

# Representaciones sociales: un marco de configuración de la identidad del docente y de la cultura académica en las universidades de carácter tecnológico de la Región Tachirense venezolana

Jolly Maritza Grau Pacheco<sup>1</sup>

## Introducción

---

La investigación gira en torno a las representaciones sociales del docente que labora en instituciones de educación superior, de carácter tecnológico pertenecientes a la región del Táchira en la República Bolivariana de Venezuela. Se pretende dar cuenta de ellas como aspectos claves en el marco de configuración de la identidad de ese docente y eje medular en la constitución de una cultura académica en dichas instituciones. Las representaciones sociales se asumen como las cosmovisiones de los actores universitarios, sus modos de pensar, vislumbrar y concebir el mundo; aluden a las creencias, actitudes, convicciones, valores y sentimientos que, de modo soterrado o expreso, inciden en las formas de ser, actuar y de vivenciar la cotidianidad.

## Representaciones sociales

---

La concepción de representaciones sociales encuentra asidero en la cuarta y quinta generación de la escuela de *Annales*.<sup>2</sup> Éstas se adoptan desde un marco de construcción desde lo histórico, sociológico<sup>3</sup>, antropológico<sup>4</sup>

- 1 Doctora en Educación. Profesora investigadora del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la sede de Rubio, Venezuela. Docente Titular del Instituto Universitario de Tecnología, Región los Andes. Correo electrónico: jollyg27@yahoo.es
- 2 A finales de 1968, con la crisis de la universidad europea, se remozó desde sus raíces la estructura de la escuela y las ediciones de la revista *Annales*, dando preponderancia al ángulo social y cultural dentro del campo de la historia. En este sentido cuenta Joseph Fontana (2001, p. 208): “En el número de mayo-junio de 1969, Braudel anuncia un ‘cambio de piel para *Annales*’ (...), los hombres que ahora idearían los artículos doctrinales serían André Burguière, François Furet, Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro, Jacques Revel”. Asimismo, dentro de esta distinguida cuarta generación, se hallan nombres importantes como los de Philippe Aries, Jacques Le Goff, Alphonse Dupront, Robert Mandrou, Pierre Nora y Michelle Vovelle, y en la quinta generación, en lo referente al tema de las representaciones sociales, se ubica un autor clave dentro de la llamada historia antropológica, Roger Chartier.
- 3 La categoría *representaciones sociales* se perfila desde Chartier, R. (1996), quien la avizora como la construcción de significaciones y prácticas sociales mediadas por cosmovisiones, intereses y códigos compartidos, de los cuales dependen las distintas lecturas e interpretaciones que los seres humanos hacen de la realidad. Esta concepción ciertamente no dista de la noción de “*representaciones colectivas*” a la cual alude Durkheim (1858-1917) desde un cariz de la sociología clásica en 1898.
- 4 En el campo de la llamada antropológica hermenéutica, se muestran las representaciones,

y psicológico<sup>5</sup>, que las descubre como visiones epocales que develan los rasgos construidos y reconstruidos por los individuos que hacen vida activa en el ámbito universitario, posibilitando el encuentro entre el tejido de lo individual y lo colectivo, en donde ambas se amalgaman para configurar lo social. En consecuencia, son un corpus de conocimientos que articulan lo psicológico, valorativo, cognitivo y social, mediado por el entorno, la comunicación y la relación que se establece entre los grupos humanos. Delinean los procesos de interacción, moldean preceptos, pautas, discursos, prácticas, tendencias, visiones, códigos, motivos, sentidos y significados, propiciando la producción, apropiación, recreación o reproducción del saber en correspondencia con un ideario de la cultura académica universitaria.

Desde la perspectiva de Durkheim, (1976, pp. 52-82), las representaciones se instituyen en una especie de matriz que gobierna los actos de los individuos en el marco de una sociedad, existiendo sobre las mismas, parámetros en referencia a normas, valores y leyes.

De allí se interpreta que son formas de conocimiento o ideación compuestas socialmente, que no pueden explicarse tan solo recurriendo a la vida individual, sino que también son atinentes al entorno y a lo colectivo, son portadoras de significaciones. Por su parte, para Beriain las representaciones entrañan “estructuras intersubjetivas de conciencia que encarnan el acervo de conocimiento socialmente disponible que se despliega como formaciones discursivas más o menos autonomizadas” (Beriain, J., 1990, p. 16). En esta configuración el autor incluye sus visiones, percepciones y asunciones a la investigación, la ciencia y la tecnología. Estos matices presentados, dejan entrever que las representaciones sociales pueden ser compartidas por un determinado grupo o colectivo, marcando sus producciones

---

ligadas al mundo de los signos, símbolos y significados atribuidos por el sujeto en aras de llegar a establecer y comprender el horizonte de las ideas, su propio mundo y el de la sociedad; están involucrados, por tanto, el lenguaje y la comunicación, tal como lo expone Ernst Cassirer “la representación en tanto que presencia, es al mismo tiempo un hacer presente que se halla frente a nosotros como un aquí y un ahora, lo que se nos da como algo particular y concreto” (Cassirer, E., 1998, pp. 132-133).

- 5 En el interior de la psicología social, es Serge Moscovici, quien en 1961, en el contexto europeo, concretamente en Francia, acuña la noción de *representaciones sociales*. Su labor consiste en reemplazar el vocablo colectivo por social. Se fundamenta en las ideas de Durkheim, pero compone críticas al estatismo desde el cual se plantean las representaciones colectivas, ya que a su juicio, aún cuando éste se ocupaba del individuo y de la sociedad, no manejaba el concepto de “interdependencia” o de “coconstrucción”, ni abordaba el efecto de los gestos y las palabras sobre el pensamiento; elementos de los que toma distancia. Las vislumbró con una naturaleza dinámica, como creadas y recreadas por los seres humanos en interacción mutua, “adoptándolas como el conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones que tienen su origen en las comunicaciones interindividuales de la vida cotidiana” (Hewstone, Stroebe et. al., 1993, p. 107). Según Moscovici, sus contenidos son más móviles, intercambiables y no tan compartidos. Esta concepción se refleja en su artículo “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras” (Jodelet, D. y Guerrero, A., 2000), Moscovici, S., 1979 (Obra original publicada en 1961).

y discursos, pero que al mismo tiempo, existen especificidades en éstas por acción de las particularidades propias de cada individuo.

Hay que mencionar además que en la primera edición de *La Psychanalyse, son Image et son Public*, Moscovici (Óp. Cit.) da un paso más allá del planteamiento de Durkheim al percibir las representaciones sociales como elaboraciones de carácter colectivo, mediadas por procesos de interacción en la construcción de la realidad; entonces, a su juicio, no hay distinción alguna entre el universo exterior e interior del individuo o del grupo; más bien existe un estado de complementariedad e interdependencia entre éstos.

A las representaciones sociales, subyacen rasgos que devienen de producciones simbólicas ligadas a una carga de valorización y significación en la cual evidentemente incide el entorno. Éstas se acomodan como una especie de revestimiento que puede llegar a signar las relaciones del espacio y tiempo, las visiones del pasado, presente y futuro. Augé, relata que:

*en la puesta en escena de la diversidad de lo social, solo se pasa de las representaciones sociales a lo simbólico y viceversa, por acción de las prácticas (...); al mismo tiempo, todo objeto simbólico es un instrumento y medio de comunicación, que se orienta por las prácticas sociales (Augé, M., 1996, p. 46).*

Al analizar esta obra, se deriva que las representaciones sociales son elementos que determinan las prácticas sociales y los símbolos y sentidos desde los cuales éstas se interpretan y se llevan a efecto, pero a su vez, las prácticas de los individuos influyen, impactan y signan dichas representaciones, de modo tal que existe una mutua implicación. Paralelamente, en el acontecer de la vida cotidiana, el actuar y los continuos procesos de comunicación hacen que las representaciones cambien el panorama de la realidad, confluyendo en el mundo de la intersubjetividad; es decir, el persistente contacto e interrelación posibilita que emerja una especie de correspondencia entre sentidos, significados y formas de significar de uno y otros; esto es, aparece en el escenario de “nuestro diario vivir”, “la otredad” y la “alteridad”, para “mirarnos en la semejanza y la diferencia”, desde el conocimiento de sí mismos, de los otros y de los lazos entre éstos y la realidad. Así, en forma no siempre manifiesta sino usualmente tácita, se anida un horizonte de significaciones compartidas y valores aceptados como tal.

Como lo acusa Ruiz (2003), pueden fungir como elementos de legitimidad, constancia, adaptación y hasta de subversión; ello implica que como parte de su naturaleza, mantienen un aspecto creativo tendiente al cambio, implicando procesos de reelaboración y usos diferenciados, aunque sean comunes al interior de la cultura de una institución.

Tienen un carácter coyuntural; guardan relación con la forma “como percibimos y explicamos nuestros comportamientos”, en conjunto con el del otro en lo consuetudinario. Es en ese diario acontecer en donde se ponen de manifiesto etiquetas, estigmas, reglas, definiciones, patrones y normas, que en reiteradas ocasiones se adoptan y practican en las universidades de la Región Andina Tachirense, traduciéndose en su “ser”, “hacer” y en el espíritu académico que las guía, distingue y caracteriza.

### ***Abordando referentes, dispositivos y testimonios***

En esta parte se persigue facilitar la comprensión del desenvolvimiento y desarrollo de representaciones sociales y sus especificidades en el entorno de instituciones de educación superior que son emblemas en la región del Táchira y en el contexto nacional, acudiendo a un conjunto de materiales que han nacido en el seno de las mismas y que son producto de sus agentes, aunado al testimonios de actores.

Se traen a colación dos casos de estudio de corte tecnológico (Instituto Universitario de Tecnología, Universidad Nacional Experimental del Táchira en la coyuntura 1960 a 2006, de donde datan los primeros antecedentes para su posterior fundación), que se han posicionado en una gran variedad de extensiones y sedes diseminadas por el Estado e incluso en el medio nacional. El substrato documental analizado (cuadro 1) da cuenta de las actas de fundación (A1), himnos (H2), normativos de investigación (R3), un programa de asignatura con sus respectivas referencias (P4) y los catálogos de publicaciones (C5); todos ellos fueron escogidos porque guardan estrecha afinidad con la generación de saberes y realización científica y tecnológica, siendo aspectos medulares para el colectivo académico. Profundizar en los discursos es esencial, pues como lo esgrimen Olábarri y Caspistegui (1999, p. 19) “estos describen, prescriben o proscriben las representaciones generadas”.

Esto se complementa con el testimonio de ocho docentes, incluyendo miembros activos y jubilados activos (cuadro 2); la selección de los mismos atiende a las características de una “muestra intencional” (Martínez, M., 2000). Siguiendo las pautas establecidas por el referido autor, hay que señalar que su naturaleza es de “*tipo intensiva*”, puesto que se tomaron casos con un nivel rico de experiencia y vivencias dentro de las instituciones en estudio; particularmente, participaron profesores que habían permanecido por lo menos diez años en las instituciones mencionadas y que se hallaban involucrados fehacientemente en los procesos institucionales, en la cultura investigativa y organizacional. Una vez recogida la información, se realiza un análisis de contenido, tomando como sustento las nociones de Rojas

(2004), para quien las palabras enclavadas en un texto son símbolos que descubren elaboraciones, organizaciones afectivas, volitivas, de interacción social, pensamientos y prácticas que se reseñan de manera oral o escrita en lo que se denomina el “discurso”.

Cabe señalar que los hallazgos en sus diferentes estadios (fase 1: estudio de documentos, y fase 2: entrevistas a informantes), se entrecruzan en una matriz de triangulación que permite recoger convergencias y espacios de interpenetración.

**Cuadro No. 1**

**Corpus de materiales seleccionados en los contextos de las instituciones de educación superior del Táchira (1 de 3)**

Substrato documental	Institución a la que pertenece	Cód.	Descripción del material
Actas de fundación	IUT	AI <sub>1</sub>	<i>Decreto de fundación</i> del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, del 23 de noviembre de 1971, N° 793.
	UNET	AU <sub>1</sub>	<i>Decreto de fundación</i> de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, del 27 de febrero de 1974, N° 1630.
Himnos	IUT	HI <sub>2</sub>	<i>Símbolo identificador</i> . Su creación se remonta al cumplimiento de los veinticinco años del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial (1996). Se titula: “ <i>Gloria al Tecnológico</i> ”. Los autores de la letra y música son respectivamente Felipe Guerrero y José Luís Islas, profesores de la institución.
	UNET	HU <sub>2</sub>	<i>Símbolo identificador</i> . Su creación se remonta a 1984. Se titula: “ <i>Canto Universitario</i> ”, la letra es de Pablo Mora y la música es de Rubén Rivas, ambos docentes de la institución.

Substrato documental	Institución a la que pertenece	Cód.	Descripción del material
Reglamento de investigación	IUT	RI <sub>3</sub>	Es el <i>Reglamento General de Actividades de Investigación</i> en los Institutos y Colegios Universitarios de Venezuela, aún vigente desde 1995, en el Instituto Universitario de Tecnología.
	UNET	RU <sub>3</sub>	<i>Instructivo de Investigación</i> diseñado por el Decanato de Investigación y actores de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, vigente desde junio de 2003.
Programa de la asignatura Ciencia y Tecnología	IUT	PI <sub>4</sub>	<i>La asignatura Ciencia y Tecnología</i> , se oferta a la especialidad de Informática; su código es 5111 y tiene dos unidades crédito. Está dividida en cuatro partes; a saber: (a) Conceptualizaciones de la ciencia y tecnología; (b) Desarrollo de la ciencia y tecnología; (c) La planificación en Venezuela y su incidencia en el desarrollo de la ciencia y tecnología; (d) El contexto socio-político del desarrollo científico y tecnológico venezolano.
Programa de la asignatura Ciencia y Sociedad	UNET	PU <sub>4</sub>	<i>La asignatura Ciencia y Sociedad</i> , se oferta al Ciclo Básico de todas las carreras; su código es 10032201, y tiene una unidad crédito. Consta de tres partes; éstas son: (a) Evolución de la técnica, la ciencia y la sociedad; (b) El papel de la ciencia y la tecnología en la formación económica y social; (c) El profesional universitario y su compromiso con la problemática social e institucional venezolana.
Catálogo de textos publicados	IUT	CI <sub>5</sub>	<i>El Catálogo</i> , es producido por la Unidad de Biblioteca del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial en el año 2005 y reporta el registro de cinco libros publicados antes del 2002.

Substrato documental	Institución a la que pertenece	Cód.	Descripción del material
Catálogo de libros del fondo editorial FEUNET	UNET	Cu <sub>5</sub>	El Catálogo existente se editó en el año 2004; recoge las publicaciones de textos efectuadas entre el período 2000-2004 y cuya producción ha estado a cargo del financiamiento de la Editorial de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Se titula: <i>“Un proyecto para crecer todos”</i> y resume las elaboraciones surgidas a consecuencia de una actividad académica que se adelanta en esta institución. La reseña compila un total de veinticinco ejemplares producidos.

Fuente: Grau, 2007.

**Cuadro No. 2.**  
**Docentes entrevistados: los actores**

Código del entrevistado	Nivel académico	Área de desempeño	Años de experiencia
1	Magíster en Ciencia y Tecnología de alimentos. Magíster en Gerencia de Empresas. Doctorado en Cooperación Internacional (en curso).	Ciencia	25
2	Especialista en Planificación Gerencial. Doctorado en Educación (en curso).	Tecnología	13
3	Magíster en Gerencia de Empresas. Doctorado en Ciencias Administrativas (en curso).	Tecnología	30
4	Magíster en Gerencia de Empresas Agrícolas. Doctor en Ciencias de la Educación.	Ciencia	11

Código del entrevistado	Nivel académico	Área de desempeño	Años de experiencia
5	Magíster en Sistemas Instruccionales. Doctor en Ciencias de la Educación.	Tecnología	25
6	Licenciado en Educación, mención Informática y Matemática.	Tecnología	11
7	Magíster en Educación. Doctor en Ciencias de la Educación.	Ciencia	30
8	Ingeniero Agrónomo. Doctor en Biología Aplicada.	Ciencia	23

Fuente: Grau, 2007

El análisis de la información se condensa en descripciones, códigos y categorías que emergen de la base de dichos discursos, concentrando la atención en el flujo de referentes de investigación, concepciones del saber, la ciencia y tecnología, imágenes predominantes, identidad del docente, prácticas sociales inmersas, tradiciones y cultura que reflejan.

## Los hallazgos

---

### ***El docente, el ser y el hacer de la universidad tachirense: pautas simbólicas que dan cuenta de representaciones sociales existentes***

**a) Concepciones predominantes.** La ausencia de acoplamiento de los discursos teórico y práctico, científico y tecnológico, se advierte en la falta de secuencia, individualismo, débil pertinencia institucional y social de un amplio marco de trabajos existentes. Se adopta, en ciertos planos, la vinculación del papel de la institución con el escenario de realización científica y tecnológica de manos de sus actores, pero la dimensión expresa no concuerda con la dimensión pragmática y la consecución de productos en la realidad. Dentro de las publicaciones no existen tesis o resultados intelectuales que compongan una red de trabajos complementarios y que atiendan de manera secuencial y creciente a la pertinencia social.

En tanto que si se mira el testimonio en colectivo, se advierte una visión de *indefinición de la ciencia y tecnología*, puesto que los docentes las ca-

lifican incluso como aspectos no cultivados y hasta desarraigados del entorno institucional, contrastando esto con su naturaleza. Los testimonios de los entrevistados concuerdan en la afirmación de la existencia de una debilidad en la promoción y asunción de cada agente y docente como investigador, ser autónomo y motor de impulso de un saber científico y tecnológico desde estos espacios académicos. Esto compromete la educación que se brinda en dichas instituciones, limitando –según lo aduce Pineda (1996)–, el desarrollo de capacidades para la investigación y la realización intelectual de tipo científico-tecnológico en los estudiantes, siendo este contexto presa fácil de la racionalidad cognitiva instrumental impuesta por las grandes potencias, debido a que en los escenarios de formación no se proporcionan niveles de performatividad que posibiliten que, en conjunto, distintos actores puedan recrear y legitimar saberes alcanzados.

**b) Nociones.** Prima una concepción instrumentalista, el saber se asocia al saber-hacer y no a un saber-pensar-hacer, que puede también llegar a ser teórico o básico. Los docentes arguyen la pérdida de posicionamiento de estas casas de estudio en cuanto a dar cabida a producciones intelectuales que de forma sostenida y contundente originen conocimientos autóctonos para lograr la convergencia universidad-academia, que les permita apartarse de ser un instrumento pasivo y contribuir entonces decididamente a ser creadores y difusores desde los propios espacios institucionales

**c) Símbolos y cosmovisiones.** Coexiste la asociación de la investigación como un medio para mejorar los procesos de docencia y educación en la cotidianidad, pero a su vez se halla paralelamente que el rol de la investigación científica y tecnológica no se atribuye en forma vehemente a todos los miembros (los documentos y trabajos existentes revelan que se considera investigador solo al profesor, más no a los demás integrantes del sistema). Prima una concepción determinista que se revela –a decir de los entrevistados– en razón a una asunción de la ciencia y el saber, moviendo el acontecer del ser humano; este sobre posicionamiento es contrario a un enfoque cultural en el cual el actor es creador de estos procesos.

Por otra parte, la retroalimentación, evaluación, comunicación y difusión no son elementos que se asumen como un valor esencial para el colectivo académico. Se encuentra escisión entre el rol del investigador y quien exclusivamente debe asumir ese papel; esto es, los organismos que gerencian la investigación en estas instituciones, solo reconocen en el docente al investigador, aspecto que también es apoyado por las declaraciones de los informantes; aunado a esto, en ninguno de los reglamentos de investigación se descubren los términos reconocimiento-estímulo (ausencia de estas expresiones).

**d) Valores.** En los documentos analizados no se hace énfasis en la creación de premios internos a la labor del investigador. Los programas no contemplan instancias de promoción de los productos intelectuales generados por los estudiantes y docentes. Existe escasa valoración por la divulgación y publicación de textos de los miembros de estas instituciones; esto se advierte al escrutar el número de publicaciones (25 en la vida académica de la UNET y 5 en la del IUT). Según los actores, esto se pone de manifiesto en la negación de descarga académica por cumplimiento de trabajos de investigación y extensión, incluso en la sobrecarga de horas académicas, de modo tal que los informantes estiman que en estos ámbitos no es posible hablar de una “cultura del reconocimiento”. De allí que, sumidos en esta perspectiva, toda conquista se hace rutina, lo cual indudablemente tiene una cuota de incidencia desfavorable en la motivación y satisfacción del personal; así, los procesos de innovación, creatividad y transformación individual, colectiva e institucional, se alojan en la conciencia íntima del investigador, o en su defecto, nunca pasan del sótano al desván.

**e) Espacios de actuación.** No existe complementariedad entre asignaturas y líneas de investigación. Las publicaciones no resultan como producto del trabajo de líneas y grupos de investigación. Veintidós de las publicaciones son realizadas a *motus proprio*, sin inscripción en líneas de investigación, y paralelamente no se registran publicaciones de estudiantes. Las prácticas sociales develan que no se halla un reconocimiento colectivo de verse a sí mismo como investigador; prima aún el individualismo y la selectividad. A juicio de los informantes, la situación actual se califica como de “*independencia pasiva*” –tomando palabras de Ciancaglini (2002, p. 362)–, ya que tiene lugar un reducido número de intercambios y cruce de información, “se vive en una especie de letargo, de latencia, cumpliendo las actividades teóricas más básicas y esperando tiempos mejores”, pero de algún modo, esto no se acompaña de planes y una propuesta de trabajo colectivo, entre otros.

**f) Modos de socialización.** Los docentes que reciben subvenciones para asistencia a eventos deben presentar informes y ser multiplicadores en la institución, pero se revela carencia de mecanismos de supervisión en este sentido. En los documentos y testimonios se hace escasa mención a la necesidad de la existencia de convenios interinstitucionales y de constante intercambio con los pares académicos, tanto de la institución como de otras latitudes. Se divisa la existencia de un doble discurso, puesto que a nivel oral, se precisa la integración de las funciones docentes, en tanto que en el plano escrito, se traduce fragmentación de dichas funciones, pues la extensión se separa de la investigación y la docencia, e incluso los Decanatos ejercen sus labores de manera aislada, es decir, la investigación no se asume con una visión de proceso, sino de producto.

El rubro donde se insertan más publicaciones es el de manuales teóricos o prácticos de tipo descriptivo. Las publicaciones que recogen los catálogos de estas instituciones se orientan, en su mayoría, a la solución de ejercicios prácticos más que a procesos propios de investigación científica y tecnológica. Algunos ejemplos: *Fundamentos de análisis edafológicos en laboratorios*, *Principios teóricos y prácticos de propagación asexual de plantas*, *Utilidades de las abejas*, *Problemario de estática para estudiantes*, *1200 ejercicios resueltos de cálculo elemental*.

La producción de saberes aún se asume bajo el rótulo de prácticas y experimentación. Este hallazgo no se desliga de los resultados que obtuvo Ramírez (2001, pp. 157-203) al indagar sobre la producción de investigación del profesor que trabaja en educación básica y media diversificada en cuatro estados de la geografía venezolana (Caracas, Ciudad Bolívar, Barquisimeto y Amazonas), concluyendo que el docente acepta que la investigación es una vía idónea para cumplir cabalmente sus labores en la cotidianidad; sin embargo, prevalece una representación social que la adosa al dominio de conocimientos especiales, a la experimentación y a la asunción de que solo los productos intelectuales que surgen de enfoques cuantitativos se reconocen como válidos y objetivos. Las estructuras que fundan la adhesión a grupos no son compartidas por todos; los actores aducen que se inscriben en líneas de investigación y núcleos más por un componente personal (factores atribuibles a las condiciones e intereses del individuo), que movidos por un componente organizacional.

**g) Tradición en la elaboración de saberes y en la producción científica y tecnológica.** Existencia de ciertos convencionalismos y tradicionalismos que aún se refuerzan por la academia al manejarse de modo subrepticio una postura que inhabilita la imbricación de estudiantes, docentes, comunidad académica en general y sociedad, vinculados en grupos de investigación para la producción de saber científico y tecnológico. Se suma que los actores manifiestan aculturación en el empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, contrario a su carácter tecnológico y experimental, debido a que su apropiación racional no se ha convertido en un hábito colectivo, aprovechando sus potencialidades y ventajas para el manejo e interpretación de información que hasta el momento, según los testimonios recogidos, se ha llevado a *motus proprio*, dependiendo su empleo fundamentalmente del espíritu emprendedor de cada docente.

Las creencias esenciales que giran en torno a la producción de ciencia y tecnología en los escenarios de las instituciones que son objeto de investigación, redundan sobre la cosmovisión de que “se está a la zaga”, lo cual depende en gran medida –a juicio de los entrevistados–, de la copia de los saberes que a este respecto vienen legitimados de otros contextos; en tal sen-

tido, el ámbito universitario también se ha quedado en estatismo y atónito ante la avalancha de conocimientos producidos, de modo que no se cuenta con una capacidad investigativa tal que posibilite la innovación, ni mucho menos la anticipación (Esté, A., 1997). Estas aseveraciones están casadas con lo que en reiteradas ocasiones han manifestado autoras como Vessuri y Canino (1996) y García-Guadilla (1987), quienes afirman que el venezolano, y particularmente los docentes e investigadores, aún no logran superar esa cierta “*raigambre de verse disminuido*”, que pareciera haberse colado en los intersticios de sus acciones y hasta de sus formas de percibir la realidad, otorgando insistentemente un mayor nivel de rigor a productos de saberes –especialmente en ciencia, tecnología y educación–, estatuidos en otros lugares o países y validados siempre bajo estrictos patrones de objetividad.

Esa especie de subvaloración encuentra sus primeros antecedentes en 1940, específicamente en el *Congreso científico de Washington y Octava Reunión de las Américas*, donde participan todos los países de América Latina y en particular Venezuela, que inscribió 27 ponencias. Freitas (2003) describe que solo asistieron docentes que, a su vez, eran funcionarios de los Ministerios del Estado y representantes de clínicas privadas, pero que curiosamente, aunque muchos laboraban en instituciones de educación superior en el país, preferían obviar esta información y únicamente daban a conocer que se desempeñaban en el área de cualquier Ministerio.

Se ubica a su vez una dinámica que margina lo propio y por ende prefiere instalarse en una función de reproducción del saber; situación de subestimación que se comporta como una especie de espejo, desde lo nacional hacia las instituciones educativas, en especial las de educación superior y viceversa. Así, los modelos que se siguen forman parte de una “cultura refleja” que se inscribe en pautas que son producto de singularidades o de la imitación de patrones que son ajenos al contexto institucional.

**h) Paradigmas y enfoques.** En los documentos que se otean, se detalla vagamente en aspectos de integración de saberes alternativos con los producidos en la institución. La producción de conocimientos se delimita a una determinada y específica forma que se asume de manera solapada como un modelo (se privilegia una visión positivista pero se ha echado a andar el andamiaje de nuevas estructuras que puján para lograr emerger en otras visiones).

Hay predominio de un pensamiento asertivo; es decir, engranado a posiciones de tipo racional, analítico, lineal, causal. De acuerdo con la valoración de los informantes, se pone de manifiesto el *instrumentalismo* y *practicismo*, bajo la modalidad de un *enfoque cartesiano* que marca tendencias hacia el mecanicismo, reproduccionismo, homogeneización de criterios y el parcelamiento, privilegiando la unicidad del método más que la esencia

del objeto en sí mismo, soportados en el dualismo y en el principio de las ideas claras y distintas formulado por Descartes (1994, pp. 211-231), pero a la vez distanciados de la famosa *duda cartesiana* que propende al cuestionamiento y constante indagación.

Los informantes acusan que prima la universidad profesionalizante y refieren la existencia de un *modelo tecnocrático* en ella, donde los miembros de estas casas de estudio no ocupan un lugar protagónico; en consecuencia, se anidan estructuras que lo avasallan y subvaloran en sus fortalezas y fungen como camisas de fuerza que inciden en cosmovisiones, asunciones e imágenes que amenazan el florecimiento de conductas positivas y bien delimitadas, tendientes a dar rigor a un proyecto de ciencia y tecnología en estos escenarios a partir del debate, la argumentación, el encuentro, el desencuentro y la diversidad de criterios. En el gráfico 1 se recogen las principales representaciones en el plano de lo tácito y de lo explícito, que se revelan como producto de la investigación y la interpenetración de las fases ejecutadas en el estudio, y que concurren en las categorías que se presentan en la figura.

***Desencuentro con metas, sentidos, significaciones, valoraciones y prospectiva***

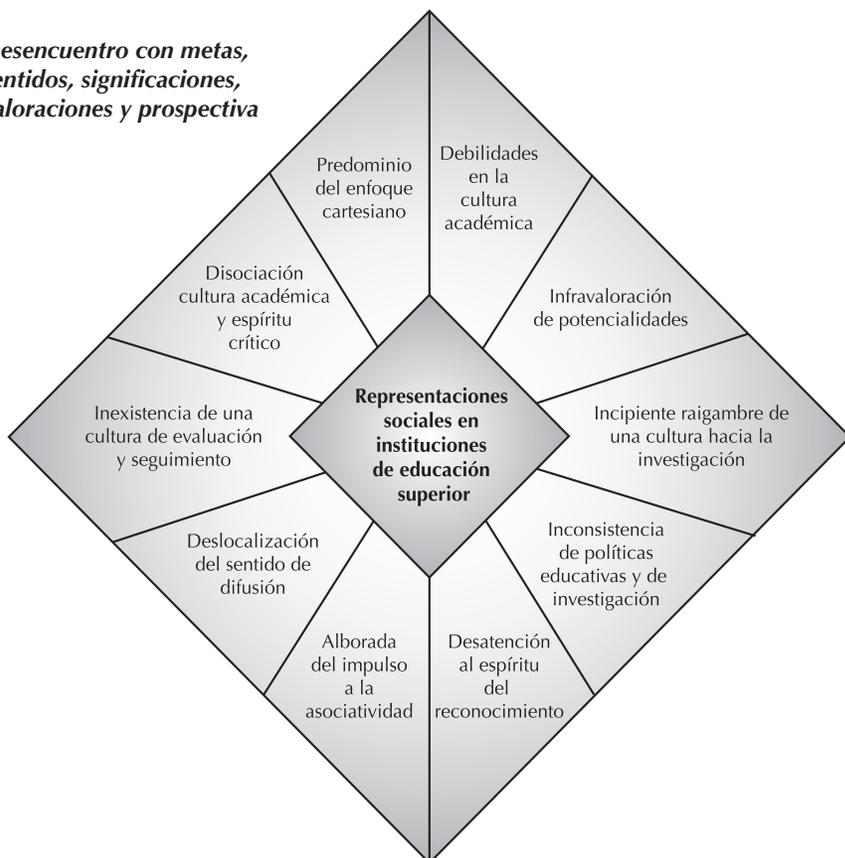


Gráfico 1: Representaciones sociales predominantes en instituciones de educación superior de la Región Andina TachireNSE

## Reflexiones finales

---

Se precisa de una visión prospectiva que desarraigue “la actividad docente delegativa” que se dibuja en los escenarios de las instituciones de educación superior de la Región Andina TachireNSE, debido a que, como producto de la investigación, se encuentra que ésta, en vez de participar en una labor de construcción de políticas de investigación coherentes y expansivas, acordes a un proyecto de realización de ciencia y tecnología, se encuentra en “inercia”, esperando las directrices emanadas por el sector de mando, lo cual perpetúa una “cultura acrítica” y subjetiva más que consensuada e intersubjetiva.

Pese a que se privilegia un enfoque causal y determinista, tal como lo muestran los análisis de materiales y testimonios, se reconoce que comienza a adquirir cierta fuerza un movimiento alternativo en el que se hallan inmersos algunos docentes –y otros actores– surgiendo así un cierto “*discurso de resistencia*” (Grau, J, 2005, pp. 255-272); esto es, nuevas perspectivas y visiones que no solo se quedan en la crítica del paradigma dominante, sino que apuntalan nuevos modos de hacer, decir y actuar desde posturas emergentes que abogan por la coexistencia de una variedad de planteamientos, puntos de vista y posiciones, acogiendo diversidad de métodos y cimentados en una plataforma donde, a partir de un *saber fundante* (creado, sustentado y argumentado por el individuo que adquiere conciencia de sí mismo, de su labor y del entorno) producto de la reflexión, criticidad, de una vuelta continua a las elaboraciones teóricas y prácticas para su revisión y retroalimentación, tienen cabida maneras diferentes de pensar, ser y estar, en un clima de tolerancia y debate.

Esto implica desarrollar capacidades y destrezas que no se adquieren de repente, sino que deben fraguarse gradualmente, esto es, entran en juego las representaciones, que signan la integración y participación dinamizada de esos valores de autonomía, integridad, espíritu crítico e innovador, en conjunción con la inversión en procesos de desarrollo personal, profesional, colectivo y material, acoplado a una visión de organización de la relación docencia, investigación y extensión, y su consecuente engranaje con lo social, posibilitándose su redimensionamiento.

Indudablemente, ciertas representaciones dominantes en torno a la investigación del docente y a las maneras de ser, estar y compartir en las instituciones de educación superior, deben dinamizarse, acudiendo a su tendencia pro cambio, circunstancia desde la cual se ancla la posibilidad de modulación y pluralidad de éstas, hacia un tejido en constante construcción donde tienen lugar representaciones sociales polémicas, cons-

tituyentes y emancipadas, a cuyo tenor se hace factible la elaboración y reelaboración de discursos que, con voz propia, surgen desde los ambientes universitarios, para entablar interacciones que forjan puntos críticos de acuerdo o de discrepancia.

En atención a esto, el docente toma un papel de actor pero con un carácter principal, adoptando posturas solidarias porque él se reconoce en el otro (colegas, estudiantes, directivos, personal administrativo y obrero, comunidad), surgiendo nuevas formas de estar y de ser con ese “otro”, atendiendo, como lo expresó Gadamer (1991), a un sentido comunitario donde éste ofrece sus potencialidades al servicio de los demás, encontrándose en el compartir, alineándose con una práctica en la cual prima el sentido del gusto, admitiendo debilidades y fortalezas propias para trabajar en forma continua sobre las primeras e impulsar y dar vitalidad a las segundas, y por último, respetando la esfera íntima del otro y sus diferencias para desarrollar un “*espíritu de alegría*” por sus saberes, habilidades y auto-perfeccionamiento constante.

Estos elementos se engranan para aportar a la revalorización del docente como ser humano activo que forma parte vital de lo que se concibe como “academia” y a su vez de la imagen institucional, de sus visiones y concepciones, tornándolas en imágenes más positivas y constructivas que emergen del sujeto y del colectivo; desde la dinamización de pautas, estereotipos y enfoques, el profesor se asume como un “intelectual orgánico” (Gramsci, A., 1976), que se conecta con el contexto, que está al lado del otro y lo acompaña como sujeto pensante, propendiendo a un sentido de pertinencia social de lo investigado para satisfacer demandas institucionales y del entorno circundante, esto como resultado de su participación en la redimensión de principios y valores rectores de las instituciones de educación superior de las cuales forma parte.

Siguiendo un estado de autoconciencia, los actores cultivan un *ethos cultural*, que germina en el interior de dichas instituciones, en donde la participación, inclusión, relación, apertura, cohesión, diálogo, sensibilidad y sentido prospectivo, son elementos claves que motorizan una “cultura académica” que se proyecta en el aula, en todas las labores, en el intercambio con los pares y en la sociedad.

El espíritu académico germina de esas representaciones existentes y las que puján por emerger, entraña un consenso que compromete a los docentes y demás miembros de la comunidad académica, y que muchas veces los involucra de una manera más implícita que propiamente expresa, en la cual se establecen modos de relacionarse, de construir el saber, comunicarlo, evaluarlo, legitimarlo y difundirlo, formas de ver, de sentirse, de interactuar,

estar y compartir, que se constituyen en los pilares de comportamientos, sentidos y significaciones que se alinean a prácticas y procesos de producción de conocimiento en el campo científico, tecnológico y humanístico, y que expresan la necesidad de inscribirse en nuevas formas de gestión y acción que promueven esquemas de mejoramiento continuo y excelencia académica.

Resalta la visión de la indispensable complementariedad para vencer obstáculos a nivel individual y organizacional, que en el transcurso del tiempo se han constituido en especies de muros que limitan el pleno desarrollo de los actores y sus potencialidades, impidiendo una labor continuada y comprometida que responda a un proyecto consensuado para una avanzada en el campo organizacional y en el del desarrollo del saber que produce la universidad Tachirense en todos sus ámbitos.

Se devela la fragua de valores que posibilitan una “*libertad productora*”, cuya plataforma es la internalización de la investigación como una alternativa para propiciar espacios de producción científica y tecnológica. Esta movilización germina con el ímpetu de enfoques emergentes que se lían a la llamada “independencia nueva”, que persigue la integración de saberes, el diálogo entre los mismos, una continua dialéctica y discusión argumentada, la constitución de redes de interacción, la identificación plena que se manifiesta en el orgullo de pertenecer a la institución, el compromiso con el desempeño laboral y con la sociedad, la constitución de actores autogestionarios con actitud abierta hacia el cambio y en búsqueda de una continua formación, por ende, se plantea la reconfiguración de la identidad del docente en pos de alcanzar nuevos escenarios de intelectualidad y transformación.

Este desplazamiento de representaciones sociales existentes, siguiendo la óptica de Abric (2001), puede ser progresivo, con base en la integración de nuevos elementos en el sistema representacional que se va fraguando, o también podrá llegar a ser total, en caso que los mecanismos con que cuenta cada persona o el grupo, en ciertos sectores, sean incapaces de cumplir con un determinado cometido que responda a metas preestablecidas en forma consensuada.

Se encuentra entonces la yuxtaposición de principios, perspectivas y valoraciones: *algunas decadentes y otras emergentes*; está justamente en los docentes de la universidad Tachirense y en el nivel de concienciación de su misión y papel protagónico, trastocar las primeras desde sus visiones y prácticas sociales, para dar cabida a las segundas; a saber, a un carácter emancipador, renovador, expansivo y de continua elaboración y reelaboración del ser humano y de los saberes del mismo.

Consecuentemente, las representaciones sociales se constituyen en el substrato más potente que puede abrir espacios al encuentro con la innovación y el cambio, o por el contrario, pueden llegar a ser elementos claves que impidan u obstruyan la transformación del ser académico universitario y de su entorno. Se constituyen en el núcleo vital para la contextualización, la autonomía y el dinamismo autógeno que posibilita el establecimiento de canales de sistematización y desarrollo de conocimientos que adquieran un papel protagónico en la conformación de un discurso académico venezolano y latinoamericano.

## Bibliografía

---

- Abric, J. (Dir.). (2001) *Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y cultura contemporánea*. México: Coyoacán.
- Augé, M. (1996). *Dios como objeto. Símbolos, cuerpos, materiales, palabras*. España: Gedisa.
- Beriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. España: Anthropos.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas III*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. España: Gedisa.
- Ciancaglini, S. (2002). *La revolución del sentido común*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Descartes, R. (1994). *El discurso del método*. Bogotá: Panamericana.
- Durkheim, É. (1976). Representaciones individuales y representaciones colectivas. En: *Educación como socialización*. España: Editorial Sígueme. (Obra original publicada en 1898).
- Freites, Y. (2003). Venezuela en el octavo congreso científico Americano (1940). En: *X Jornada Nacional sobre: Investigación y docencia en la ciencia de la historia*. Barquisimeto: Venezuela. Julio 24 de 2003.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Barcelona: Editorial Sígueme.
- García-Guadilla, C. (1978). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Caracas: Tropykos.
- Gramsci, A. (1976). El intelectual orgánico. En: Quintanilla (Dir). *Diccionario de filosofía contemporáneo*. Salamanca: Editorial: Sígueme

- Grau, J. (2005). Hacia nuestra cultura tecnológica, en pos de un proyecto de reinención de la nación venezolana. En: *Imaginario, Educación y Nación: Hacia la reinención de nuestra América*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 255-272.
- Hewstone, S. et al. (1993). *Introducción a la psicología social*. España: Ariel.
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios sobre representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Fontana, J. (2001). *La historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.
- Esté, A. (1997). *Cultura replicante*. España: Gedisa.
- Martínez, M. (2000). *Seminario sobre metodología cualitativa*. Taller dictado en la Universidad de los Andes, núcleo Táchira, Mayo de 2000.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul (Obra original publicada en 1961).
- Olábarri, I. y Caspitegui, F. (eds). (1999). *Escribir las prácticas: discurso, práctica, representación*. España: Fundación Cañada Blanch.
- Pineda, M. (1996). *El discurso político de la educación superior en Venezuela*. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Ramírez, T. (2001). El docente ante la ciencia y la investigación. Un estudio sobre las representaciones sociales. En: E. Casado y S. Calonge (Comp.). *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo editorial de la facultad de humanidades y educación de la Universidad Central de Venezuela, pp. 157-203.
- Rojas, V. (2004). *Semiótica y lingüística. Los procesos de comunicación y del lenguaje*. Bogotá: Ecoediciones.
- Ruiz, J. (2003). Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación. En: *Relaciones*, vol. xxiv, (93), 2003. Consultado el 15 de febrero de 2006. Disponible en: <http://www.colmic.edu.mx/relación/93/pdf>.
- Vessuri, H. y Canino, M. (1996). *Restricciones y oportunidades en la conformación de la tecnología de la orimulsión*. Consultado el 25 de octubre de 2005. Disponible en: <http://www.campus-orimulsión.htm>.