensiones que la conforman, así como cada uno de sus tres grandes componentes: evaluación del plan de gobierno, de la capacidad de gobierno y de la gobernabilidad.

Evaluación del plan de gobierno. Se desea reconocer la relevancia y coherencia del plan con relación a la Misión definida en el marco de la Gestión de ISE, indagando, por un lado, si los objetivos corresponden a propuestas de cambio que se orientan en tal dirección; por otro lado, indagando si concuerdan con los problemas y necesidades identificadas en cada localidad donde la Municipalización está presente, y si responden a prioridades políticas y sociales.

Evaluación de la capacidad de gobierno. Se evalúa la capacidad de la Gestión para sostener las estrategias de la ISE, las prioridades establecidas, la selección de las estrategias, las acciones concretadas, la capacidad científico-técnica y humanística de los responsables por la conducción del proceso de ISE y de las exigencias pedagógicas; la utilización de los recursos. Se evalúa también el uso estratégico del tiempo, así como la integración y coherencia entra las situaciones de trabajo comunitario y las de aprendizaje; la relación de las acciones internas de la UBV con las desplegadas en las comunidades; los resultados obtenidos por la ISE. En este último sentido, las acciones se evalúan en función de que se interpretan y juzgan los resultados previstos en los objetivos y metas, tomando en consideración la satisfacción de las necesidades y el aporte del proyecto a la solución de los problemas que dieron origen al mismo. Sobre todo se evalúa la coherencia con relación a los objetivos del PNSB.

Evaluación de gobernabilidad. Se analiza la viabilidad en cuanto a la puesta en práctica del proyecto; se identifica y se colecta información que permita concluir si las características del contexto han conferido algún grado de dificultad o de libertad al proyecto; se analiza, en varias vertientes, el contexto en el que se ubica el proyecto: (a) cómo la Gestión de la ISE recupera el contexto, si en él están representadas demandas genuinas, (b) la puesta en práctica del proyecto (su organización y funcionamiento): se busca comprender e interpretar su dinámica de desarrollo y juzgar hasta qué punto las actividades se llevan a cabo tal como habrían sido previstas; qué tipo de interrelaciones ocurren, cómo es que surgen, qué percepciones tienen los actores en relación con el proyecto, cómo se sitúan, qué prácticas son apoyadas e incorporadas, qué movimientos se generen en su contra, cuáles de sus actividades necesitan ser ampliadas y cuáles deben ser revisadas y/o eliminadas.

Una evaluación en el contexto de la Gestión de la ISE, debe ser asumida como momento metodológico permanente de reflexión sobre todo el proceso:

¿Sus acciones son oportunas? ¿Apropiadas? ¿Pertinentes? ¿En qué valores se basan? ¿Cuáles son sus aportes a la transformación en lo local, regional y/o nacional?

La evaluación debe caracterizarse por ser continua, integral, participativa. Abarcará sus dimensiones de gobierno, capacidad de gobierno, gobernabilidad, en cuanto a su gestión; igualmente abarcará las dimensiones de transformación, formación, creación de saberes, y participación en los contenidos y en las estrategias del Modelo: Municipalización y PAC. Evaluará los aspectos socioacadémicos, organizativos y logísticos, enfatizando tanto en lo pedagógico como en los efectos sobre las prácticas cotidianas de los participantes.

En síntesis, la evaluación está dirigida al proceso de Gestión de la ISE en su totalidad; partiendo de una fase inicial (diagnóstica), una de proceso continuo y una de resultado. Igualmente deberá contemplar la evaluación de las estrategias que conforman el Modelo. Cada una de ellas abarcará tanto a profesores como a estudiantes, así como también aspectos de las comunidades con las cuales se trabaje.

Valoración del Modelo. Resultados

La valoración del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa buscó disponer de juicios acerca de la coherencia y consistencia teórico-metodológica contenida en sus componentes, como en el potencial de efectividad que se desarrollará con su aplicación práctica.

La valoración del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa se hizo por vía de (a) la aplicación del método de expertos, a través del Método Delphi²⁰⁷; y (b) la aplicación parcial en la práctica.

207 González Almaguer, Armín (s/f). El método Delphi y el procesamiento estadístico de los datos obtenidos de la consulta a los expertos. En: davinci22.tach.ula.ve/. Consulta: 14-09-09. "El método Delphi... fue creado alrededor de los años 1963-1964 (...) por Olaf Helmer y Dalkey Gordon, con el objetivo de elaborar pronósticos a largo plazo: consiste en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas... Es uno de los métodos subjetivos de pronóstico más confiable (siempre que se aplique siguiendo las indicaciones correspondientes) y constituye un procedimiento para confeccionar un cuadro de la evolución de situaciones complejas, mediante la elaboración estadística de las opiniones de los expertos en el tema de que se trate... se basa en la organización de un diálogo anónimo entre los expertos consultados de modo individual, a partir de la aplicación de un cuestionario y con el propósito de obtener un consenso general o los motivos discrepantes entre estos".

Resultados de la aplicación del criterio de expertos a través del método Delphi

El método Delphi “... se basa en la organización de un diálogo anónimo entre los expertos consultados de modo individual, a partir de la aplicación de un cuestionario y con el propósito de obtener un consenso general o los motivos discrepantes entre éstos. Los expertos, seleccionados previamente, se someten a una serie de interrogantes sucesivas, cuyas respuestas se procesan estadísticamente para conocer la coincidencia o discrepancia que estos tienen en cuanto a lo consultado. Este proceso iterativo, [...] posibilita al experto modificar sus respuestas anteriores, en función de los elementos aportados por otros expertos”²⁰⁸.

La investigadora acudió a un grupo de expertos para que valoraran los componentes del Modelo (ver Anexo 6: Criterios de Selección de Expertos). A estos expertos se les aplicó un par de instrumentos que correspondieron a dos etapas distintas: (a) Etapa I (ver Anexo 7. Etapa I); (b) Etapa II (ver Anexo 8. Etapa II). Esta solicitud de valoración se hizo a 44 personas que habían sido consideradas expertas. Con esta población y sus respuestas se realizó el análisis correspondiente a la Etapa II.

Los resultados alcanzados con su aplicación apuntan a la aceptación del Modelo por parte del grupo de expertos consultados.

En la Tabla Resumen puede observarse cómo para cada uno de los componentes del Modelo, la valoración realizada por los sujetos asumidos como expertos se ubica en las categorías de “Adecuado” o “Muy adecuado”. Así, de los treinta y nueve aspectos referidos a los componentes, que fueron consultados, el 97,44 % hace su valora-

208 Ídem.

ción de los componentes del modelo como “Muy adecuado”. Queda un 2,56 % que lo considera “Adecuado”.

Aunque todos los aspectos fueron ubicados entre los rangos de “Muy adecuado” y “Adecuado”, se determinaron los valores de la media y la mediana de cada aspecto con la finalidad de realizar un análisis comparativo de carácter relativo de mayor profundidad (ver Tabla Resumen. Imagen mediante la inversa de la curva normal).

Tabla Resumen

	C1 Muy adecuado	C2 Adecuado	C3 Media adec.	C4 NO adecuado	SUMA	Promedio	N-P	Categoría
E1	0,29	1,13	1,52	1,85	4,78	1,20	0,022	Muy adecuado
E2	0,46	1,52	1,52	1,52	5,01	1,25	-0,036	Muy adecuado
E3	0,29	1,30	1,30	1,52	4,41	1,10	0,117	Muy adecuado
E4	-0,86	0,29	0,37	0,65	0,44	0,11	1,107	Adecuado
E5	0,12	1,30	1,30	1,52	4,24	1,06	0,158	Muy adecuado
E6	0,29	1,30	1,85	1,85	5,28	1,32	-0,103	Muy adecuado
E7	0,55	1,85	1,85	1,85	6,10	1,52	-0,307	Muy adecuado
E8	0,55	1,85	3,49	3,49	9,38	2,35	-1,127	Muy adecuado
E9	0,37	1,85	3,49	3,49	9,20	2,30	-1,082	Muy adecuado
E10	0,46	1,30	1,85	3,49	7,10	1,77	-0,557	Muy adecuado
E11	0,75	1,85	1,85	1,85	6,30	1,57	-0,357	Muy adecuado
E12	0,37	0,99	0,99	0,99	3,34	0,83	0,383	Muy adecuado
E13	0,65	1,30	1,52	1,52	4,99	1,25	-0,028	Muy adecuado
E14	0,75	1,85	1,85	1,85	6,30	1,57	-0,357	Muy adecuado
E15	0,65	1,85	1,85	1,85	6,20	1,55	-0,331	Muy adecuado
E16	0,37	0,99	0,99	0,99	3,34	0,83	0,383	Muy adecuado
E17	0,75	1,52	1,85	1,85	5,97	1,49	-0,274	Muy adecuado
E18	0,37	0,86	1,52	1,52	4,27	1,07	0,150	Muy adecuado
E19	0,55	0,99	1,30	1,52	4,36	1,09	0,128	Muy adecuado
E20	0,65	0,99	1,52	1,52	4,67	1,17	0,049	Muy adecuado
E21	0,29	1,52	3,49	3,49	8,78	2,20	-0,978	Muy adecuado
E22	0,46	1,52	3,49	3,49	8,96	2,24	-1,022	Muy adecuado
E23	0,46	1,52	1,85	1,85	5,68	1,42	-0,201	Muy adecuado
E24	0,12	1,30	1,30	1,30	4,02	1,01	0,212	Muy adecuado
E25	1,52	3,49	3,49	3,49	11,99	3,00	-1,779	Muy adecuado
E26	0,55	1,85	1,85	1,85	6,10	1,52	-0307	Muy adecuado
E27	0,29	0,86	1,30	1,30	3,75	0,94	0,280	Muy adecuado
E28	0,04	0,86	1,52	1,52	3,94	0,99	0,233	Muy adecuado
E29	0,65	0,99	1,30	1,30	4,24	1,06	0,158	Muy adecuado
E30	0,29	0,75	1,13	1,13	3,30	0,83	0,393	Muy adecuado
E31	0,20	1,52	1,85	3,49	7,06	1,77	-0,547	Muy adecuado
E32	0,29	3,49	3,49	3,49	10,76	2,69	-1,471	Muy adecuado
E33	0,37	1,85	3,49	3,49	9,20	2,30	-1,082	Muy adecuado
E34	0,46	1,85	1,85	1,85	6,01	1,50	-0,284	Muy adecuado
E35	0,55	3,49	3,49	3,49	11,02	2,76	-1,538	Muy adecuado
E36	0,46	1,85	1,85	1,85	6,01	1,50	-0,284	Muy adecuado
E37	0,37	1,52	1,85	1,85	5,59	1,40	-0,179	Muy adecuado
E38	0,20	3,49	3,49	3,49	10,67	2,67	-1,450	Muy adecuado
E39	0,12	1,30	1,52	1,85	4,79	1,20	0,021	Muy adecuado
SUMATORIA	16,09	61,88	77,35	82,22				
Ptos. de Corte	0,4125	1,5868	1,9833	2,1083	237,55			

N= 1,218

Para discriminar los resultados con mayor precisión se realizó el cálculo de la mediana con la fórmula para datos agrupados (prueba de los signos), a partir de la fórmula siguiente:

$$M_d = L_0 + \frac{\frac{N}{2} - \sum f_{AM_d}}{f_{M_d}} C$$

Donde:

M_d : es la mediana de los registros dados por los especialistas a cada aspecto.

L_o : es el límite inferior de la clase donde se encuentra la mediana.

N : es el número de peritos, especialistas o expertos.

$\sum f_{AM_d}$: es la frecuencia acumulada en las clases anteriores a la mediana.

f_{M_d} : es la frecuencia de la clase donde se encuentra la mediana.

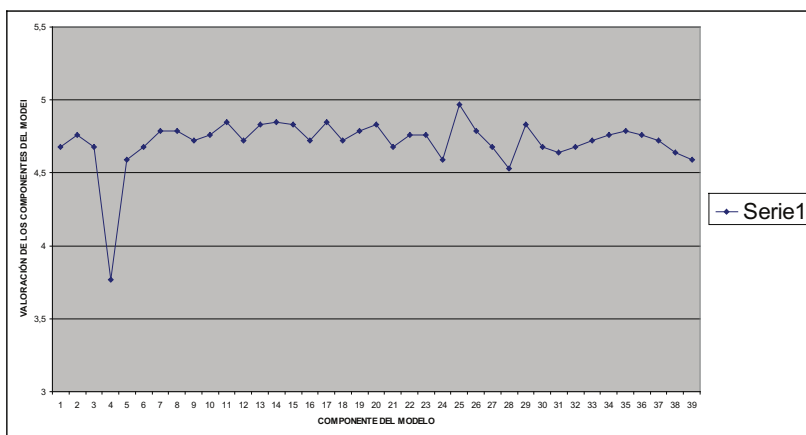
C : es el tamaño del intervalo de clase donde se encuentra la mediana.

Para ello, es conveniente realizar una convención de escala, manteniendo la jerarquía en la ordinalidad establecida. La ordinalidad está referida a la Tabla que sigue, donde se puede observar a qué componente se refiere cada una de las valoraciones emitidas por los expertos.

Muy Adecuado	Adecuado	Medianamente Adecuado	No Adecuado	Rechazado
5°	4°	3°	2°	1°

Para una mejor representación de la distribución de la frecuencia, se muestra el Gráfico 1, el cual fue elaborado aplicando la prueba de los signos^{209, 210}.

Gráfico 1. **Distribución de la frecuencia**



En este Gráfico 1 se observa una gran homogeneidad en los resultados para casi todos los componentes del modelo consultado. No obstante, al discriminar cada uno de los resultados según los diferentes aspectos, se evidencia que para el aspecto enumerado con el número 4, referido al principio “De la combinación entre

209 NOTA: Prueba de signos: “Se usa para hacer pruebas de hipótesis acerca de la mediana de una población”. Acuña, Edgar (s/f) Estadística no paramétrica. Universidad de Puerto Rico. Recinto Universitario de Mayagüez. En: http://www.math.uprm-uprm/edu_edu/~edgar. Consulta en línea 30-06-10.

210 “...una prueba no paramétrica para comparar la mediana de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas”. En: http://www.wikipedia.org/wiki/Prueba_de_los_signos_sw_Wilcoxon. Consulta: 28-06-10.

centralismo democrático y desconcentración”, hay una caída en la curva que la hace negativa con relación a todos los demás valores representados. La razón de este cambio pudiera estar referida a la poca claridad de la redacción, lo cual incidió en la comprensión de lo que esta idea encierra. Pero también pudiera estar expresando visión opuesta que sigue defendiendo la descentralización. No obstante, la homogeneidad con que se presentan la mayoría de los datos no pareciera sugerir un rechazo firme a este aspecto.

El otro aspecto que se resalta en el Gráfico 1 es el número 25, en cuanto a la máxima aceptación. Su interpretación parece corresponder con el esfuerzo de conceptualización que se lleva adelante en la UBV, en el sentido de integrar y hacer coherentes esos aspectos de la ISE.

En el aspecto 28, referido al *Momento Normativo* dentro de las formas de implementación del modelo, la curva también sube probablemente debido a la importancia que se le atribuye a la definición del sentido que debe tener la ISE a partir de la Gestión, ya que define el sentido general y la dirección hacia donde se mueve el proyecto de transformación basado en el Modelo para la Gestión de la ISE.

La curva, en general, se muestra bastante homogénea, con pocas variaciones en cuanto a la valoración de los distintos componentes del Modelo presentado. Esto hace suponer que su aceptación facilitará la implementación del mismo.

En síntesis, los resultados de la valoración abren el camino para avanzar con mayor viabilidad para el desarrollo de la Gestión de la ISE. No pareciera haber algún rechazo significativo para alguno de los componentes valorados por expertos. Las sugerencias de naturaleza cualitativa, que fueron aportadas por expertos y expertas, serán

un insumo para el mejoramiento del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa en la UBV.

Resultados de la aplicación parcial en la práctica

Al momento de cerrar esta investigación, en la UBV se venía desarrollando un intenso debate que abarcaba todas las sedes y sus diversos actores. Ese intercambio tiene como propósito adelantar la conceptualización, la apropiación colectiva y la organización de la activación de la Dirección General de ISE, como parte de las acciones para implementar el Modelo. La respuesta ha sido receptiva, con expectativas importantes de articulación del PAC y la Municipalización, en el marco de una nueva territorialización de la UBV, obedeciendo a criterios geohistóricos.

Parte de las tareas llevadas adelante por la Dirección General de Integración Socioeducativa (DGISE), se corresponden con las tareas previstas en la Fase I, Momentos Explicativo y Normativo, a través de procesos de carácter participativo, como ha sido la consulta nacional para la construcción colectiva de la definición, estructura, misión y visión y vinculación orgánica de la DGISE. Las operaciones emprendidas se resumen como sigue:

- Configuración de los elementos básicos para la gestión de la DGISE, como misión, visión, filosofía.
- Inicio de un diagnóstico situacional de los proyectos sociocomunitarios (PAC) de cada región.
- Discusión de posibles lineamientos políticos, medidas estratégicas y líneas de acción orientadas a viabilizar y promover la ISE en términos de la participación colectiva de la universidad, la comunidad y entes gubernamentales.

- Generar respuestas acerca de los lineamientos y normas para la verdadera consecución de los proyectos sociocomunitarios (delimitación geohistórica, diagnósticos, participación, priorización, subproyectos).

La **metodología utilizada** consistió en Talleres facilitadores en las sedes regionales (Zulia, Bolívar, Falcón, Miranda, Aragua, Apure, Nueva Esparta, Barinas, Monagas), a partir de preguntas generadoras.

Los **resultados preliminares** fueron:

- Criterios definidos para los órganos de decisión y de carácter técnico que deben formar la DGISE.
- Propuesta de mapa geoestratégico para los nuevos ejes territoriales de la UBV (ver Mapa propuesto).
- Apropiación de la noción del papel de la DGISE, por parte de las coordinaciones nacionales de los Programas de Formación de Grado (PFG), las coordinaciones de sede y los Centros de Estudio conformados.
- Identificación de equipos de trabajo por sede para facilitación del proceso de implantación del Modelo.
- Articulación político-estratégica con el Vicerrectorado territorial
- Fortalecimiento de relaciones interinstitucionales con Ministerios, con el Poder Popular para las Comunas, Ministerio Público, INAPYMI, SENIFA, BCV.
- Instalación de la Sala Técnica-Situacional, así como sus normas de operatividad, metodologías de trabajo, tecnologías, mecanismos para la recopilación de datos a nivel regional (regiones es-

tratégicas, estados, municipios, parroquias, comunas, consejos comunales).

- Inicio de recopilación de datos para monitoreo, evaluación de información demográfica, política, social, geográfica, cultural y económica, de las diferentes regiones geoestratégicas en definición por la UBV.
- Definición de criterios de análisis de información a través de bases de datos georreferenciadas para mejorar la capacidad de respuesta de la DGISE y el Vicerrectorado Territorial.

Como conclusión básica para este aspecto se puede afirmar que la implementación viene avanzando en la creación de condiciones objetivas y subjetivas para que el Modelo sea compartido por las mayorías que conforman a la UBV; al mismo tiempo va solventando las ausencias de información sobre la ISE que aparecieron tan marcadamente cuando se aplicó la Encuesta Diagnóstica (Ver Anexo 4), cuyos resultados presentamos en el Capítulo IV. Por otra parte, la implementación del Modelo está sirviendo para crear rápidamente los órganos técnicos de que adolecía la DGISE, hasta ahora; sobre todo viene articulando esfuerzos dispersos como se señaló al inicio.

En síntesis, se puede afirmar que, tanto los resultados de la prueba por Criterios de Expertos, método Delphi, como los primeros resultados de la aplicación parcial del Modelo, apuntan a un clima de aceptación, apropiación y construcción colectiva, a través de procesos participativos y a la existencia de condiciones para construirle viabilidad al Modelo. El compromiso es profundizar esta línea de acción que ha sido iniciada, desde los componentes que conforman el Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV.



CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación permitió arribar a conclusiones que se constituyen en bases para la plena implementación del modelo aquí propuesto y, sobre todo, en guía para la gestión de la universidad.

- Los objetivos de transformación, los valores y las necesidades objetivas y subjetivas que plantea el momento histórico en la República Bolivariana de Venezuela, exigen un modelo de gestión que permita la relación dialéctica entre el discurso teórico y la acción, entre la teoría que sustenta la posición educativa y el quehacer de la universidad.
- En cada momento histórico, las universidades han estado vinculadas a la transmisión de conocimientos y al control ideológico que justifica y sostiene el orden existente y sus relaciones con la sociedad, reflejado en sus inicios a través de la extensión universitaria, que posibilitó una gradual labor de expansión educativa y social, más allá de los espacios de la universidad.
- La *Integración Socioeducativa* requiere ser entendida como proceso dialéctico que supera el concepto tradicional de *Extensión Universitaria*, por su potencial transformador de las realidades concretas en las que se da la relación universidad-comunidad-Estado. Su gestión implica sintetizar, en el plan o proyecto de transformación, la capacidad de gobierno para direccionar el accionar de formación-investigación-vinculación comunitaria de la institución para provocar transformaciones en la realidad; y la gobernabilidad.

- Los resultados del diagnóstico efectuado señalaron regularidades que son indicativas del desconocimiento sobre la gestión de la ISE. Al mismo tiempo, indicativas de la separación entre discurso y acción de la ISE, en la UBV, lo que reafirmó la necesidad imperiosa de contar con un modelo que permitiera abordar integralmente y con mayor coherencia la gestión de la ISE.
- El modelo de Gestión de la ISE tiene como fundamentos, que dominan todos sus componentes, los de orden: filosófico, ético-político; sociológico, histórico-social; psicopedagógico, y la teoría de gestión. A partir de ello su fin es servir de referencia para la conducción de la acción direccionada en materia de Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV, desde una perspectiva transformadora del espacio geohistórico en el marco del PNSB, lo cual se viabiliza a través de sus estrategias de Municipalización y Proyecto Académico Comunitario (PAC).
- El Modelo para la Gestión de la ISE en la UBV es pertinente y viable, a partir de la aceptación mayoritaria de los expertos consultados y de la respuesta que se ha obtenido con su introducción parcial en la práctica, que es donde realmente se validará el modelo presentado.
- Las primeras aproximaciones a la implementación parcial del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa, expresan una alta motivación e importantes contribuciones que facilitarán una rápida apropiación de la conceptualización subyacente en la ISE de la UBV, lo cual genera compromisos importantes para profundizar los procesos participativos con la comunidad de la UBV.

RECOMENDACIONES

Avanzar sostenidamente en la implementación del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV, para lo cual se deberá involucrar a la mayor cantidad y diversidad de actores y crear mecanismos que permitan el monitoreo de los condicionantes que pudiesen afectar su desarrollo, teniendo en cuenta criterios de territorialidad definidos en el marco político-jurídico emanado del Estado venezolano.

- Profundizar la capacidad dialógica que posibilite la apropiación colectiva del modelo en todos los espacios de la UBV y contribuya, en lo posible, a su socialización en otros contextos universitarios.
- Darle continuidad a la investigación, en lo relativo a la articulación de la implementación del Modelo con los procesos de definición de los ejes territoriales de acción de la UBV y con los procesos de Gestión que adelanta la Dirección General de Integración Socioeducativa de la UBV; propiciar el desarrollo de líneas, proyectos y procesos que permitan generar nuevas propuestas de transformación de la UBV en su relación con las comunidades y sus espacios geohistóricos.
- Avanzar en la reconceptualización del PAC y de la Municipalización, como vías estratégicas clave para la transformación del modelo de gestión, sobre la base de mayor coherencia en el vínculo teoría-práctica, universidad-comunidad, discurso y acción.



BIBLIOGRAFÍA

Acuña, Édgar (s/f). *Estadística no paramétrica*. Universidad de Puerto Rico. Recinto Universitario de Mayagüez. En: <http://math.uprm.edu/edu/~edgar>. Consulta: 30-06-10.

Adams, Thomas (1892). En: *Handbook of University Extension* (2008), pp. 339-340 Editado por George F. James. BibioBazaar. En: <http://books.google.co.ve/> Consulta en línea:06-09-10.

Aguerrondo, Inés (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE). Buenos Aires, Argentina. En: www.iipebuenosaires.org.ar/system7files/documentos/racionalidadessubyacentes. Consulta: 25-08-09.

Almada Clara; Rivas, Rossana y Troquet, Michael. Universidad: la calidad como herramienta de gestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49. OEI. En: www.rieoi.org/deloslectores/2594Almada.pdf. Consulta: 25-03-09.

Althusser, Louis (1985). *Para leer El Capital*. Citado por Córdova, Marlene Yadirra (1985). *La investigación odontológica en Venezuela y el positivismo*. Trabajo para ascender a Profesora Asistente. Venezuela.

Alvarado, Miguel (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N° 9. En: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>. Consulta: 10-02-2009.

Antón Valero, José Antonio (2004). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales*. Edición electrónica: Mayo. En: www.pangea.org/jei/edutab. Consulta: 23-09-09.

Aponte, Elizabeth (2006). La geohistoria, un enfoque para el estudio del espacio venezolano desde una perspectiva interdisciplinaria. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Vol. X, núm. 218 (08) Consulta: 09-01-2007. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-08.htm>

Arocena, Rodrigo y Sutz, Judith (2003). *Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento*. Cambridge University Press. Madrid, España.

Barreto, Juan (2011). *Geometría del poder* (I) En: <http://www.aporrea.org/ideologia/a120135.html>

Bernazza, Claudia (2006). *La planificación gubernamental en Argentina. Experiencias del período 1974-2000*. Tesis para optar al título de Doctor en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina. En: www.claudia-bernazza.com.ar/7htm/biblioteca.htm. Consulta: 16-05-09.

Bigott, Luis Antonio (1995). *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Estudios Monográficos y Ensayos. Caracas, Venezuela.

Bolívar, Simón (1825). La instrucción pública. En: *Antología Simón Bolívar*. Colección palabras esenciales. Venezuela. En: <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/downloads/2013/02/antologia20simon20bolivarwe.pdf>

Bonilla M., Luis F. (2005). *Revolución Bolivariana y debates educativos para el cambio*. Fondo Editorial Tropikos. Caracas, Venezuela.

Bringas, José A. (s/f). *Propuesta de Modelo de Planificación Estratégica Universitaria*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Casanova, Ramón (2006). La Universidad y la emancipación histórica del sujeto racional en la ética de la postmodernidad. *Investigación y Postgrado*, vol. 21, Nº 2. En: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000200011&lng=pt...&nrm=iso. Consulta: 10-09-09.

Casañas Díaz, Mirta (2004). *La filosofía de la educación desde una perspectiva marxista*. Universidad Bolivariana de Venezuela. Venezuela.

Castellanos, María Egilda y colaboradores. (Coordinadora) (2010) *Instituto Latinoamericano de Agroecología "Paulo Freire". Documento Fundacional*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Comisión de Asesoría Académica al Ministro del MP-PES. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire-IALA. Editorial Melvin, C.A., Caracas, Venezuela.

Cerezal Mezquita, Julio y Fiallo Rodríguez, Jorge (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas de los doctores*. La Habana, Cuba. Mimeo digital.

Chávez, Hugo R. (2003). Discurso de lanzamiento de Misión Sucre.

Chávez F., Hugo R. (2009). En: www.vtv.gov.ve/noticias-nacionales/20858. Consulta: 30-07-10.

Chiaqui Jahiatt, Benedicto (s/f). *Ars Médica. Revista de Estudios Médico Humanistas*, vol. 5, N° 5. En: <http://escuela.med.puc.cl/publ/arsmedica/arsmedica5/HistoriaUniversidades.html>. Consulta: 21-08-09.

Colectivo de autores (s/d) (2008). *Mínimo de pedagogía*. Cuba. Mimeog. digital.

Consejo Nacional de Universidades (CNU). Acta 114, del 1 de julio de 2003.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 3680. 30-12-1999.

Córdova, Marlene Yadira (1985). *La investigación odontológica en Venezuela y el positivismo*. Trabajo de ascenso al escalafón de Profesora asistente. Universidad Central de Venezuela. Venezuela.

_____ (1987). *Integración Docencia-Servicio. Informe de gestión 1984-1987*. Universidad Central de Venezuela. Venezuela. Mimeog.

_____ y Carlos Viso (1991). *Historia regional, reproducción social y poder*. V Congreso Latinoamericano de Medicina Social. Ediciones del Rectorado. Universidad Central de Venezuela. Venezuela.

_____ (1992). Las ciencias sociales en la formación del odontólogo. *Revista Educación Médica y Salud*, vol. 26-1, Enero-Marzo. OPS-OMS. Washington DC, Estados Unidos de Norteamérica.

_____ (1997). *La maestría en Práctica Social y Salud. Una construcción de lo posible*. Ponencia presentada en Jornadas X Aniversario de Maestría en Práctica Social y Salud. Caracas, Venezuela.

_____ y otros (1999). *La salud en un Nuevo Proyecto de País*. Venezuela.

_____ (2000). *Construyendo cambios*. Editorial FEDEUPEL. Venezuela.

_____ (2004). *Ideas y políticas*. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Serie Conocimiento para el Desarrollo Sustentable. Venezuela.

Cortés Vargas, Daniel (2004). *Pasado y presente de la institucionalidad universitaria. De la universitas a la postuniversitas*. Primera parte. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Vol. IV, número 88, febrero. México. En: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/cortes.html>. Consulta: 12-06-09.

CRES-UNESCO. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Cartagena, Colombia.

Cruells Hernández, María Dolores (s/f). *La municipalización de la universidad: una experiencia cubana*. Mimeog. digital. s/d.

Damiani, L. y Bolívar, O. (comp.) (2008). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano. Por una universidad popular y socialista de la Revolución venezolana*. Ediciones Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.

De Seta, Pamela, Flavia Fanello e Ignacio Kuppe (2011) *Las escuelas anarquistas en Argentina a principios del siglo XX*. XXVIII Congreso ALAS, “Fronteras Abiertas de América Latina”. UFPE, Recife, Brasil. En: http://www.federacionlibertaria.org/BAEL/Archivo/Tesis,%20monografias/11_8_2011_0_3_38.%20Las%20escuelas%20anarquistas%20en%20Argentina%20a%20principios%20del%20Siglo%20XX.pdf

De Sousa Santos, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM/CEIICH En: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf. Consulta: 22-08-09.

De Moura Castro, C. y otros (2000). Myth, reality and reform: higher education systems. En: Martínez Nogueira, Roberto (2000). *Evaluación de la gestión universitaria*. Informe para la Argentina. En: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1326.pdf>. Consulta: 04-07-09.

Diez, Hochleitner (1965). En: Aguerrondo, Inés (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

DISU - UMSS. Reglamentos internos en: Rioja Montaña, Greby Uriel (s/f). *La extensión universitaria (Interacción social): De la prestación de servicios al proceso pedagógico de la educación superior*. En: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje4/42.htm. Consulta: 11-04-09.

Dussel, Enrique (2008). *20 tesis de política*. Segunda Edición 2010. Serie Pensamiento Social. Fondo Editorial El Perro y la Rana. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas. Venezuela.

Dussel, Enrique (2009) *Política de la liberación*. Volumen II Arquitectónica. Trotta Editorial, S.A. Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2011. Centro Simón Bolívar. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. República Bolivariana de Venezuela.

Enciclopedia Universalis. En: http://www.universalis.fr/.../MEDIEVALES_UNIVERSITES.htm. Consulta: 22-09-09.

Federación Universitaria de Buenos Aires. Manifiesto de Córdoba. Reforma Universitaria de 1918. Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. En: <http://www.fmmeduacion.com.ar/Historia/Documentoshist/1918universidad>. Consulta: 14-10-08.

Fernández Álvarez, Manuel (1991). Historia en la Universidad de Salamanca. Citado por González Cuevas, Óscar M.: *El concepto de universidad*. En: <http://www.universidadestlaxcala.net/launiversidad.htm>. Consulta: 18-08-08.

Fernández, Marisa (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias de los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Enero. Buenos Aires, Argentina. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>. Consulta: 14-04-2009.

Freire Paulo (1970). *Pedagogía do oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito en portugués de 1968). Publicado con prefacio de Ernani Maria Fiori. Río de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, Paulo (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI. Argentina.

_____ (1975). Fragmento del discurso en Simposio Internacional para la Alfabetización. Persépolis, Irán.

_____ (1995). *La pedagogía del oprimido*. Trigésima sexta edición. Siglo XXI, México.

_____ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata. S.L. Madrid, España.

_____ (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

_____ (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Fondo de Cultura Económica.

_____ *Pedagogía de la esperanza*.

Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Reglamento General de Universidad Bolivariana de Venezuela*. 391 (09-02-09)

Gadotti, Moacir (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI. México.

García Guadilla, Carmen (1987). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Fondo Editorial Trópikos. Venezuela.

_____ (edit) (2008). *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*. CENDES, IESALC-UNESCO. bid&cco editor. Caracas, Venezuela.

García, Sergio (2007). *Propuesta de misión y visión de la Universidad Bolivariana de Venezuela para ser debatida en su comunidad*. Caracas, Venezuela. Mimeog. digital.

Giménez Martínez, Juan José (2000). *La extensión universitaria en España*. V Congreso Iberoamericano de Extensión: Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y Perspectivas. México. En: www.oei.es/documentos.htm. Consulta: 04-04-09.

Giordani C., Jorge (1980). *La planificación como proceso social*. Vadell Hermanos Editores. Caracas, Venezuela.

González Almaguer, Armín (s/f). *El método Delphi y el procesamiento estadístico de los datos obtenidos de la consulta a los expertos*. En: davinci22.tach.ula.ve/. Consulta: 14-09-09.

González Cuevas, Óscar M. (1997). El concepto de Universidad. Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVI (2), N° 102, Abril-Junio. En: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/. Consulta: 18-08-08.

González Fernández-Larrea, Mercedes. (s/f). *Modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río*. Mimeog. digital. Tesis presentada para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Cuba.

Geibler, K.A y Hege, M. (1997). *Acción socioeducativa, modelos, métodos, técnicas*. Narcea S.A. de Ediciones.

Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 volúmenes. Taurus, Madrid. ISBN 978-84-306-9952-0. Trotta, Madrid, 2010. ISBN 978-84-9879-072-6

Haddad Q., Jorge y otros (1994). *Educación permanente de personal de salud*. OPS-OMS. Washington DC, Estados Unidos de Norteamérica.

Lázaro, Roger (2000). *Articulación e integración de educación universitaria. Bases de un modelo de gerencia de planificación en la OPSU del futuro*. VI Jornadas Nacionales de Planificación de la Educación Superior. Caracas, Venezuela. En: <http://vijnpes.eventos.usb.ve/documentos/rlv.doc> . Consulta: 28-10-08.

Llomovatte, Silvia; Naidorf, Judith y Pereyra, Kelly (Comp.) (2007). *La universidad cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia universidad-sociedad*. Buenos Aires, Argentina.

Malagón, Rafael (s/f). *Definición de criterios para la presentación de experiencias de extensión universitaria en el marco del evento programado con Ascun*. En: <http://www.ascun.org.co/extension/document2.htm>. Consulta: 06-06-09.

Manifiesto de la Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica. Reforma Universitaria de 1918.

Mariátegui, José Carlos (1923) En: Revista Cultural Bohemia Azul N°3 pág 27.

Martí, José (2001). *Escuela de electricidad*. En: Centro de Estudios Martianos (Comp.). *Obras completas* (vol. 8, pp. 281-284) [CD]. Centro de Estudios Martianos-Karisma. Digital. La Habana, Cuba.

———. Discurso. Revista Ilustrada de Nueva York, 10 de enero de Consejos de Amigo. TII. En: Murguey, Valentín. *La perspectiva pedagógica didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el proyecto educativo nacional*. Tesis para aspirar al título de Doctor en Pedagogía, Innovación y Sistema Educativo. Universitat Rovira I Virgili. España. 2005. En: <http://www.1891.com>. Retomada por El Partido Liberal, México, 30 de enero de 1891. Y http://www.analitica.com/BITBLIO/jmari/nuestra_america.asp. Consulta: 20-09-09.

Martínez LL., Marta y otros. Colectivo de autores (2003). *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Martínez M., Miguel (1998). *La investigación cualitativa en educación*. Editorial Trillas. (Reimp. 2008). México.

Martínez Nogueira, Roberto (2000). *Evaluación de la gestión universitaria*. Informe para la Argentina. En: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1326.pdf>. Consulta: 04-07-09.

Marx, Karl (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. En: www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm. Consulta: 17-10-09.

———. (1976). Prólogo de la Contribución a la crítica de la Economía Política. En: C. Marx, F. Engels; *Obras escogidas*, tres tomos. Editorial Progreso. Moscú.

Masten (s/d) (2000). En: Martínez Nogueira, Roberto (2000). *Evaluación de la gestión universitaria*. Informe para la CONEAU. Argentina. En: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1326.pdf>. Consulta: 04-07-99.

Matus, Carlos (1980). *Planificación de situaciones*. Editorial Altadir. Caracas, Venezuela.

————— (1987). *Política, planificación y gobierno*. Organización Panamericana de la Salud (OPS) e Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Caracas, Venezuela.

Mc Laren, Peter y Jaramillo, Natalia (2008). Pedagogía crítica, educación latina y lucha de clases en la era del Imperio. En: <http://www.fundacionmclaren.org/articulos/pedagogiacritica.html>. Consulta: 12-07-08.

Méndez, Nelson. *La Renovación en la Universidad Central de Venezuela (1968-1969): érase una vez el futuro*. La Universidad Central de Venezuela en La Bitblioteca. En: <http://www.analitica.com/bitblbio/ucv/default.asp>. Consulta: 06-04-09.

Méndez, Nelson (2009). *Modernización, renovación y post-renovación en la Facultad de Ingeniería de la UCV entre 1936 y 1975: hitos cronológicos*. En: <http://historiaingenieriavenezolana.blogspot.com/2009/01/modernizacin-renovacin-y-post-renovacin.html>

Meza Cascante, Luis Gerardo (s/f). *La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Costa Rica. En: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/09/9almava.html>.

Millán, Luis (2007). *Caso Carabobo. Misión Sucre y la educación popular*. En: <http://www.aporrea.org/educacion/a34343.html>. Consulta: 23-07-09.

Milton, Santos (2001). *Algunas reflexiones sobre el concepto de espacio*. Sao Paulo, Brasil. En: <http://es.geocities.com/geoleouy/georadsantos.htm>. Consulta: 22-02-09.

Ministerio de Ciencia y Tecnología (2003). *Innovación para la gestión pública*. Mimeo. digital. República Bolivariana de Venezuela.

————— (2005) *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2005-2030. Construyendo un futuro sustentable*. Venezuela.

Ministerio de Educación Superior (2004). *Fundamentos conceptuales de la Misión Sucre*. Caracas, Venezuela. En: http://www.mes.gov.ve/documentos/descarga/pdf27-05-2010_10:40:01.pdf. Consulta: 12-09-08.

_____ (2005a). *La Misión Sucre y la municipalización de la educación superior*. Mimeog. digital. República Bolivariana de Venezuela.

_____ (2005b). *Misión Sucre. Compendio documental básico*. Mimeog. digital República Bolivariana de Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. En: www.mppeu.gob.ve/documentos/estadistica/Dependencia.pdf. Consulta: 14-05-10

Ministerio de Salud y Desarrollo Social (2004). *Estrategia para combatir la pobreza*. República Bolivariana de Venezuela.

Mora-García, J. Pascual (2004). El currículum como historia social (Aproximación a la historia del currículo en Venezuela). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-Diciembre. N° 9:49-74. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. En: redalyc.uaemex.mx/pdf/652/65200904.pdf. Consulta: 12-04-09

Mora García, J. Pascual (2008) La racionalidad dialógica gadameriana y la historia de mentalidades. En: *DIKAIOSYNE* No. 20 Enero - junio de 2008. Revista semestral de filosofía práctica. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Consulta: 24-11-12. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26578/1/articulo5.pdf>.

Moreno, Alexander (1991). *Seminario "Reto de la Universidad del Siglo XXI"*. UPEL. Barquisimeto, Venezuela. En: <http://www.alexandermoreno.com/articulos/hacialauniversidadmilitande.pdf>. Consulta: 12-02-09.

Moreno-Sáez, Francisco (s/f). *Rafael Altamira y la extensión universitaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras>. Consulta: 23-09-09.

Murguey, Valentín (2005). *La perspectiva pedagógica didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el proyecto educativo nacional*. Tesis para aspirar al título de Doctor En Pedagogía, Innovación y Sistema Educativo. Universitat Rovira I Virgili. España. En: http://www.tesisexarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0327106-135717/Valentin02.pdf. Consulta: 04-09-09.

Oficina de Planificación del Sector Universitario -OPSU (1976). Venezuela.

_____ (2000). En: Lázaro, Roger (2000). *Articulación e integración de educación universitaria. Bases de un modelo de gerencia de planificación en la OPSU del futuro*. VI Jornadas Nacionales de Planificación de la Educación Superior. Caracas, Venezuela. En: www.opsu.gob.ve/?ir=PNEV. Consulta: 28-10-08.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, Francia.

Palacios Morini, Leopoldo (1908). Universidades populares. s/d. En: Pérez de M., Teresita (2007). *Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de educación integral de la UNA. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Fondo Editorial IPASME. Venezuela.

Pérez de M., Teresita (2007). *Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de educación integral de la UNA. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo*. Fondo Editorial IPASME. Venezuela.

Pitt, Boy (1987). *Syndicalism in South Wales: The Origins of The Miners' Next Step*. En: <http://www.whatnextjournal.co.uk/Pages/History/Nextstep.html>. Consulta: 05-09-10.

Proyecto Bologna de la Comunidad Europea: las críticas que despierta. En: www.clara.es/omr/bolonia.html y en: <http://www.elproyectomatriz.wordpress.com>. Consulta: 18-08-09.

Puiggrós Adriana (1983). Discusiones y tendencias en la educación popular en América Latina. En: Puiggrós, Adriana y Gómez Tagle, Silvia (1983). Educación popular en América Latina. *Revista Nueva Antropología*, Vol. VI, N° 21. México. En: <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/017/pdf/educacion.pdf>

————— (1993). *La educación popular en América Latina*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.

————— (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Ediciones Colihue. ISBN: 978-950-563-805-5. Código interno: 103805-5. Buenos Aires, Argentina. Reseña disponible en: <http://www.colihue.com.ar/fichaLibro?bookId=30804>

Quintero, María y otros (1980): El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela. La enseñanza viva. Caracas, Venezuela. Citado por Méndez, Nelson (2002). En: *La Universidad Central de Venezuela en La BitBlioteca*. <http://www.analitica.com/bitiblio/ucv/default.asp>. Consulta: 06-04-09.

República de Venezuela. Decreto 836 del Reglamento General de Universidades. Gaceta Oficial N° Extraordinario (Artículo 93°).

República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 1429. Extraordinario.

República Bolivariana de Venezuela. Decreto N° 2.517. Creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

República Bolivariana de Venezuela (2005). Gabinete Social. *Documento Resumen de las Misiones*. Mimeog. digital. Venezuela.

_____ (2007). Presidencia. *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer Plan Socialista Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013*. Caracas, Venezuela. En: <http://www.gobiernoenlinea.ve/noticias-view/shareFile/PPSN.pdf>. Consulta: 10-09-08.

_____ (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial 5.929 Extraordinario 15-08-2009. http://www.me.gov.ve/media/eventos/2009/dl_23544_165.pdf Consulta en línea: 15-09-09.

_____ Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Publicada en Gaceta Oficial N°38.272. Consulta: 14-09-05.

Riechmann, Jorge y Fernández Buey, Francisco (1995). “Una nueva radicalidad emancipatoria: Las luchas por la supervivencia y la emancipación en el ciclo de protesta `post -68´”. En: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Ed. Paidós Barcelona, España.

Ribeiro, Darcy (1970). *Propuestas*. Ediciones del Rectorado de la UCV. Caracas, Venezuela.

_____ (1973). *La universidad nueva. Un proyecto*. Editorial Ciencia Nueva. Argentina.

Rioja Montaña, Greby Urie. (s/f). *La extensión universitaria (Interacción social): De la prestación de servicios al proceso pedagógico de la educación superior*. En: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje4/42.htm. Consulta: 11-04-09.

Rodríguez, Simón. Consejos de amigo. TII. En: Murguey, Valentín: *La perspectiva pedagógica didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el proyecto educativo nacional*. Tesis para aspirar al grado de Doctor en Pedagogía, Innovación y Sistema Educativo. Universitat Rovira I Virgili. España. 2005. http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0327106-135717//Valentin02.pdf. Consulta: 04-09-09 En: www.tesisenxarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0327106-135717//Valentin02.pdf. Consulta: 04-09-09.

Rojas, Armando (2006). *Educación como continuo humano. Principio del desarrollo de la Educación Bolivariana*. Ministerio de Educación y Deportes. República Bolivariana de Venezuela.

Rojas, Reinaldo (2005). Historia de la Universidad en Venezuela. *Revista Historia de la Universidad Latinoamericana*, vol. 7. En: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/102/99>. Consulta: 12-04-09.

Rojas Osorio, Carlos (2001). *Invitación a la filosofía de la ciencia*. En: <http://cuhttpwww.upr.clu.edu/humanidades/libromania/FilosofiaDeLaCiencia.pdf>. Consulta: 05-09-10.

Rumazo González, Alfonso (2008). *Ideario de Simón Rodríguez*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas, Venezuela.

Ruiz Aguilera, A. (2003). *La investigación educativa. ICCP. Operacionalización del problema*. Mimeog. digital.

Santos, Milton (2001). *Algunas reflexiones sobre el concepto de espacio*. Sao Paulo, Brasil. En: <http://es.geocities.com/geoleouy/georadsantos.htm>. Consulta: 22-02-09.

Sauvageot, Claude (1999). *Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO. París, Francia.

Selltiz, C. y otros (1974). *Métodos de investigación de las relaciones sociales*. Ediciones Rialps. S.A. Madrid, España.

Serna Alcántara, Gonzalo Aquiles (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 43/3 - 25 de junio de 2007. Edit. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En: www.rieoci.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf. Consulta: 17-08-09.

Tamayo y Salmorán, Rolando (1987). *La universidad, epopeya medieval: Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el Alto Medioevo*. Ediciones de México, MEX: UNAM. UDUAL. México.

Testa, Mario (1995). *Pensamiento estratégico y lógica de programación. El caso de salud*. Lugar Editorial. Argentina.

Toledo Alcalde, José (2012). La Universidad Popular desde José Carlos Mariátegui (1894-1930) En: *Con Nuestra América*. <http://connuestraamerica.blogspot.com/2012/06/la-universidad-popular-desde-jose.html>

Tolentino, J. (1994). Epistemología y paradigmas para la administración de escuelas. *Revista Mexicana de Pedagogía*. Año VII, N° 32. México.

Tovar L., Ramón A. (1986). *El enfoque geohistórico*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Caracas, Venezuela.

Trpin, María; Stikar, Anabel y Edgardo Datri (1991). La política de extensión en la UNCO, 1998-2002. Retrospectiva y perspectiva. En: Llomovatte, Silvia, Judith Naidorf y Kelly Pereyra (Comp) (2007). *La universidad cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia universidad-sociedad*. Buenos Aires, Argentina.

————— *Postulados para una política universitaria de integración intra-extramuro con entidades intermedias de la sociedad*. Secretaría de Extensión de la UNCO. En: http://www.publicacionesemv.com.ar/_paginas/investigacion_educat/publicaciones/dhie_tomo_1/articulo%202.pdf

Tünnermann, Carlos (1996). Calidad de la educación superior. En: *Bases para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Memorias de la Mesa Redonda organizada por el CRESALC. Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO. Mayo. Kingston.

————— En: Unión de universidades de América Latina (1999). *Historia de las universidades de América Latina*. Colección UDUAL. México.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, octubre. París, Francia. En: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consulta: 13-05-09.

Universidad Bolivariana de Venezuela (2003). *Documento Rector*. Ediciones UBV. Venezuela.

Universidad Bolivariana de Venezuela (2009). *Reglamento General*. Gaceta Oficial 391. 09-02-09, Venezuela.

Universidad Central de Venezuela. En: <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html>. Consulta: 12-01-10.

Valle Lima, Alberto y otros (s/f). *La transformación educativa. Consideraciones*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Mimeo digital. República de Cuba.

Valle Lima, Alberto (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. Mimeog. digital. Cuba.

Vallejo C. Alma, Venilde García y Milagros Pérez (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. *Revista de Educación "Nueva Época"*, No. 9. En: <http://educar.jalisco.gob.mx/09/9almava.html>. Consulta: 08-08-09.

Vargas, José María. Obras Completas de Vargas. En: Rojas Reinaldo (2005): Historia de la Universidad en Venezuela. *Revista Historia de la Universidad Latinoamericana*, vol. 7. En: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/102/99>. Consulta: 21-08-09.

Varios autores. *Mínimo de pedagogía*. Mimeog. Cuba. 2008

Von Reichenbach, María Cecilia; Coscarelli, María Raquel y Bibiloni, Aníbal Guillermo (2004). Universidad y sociedad: Orígenes de la extensión universitaria argentina. *Revista DA SBHC*, Rio de Janeiro, vol. 2, N°. 2, Pp. 90-103, jul./dec. En: http://www.mast.br/arquivos_sbhc/35.pdf. Consulta: 15-04-09.

Viché González, M. 128 años de *intervención sociocultural en España*. En: <http://www.quadernsanimacio.net/ANTERIORES/QUADERNS1.pdf>. Consulta: 15-05-09.

Venezolana de Televisión. *Hace 40 años Rafael Caldera cerró la UCV*. (Video). En <http://www.aporrea.org/ddhh/n144756.html>

Waugh, Colin (2009). *The Working Class Self-Education Movement: The League of the "Plebs"*. En: <http://www.workersliberty.org/story/2009/01/16/league-plebs>. Consulta: 05-09-10.

Weber, Max (1921) *Economía y sociedad*. Edición de 1993. Fondo de Cultura Económica de España, S.L. Madrid, España.

Zambrano, Killian (2008). *Diccionario de planificación estratégica situacional*. 2ª Edición. Edic. de S-PLANYNNG. Caracas, Venezuela.

Zemelman, Hugo (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Siglo XXI. México.

————— (1989). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. *Suplementos Anthropos*, N° 45.

DOCUMENTOS

Reglamento original de la UBV.

Reglamento General de la UBV (vigente).

Universidad Bolivariana de Venezuela. Documentos curriculares vigentes de todos los Programas de Formación de Grado (PFG): Gestión social para el desarrollo local; Comunicación social; Gestión ambiental; Estudios jurídicos; Estudios políticos y de gobierno; Gestión de salud pública; Medicina integral comunitaria; Educación; Informática para la gestión social; Arquitectura; Agroecología; Petróleo; Gas; Refinación y petroquímica; Radioterapia.

_____ (2004-2009). Decisiones de Consejo Directivo.

_____ (2009-2010). Decisiones de Consejo Universitario.

_____ (2007a). *Relatoría y sistematización de UBV XXI. Momento I*. Mimeog, digital.

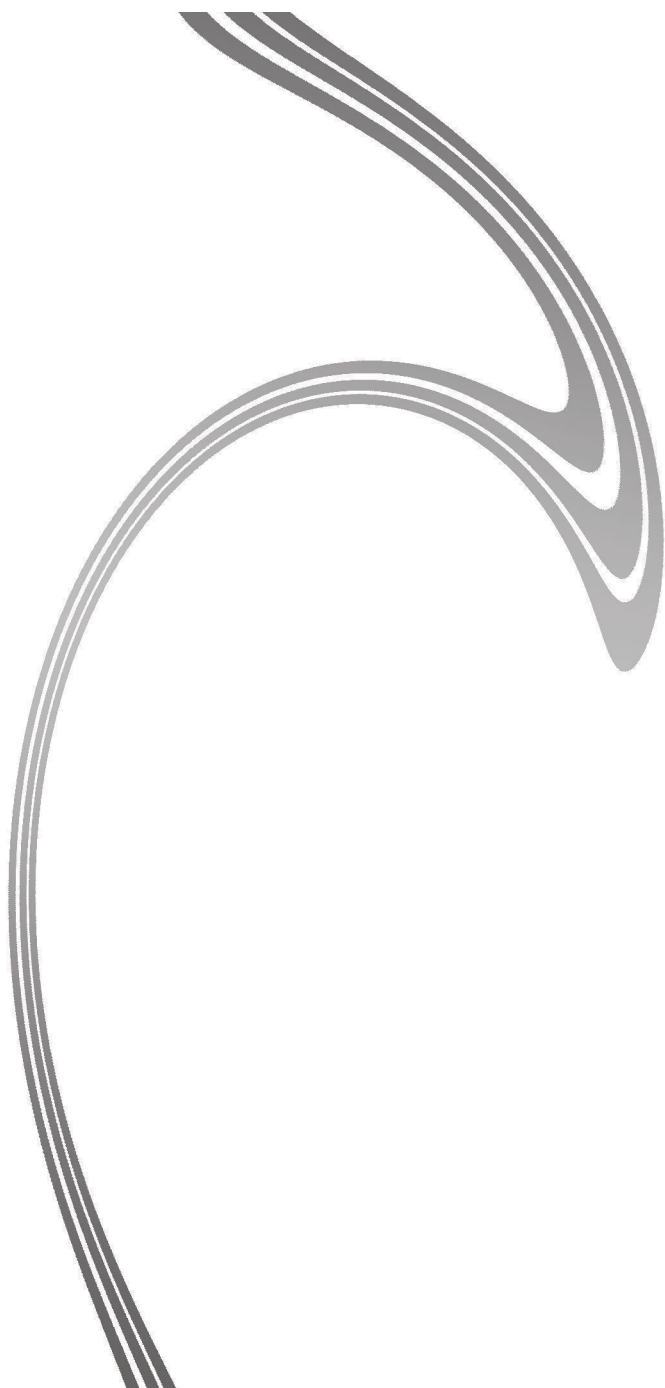
_____ (2007b) Propuesta de Proyecto y Pasantía. Mimeog digital.

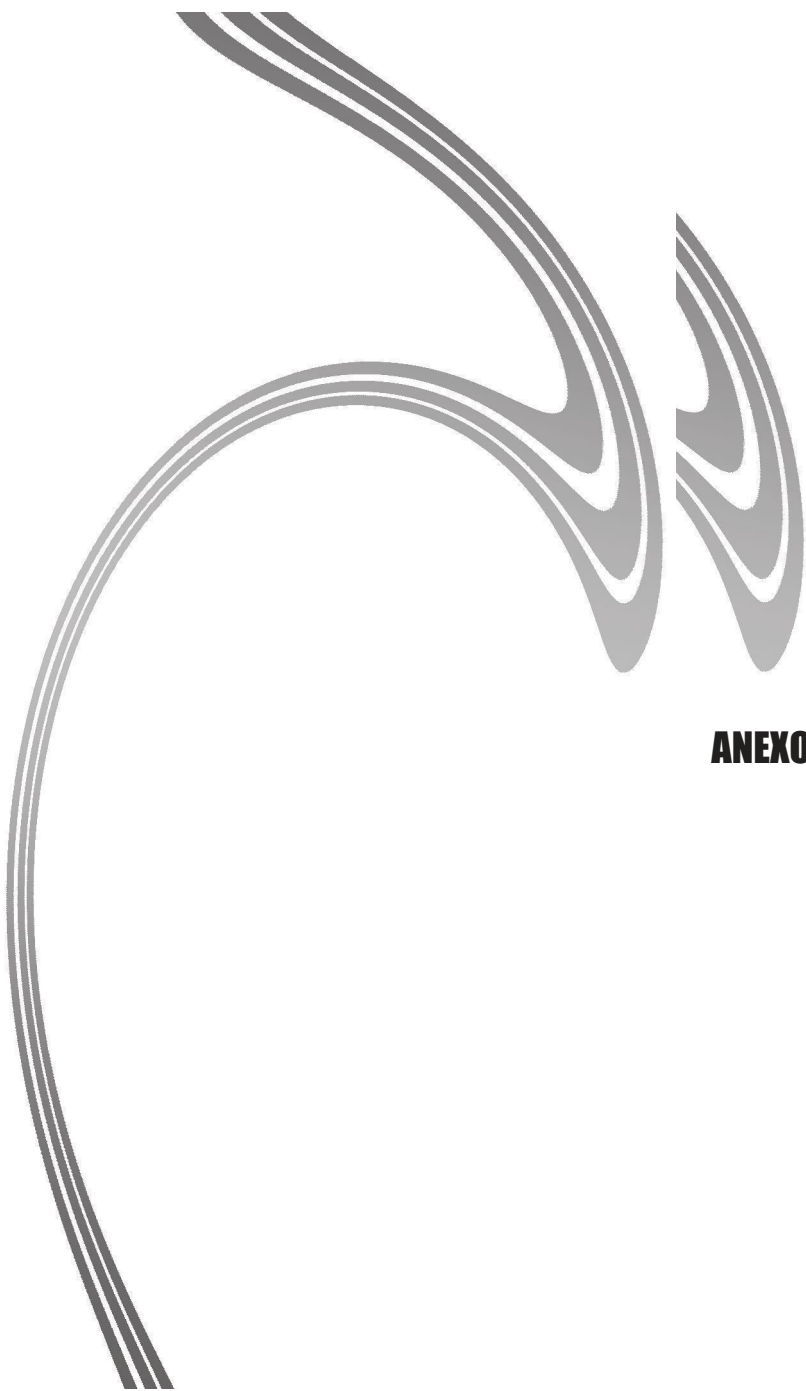
_____ (2007c). *Aspectos relacionados a conceptos de proyecto y comunidad*. Documento de Sistematización del Taller de trabajo sobre Proyecto. Mimeog digital.

_____ (2008). *Relatoría y sistematización de UBV XXI. Momento II*. Mimeog, digital.

_____ (2009-2010). *Relatoría de Taller sobre Áreas Académicas y Centros de Estudios*. Mimeog, digital.

_____ (2009-2010). *Sistematización de acciones de la Dirección General de Integración Socio-Educativa*. Mimeog, digital.












ANEXOS

Anexo 0. Ejes Geopolíticos Regionales

Ejes Geopolíticos Regionales de la Universidad Bolivariana de Venezuela



Leyenda

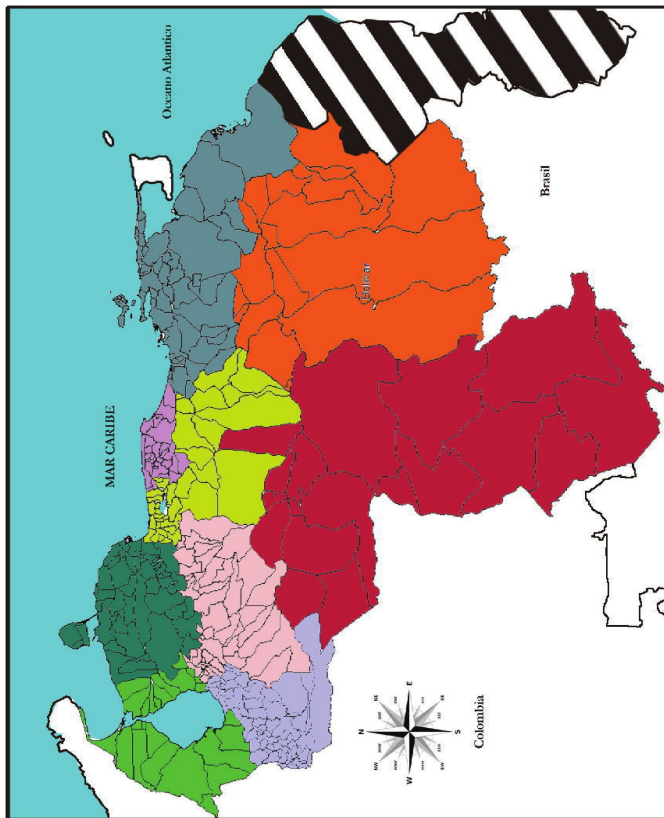
-  Eje Geopolítico Regional Guaiacapuró
-  Eje Geopolítico Regional Maisanta
-  Eje Geopolítico Regional José Félix Rivas
-  Eje Geopolítico Regional Cipriano Castro
-  Eje Geopolítico Regional Cacique Mára
-  Eje Geopolítico Regional Ríos Orinoco Apure
-  Eje Geopolítico Regional Kerepakupai Vena
-  Eje Geopolítico Regional José Leonardo Chirino
-  Eje Geopolítico Regional Juana La Avanzadora

Situación Relativa de Venezuela



Sistema de Coordenadas UTM
Proyección UTM
Datum La Canoa Huso 19

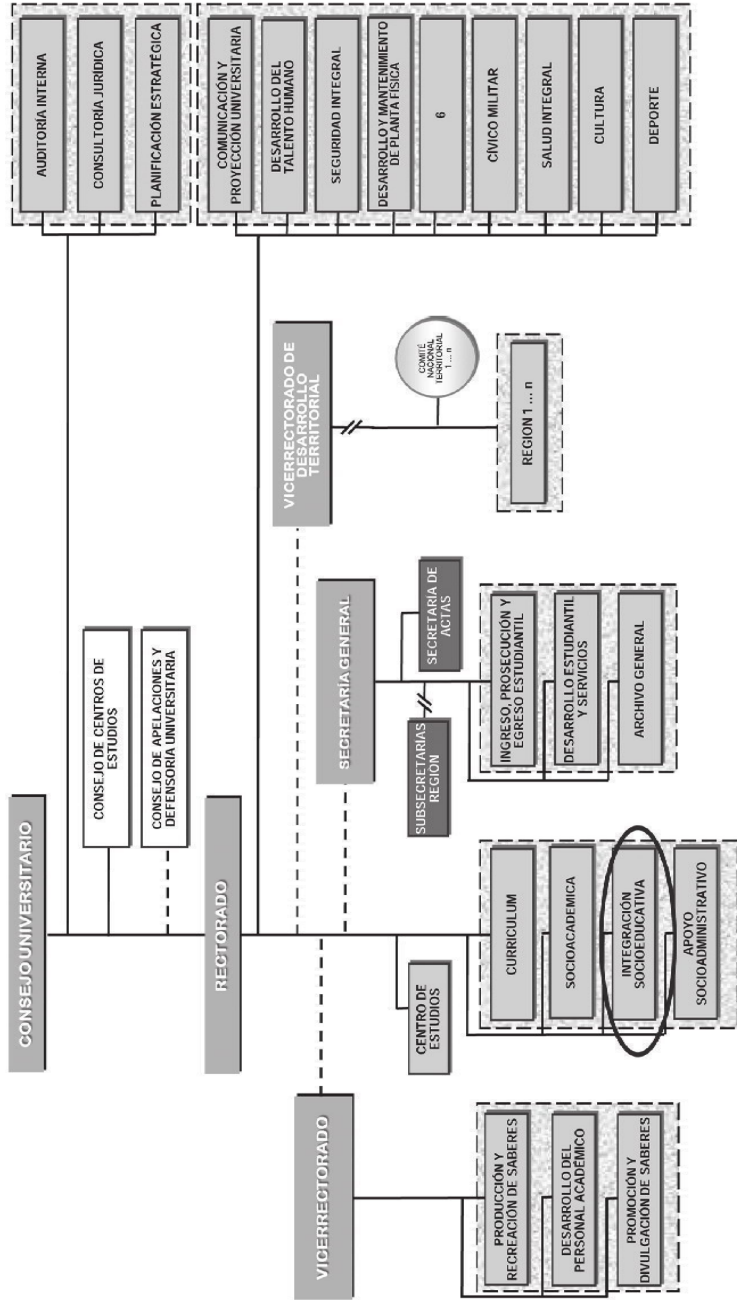
Elaborado por: Oficina de Ejes Geopolíticos
Regionales Vicerrectorado Territorial



Anexo 1. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	
Gestión de la integración Socio-Educativa (ISE) de la UBV	Proyecto de gobierno	Definición de la ISE	
		Definición de la misión de la ISE	
		Definición de los objetivos de la ISE	
		Contenido de carácter cambio situacional presente en las actividades relacionadas con ISE	
		Determinación de las órganos de dirección para la ISE	
		Determinación de los órganos técnicos de la ISE	
		Determinación de las relaciones entre ellos	
		Determinación de las funciones relacionadas con la ISE	
		Determinación de instrumentos o vías para la ejecución de la ISE	
		La ISE en Políticas formativas	
		La ISE en políticas investigativas	
		La ISE en políticas de vínculo con las comunidades	
		Desarrollo de la Gobernabilidad	Políticas para la toma de decisiones en ISE
	Políticas para el funcionamiento de los órganos de dirección y técnicos referidos a ISE		
	Políticas para la determinación de los deberes y derechos de profesores y estudiantes con relación a ISE		
	La relación con las comunidades y organizaciones sociales, en lo nacional, regional y/o local;		
	Política de alianzas estratégicas para la ISE con Instituciones del Estado		
	La relación interna con instancias socio-académicas de la UBV: PFG, PFA, Centros de Estudios, municipalización.		
	La relación con las instancias socio-administrativas: apoyo administrativo, planificación estratégica		
	Políticas y criterios para la participación en ISE		
	Determinación de sujetos que participan en la ISE		
	Resultados de la ISE con pertinencia		
	Visibilidad de resultados de la ISE		
	Reconocimiento de la ISE como eje transformador entre la UBV y las comunidades		
	Evaluación de la gobernabilidad		Criterios de calidad para la evaluación de la actividad pedagógica enmarcada en ISE
			Criterios de calidad para el desarrollo de los estudiantes en la ISE
			Criterios de calidad para el trabajo con las comunidades
		Criterio geohistórico para selección de comunidades para la ISE	
Asignación de recursos para ISE según prioridades			
Rendición de cuentas de los proyectos ISE			
Comparación de los resultados de la ISE contra los criterios y normas de calidad			
Seguimiento y evaluación de la ejecución de acciones			
Seguimiento al proceso de ejecución de las acciones enmarcadas en ISE			

Anexo 2. Organigrama UBV



Anexo 3. Matrícula nacional por estados y por PGF

PGFS ESTADOS	AGROECOLOGÍA	PMF	COM. SOCIAL	ESTUDIOS JURÍDICOS	ESTUD. POLÍT. DE GOBIERNO	GESTIÓN AMBIENTAL	INFORME PARA GESTIÓN SOCIAL	HIDROCARBUROS		SALUD PÚBLICA	GESTIÓN SOCIAL	MÉD. INTES. COMUNITARIA	RADIOTERAPIA	TOTAL por Estado
								PETROLIO	GAS					
AMAZONAS	-	1.634	44	303	-	-	-	-	-	-	246	-	-	2.227
ANZOATEGUI	-	224	224	-	-	-	-	68	63	-	1.248	-	-	1.633
APURE	-	4.723	510	-	-	-	-	-	-	-	516	-	-	6.051
ARAGUA	-	15.295	940	7.548	-	705	-	-	-	-	1.563	-	-	26.117
BARTINAS	83	2.410	278	2.202	-	-	-	-	-	-	1.405	-	-	6.079
BOLÍVAR	200	6.725	380	3.805	120	457	315	-	-	680	1.273	1.201	-	15.444
CARACAS	44	3.898	1.361	-	344	380	708	-	-	210	3.403	1.409	70	11.877
CARABOBO	-	10.526	330	8.750	-	302	-	-	-	-	1.700	-	-	22.015
COJEDOS	-	6.913	193	-	-	1.758	-	-	-	-	814	-	-	9.873
DELTAMACURO	-	7.013	51	499	-	-	-	-	-	36	288	-	-	7.810
FALCÓN	86	11.236	513	2.101	-	114	242	-	-	-	1.200	-	-	16.005
GURICHO	-	10.950	146	-	-	596	-	-	-	-	1.304	-	-	12.995
LARA	-	7.993	557	4.769	-	-	-	-	-	-	2.200	-	-	15.435
MÉRIDA	-	13.922	400	3.285	-	-	-	-	-	-	1.375	670	-	18.562
MIRANDA	72	639	496	15.793	-	-	-	-	-	87	5.803	1.692	-	24.492
MONAGAS	-	6.712	632	3.080	-	254	384	536	135	181	1.700	1.013	-	14.833
NVA ESPÍRITA	-	2.606	99	1.299	-	-	-	-	-	-	410	-	-	4.400
PORTUGUESA	168	5.528	356	-	-	-	-	172	-	-	1.556	-	-	7.648
SUCRE	-	7.867	69	2.041	-	-	-	-	-	-	947	-	-	11.186
TACURIBA	-	4.704	175	3.180	37	1.248	-	-	-	-	1.510	-	-	10.854
TRUJILLO	-	6.219	115	3.200	-	-	-	-	-	-	1.200	-	-	9.734
VAROGUE	-	1.444	58	787	-	-	-	-	-	-	542	260	-	3.081
YARACUY	110	3.832	283	2.995	-	-	-	-	-	-	909	-	-	8.180
ZULUA	88	15.628	808	4.945	31	151	219	589	267	337	2.115	-	-	26.304
Total por PGF	947	152.613	9.164	70.702	532	5.975	13.078	2.906	1.365	455	38.798	6.564	70	292.710

Anexo 4. Modelo de Encuesta Diagnóstica

1/3

Modelo de Gestión para la Integración Socio-Educativa en la Universidad Bolivariana de Venezuela

ENCUESTA A DIRECTIVOS, PROFESORES Y ESTUDIANTES DE LA UBV.

Estimado compañero. Estimada compañera:

El siguiente cuestionario forma parte del conjunto de instrumentos y técnicas que se han diseñado para el desarrollo de la investigación "Modelo de Gestión para la integración socio-educativa. Caso UBV. Caracas. Venezuela. 2010". Este cuestionario tiene como objetivo complementar aspectos importantes del diagnóstico situacional que se ha hecho, con la finalidad de disponer de elementos mas precisos para definir criterios que sirvan de base al modelo que se viene construyendo para llevar adelante la Gestión de la Integración Socio-Educativa (GISE) en la UBV.

En ese orden, hoy le solicitamos su gentil participación para responder las preguntas que se presentan en el cuestionario anexo. Nos permitimos señalarle que el cuestionario se maneja en anónimo. Sus respuestas serán de suma importancia para aportar esta modelo de gestión a la UBV. Por ello, de antemano le expresamos nuestro agradecimiento por su contribución a la realización de esta investigación.

Diga por favor si Ud es:

Trabajador directivo ___ Trabajador docente (Profesor) ___ Estudiante ___

Años que lleva en la UBV ____

Si es trabajador de la UBV diga los años de experiencia docente que posee ____

1.- Diga sobre la misión y los objetivos de la GISE en la UBV si conoce:

Nº	Elementos	Si	No
	La misión de la GISE		
	Los objetivos de la GISE		
	La concepción para el cambio situacional de la GISE en la UBV		

1.1. Podría señalar dos objetivos de la gestión para la ISE?

2.- Sobre la determinación del diseño institucional para la INTEGRACIÓN Socio-Educativa (ISE) en la UBV diga si conoce:

Nº	Elementos	Si	No
	Los órganos de dirección para la ISE		
	Los órganos técnicos de la ISE		
	Las relaciones entre ellos		
	Las funciones relacionadas con la ISE		
	Instrumentos o vías para la ejecución de la ISE		

2.1.- Diga dos funciones relacionadas con la ISE y dos vías para su ejecución.

3.- Diga en su criterio como se asume el tratamiento de la ISE en las políticas de la UBV siguientes:

Nº	Políticas	BIEN	REGULAR	MAL
	En las Políticas formativas			
	En las políticas investigativas			
	En las políticas de vínculo con las comunidades			

4.- Valore según su criterio el desarrollo de las políticas siguientes vinculadas a la ISE en el trabajo de la UBV.

Nº	Políticas	BIEN	REGULAR	MAL
	Para la toma de decisiones en ISE			
	Para el funcionamiento de los órganos de dirección y técnicos referidos a ISE			
	Para la determinación de los deberes y derechos de profesores y estudiantes con relación a ISE			

5.-Valore según su criterio el papel de las acciones de la UBV como viabilizadoras del proyecto de transformación local o nacional, en le marco de la acciones vinculadas a la ISE.

Nº	Acciones	Alto	Medio	Escaso
	La relación con las comunidades y organizaciones sociales, en lo nacional, regional y/o local;			
	Política de alianzas estratégicas para la ISE con Instituciones del Estado			
	La relación interna con instancias socio-académicas de la UBV: PFG, PFA, Centros de Estudios			
	La relación con las instancias socio-administrativas: apoyo administrativo, planificación estratégica			

6.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la participación en la ISE, la existencia de.

Nº	Políticas	BIEN	REGULAR	MAL
	Políticas y criterios para la participación en ISE			
	Determinación de sujetos que participan en la ISE			

7.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la legitimidad de la ISE, la existencia de:

Nº	Políticas	Alto	Medio	Escaso
	Resultados de la ISE, con pertinencia			
	Visibilidad de resultados de la ISE			
	Reconocimiento de la ISE como eje transformador entre la UBV y las comunidades			

8.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la gobernabilidad de la ISE, la existencia de:

Nº	Políticas	Si existe	No existe	No conoce
	Criterios de calidad para la evaluación de la actividad pedagógica enmarcada en ISE			
	Criterios de calidad para el desarrollo de los estudiantes en la ISE			
	Criterios de calidad para el trabajo con las comunidades			
	Criterio geohistórico para selección de comunidades para la ISE			

9.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la asignación de recursos para el desarrollo de la ISE, la existencia de.

Nº	Políticas	BIEN	REGULAR	MAL
	Asignación de recursos para ISE según prioridades			
	Rendición de cuentas de los proyectos ISE			

10.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la evaluación de la ISE, la existencia de.

Nº	Políticas	Siempre	A veces	Nunca
	Comparación de los resultados de la ISE contra los criterios y normas de calidad			
	Seguimiento al proceso de ejecución de las acciones enmarcadas en ISE			

Anexo 5. Cuadros de Distribución de Porcentajes

1/3

**Modelo de Gestión para la Integración Socio-Educativa en la Universidad
Bolivariana de Venezuela**

Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias de la
Educación.

Por Marlene Yadira Córdova

Tablas de distribución de porcentajes según las respuestas de los entrevistados a partir de la encuesta diseñada por la investigadora, para tal fin.

En todas las tablas sólo se consideraron las “No respuesta” y “No conoce”

Distribución de encuestados, según su estrato en la comunidad universitaria de la UBV:

Estrato	Cantidad de encuestados	Porcentaje
Trabajador Directivo	9	12,16
Profesor	34	45,95
Estudiante	26	35,14
Directivo-Profesor	3	4,05
No específica	2	2,70
TOTAL	74	100

1.-No conocen sobre la misión y los objetivos de la GISE en la UBV.

Elementos	Directivo	Profesor	Estudiante
La misión de la GISE	44.44	55.88	65.38
Los objetivos de la GISE	55.56	64.71	65.38
La concepción para el cambio situacional de la GISE en la UBV	66.67	61.76	73.08

2.- Sobre la determinación del diseño institucional para la ISE en la UBV. no conocen

Elementos	Directivo	Profesor	Estudiante
Los órganos de dirección para la ISE	44.44	79.41	80.77
Los órganos técnicos de la ISE	77.78	88.24	84.62
Las relaciones entre ellos	66.67	91.18	88.46
Las funciones relacionadas con la ISE	44.44	73.53	84.62
Instrumentos o vías para la ejecución de la ISE	55.56	76.47	92.31

3.- Cómo se asume el tratamiento de la ISE en las políticas de la UBV siguientes. No conocen:

Políticas	Directivo	Profesor	Estudiante
En las Políticas formativas	88.89	97.10	53.85
En las políticas investigativas	100	91.18	57.69
En las políticas de vínculo con las comunidades	77.78	91.18	42.31

4.- Valore según su criterio el desarrollo de las políticas siguientes vinculadas a la ISE en el trabajo de la UBV. No conocen

Políticas	Directivo	Profesor	Estudiante
Para la toma de decisiones en ISE	88.89	94.12	73.08
Para el funcionamiento de los órganos de dirección y técnicos referidos al ISE	88.89	91.18	88.46
Para la determinación de los deberes y derechos de profesores y estudiantes con relación al ISE	88.89	94.12	73.08

5.-Valore según su criterio el papel de las acciones de la UBV como viabilizadoras del proyecto de transformación local o nacional, en le marco de las acciones vinculadas a la ISE. No conocen

Acciones	Directivo	Profesor	Estudiante
La relación con las comunidades y organizaciones sociales, en lo nacional, regional y/o local;	88.89	79.41	80.77
Política de alianzas estratégicas para la ISE con Instituciones del Estado	88.89	94.12	84.62
La relación interna con instancias socio-académicas de la UBV: PFG, PFA, Centros de Estudios	88.89	91.18	80.77
La relación con las instancias socio-administrativas: apoyo administrativo, planificación estratégica	88.89	94.12	84.62

6.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la participación en la ISE, la existencia de.

Políticas	Directivo	Profesor	Estudiante
Políticas y criterios para la participación en ISE	77.78	94.12	76.92
Determinación de sujetos que participan en la ISE	88.89	91.18	88.46

7.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la legitimidad de la ISE, la existencia de:

Políticas	Directivo	Profesor	Estudiante
Resultados de la ISE, con pertinencia	88.89	94.12	76.92
Visibilidad de resultados de la ISE	77.78	100	84.62
Reconocimiento de la ISE como eje transformador entre la UBV y las comunidades	77.78	88.24	88.46

8.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la gobernabilidad de la ISE, la existencia de:

Políticas	Directivo	Profesor	Estudiante
Criterios de calidad para la evaluación de la actividad pedagógica enmarcada en ISE	66.67	100	88.46
Criterios de calidad para el desarrollo de los estudiantes en la ISE	88.89	97.06	88.46
Criterios de calidad para el trabajo con las comunidades	77.78	91.18	80.77
Criterio geohistórico para selección de comunidades para la ISE	66.67	94.12	96.15

9.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la asignación de recursos para el desarrollo de la ISE, la existencia de.

Políticas	Directivo	Profesor	Estudiante
Asignación de recursos para ISE según prioridades	88.89	97.06	96.15
Rendición de cuentas de los proyectos ISE	88.89	97.06	96.15

10.- Valore según su experiencia y criterio, en cuanto a la evaluación de la ISE, la existencia de.

Políticas	Directivo	Profesor	Estudiante
Comparación de los resultados de la ISE contra los criterios y normas de calidad	100	100	96.15
Seguimiento al proceso de ejecución de las acciones enmarcadas en ISE	88.89	100	88.46

Anexo 6. Criterios de Selección de Expertos

Criterios para la Selección de Expertos

“El método Delphi o Delfos fue creado alrededor de los años 1963-1964 ..., específicamente por Olaf Helmer y Dalkey Gordon, con el objetivo de elaborar pronósticos a largo plazo: consiste en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de **expertos** para obtener un consenso de opiniones informadas. De aquí que este método también se conozca con el nombre de Criterio de expertos. Es uno de los métodos *subjetivos* de pronóstico más confiable (siempre que se aplique siguiendo las indicaciones correspondientes) y constituye un procedimiento para confeccionar un cuadro de la evolución de situaciones complejas, mediante la elaboración estadística de las opiniones de los expertos en el tema de que se trate.”¹

“El método se basa en la organización de un **diálogo anónimo** entre los expertos consultados de modo individual, a partir de la aplicación de un cuestionario y con el propósito de obtener un consenso general o los motivos discrepantes entre estos. Los expertos, seleccionados previamente, se someten a una serie de interrogantes sucesivas, cuyas respuestas se procesan estadísticamente para conocer la coincidencia o discrepancia que estos tienen en cuanto a lo consultado. Este proceso iterativo, en el que en cada cuestionario se informa los resultados del precedente, posibilita al experto modificar sus respuestas anteriores, en función de los elementos aportados por otros expertos.”²

Características del Método Delphi

- 1.- Anonimato.
- 2.- Retroalimentación controlada.
- 3.- Respuesta estadística del grupo.

“La aplicación del método tiene una secuencia metodológica adecuada en dos fases:

1 González Almaguer Armin. El Método DELPHI y el Procesamiento Estadístico de los Datos Obtenidos de la Consulta a los Expertos. En: davinci22.tach.ula.ve/ 14-09-09

2 Idem.

Fase preliminar: Se definen los elementos básicos del trabajo y se realiza la primera ronda de encuestas.

Fase de exploración: Se indaga exhaustivamente hasta confeccionar los escenarios (conjunto de elementos vinculados por razones de dependencia, que se diferencian como conjuntos por el carácter homogéneo que presentan sus elementos integrantes en toda una serie de cuestiones claves, referidas a un horizonte temporal determinado y que reflejan estados de cosas o situaciones).³

Criterio de expertos para validar el modelo de gestión para la Integración Socioeducativa en la UBV.

Objetivo: Validar la propuesta de Modelo para la Gestión de la Integración Socio-Educativa, tanto en la coherencia y consistencia teórico-metodológica contenida en sus fundamentos, como en el potencial de efectividad que se desarrollaría con su aplicación práctica.

Criterio para la clasificación de los expertos y su relación con los elementos a valorar

En una tabla se realiza un ordenamiento de los expertos con relación a los aspectos a valorar.

Expertos del 1 al 3: Doctores en ciencias pedagógicas o de la educación, profesores de reconocida experiencia avalada con más de 20 años de experiencia profesional y resultados satisfactorios en su trabajo.

Expertos del 4 al 6: Doctores en Educación o Ciencias pedagógicas, profesores asistentes con más de 10 años de ejercicio profesional y resultados satisfactorios en su trabajo.

Expertos del 7 al 9: Profesores asistentes o de mayor escalafón con reconocida experiencia en el campo de la extensión o la integración socio-educativa, con trabajo en proyecto o en municipalización, avalada con más de 5 años de ejercicio profesional y resultados satisfactorios en su trabajo.

3 Idem

Anexo 7. Modelo Delphi. ETAPA I

**Modelo de Gestión para la Integración Socioeducativa.
Proceso de Validación. Método Delphi. Etapa I.**

Estimada compañera y estimado compañero:

Le solicitamos su gentil participación para que pueda formar parte de un grupo de expertos que nos puedan ayudar en el trabajo de mejoramiento de **la Gestión de la Integración Socioeducativa (GISE) en la UBV**. En este sentido le estamos pidiendo que valore como usted considera que son sus conocimientos en relación con la temática y la incidencia de las posibles fuentes. Agradeciendo de antemano su participación

1.- Valore cómo Usted considera su conocimiento sobre la temática que se aborda en una escala del 1 al 10 donde el uno (1) indica menor conocimiento y el diez (10) el máximo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Auto- valoración que sobre la temática Ud. realiza.										

2.- Valore el grado de influencia de las siguientes fuentes en el conocimiento que Ud posee sobre la temática

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes según sus criterios.		
	A (Alto)	M (Medio)	B (Bajo)
Análisis teóricos realizados por Ud.			
Experiencia obtenida			
Trabajo de autores nacionales			
Trabajo de autores extranjeros			
Conocimiento propio acerca del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

Anexo 8. Modelo Delphi. ETAPA II

**Modelo de Gestión para la Integración Socioeducativa.
Proceso de Validación. Metodo Delphi. Etapa II.**

Al iniciar la etapa II de la aplicación del Método Delphi para validar el Modelo de Gestión para la Integración Socio-Educativa, nuevamente le damos las mas expresivas gracias por su contribución a la realización de esta investigación, y sobre todo de los resultados que puedan contribuir a mejorar la gestión de la UBV.

Atentamente.

La Investigadora

Valoración del Modelo de Gestión para la Integración Socioeducativa

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy bien adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
Principios del Modelo de Gestión para la Integración Socio-Educativa	Del carácter transformador, contenido y contexto de la gestión para la ISE y el enfoque integral que debe dominar su conducción					
	Del compromiso de la gestión de la ISE para que los distintos actores participantes en el proceso de la ISE asuman la finalidad de transformación en el marco del Proyecto Nacional Simón Bolívar.					
	Del incremento de los vínculos orgánicos de cooperación e integración entre los distintos actores participantes					
	De la combinación entre centralismo democrático y desconcentración.					

¿Considera Usted que se debe modificar o agregar algún Principio?

No _____ Si _____

En caso de ser positiva su respuesta, por favor, señale cual sería su aporte para ello: _____

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy Adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
1. Fin	Servir de referencia para la conducción de la acción direccionada en materia de GESTIÓN PARA LA INTEGRACIÓN SOCIO-EDUCATIVA DE LA UBV, desde una perspectiva transformadora del espacio geohistórico en el marco del proyecto Nacional Simón Bolívar.					
2. Objetivos	Contribuir a generar prácticas institucionales orientadas a la transformación de los espacios geohistóricos donde se desarrolla la actividad de la UBV con las comunidades, en los estudiantes y en los profesores.					
	Organizar la gestión para la integración socio-educativa en función de aspectos esenciales como la coherencia entre teoría y práctica, la vinculación orgánica planificada con el espacio geohistórico donde se organiza la relación, la participación de los actores en el proceso de transformación					

1. ¿Considera Usted que se debe modificar el Fin de este Modelo?
 No _____ Si _____

En caso de ser positiva su respuesta, por favor, señale cual sería su aporte para ello:

2: ¿Considera Usted que se debe modificar o agregar algún Objetivo?
 No _____ Si _____

En caso de ser positiva su respuesta, por favor, señale cual sería su aporte para ello:

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy bien adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
3. Características de la Gestión para la Integración Socioeducativa	Contextualizada. Asume el carácter rector de los objetivos del Proyecto Nacional Simón Bolívar. Asume relación entre unidad y diversidad, entre el todo y la parte, cuando conduce la acción comunitaria en el marco de la ISE;					
	Pertinente. La gestión de la ISE debe crear condiciones para que esta sea eslabón fundamental para el trabajo por prioridades de acuerdo a las realidades locales, regionales, enmarcados en los procesos nacionales y debe fomentar un mayor sentido de pertenencia; propiciar la conformación de redes de científico-técnicas y humanísticas en función de las realidades locales y regionales;					
	Integral. La gestión de la ISE debe asumir la comunidad como parte y expresión de la totalidad nacional, y reconocer la complejidad de los procesos que la conforman, lo que implica el abordaje multi y transdisciplinario de las acciones que deben ser emprendidas de manera integral y articulada entre los distintos actores de la UBV, involucrados en la ISE;					
	Participativa. Debe involucrar estudiantes, docentes, trabajadores, universidad, comunidades e instituciones del Estado, desde una posición democrática activa en la transformación de la realidad, en función de potenciar el protagonismo de los actores sociales implicados en su gestión para su configuración como sujetos históricos					
	<i>Comunicativa. Es vital como un orientados de creación de conciencia, de rendición de cuentas, de apropiación de modelo de gestión y vector de poder</i>					

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy bien adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
3. Características de la Gestión para la Integración Socioeducativa (continuación)	Corresponsable. Su acción debe asumir la corresponsabilidad en la construcción del proyecto de país. Debe generar mayores niveles de conciencia en cuanto a trascendencia de la educación y su compromiso con el futuro del país y la vida planetaria. Debe propiciar mayor esfuerzo de corresponsabilidad entre UBV, Estado y comunidades, frente a problemas y necesidades de transformación;					
	Dialógica. Debe facilitar intercambio y construcción de propuestas entre la universidad, las comunidades y las instituciones del Estado, mediante la acción-reflexión-acción transformadora. Fortalecer el encuentro y diálogo de saberes en función del desarrollo endógeno y la capacidad productiva regional y local;					
	Creativa. Debe generar acciones innovadoras y trascendentes para alcanzar objetivos estratégicos de país, en el seno de las comunidades y para propiciar la conformación de redes científico-técnicas y humanísticas en función de las realidades locales y regionales. Para ello, desarrolla mayores capacidades para la creación y recreación de saberes;					
	Contextualizada. La gestión debe propiciar la adecuación de las acciones de la ISE a las peculiaridades del contexto en que actúa y cambia en función de la dinámica del espacio geohistórico y las condiciones en las que se desenvuelve;					
	Fortalece el poder popular. Debe crear condiciones para el fortalecimiento y ejercicio compartido del poder popular;					
	Desarrolla potenciales condiciones para la transformación de la educación superior y ayuda a perfilar nuevas modalidades educativas;					

3.-¿Considera Usted que se debe modificar o agregar alguna Característica de este Modelo?
 No Si

En caso de ser positiva su respuesta, por favor, señale cual sería su aporte para ello:

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy bien Adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
4.-Estrategias de Gestión para la Integración Socio Educativa	La municipalización. Para la investigadora es una estrategia del Estado venezolano que se dirige a garantizar la inclusión social y territorial. Supone comprometer la educación superior con las realidades regionales y locales. Contribuye a la pertinencia de la educación superior al implicarse con la cultura específica de cada población, con sus necesidades, problemas y potencialidades. Permite que se articule la formación, creación de saberes y la acción transformadora en un solo proceso que constituye pueblo estudiantil y pueblo en comunidad como un solo sujeto socio-político					
	Proyecto Académico Comunitario (PAC). Este se redimensiona como vía para la transformación del espacio geohistórico donde se desenvuelve la vida colectiva, pasa por recuperar el valor del proyecto como eje no sólo de los objetivos políticos y contenidos teóricos y curriculares, sino por verificar en los criterios de organización institucional y profesional, los elementos que favorezcan el encuentro de la experiencia local y las experiencias acumuladas con los objetivos de transformación socio-política que se anidan en las comunidades. Se torna necesario recuperar los ejes curriculares para encontrarlos con a) las demandas de las comunidades a nivel municipal y regional, b) el análisis y compromiso con el contexto social y cultural tanto local, como regional y nacional, c) la iniciativa de las comunidades para impulsar la transformación					

04. ¿Considera Usted que se debe modificar o agregar alguna Estrategia de este Modelo?
No __ **Si** __. En caso de ser positiva su respuesta, por favor, señale cual sería su aporte para ello:

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy bien Adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
<p>5.- Forma de implementación-instrumentación del modelo de Gestión para la Integración Socio Educativa</p> <p>5.1. Elementos. Referidos a los puntos de apoyo metodológico para la implementación del modelo</p>	<p>-Involucrar y comprometer a los grupos de trabajo de la ISE en la UBV en el análisis de la realidad de su práctica, la identificación de las contradicciones y problemas y construcción de planes y propuestas estratégicas de acción.</p>					
	<p>-Reconocer que el centro y el compromiso con los cambios está en las personas como colectivos de trabajo de la UBV con las comunidades, en el marco de la gestión de la ISE.</p>					
	<p>-Conceptualizar las situaciones de la realidad donde actúa la UBV en el marco de la ISE, como espacios geohistóricos para análisis situacional, el aprendizaje individual y colectivo, la solución de problemas específicos y el aporte a la transformación nacional, convirtiendo los momentos de encuentro cotidiano en procesos de formación colectiva a partir de la potencialidad educativa que viaja en la problematización, en el marco del proyecto académico comunitario, como estrategia e instrumento metodológico de la gestión de la ISE.</p>					

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy bien Adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
<p>5.- Forma de implementación-instrumentación del modelo de Gestión para la Integración Socio Educativa</p> <p>5.1. Elementos. Referidos a los puntos de apoyo metodológico para la implementación del modelo (continuación)</p>	<p>-Fortalecer en los sujetos de la ISE en la UBV, para su toma de conciencia sobre la realidad en que se desenvuelven y deben contribuir a transformar.</p>					
	<p>-Establecer conexiones entre la teoría y la práctica y entre el saber y el hacer, entre el desempeño de los equipos de profesores, estudiantes y comunidades, entre los objetivos de aprendizaje y el propósito de transformación contenido en la ISE.</p>					
	<p>-Incorporar en la toma de decisiones el uso de herramientas de análisis situacional y monitoreo geohistórico para la mayor coherencia en función de la exigencias locales, regionales y nacionales</p>					

5. ¿Considera Usted que se debe modificar o agregar algun Elemento para implementación del Modelo? **No** ___ **Si** ___.

En caso de ser positiva su respuesta, por favor, señale cual sería su aporte para ello:

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy Adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
<p>5.- Forma de implementación-instrumentación del modelo de Gestión para la Integración Socio Educativa</p> <p>5.2. Fases. Se asumen desde el concepto de Momento que nos plantea Carlos Matus: momento explicativo; momento normativo; momento estratégico; momento táctico-operacional</p>	<p>Fase I</p> <p><i>Momento explicativo.</i> Se propicia que el pensamiento de los actores de la ISE se coloque en actitud y búsqueda para caracterizar y explicar la situación en la cual estamos colocados. Lo asumimos en dos sub-fases: a) Problematicación y Posicionamiento. Asumir éticamente el proceso b) Analisis. Explicar la realidad que se persigue cambiar con relación a la ISE. Busca articular en una explicación de síntesis el conjunto de contradicciones y problemas que están contenidos en ella. Su principal recurso es el análisis o diagnóstico situacional participativo</p>					
	<p><i>Momento Normativo.</i> Representa el deber ser que guía nuestro modelo expresado en el plan de la ISE. Sintetiza valores y concepciones acerca del proceso de gestión de la ISE. Consiste en la elaboración de la situación-objetivo y el diseño de operaciones, proyectos y acciones necesarias para enfrentar los problemas priorizados. Se expresa en todo el proceso, pero se hace muy evidente en la Misión y en el Plan, y sirve de soporte a la Visión. Es el momento en el que debemos precisar el ideal de lo que necesitamos lograr con la ISE, define el sentido general y la dirección hacia donde se mueve el proyecto de transformación basado en el modelo de gestión de la ISE. Este momento se ubica en el plano del deber ser y de mayor globalidad y se alimenta del análisis de situación.</p>					

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO					
		Muy Adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado	
<p>5.- Forma de implementación-instrumentación del modelo de Gestión para la Integración Socio Educativa</p>		<p><i>Momento Estratégico.</i> Se manifiesta en la actitud para superar las barreras y restricciones políticas que obstaculizan o dificultan la realización de operaciones y acciones correspondientes a la gestión de la ISE. Los equipos de trabajo se valdrán del análisis y toma de decisiones acerca de las distintas opciones para hacer posible el plan de desarrollo del modelo de gestión de la ISE. Se instrumenta en el Análisis Estratégico a través de los análisis de viabilidad y factibilidad política, técnica, económica. El eje articulador de este momento es la noción de Poder.</p>					
	<p>Fase II</p> <p>5.2. Fases. Se asumen desde el concepto de Momento que nos plantea Carlos Matus: momento explicativo; momento normativo; momento estratégico; momento táctico-operacional (<i>continuación</i>)</p>	<p><i>Momento Táctico-Operacional.</i> Se condensa en la lógica que nos permite llevar a cabo en condiciones de viabilidad y factibilidad el camino estratégico que se ha trazado para guardar la direccionalidad. En este el momento nos tocará hacer cálculos con relación a metas, recursos y ejecución del plan, a través del conjunto de operaciones y acciones seleccionadas para la ejecución del plan de desarrollo del modelo de gestión de la ISE. Es indispensable prever verificar las consecuencias de las decisiones tomadas. Este es el momento de hacer palpables las intenciones de cambio, ya que se evidencia en el documento plan y en todas las decisiones del día a día.</p>					

5.2. ¿Considera Usted que se debe modificar o agregar alguna Fase-Momento de este Modelo?
No __ **Si** __. En caso de ser positiva su respuesta, por favor, señale cual sería su aporte para ello:

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy bien Adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
<p>5.- Forma de implementación-instrumentación del modelo de Gestión para la Integración Socio Educativa</p> <p>5.3.- Acciones específicas para implementar el Modelo de Gestión para la Integración Socio Educativa</p>	Realización de taller para análisis situacional que permita el posicionamiento y problematización de los actores para poner en práctica el modelo.					
	Activar los procesos de dirección que garanticen la implementación del modelo.					
	Presentación formal del modelo ante el Consejo Académico, para implementación a partir de las condiciones específicas de la UBV.					
	Elaboración y aplicación de orientaciones metodológicas para cada una de las unidades implicadas, con el objetivo de ir produciendo cambios en las prácticas de la ISE.					
	Realización de talleres de seguimiento para cada una de las fases o momentos del proceso de implantación del modelo de gestión de la ISE.					

5.2. ¿Considera Usted que se debe modificar o agregar alguna Acción específica a este Modelo?
No __ **Si** __. En caso de ser positiva su respuesta, por favor, señale cual sería su aporte para ello:

COMPONENTES DEL MODELO		VALORACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MODELO				
		Muy bien Adecuado	Adecuado	Medianamente adecuado	No adecuado	Rechazado
6.- Evaluación de la Gestión de la ISE. Está centrada en función del impacto global de la ISE en lo que respecta al avance en la construcción de opciones de transformación colectiva en los espacios geohistóricos donde se desarrolle la ISE, a partir de su estrategia de municipalización y del PAC. La evaluación de un proyecto de ISE que propone el cambio coherente entre lo teórico y lo práctico.	Evaluación de Plan de Gobierno. Se desea reconocer la relevancia y coherencia del plan con relación a la misión definida en el marco de la gestión de ISE, indagando si los objetivos corresponden a propuestas de cambio que se orientan en tal dirección por un lado, y si concuerdan con los problemas y necesidades identificadas en cada localidad donde la municipalización esta presente, y si responden a prioridades políticas y sociales.					
	Evaluación de Capacidad de gobierno. Se evalúa la capacidad de la gestión para sostener las estrategias de la ISE, las prioridades establecidas, la selección de las estrategias, las acciones concretadas, la competencia de los responsables por la conducción del proceso ISE y de las exigencias pedagógicas, la utilización de los recursos, se evalúa también el uso estratégico del tiempo, así como la integración y coherencia entra las situaciones de trabajo comunitario y las de aprendizaje; La relación de las acciones internas de la UBV con las desplegadas en las comunidades.					
	Evaluación de Gobernabilidad. Analizar cómo la gestión de la ISE ha recuperado el contexto y si en él están representadas demandas genuinas. La puesta en práctica del proyecto (su organización y funcionamiento): se busca comprender e interpretar la dinámica de desarrollo del proyecto y juzgar hasta qué punto las actividades se llevan a cabo tal como habían sido previstas, qué tipo de interrelaciones ocurre, cómo es que surgen, qué percepciones tienen los actores en relación al proyecto, cómo se sitúan, qué prácticas son apoyadas e incorporadas, qué movimientos se generan en su contra, cuáles de sus actividades necesitan ser ampliadas y cuáles deben ser eliminadas					

5.2. ¿Considera Usted que se debe modificar o agregar algun aspecto de la Evaluación de la Gestión de la ISE en el marco de este Modelo?

No __ **Si** __. En caso de ser positiva su respuesta, por favor, señale cual sería su aporte para ello:

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	
Desarrollo histórico-social de la Gestión Universitaria	25
La relación de las universidades con la producción de la ciencia y del conocimiento	27
En la Edad Media	29
En la modernidad	32
En el siglo XIX	36
El movimiento de extensión en Inglaterra y España (finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX)	36
Las universidades latinoamericanas, la universidad colonial venezolana y las universidades nacionales europeas	42
Surgimiento de las escuelas anarquistas, la pedagogía popular y la universidad popular (1921) en Latinoamérica	45
La universidad en el siglo XX	51
Inicios del siglo XXI	61
La universidad en Venezuela	67
Final del siglo XX. Inicio de la Revolución Bolivariana	88
CAPÍTULO II	
Gestión de la Integración Socioeducativa	95
La integración socioeducativa	95
La noción de extensión universitaria e interacción social en América Latina	95
Surgimiento, definición y alcances de la noción de integración socioeducativa	99
La gestión universitaria	100
Aproximación al concepto de gestión	100
La gestión en el área universitaria	107
La gestión de la ISE de la UBV	112
Conceptualización de gestión de la integración socioeducativa	112

CAPÍTULO III

Aspectos conceptuales y metodológicos	115
Operacionalización de variables	115
Dimensión Proyecto de gobierno para el cambio situacional de la ISE	117
Dimensión Desarrollo de la gobernabilidad con relación a la ISE	118
Dimensión Evaluación de la gobernabilidad con relación a la ISE	119

CAPITULO IV

Resultados diagnósticos y regularidades de la Gestión de la Integración Socioeducativa en la UBV	121
Resultados	122
Resultados de la revisión de documentos y de la encuesta diagnóstica	128
La Dimensión: Desarrollo de la Gobernabilidad Resultados diagnósticos ...	133
La Dimensión Evaluación de Gobernabilidad con Relación a ISE. Resultados diagnósticos	136
Regularidades en la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV	140
Conclusiones parciales	142

CAPITULO V

Propuesta de Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV	145
Fundamentos del modelo	147
Fundamentos filosóficos	147
Fundamentos ético-políticos	150
Fundamentos sociológicos e histórico-sociales	152
Fundamentos psicopedagógicos	158
El Modelo	162
Cambio subjetivo: sujetos, subjetividades, sentido, unidad de pensamiento y acción	162

Teoría de la Gestión. Fundamentos	165
¿Cómo se define, se estructura y se dinamiza el Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa?	168
Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa en la UBV	170
Componentes	170
Fin del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV	171
Objetivos del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV	171
Principios del Modelo para la Gestión de la Integración Socioeducativa de la UBV	171
Relaciones esenciales	172
Características del Modelo para la Gestión de la ISE en la UBV	175
Estrategias del Modelo para la Gestión de la ISE en la UBV	177
Forma de implementación-instrumentación del Modelo para la Gestión de la ISE en la UBV	184
Formas de evaluación del Modelo	189
Valoración del Modelo. Resultados	192
Resultados de la aplicación del criterio de expertos a través del método Delphi	193
Tabla Resumen	195
Resultados de la aplicación parcial en la práctica	199
CONCLUSIONES	203
RECOMENDACIONES	205
BIBLIOGRAFÍA	207
DOCUMENTOS	221
ANEXOS	223

