

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD FERMÍN TORO



**MODELO TEÓRICO DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS ORIENTADAS
A INCREMENTAR LOS NIVELES DE PARTICIPACIÓN
Y PROTAGONISMO SOCIAL**

Tesis presentada como requisito parcial para optar
al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Biutti Tania
Tutor: Dr. José Padrón G

Cabudare, Mayo de 2011

Línea de Investigación "Educación para la Participación y Protagonismo social"

INTRODUCCIÓN

El estudio reportado en esta Tesis Doctoral se ubicó dentro de los planes y perspectivas de a la Línea de Investigación *Educación para la Participación y Protagonismo social*, perteneciente al programa Doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad Fermín Toro, Cabudare, Estado Lara, Venezuela.

Aunque más adelante se profundizará en los conceptos de *Participación* y de *Protagonismo social*, por ahora baste decir que ambas nociones se refieren a ideales particulares dentro una nueva sociedad más incluyente planteada en la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en muchos otros países del mundo. Por su parte, en los documentos institucionales de la Universidad Fermín Toro, se establece lo siguiente, con referencia a esta Línea de Investigación:

El propósito de esta línea de investigación se orienta a analizar críticas creativas e interrelacionadamente el Sistema Educativo Nacional y su problemática en sus dimensiones filosóficas, epistemológicas, teóricas y axiológicas, para investigar interdisciplinariamente, prospectivamente y generar conceptos, teorías, sistemas modelos y propósitos cuya aplicación logren cambios y transformaciones en la Educación Nacional., eleve la calidad educativa venezolana y forme ciudadanos aptos para vivir y construir una sociedad democrática y participativa. Todo ello redundará

*rá en mejor calidad de vida del venezolano y el logro del desarrollo sustentable del país*¹

Más en general, la misma visión y misión de la Universidad Fermín Toro se enlaza directamente con la necesidad de que sus egresados no sólo sean simples portadores de habilidades y conocimientos profesionales, sino que además jueguen un rol importante en cuanto miembros activos de una sociedad que busca un desarrollo progresivamente creciente y sostenido, mediante el concurso de cada uno de sus miembros. De hecho, en la página web de esta universidad podemos leer que

La Universidad Fermín Toro surge en la región centroccidental de Venezuela no tan sólo para ser una institución que imparte conocimientos a nivel superior, sino también para representar el carácter social y cultural del país y la región orientando su proceso hacia los valores humanos (<http://www.uft.edu.ve/mision-vision.html>)

Es en el sentido expuesto en que ha de entenderse el contexto de esta Tesis Doctoral, es decir, en la búsqueda de conexiones entre la acción universitaria y aquella esfera de sus egresados que no se refieren directamente a competencias profesionales específicas y fragmentadas, sino más bien a aquella otra esfera que tiene que ver con su responsabilidad como miembro de una sociedad y con sus compromisos como agente de cambio, desarrollo y prosperidad de su propio entorno.

El estudio se formula y pretende responder al problema de cuáles son las vinculaciones entre la Educación Superior y los niveles de participación y protagonismo social de sus egresados. Su producto final estuvo pensado en términos de un modelo teórico de Estrategias Educativas Orientadas a Incrementar los niveles de Participación y Protagonismo Social en los egresados de la Educación Superior. La referencia es siempre la Educación Superior. Aunque es obvio que estas estrategias deberían comenzar a formarse desde la más temprana infancia, en

¹ Esta cita aparece también en variadas referencias de la Web. Ejemplo: <http://expresionesdeintelectuales.blogia.com/2011/032302-tesis-dctoral-lineas-de-investigacion-de-la-uft..php>.

este trabajo se prescindió de tales antecedentes con el objeto de discriminar lo más exactamente posible el rol de la Educación Superior.

Más allá de la formulación de ese problema, lo que está en juego es el tema de las vinculaciones entre la Universidad y el entorno social, es el papel de la Educación Superior ante las demandas de desarrollo y crecimiento de la sociedad y es también el sistema de interconexiones entre las instituciones de Educación Superior y el sector productivo, no tanto en el sentido de producción de riquezas y beneficios materiales sino, sobre todo, en el sentido de crecimiento humano integral.

Conviene aclarar ya desde esta misma introducción que esta tesis doctoral está concebida desde una perspectiva interpretativista y reflexiva, que parte de unos estudios de casos históricos, discute unas categorías y subcategorías esenciales que subyacen a todos esos casos y finalmente construye un modelo interpretativo (“teórico”, en el sentido de la investigación hermenéutica) de las estrategias educativas que mejor corresponden a las necesidades de habilidades de participación y protagonismo social en los egresados universitarios. Es bueno enfatizar que este estudio no obedeció a las concepciones medicionales ni estadísticas en que se estudian las interacciones entre distintas variables (por lo cual no hay mapas de variables ni poblaciones ni muestras). Por otra parte, este estudio tampoco fue concebido desde una óptica racionalista, deductivista o logicista en que se obtienen modelos matemáticos y explicaciones simbólico-formales. Aunque aquí se usan los términos “modelo” y “teórico”, no es el sentido racionalista, sino en el sentido interpretativista o vivencialista: “modelo” equivale a sistema cualitativo de interconexiones entre categorías y subcategorías de análisis, mientras que “teórico” equivale a “interpretativo” o “reflexivo”. En este sentido, como se verá más adelante, el propósito de la investigación científica en Ciencias Sociales no es la “explicación”, sino la “comprensión”. En el capítulo 2 se presentarán en detalle las bases filosóficas que justifican estas perspectivas y estos conceptos.

En el primer capítulo de este documento se establecen las orientaciones generales del estudio, cuya función es definir los parámetros para comprender y

evaluar la investigación planteada, lo cual incluye el enfoque epistemológico y su metodología asociada, la lógica estructural del estudio, los programas de investigación con los que forma una red problemática y, en general, todos aquellos datos que resulten necesarios para entender, ubicar y juzgar adecuadamente esta tesis doctoral.

En un segundo capítulo se formulan las claves que funcionan como puntos de partida del estudio: los hechos a los que atiende, el problema que se detecta dentro de ese conjunto de hechos, el sistema de objetivos, los alcances y limitaciones, la justificación y la definición de los términos observacionales básicos. La función de este segundo capítulo consiste en definir desde qué punto parte la investigación, hasta dónde pretende llegar, qué ofrece y qué no ofrece.

El tercer capítulo está dedicado a las entradas teóricas, es decir, a aquel sistema de conocimientos previos que no sólo resultan indispensables para el manejo y solución del problema sino que además resultarán favorecidos y engrosados con los nuevos conocimientos generados por este estudio.

En el cuarto capítulo se describe la estructura de operaciones metodológicas que marcan la trayectoria entre la formulación del problema y su solución; las convicciones, técnicas e instrumentaciones que hicieron posible la generación de un modelo teórico de las estrategias educativas capaces de elevar las competencias de participación y protagonismo social en los egresados de la Educación Superior.

El capítulo quinto contiene los hallazgos definitivos de esta Tesis Doctoral, comenzando con los hallazgos de carácter observacional (estudio de los casos seleccionados), pasando por la interpretación de las características de participación y protagonismo social que resultan comunes a todos esos casos y concluyendo en un modelo teórico (interpretativo) de las estrategias educativas adecuadas al incremento de las competencias de participación y protagonismo social en los egresados de Educación Superior.

Finalmente, el documento concluye con una discusión de resultados, que consiste en una serie de conclusiones y recomendaciones para la práctica y para otros estudios ubicados en este mismo programa de investigación.

Es de esperar que si la Educación Superior incorpora a sus programas de estudio un sistema óptimo de estrategias que eleven las capacidades y actitudes para la participación y el protagonismo social, nuestras universidades no sólo ofrecerán egresados con formación más integrada y abarcante sino que además la sociedad se verá beneficiada con los logros de participación y protagonismo de esos mismos egresados.

CAPÍTULO I

ORIENTACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

En este capítulo se definen los principios globales que guiaron el planteamiento, el diseño y la ejecución de esta investigación.

Como se sabe, toda investigación responde a determinadas convicciones personales del investigador, a un cierto contexto socio-organizacional e histórico, a determinadas condiciones de ejecución y a una particular lógica interna en la estructura problema → solución.

También se sabe que son esos principios los que rigen a la hora de comprender un determinado estudio y, sobre todo, a la hora de determinar su adecuación lógico-estructural y su medida de contribución al avance de aquel programa de investigación en que está ubicado.

Muchas veces los investigadores consideran tácitos estos principios y no los declaran debido a que, especialmente en el caso de las ciencias materiales, las comunidades científicas están relativamente al tanto de los mismos, existe una gran medida de coincidencia entre los miembros de dichas comunidades con respecto a la naturaleza, función, estructura y métodos de toda investigación científica. Dado este alto grado de homogeneidad, coherencia y acuerdos que en las

ciencias materiales existe en torno a los procesos de investigación científica, muy raras veces hace falta que el investigador declare previamente cuáles son los parámetros y criterios que rigieron su trabajo y que, por tanto, deben ser considerados a la hora de entenderlo y evaluarlo.

Históricamente ha habido muy pocas excepciones en las que, en el ámbito de las ciencias materiales, el investigador haya tenido que declarar sus convicciones personales particulares en torno a la investigación y sus métodos de trabajo y comprobación. Uno de estos casos excepcionales parece haber sido el de Einstein (en Martín, 2004), cuando, ante los reclamos de las pruebas de la relatividad que le hacían sus colegas, declaraba que bastaba averiguar si se cumplía o no algunas de las consecuencias de dicha teoría, como el caso de la curvatura de los rayos de luz en un eclipse. Esta declaración del particular estilo investigativo de Einstein era necesaria porque, según las convenciones de la época, el modo de mostrar una teoría era por la vía experimental controlada.

Mucho más frecuentes han sido las divergencias en el ámbito de las Ciencias Sociales. Es célebre el caso de Noam Chomsky (ver Padrón-Guillén, 2004), quien tuvo no sólo que declarar sus propias convicciones investigativas sino que además tuvo que lucharlas drásticamente en numerosas jornadas académicas, contra toda una corriente que estaba previamente arraigada:

Un último rasgo que vale la pena mencionar a propósito del tipo de 'objetos pensables' al que se orienta la investigación chomskyana es su carácter 'generativo', pero no en el mismo sentido del nombre de la teoría ("generativo-transformacional"), sino en el sentido más general de un cierto tipo de modelos en la ciencia que imitan el modo en que, a partir de una entrada, se desarrolla un mecanismo que produce o 'genera' unos ciertos resultados de salida. Estos modelos son distintos a aquellos otros, por ejemplo, que contienen los factores o las condiciones que funcionan como variables independientes para un cierto efecto. En las explicaciones empiristas-inductivistas resultan típicas las teorías en forma de ecuaciones de la forma de los condicionales lógicos, donde, a la izquierda, se definen los elementos que determinan o inciden en unos determinados efectos, los cuales aparecen a la derecha de la ecuación. En cambio, los modelos generativos se conciben como modelos de *variabilidad*: dado un conjunto infinito o *no-numerable* de casos empíricos, el modelo define un número finito y determinado de meca-

nismos a partir de los cuales se generan todas las posibles variaciones concretas, observables, del hecho bajo estudio, que se hayan producido en el pasado y que se habrán de producir en el futuro. Esta particularidad de que a partir de un conjunto finito de recursos se genere un conjunto infinito de realizaciones es, precisamente, la base del principio de 'Creatividad' del lenguaje, en lo cual Chomsky tanto ha insistido. Lo que él concibe como *creatividad lingüística* es en realidad también una de las propiedades esenciales de los modelos de este tipo, de modo que, cuando él atiende a esta característica del lenguaje humano, en el fondo está concibiendo su problema de investigación en términos de este tipo de 'objetos pensables'. (Padrón-Guillén, 2004: 67)

El propio Chomsky, en una de sus reseñas de Skinner, se ve obligado a declarar el racionalismo por encima del empirismo:

Mi intención en esta reseña no es tanto criticar específicamente las especulaciones de Skinner sobre el lenguaje sino más bien criticar de manera más amplia la visión del conductismo (aunque preferiría calificarlo de "empirismo") sobre los procesos cognitivos superiores (Chomsky, 1967, p. 142)

Más en general, puede afirmarse que las divergencias en materia de Ciencia e Investigación para el área de Ciencias Humanas son abundantes, extremas e irreconciliables, no sólo recientemente, sino desde hace muchos años. Ya hace diecisiete años Padrón-Guillén (1994) describía lo siguiente:

Con las recientes polémicas epistemológicas y metodológicas, el tema de la investigación educativa ha llegado a hacerse difícil de tratar y últimamente se ha revelado más complejo de lo que parecía en otras épocas. Se han multiplicado los puntos de vista divergentes y han proliferado las nuevas propuestas. Este actual panorama de la Investigación en Ciencias Sociales casi hace recordar la célebre crisis de los fundamentos de finales del siglo pasado y, como consecuencia, la investigación educativa se debate ahora entre dos extremos de riesgo: uno, la intransigencia, ligada a una concepción estrecha y excesivamente limitada que sólo considera válidas las investigaciones empírico-inductivas de base probabilística; y, en el otro extremo, la anarquía, ligada a una concepción ambigua y excesivamente indefinida, que prácticamente no distingue entre investigación y literatura. Posiblemente todos estemos de acuerdo en que la investigación que deseamos no está en ninguno de ambos extremos. En efecto, por una parte, la noción de investigar como solamente contar y medir evidencias parece haber sido una degeneración del empirismo lógico que ni siquiera es compartida por los más ortodoxos positivistas, quienes se esforzaron por elaborar mecanismos de ascenso desde el plano de lo evidente hacia el plano de las teorías. En el otro extremo, nadie admite expresamente la

idea de investigación como verborrea incontrolada, lo cual parece también una degeneración a partir de ciertas propuestas de sustituir la tradicional metodología por una ciencia “más anárquica y más subjetiva”. Sin embargo, no estamos de acuerdo sobre dónde debe ubicarse la investigación dentro de esos límites extremos. De todo esto se derivan, cuando menos, dos problemas centrales, cada uno de los cuales puede formularse tanto en una proyección teórica como en una proyección hacia la praxis:

a) ¿Qué son los procesos de investigación? ¿Qué los distingue de otros procesos que no lo son?

En la práctica, tanto si somos estudiantes o investigadores, como si somos jurado o gerentes de investigaciones, nos enfrentamos a la pregunta de qué debemos aceptar como trabajos de investigación y qué debemos rechazar por no ser tal cosa. El hecho de que nuestras respuestas no sean ni siquiera parecidas o ni siquiera compatibles entre sí, revela el sentido de este problema, especialmente cuando de ello depende la suerte de muchos trabajos de grado y ascenso y aún la calidad de nuestros departamentos de investigación.

b) ¿Qué elementos definen la validez de las operaciones en una investigación? ¿Cuáles son los criterios de aceptabilidad de unos resultados en relación con una diversidad de opciones metodológicas?

En la práctica, este problema se traduce en una grave dificultad para la formación de investigadores, no sólo a la hora de preparar los diseños instruccionales de los cursos de investigación, a menudo incompatibles entre unos y otros docentes y entre unas y otras instituciones, sino también cuando se trata de orientar al estudiante acerca de qué elección operativa es más adecuada en un determinado caso.

Ante estas circunstancias se hace necesario esclarecer desde un principio, dadas varias opciones, aquellas elecciones que se refieren a aspectos implícitos en la configuración del estudio.

La primera de ellas se refiere al enfoque epistemológico adoptado, es decir, a identificar cuáles son las convicciones del investigador acerca del trabajo científico de producción de conocimientos, acerca de su estructura naturaleza y función y acerca de los mecanismos de validación o justificación de resultados.

La segunda de ellas se refiere al esquema lógico-estructural bajo el cual estuvo configurado todo este estudio. Aquí se trata de definir la lógica de la investigación; los antes, los después y las trayectorias entre esos antes y esos después;

los mecanismos de avance; los nexos de interconexión, las partes y engranajes del estudio.

La tercera, finalmente, se refiere al aspecto socio-contextual del estudio: los programas de investigación en que se inscribe el estudio así como el árbol genealógico de este estudio con respecto a otras investigaciones anteriores y los sistemas de abarque entre ellos, así como también el momento histórico-cultural al cual obedece esta Tesis Doctoral.

Comencemos con la primera de estas elecciones, en una primera sección de este capítulo.

El Enfoque Epistemológico y el paradigma de ubicación

Sin descalificar las demás perspectivas epistemológicas, aquí se asumió el enfoque llamado *interpretativista*, *experencialista* o *intuitivista* (ver, entre muchos otros, Delgado y Gutiérrez, 1995; véase también Martínez-Miguélez, 2004). Según este enfoque la investigación científica en Ciencias Sociales se concibe como un trabajo de interpretación y comprensión de los hechos, apuntando hacia aquellos significados ocultos que subyacen al modo cotidiano en que esos mismos hechos pueden ser observados por una mirada superficial. La investigación viene a ser, entonces, un acto de interpretación o de comprensión de un sistema de hechos que se nos revelan oscuros, ambiguos u opacos y cuyo desentrañamiento resulta relevante para nuestra existencia o co-existencia.

Padrón-Guillén (1998) asume esta perspectiva como uno de los posibles *Enfoques Epistemológicos*, entendiendo por esa expresión un sistema de convicciones personales que funciona como filtro cognitivo, que es pre-teórico (anterior a cualquier producción de conocimientos en el individuo), que es universal (válidos para todos los seres pensantes) y que es ahistórico (nunca dejarán de existir, independientemente de las épocas). El Enfoque Epistemológico orienta, condiciona

y filtra toda nuestra actividad cognitiva y científica en todo aquello que se refiere a procesamiento de información y resolución de problemas.

Pero, siguiendo a este mismo autor, a pesar de que los enfoques epistemológicos son estructuras bio-cognitivas pre-teóricas, universales y ahistóricas, sin embargo, en el plano de la historia de la cultura esos enfoques se van manifestando con disfraces diferentes y muy variados que, incluso, llegan a recibir nombres diferentes. Por ejemplo, el enfoque epistemológico de Einstein y Chomsky es el racionalista-realista, pero existió desde los antiguos griegos, por ejemplo, con el nombre de helenismo y luego reencarnó otra vez con Leibnitz y Descartes con el nombre modernismo e ilustración y últimamente ha reencarnado bajo el nombre de postpositivismo, entre otros. En otras palabras, cada enfoque epistemológico suele reencarnar en distintas corrientes de pensamiento que tienen fecha de nacimiento y muerte.

En el caso que nos ocupa, el que ha sido seleccionado para esta Tesis Doctoral, el Enfoque Epistemológico Interpretativista data, cuando menos de la época de los Padres de la Iglesia, época en que el único conocimiento válido era el que surgía de nuestras propias introspecciones frente a las iluminaciones de Dios. Dios guiaba nuestros propios procesos de generación de conocimientos.

Por supuesto, este paradigma de los padres de la iglesia fue, con el paso de los años, transformándose en varias doctrinas filosóficas. Una de esas doctrinas fue la que encabezaron Husserl y Dilthey en el siglo XIX, con su insistencia en la especificidad de los métodos de las Ciencias del Espíritu, en la noción de “fenomenología” y “método fenomenológico” y en la preeminencia del concepto de “comprensión” sobre el de “explicación”. Dilthey, por su parte, además de todo lo anterior, insistió en la inclusión de la historia y de los contextos socio-histórico-culturales en la concepción y papel de la Ciencia. Más adelante, la llamada Escuela de Frankfurt, grupo de intelectuales provenientes del marxismo, la dialéctica y la crítica histórica, recogieron esa herencia de Husserl y Dilthey y además la sumaron a la noción de “hermenéutica”, idea sumamente antigua, pero que había sido recogida y reformulada primero por Friedrich Schleiermacher (siglo XVIII) y más

recientemente por Hans-Georg Gadamer (siglo XX) y Jürgen Habermas (siglo XX).²

Todo esta amalgama dio como resultado un sistema de convenciones circunstancial y pasajero, actualmente muy usado en la Investigación Social, que encarna al Enfoque Epistemológico Interpretativista-Experiencialista-Intuitivista, el cual sí es universal y ahistórico.

Quienes seguimos este enfoque epistemológico podemos diferenciarnos quizás en algunos de los postulados del paradigma llamado “cualitativista”, pero en el fondo, en el nivel de los Enfoques Epistemológicos, coincidimos en los postulados estructurales de fondo.

En suma, es esta perspectiva epistemológica la que se seleccionó para formular y resolver el problema de investigación aquí planteado: asumimos, por un lado, un cierto macro-escenario de hechos, que englobamos bajo los términos “Participación” y “Protagonismo Social”; por otro lado, asumimos otro macro-escenario de hechos, que englobamos bajo la expresión de “Egresados de Educación Superior”. Dados esos dos macro-escenarios de hechos, nos planteamos ahora la pregunta de cómo interpretar las relaciones entre ambos macro-escenarios a través de un determinado sistema de estrategias educativas.

Para explicarlo de otro modo, las interacciones entre el sistema de educación superior y el incremento de las habilidades de participación y protagonismo social en sus egresados deben ser interpretadas, reevaluadas y comprendidas a través de un sistema de estrategias educativas.

Es en este sentido en que el enfoque epistemológico adoptado, que se acaba de explicar, constituye la clave esencial para entender y evaluar esta Tesis Doctoral.

Pasemos ahora a un segundo punto o sección: el de las decisiones que se tomaron en materia de estructuración lógica.

² En general, una buena referencia para todos estos datos histórico-filosóficos está en Ferrater-Mora (1994)

Esquema lógico-estructural de la Investigación

La investigación partió de la generación de un modelo teórico de estrategias educativas orientadas a incrementar los niveles de participación y protagonismo social en los egresados de la Educación Superior.

Otro modo, estrictamente sinónimo, pero quizás más claro, de expresar esa misma idea fue el construir un modelo interpretativo de las vinculaciones entre la Educación Superior y los niveles de participación y protagonismo social de los egresados. Y, finalmente, un tercer modo, también estrictamente sinónimo de los dos anteriores, fue el de interpretar las vinculaciones entre la Educación Superior y las competencias y actitudes para la participación y el protagonismo social.

En realidad, el ejercicio de considerar las diferencias y coincidencias entre esas tres formas de formular el problema y el objetivo nos lleva al examen de cuál es el esquema estructural que subyace a ese interés investigativo. En esta sección nos dedicaremos a este examen, con el objeto de ilustrar el esquema lógico de este estudio.

Comencemos haciendo un listado de las más grandes categorías del problema planteado en esas tres versiones sinónimas:

- **Educación Superior:** esta categoría contiene varias subcategorías, entre las cuales resaltamos:

- *Las estrategias educativas*

- *Los egresados de Educación Superior.*

- **Participación:** esta categoría puede ser definida observacionalmente y teóricamente, pero por los momentos descartamos ese problema de la definición y digamos que, sólo atendiendo a su estructura lingüística de valencias semánticas, la palabra remite a tres subcategorías:

- *El espacio de participación* (en qué se ha de participar: ¿En bailes y verbenas? ¿En campañas religiosas? ¿En proselitismos políticos? ¿En Proyectos de Desarrollo?...)

- *Los medios de participación* (cómo se ha de participar: ¿con lucha armada? ¿Con rebeldías pasivas, tipo Ghandi? ¿Con publicidad mediática?...)

- *Las filosofías de participación u objetivos de participación* (para qué se ha de participar: ¿Para que un pequeño grupo logre más dinero? ¿Para desestabilizar un gobierno? ¿Para imponer una determinada marca comercial?)...

- **Protagonismo social:** igual que en el caso anterior, sin definiciones semánticas y sólo atendiendo a su estructura lógica, la expresión remite a dos sub-categorías:

- *El espacio de protagonismo:* ¿farándula? ¿política? ¿delincuencia? ¿desarrollo comunitario?....

- *Los mecanismos de protagonismo:* ¿convicciones razonadas? ¿Discursos emotivos e irracionales? ¿Roles individualista o colectivista?...

Ahora bien, con este listado tenemos ya los elementos lógicos del estudio. Nos interesan ahora las interrelaciones entre esos elementos, que es lo que dará un final feliz al estudio.

En tal sentido, se interpretaron todas esas tres macro-categorías junto a sus respectivas sub-categorías. Pero, para lograr buenas interpretaciones, se requirió de un buen estudio de campo, o sea, se necesitó analizar casos observacionales a través de los cuales pudiéramos sentir en carne propia cada una de esas grandes categorías y subcategorías.

¿Cuál fue la estrategia para eso? El estudio de casos. Más adelante, en el capítulo correspondiente al esquema metodológico, se detallarán más convenientemente los aspectos metodológicos implícitos en la llamada “técnica de estudio de casos”. Pero el hecho es que, dada toda esta estructura de categorías y sub-

categorías de hechos, y a la hora de elegir unos escenarios para el trabajo de campo, se decidió la búsqueda de casos que reflejaran el problema de investigación planteado, es decir, casos que expresaran hechos y escenarios de participación y protagonismo social, para luego asociarlos con casos de Educación Superior y, finalmente, con caso de Estrategias Educativas orientadas al incremento de los niveles de Participación y Protagonismo Social.

Resumiendo: ¿cuál fue el esquema lógico-estructural de esta Tesis Doctoral? Primero, segmentar el problema en categorías y subcategorías de análisis. Segundo, reunir casos históricos, bien documentados, que reflejaran los hechos implícitos en esas categorías y subcategorías. Tercero, finalmente, diseñar un modelo teórico de las relaciones entre estrategias educativas de Educación Superior e incremento de los niveles de participación y protagonismo social de sus egresados.

Programas de Investigación en que se ubica este estudio

Al hablar de “Programas de Investigación” se está haciendo referencia al célebre concepto de Imre Lakatos (Lakatos, 1983), según el cual el progreso de la ciencia no se explica mediante revoluciones científicas ni mediante ninguna otra intervención de un solo hombre o de un solo investigador. La ciencia progresa en términos de grandes constelaciones de esfuerzos individuales, de grandes grupos de trabajo organizados en redes de problemas.

Según este concepto, no importa tanto la investigación concreta del individuo en cuanto creación personal, sino la medida en que ese esfuerzo individual hace crecer el Programa o la red donde está ubicado. No importa el científico individual, sino la Ciencia. Son esos Programas de Investigación los que definen el crecimiento del conocimiento humano en cuanto producto de la cultura humana. Es por eso por lo que una pregunta esencial en torno a una Tesis Doctoral ha de ser: *¿en qué medida esta tesis constituye un aporte para el crecimiento de su respectivo Programa de Investigación?*

El caso de la pertenencia a una Línea de Investigación constituye una ventaja parcial de las investigaciones, pero sólo suponiendo que las líneas de investigación se desarrollen según agendas de entregas y de crecimiento coherente, sostenido e interrelacionado a través de líneas de tiempo, pero no cuando las líneas son sólo una serie de clasificaciones temáticas dentro de cada una de las cuales “engavetamos” los trabajos que guardan algún parecido temático entre sí:

Recientemente se ha hablado bastante acerca de Líneas de Investigación y de Agendas de trabajo, pero en realidad tales conceptos suelen entenderse como agrupaciones temáticas, mas no programáticas. Tal como puede verse en muchos documentos institucionales, la formulación de líneas y de agendas de investigación no pasa de ser un inventario por temas, muchas veces en correspondencia con las tradicionales áreas curriculares de la docencia: gerencia, sociología, educación, etc. Visto de ese modo, los trabajos individuales de investigación continúan desvinculados entre sí, aun cuando se adscriban a un mismo inventario temático. No parece que sea ése el sentido más adecuado del concepto de 'agenda'. Más allá de una simple colección temática o inventario de trabajos, se trata más bien de un sistema de intenciones y logros a diferentes niveles de abarque y a distintos plazos de tiempo, en virtud del cual los esfuerzos individuales van complementándose entre sí a lo largo de una secuencia y, por tanto, muestran una marcada interdependencia programática. Como veremos más adelante, los elementos de toda agenda se vinculan entre sí mediante las relaciones esenciales de complementariedad y de secuencia temporal, a modo de un conjunto internamente ordenado por esas dos relaciones (Padrón-Guillén, 2002, p. 12)

Por otra parte, aunque la pertenencia de una Tesis Doctoral a una Línea de Investigación satisfaga parcialmente la noción de vinculación programática, en el mejor de los casos tal vinculación es local, puramente institucional, pero no necesariamente mundial o internacional. Analicemos las siguientes palabras de Lakatos (1983), el autor de la idea de “Programa de Investigación”:

En contra de Popper, la metodología de los programas de investigación científica no ofrece una racionalidad instantánea. Hay que tratar con benevolencia a los programas en desarrollo; pueden transcurrir décadas antes de que los programas despeguen del suelo y se hagan empíricamente progresivos. La crítica no es un arma popperiana que mate con rapidez mediante la refutación. Las críticas importantes son siempre constructivas; no hay refutaciones sin una teoría mejor. Kuhn se equivoca al pensar que las revoluciones científicas son un cambio re-

pentino e irracional de punto de vista. La historia de la ciencia refuta tanto a Popper como a Kuhn; cuando son examinados de cerca, resulta que tanto los experimentos cruciales popperianos como las revoluciones de Kuhn son mitos; lo que sucede normalmente es que los programas de investigación progresivos sustituyen a los regresivos. (...)un programa de investigación consiste en una sucesión de teorías relacionadas entre sí, de manera que unas se generan partiendo de las anteriores. Estas teorías que están dentro de un PIC comparten un núcleo firme o duro (NF). El núcleo firme está protegido por un Cinturón protector (CP) que consiste en un conjunto de hipótesis auxiliares que pueden ser modificadas, eliminadas o reemplazadas por otras nuevas con el objetivo de impedir que se pueda falsar el núcleo firme. Dentro de un PIC hay una heurística negativa y una heurística positiva. La positiva sirve de guía e indica como continuar el programa, mientras que la negativa prohíbe la refutación del núcleo firme. Cuando un PIC se enfrenta a anomalías empíricas que teóricamente no ha podido predecir se reemplaza por un PIC rival. En el caso de que no haya un PIC rival que conserve los elementos no refutados del PIC anterior, y a la vez tenga soluciones para las nuevas anomalías, el PIC se queda en etapa regresiva hasta que se recupera. Los PIC pueden ser degenerativos, cuando el programa no predice fenómenos nuevos por mucho tiempo; o progresivos, cuando el programa tiene éxito. (p. 46).

Ahora bien, para que una Tesis Doctoral pueda ser comprendida y evaluada se requiere saber no sólo a qué línea de investigación institucional se halla adscrita, sino además en beneficio de qué programas de investigación internacionales se dirigen sus aportes.

Tomando en cuenta estas consideraciones, la presente investigación se enlaza con dos grandes Programas de Investigación en el nivel internacional, los cuales se reseñan brevemente a continuación.

El primer gran programa mundial es el de los estudios acerca de la Educación en general y de la Educación Superior en particular. Obviamente, éstos están incluidos en los primeros, pero por razones metodológicas podemos hacer un corte entre ambos y referirnos sólo al programa de investigación en Educación Superior.

Comencemos por la lógica de dicho programa: los grandes objetivos de estudios están centrados en diseñar explicaciones teóricas acerca de cómo se generan los mecanismos de Educación Superior, no sólo en sus condiciones naturales

(o sea, como fenómeno cultural espontáneo), sino sobre todo en sus condiciones institucionales (o sea, como aparato regulado y estandarizado por núcleos de conducción social).

Este gran objetivo pretende diseñar modelos teóricos amplios, donde converjan aspectos políticos, tecnológicos, económicos, religiosos, étnicos, curriculares, lingüísticos, etc., en torno a una explicación muy ancha y potente de cómo y por qué surgen los aparatos educativos del nivel superior.

En respuesta a este objetivo, como veremos luego en el marco teórico del estudio, hay varias teorías, desde las del origen y estructura político-económicas (educación como ideología capitalista de dominación) hasta el origen y estructura socio-productivas (educación como aparato de emancipación). Hay, por supuesto, muchas otras teorías a medio camino entre esos extremos

Otro gran objetivo de investigación se orienta a las tecnologías que puedan hacer posible un poderoso incremento en los logros de la Educación Superior. Dentro de este subprograma destacan las búsquedas basadas en plataformas informáticas, computacionales y comunicacionales, así como las orientaciones hacia diferentes niveles de diversificación curricular (salidas intermedias, incremento de las modalidades de postgrado, flexibilización de los aparatos curriculares, etc.).

La presente investigación se ubica en el primero de estos subprogramas, aquel que busca modelos teóricos acerca de por qué y cómo surgen y funcionan los aparatos de Educación Superior, acercándose a las posiciones que conciben la Educación Superior como una posibilidad de emancipación y de crecimiento tanto del individuo como de la sociedad.

Una de las corrientes pioneras en ese sentido es aquella que propugna la profundización de la democracia, la reducción de las exclusiones sociales y la intervención directa de cada ciudadano dentro de todas las decisiones que puedan tomarse en relación con la dinámica de la sociedad.

Hay una vasta producción de estudios encaminados a explicar, interpretar, teorizar y vehicular la intervención directa, responsable y activa de todos los ciudadanos en las tomas de decisión. Ya no se trata de aquella visión de la democracia concebida como votar una vez cada tantos años por algún individuo o grupo ni se trata de que sea un individuo o grupo quien tome las decisiones que afectan a todos. Ahora se trata de la búsqueda de modelos que permitan una injerencia activa, constante y directa de cada ciudadano en todo lo que sea toma de decisiones.

Es en este sentido en que se habla aquí de *Participación* y de *Protagonismo Social*, para hacer alusión a estos grandes programas de investigación que han nacido desde finales de la década de los '80. Otras expresiones asociadas son Bienestar Social, Asociacionismo, Democracia Activa, Inclusión, Ciudadanía, Derechos Humanos, etc.

El segundo gran programa de investigación en el que se inscribe esta tesis doctoral es el de las reformas estructurales de los sistemas educativos en Educación Superior.

Muchos avances de este programa se han encaminado hacia nuevos enfoques del Curriculum, dentro de lo que podría llamarse "Teorías Curriculares", mientras que otros de esos avances se han encaminado hacia nuevas modalidades infraestructurales (como es el caso de las reformas basadas en Nuevas Tecnologías de la Información) y, en una tercera vía, están los avances en materia de concepciones sociales y filosóficas del sistema educativo, lo cual se traduce en preguntas como las siguientes: ¿educamos para el libre mercado o para la socialización de la riqueza? ¿educamos para el bienestar del individuo o para el bienestar de las grandes masas? ¿educamos para profesionalizar o para producir conocimientos y tecnologías? ¿educamos para el capital y el control de las grandes corporaciones o educamos para la autonomía, soberanía e independencia de los pueblos?

Este estudio no se vincula con los subprogramas de investigación referidos a teoría curricular ni a reformas infraestructurales, aunque es posible que los resul-

tados de estudios como éste repercutan en aquellos, es decir, podría ser que los modelos de estrategias educativas para la participación y el protagonismo obliguen a cambios de las teorías curriculares y de los sistemas infraestructurales. Sin embargo, aquí no se plantean esos cruces entre subprogramas.

El Programa de Investigación que persigue modelos teóricos y tecnológicos en la inclusión de estrategias de formación ciudadana y de redirección de la educación hacia el bienestar colectivo, protagónico y activamente democrático es relativamente nuevo en cuanto a formato investigativo científico se refiere, pero no en cuanto a propuestas cotidianas.

En efecto, ya desde los primeros planteamientos de la “sociedad del bienestar” o “estado de bienestar” (*wellfaer state*) se venía insistiendo en las nociones de ciudadanía, derechos ciudadanos ampliados más allá del voto, representaciones comunales, inclusión social, etc.

Y, en materia educativa, no podemos dejar de citar las críticas de autores como Paulo Freire e Iván Illich (para una referencia amplia, ver Kahn y Kellner (2007), más los célebres sucesos de Córdoba, en Argentina. Aún más lejos en el tiempo, podemos recordar la célebre “Teoría Crítica” de la Escuela de Frankfurt, con su tesis de la educación emancipadora y, todavía antes, Karl Marx con su tesis de la Educación como superestructura ideológica. Finalizamos esta sección con el siguiente texto de Hevia (2000), donde se refleja la pertenencia de este estudio a aquellos programas de investigación que, en general, estudian las posibilidades de incrementar los niveles de participación y protagonismo social mediante determinadas estrategias de los mecanismos de Educación Superior:

¿Cómo construir una cultura democrática? ¿Cómo afianzar la democracia a partir de la vida concreta de las personas? ¿Cómo hacer para que cada uno de nosotros se sienta parte y responsable de la democracia que aspiramos vivir? ¿Cómo conectar las conductas cotidianas de las personas con los éxitos o fracasos democráticos? Estas son preguntas que expresan la necesaria reflexión en la búsqueda de una democracia participativa, donde sea el ciudadano quien ejerza, en el proceso de la cotidianidad, sus funciones de constituyente primario; es la búsqueda

de la democracia en cada uno, en el proceso de aprender cada día a convivir con otros.

(...)

La cultura autoritaria está en la fábrica y en la oficina, en el taller o en la sala de clase, en la familia o en la iglesia, en el partido político, en la relación entre municipios y comunidades, en la forma como se distribuye el ingreso, en la administración de la justicia y en las cárceles, en el trato a los ancianos y a los niños, en la discriminación sexual y étnica. Alentadas desde un extremo a otro de la sociedad, y reproducidas en la relación entre Estado y Sociedad Civil, las costumbres coercitivas tienen su arraigo más básico en lo cotidiano: en la casa y en el trabajo, en las relaciones diarias y permanentes.

De ahí entonces que si deseamos la consolidación de la democracia política, la base más sólida sobre la cual ésta puede sustentarse es la democracia de la cotidianeidad. La relación entre el Estado y la Sociedad Civil es, simultáneamente, productora y producto de múltiples relaciones que se forjan al interior del tejido social. Revertir el carácter autoritario que ha ido asumiendo el Estado en nuestros países exige fortalecer la vida democrática, pero entendida ésta no solamente como la expresión de las prácticas políticas sino que del conjunto de nuestra existencia cotidiana.

No hay democracia compatible con la discriminación y con el trato vejatorio hacia otras personas, con la violencia ejercida en cualquier grado o tipo sobre otros seres humanos, con la violación de cualquier derecho humano. No hay democracia posible sin un respeto profundo por toda forma de vida, sin una preocupación y compromiso cotidiano por las necesidades humanas fundamentales, sin el protagonismo permanente de las personas. Es nuestra existencia cotidiana la que va cristalizando en una cultura democrática, en la producción de democracia como régimen o estrategia de vida (p.9)

En resumen, como reflexión final de lo expuesto en todo este capítulo, es preciso decir que la presente tesis doctoral debe ser entendida y evaluada desde una perspectiva interpretativa, experiencialista e intuitivista o, si se quiere, desde una óptica dialéctico-crítica tal como es planteada por la Escuela de Frankfurt (véase Habermas, 1987).

Por otro lado, este estudio debe ser entendido considerando una lógica de trabajo que va desde un examen de los conceptos de Participación y de Protagonismo Social a través de un estudio de series de casos hasta el diseño interpretativo de un modelo de Educación Superior orientado a formar egresados con altos niveles de Participación y Protagonismo.

En cuanto a las relaciones de este estudio con otras investigaciones, la red problemática en que se inscribe es en el toda aquella constelación de trabajos orientados a explicar la Educación como función al servicio de una democracia participativa y protagónica.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTOS CENTRALES DE TRABAJO

En este capítulo se formulan los puntos de partida del estudio, aquellos de los que nace todo el proceso investigativo, comenzando por un cierto sistema de hechos, pasando por un problema articulado dentro de esos hechos y asociado a un sistema de objetivos de logro, hasta llegar a una solución del problema por vía de una determinada secuencia metodológica (que será expuesta en otro capítulo), siempre dentro de ciertas limitaciones y en virtud de unas determinadas razones que lo justifican.

La primera sección, en consecuencia, se dedicará a exponer los hechos que constituyen el objeto de atención de este estudio.

En la segunda se formula y analiza el problema de investigación.

De seguida, se señalan los alcances y limitaciones, bajo el entendido de que una cosa es definir los logros que se persiguen y otra cosa es especificar en detalle hasta dónde llegan esas intenciones de trabajo, o sea, hasta dónde se ofrece algo, más acá de lo cual pueden esperarse esos hallazgos y más allá de lo cual no se ofrece ningún hallazgo.

En la cuarta sección se indican las razones en virtud de las cuales el presente estudio vale la pena y adquiere sentido.

Finalmente, para atender los requerimientos de precisión conceptual y de lenguaje, se desarrolla una sección que contiene las definiciones de términos observacionales básicos. Hasta ahora, por ejemplo, los términos “Participación” y “Protagonismo” se han dado por entendidos, pero no se han definido con exactitud. Es decir, hasta ahora hemos adoptado una visión intuitiva y cotidiana de lo que significan ambos términos, pero es en esta última sección de este capítulo cuando se determina exactamente y sin ambigüedades qué significa cada uno de los términos observacionales esenciales del estudio.

Los Hechos bajo estudio

Probablemente todo comienza con la siguiente observación: si hablamos de cosas como ‘familia’, ‘violencia’, ‘lucha’, ‘guerras’, ‘alimentación’, ‘aprendizaje’, etc., nos damos cuenta de que todas esas cosas son simultáneas al nacimiento de la especie humana, o sea, nacen junto con el ser humano.

Pero si hablamos de cosas como “Democracia”, “Inclusión”, “Igualdad”, etc., vemos que no nacen con el ser humano. Al contrario, lo que sí nace con el ser humano es, por ejemplo, el liderazgo, el poder, la conducción concentrada en pocas manos o la toma de decisiones concentrada en uno o pocos núcleos. La explotación, la injusticia y la exclusión son parte del nacimiento de la especie humana.

La historia nos hace ver que, cada vez que se generan grupos de personas, siempre hay, dentro del grupo, alguien o algunos que se abrogan para sí mismos el poder de decidir por los demás.

En las obras de teatro y de cine, así como en las pinturas y relatos, siempre hay unos pocos personajes que resultan los actores principales, aquellos cuyas acciones resultan importantes e indispensables para el desenlace y para el interés de la obra. Son los “PROTAGONISTAS”. Pero sabemos que en las acciones colectivas no todos suelen ser los protagonistas.

Lope de Vega, precisamente, en su célebre obra "Fuenteovejuna", narra la historia de todo un pueblo que fue "Protagonista" de la acción central: en 1476, los vecinos de Fuente Ovejuna, en tierras de Córdoba, indignados por las injusticias, afrentas y abusos de todas clases de que les hacía objeto, sin respeto a nada, su gobernante, don Hernán Pérez de Guzmán, Comendador Mayor de la Orden de Calatrava, se unieron, incluso mujeres y niños, y de común acuerdo asaltaron su casa, donde le apedrearón e hirieron mortalmente, defenestrándole, aún vivo, sobre la multitud enfurecida, que vengó sus agravios rematándole cruelmente, hasta despedazarle y acabar saqueando su casa, mientras daban vivas a los reyes Fernando e Isabel... Cuando la Justicia trató de descubrir a quienes habían instigado la muerte del Comendador y a sus ejecutores, sólo escuchó de boca de todos: "Fuente Ovejuna lo hizo", frase que quedó acuñada como explicación popular. Al fin, los Monarcas Católicos, enterados de la atroz tiranía ejercida, anteriormente, por el Comendador, aceptaron que el pueblo quedar bajo la jurisdicción real. La emoción de las situaciones, que van adquiriendo en la acción de Fuente Ovejuna calidades cada vez más expresivas de dramatismo y violencia, hasta la catástrofe final, lleva un ritmo que no se quiebra hasta el desenlace, en que culmina su fuerza. La peripecia final de Fuente Ovejuna, con su ambiente rural dominante, nos acerca a otra comedia de Lope, no menos famosa y algo anterior a ésta, Peribáñez y el Comendador de Ocaña de 1605 a 1608.

Aunque este relato sólo forma parte de una obra de teatro, muestra dos cosas: una, que el "protagonismo" colectivo no es algo que ocurre comúnmente y, otra, que es posible. De hecho, ha habido innumerables sucesos, tales como los casos de linchamientos, en que el protagonista es un grupo de personas y no una sola. Quiere decir que el protagonismo social es posible.

Sólo se trata de encauzarlo para que ocurra en sentidos positivos de conquistas de derechos sociales, fuera de los límites de la violencia y la barbarie.

Aparentemente, fue unos 500 años antes de Cristo cuando nació la república en Atenas y, más adelante, la "democracia". Pero, aparte de esos dos concep-

tos, siempre privaron sistemas excluyentes como la monarquía, la oligarquía, la tiranía, etc.

Con el nacimiento de la “Democracia” ateniense nace también la idea de la posibilidad de una sociedad en que todos sus miembros participen en las tomas de decisión y protagonicen los hechos que los encaminen hacia su propio desarrollo, sin que unos pocos detenten el control ni obtengan los beneficios.

Después de las primeras experiencias de “Democracia” en Grecia, surgieron experiencias parecidas en la República de Roma, pero no fue sino hasta la Revolución Francesa, con su lema de “Igualdad, Libertad, Confraternidad” cuando se perfilaron definitivamente las concepciones de Participación y Protagonismo social, aunque no fuera en esos mismos términos, con esas mismas palabras.

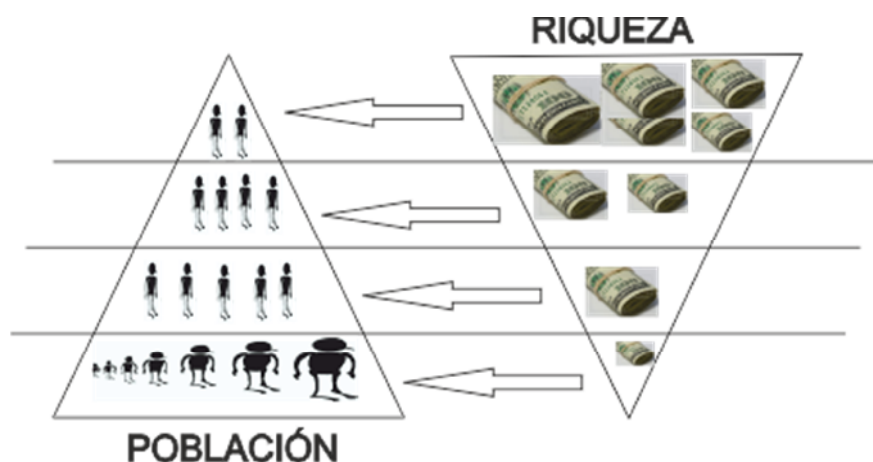
En realidad, todos estos hechos van enmarcados en el concepto de justicia social, no sólo en lo que se refiere a distribución equitativa de la riqueza sino más bien en lo que concierne a la posibilidad de que las decisiones que afectan a todos sean tomadas por todos (“Participación”) y que las acciones que benefician a todos sean ejecutadas por todos (“Protagonismo”).

Podríamos elaborar todo un recuento histórico de los movimientos populares orientados a la conquista de derechos de participación y protagonismo a lo largo de la historia, pero nos basta con la delimitación exacta de ese tipo de hechos.

Una primera distinción que debe hacerse es que no todo movimiento libertario, rebelde o independentista está dirigido a obtener mayores niveles de participación y protagonismo social. Los ejemplos más claros los tenemos en las guerras de independencia. Por ejemplo, la guerra de los colonos norteamericanos a favor de su emancipación de la corona inglesa no fueron movimientos sociales por la participación y el protagonismo, sino sólo por un cambio de centros de control. Lo mismo ocurrió en las guerras independentistas latinoamericanas: aun después de las respectivas victorias, se mantuvieron los mismos esquemas oligárquicos, decisivos y excluyentes.

Otra distinción que debe hacerse es que una cosa son los intereses de las colectividades y otra cosa son los intereses de los pequeños grupos de poder. En realidad, la estructura subyacente es que los pequeños grupos logran sus ganancias, beneficios y ventajas a costa de los intereses de las grandes mayorías. Es por eso por lo que a los primeros no les conviene lo mismo que les conviene a los segundos. Como veremos en el capítulo de las bases teóricas, hay una determinada estructura de composición social que Padrón-Guillén (2005) califica de “piramidal”, en el sentido de que el espacio social tiene un vértice, sumamente estrecho y una base, sumamente amplia. Unos pocos se ubican cercanos al vértice y una gran cantidad se ubica cercana a la base. Lo mismo ocurre para los espacios de concentración de la riqueza: cercanas al vértice se hallan las menores cantidades de riqueza y cercanas a la base se hallan las mayores cantidades de riqueza. Este autor utiliza un cálculo matemático para explicar cómo el vértice y la base de la pirámide poblacional queda invertida con respecto al vértice y la base de la pirámide de riquezas y privilegios. Es decir, al vértice de la pirámide de la población (muy pocas personas) le corresponde la base de la pirámide de la riqueza (la mayor cantidad de riqueza y privilegios), mientras que a la base de la pirámide de la población (la mayor cantidad de personas) le corresponde el vértice de la pirámide de las riquezas (la menor parte de los beneficios). En el Gráfico 1 se muestra este cálculo.

Gráfico 1: Teoría de la Pobreza, aplicada a la Participación y el Protagonismo



Fuente: adaptación propia del diagrama original de Padrón-Guillén (2005)

Aunque esta teoría de la pobreza se aplica aparentemente a la distribución de la riqueza, en realidad resulta aplicable a los procesos de participación y protagonismo social. A mayor participación y a mayor protagonismo, mejor distribución de la riqueza, debido a que las decisiones que afectan a todos son tomadas mediante la participación de todos y las acciones que benefician a todos son ejecutadas por todos.

En conclusión, hay dos sistemas de hechos que interesan para este estudio: el primero es el hecho de que en las decisiones que afectan a las mayorías intervienen muy pocas personas, en general las menos afectadas por dichas decisiones. El segundo es el hecho de que las acciones que conciernen a las grandes mayorías son ejecutadas por muy pocas personas, en general las menos afectadas por los resultados de dichas acciones.

Los ejemplos abundan. Tomemos sólo uno, que es el caso de los sindicatos y los gremios. Tomemos una primera situación en la que existe un alto nivel de participación y de protagonismo, contra una segunda situación en la que existe un escaso nivel de ambas cosas. En la primera situación los contratos colectivos, por ejemplo, se deciden según las conveniencias de todos y, al mismo tiempo, las acciones de reivindicación son desarrolladas por todos. En cambio, en la segunda situación, los contratos colectivos son elaborados a espaldas del gremio y, por tanto, las acciones gremiales son escasamente protagónicas.

En esta descripción de los hechos bajo estudio que se acaba de hacer intervienen cuatro términos que más tarde resultarán fundamentales para los efectos de unas teorías de entrada o marco teórico.

El primer término es el de "núcleo de decisión". Se trata de una instancia en la que se toman decisiones que afectan a un determinado conjunto de personas. Por ejemplo, en las democracias representativas los congresos o cuerpos legislativos constituyen un núcleo de decisión.

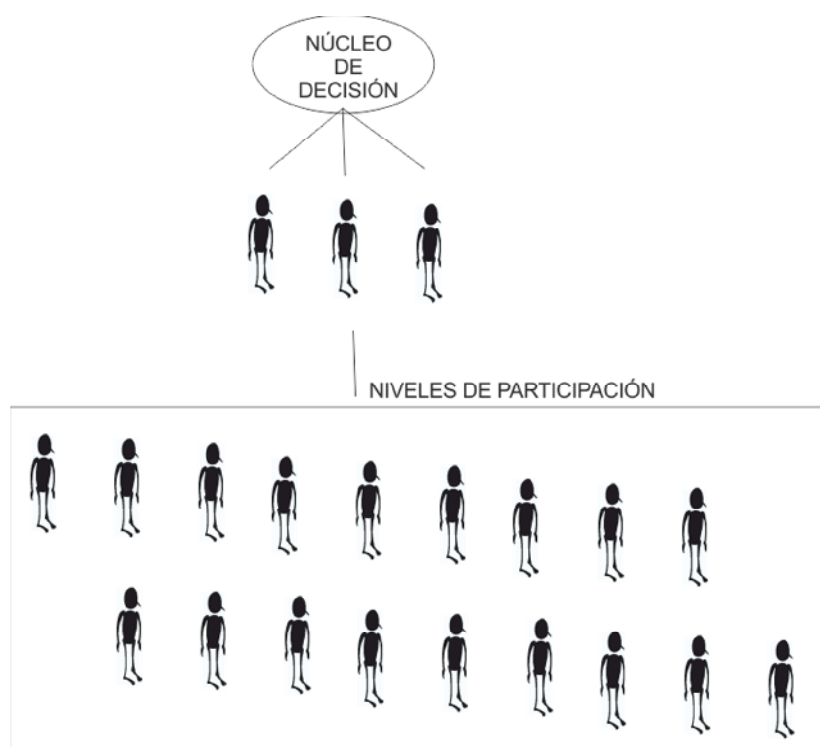
A pesar del número reducido de personas que intervienen o participan, lo que allí se decida afecta a toda una nación. Los integrantes de la nación, por su

parte, limitan sus derechos a elegir a sus representantes una vez cada tres, cuatro..., o más años, de modo que las personas comunes y corrientes limitan su nivel de participación no directamente a las tomas de decisión que los afectan sino sólo a designar a aquellas personas que decidirán por ellas. Entonces, es en relación con este concepto de “núcleo de decisión” como se definen los niveles de PARTICIPACIÓN. Estos niveles tienen su referencia obligada en esos núcleos de decisión.

El segundo término es el de “acción colectiva”. Se trata de una instancia en la que se da la necesidad de ejercer alguna acción en que están en juego los intereses de una colectividad, cuyos resultados afectan a todos. Un ejemplo concreto de esto está en los paramilitares o profesionales de la guerra, por decir algo. Los paramilitares o profesionales de la muerte son individuos que hacen el “trabajo sucio”, como suele decirse. Todo comienza por la necesidad de lograr un objetivo que implica violencia, guerra o muertes. De allí en adelante, como los interesados no quieren o no tienen el valor de involucrarse en acciones de ese tipo, entonces “DELEGAN” su protagonismo en otras personas, las cuales reciben una contraprestación en dinero.

Estos dos términos nos llevan a un esquema estructural importante que consiste de los elementos visualizados en el Gráfico 2 y que resultan vitales para el modelo final de este estudio:

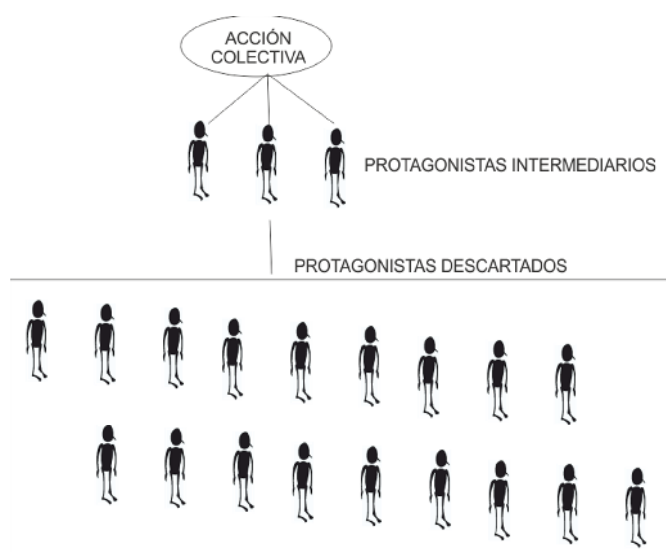
Gráfico 2: Estructura del concepto de Participación



Es decir, toda Participación se define como una relación entre una colectividad y un núcleo de tomas de decisión. En la medida en que más personas intervengan directamente en el núcleo, aumentará el nivel de Participación.

En el Gráfico 3 se muestra la estructura de los hechos incluidos en el término "Protagonismo Social".

Gráfico 3: Estructura del concepto de PROTAGONISMO SOCIAL



Ahora bien, para concluir esta sección, hay que establecer que la PARTICIPACIÓN remite a unos hechos en que las personas intervienen o no directamente en los núcleos de decisión que los afectan. La Participación se define, entonces, como un relación entre una colectividad y un núcleo de decisiones.

Por su parte, el PROTAGONISMO remite a una ACCIÓN en que las personas fungen como actores directos e inmediatos. De ese modo, el protagonismo puede verse como una relación entre una colectividad y una acción.

Para concluir, tenemos que los hechos a los que atiende este estudio se concretan en dos relaciones:

- Participación: la relación de intervención entre unos individuos y un núcleo de tomas de decisión.

- Protagonismo: la relación entre una acción y unos actores principales que ejecutan directamente, sin intermediarios, esa acción.

El Problema de Investigación

La situación que interesa a este estudio puede describirse en dos partes estrechamente vinculadas y de raigambre histórica: la primera es que, desde siem-

pre, tanto en los sistemas monárquicos como oligárquicos, aristocráticos y tiránicos, e incluso en las épocas de la democracia representativa, las colectividades han estado separadas de los núcleos de conducción social, que es donde se toman las decisiones que afectan a todos.

Cuando decimos que el ciudadano no tiene participación o que los niveles de participación en una sociedad son escasos, bajos o nulos, estamos diciendo que, mientras en los núcleos de conducción social se toman decisiones que afectan a todos, son pocos los que intervienen en esas tomas de decisión y, por tanto, no es del interés de estos pocos que dichas decisiones favorezcan positivamente a las mayorías.

Y cuando decimos que el ciudadano no cumple un rol principal en las acciones que se ejecutan social e institucionalmente, estamos diciendo que hay un pequeño grupo que se abroga para sí el derecho a protagonizar las acciones que les incumben. Por tanto, igual que en el caso anterior, este pequeño grupo que se abroga para sí mismo el protagonismo de los demás es quien recibe todos los beneficios derivados de esa acción y que estaban dirigidos a las grandes mayorías.

¿Cuál es el resultado global? Pues, como siempre se ha dicho insistentemente, el resultado es, como se ilustró en la figura 1 y cambiando dinero por beneficios, una relación piramidal asimétrica en que a las grandes mayorías les corresponde la menor cantidad y calidad de beneficios, mientras que a las pequeñas minorías les corresponde la mayor cantidad y calidad de dichos beneficios. Lo más curioso de todo esto es que quienes producen el universo de los beneficios generados dentro de una sociedad son precisamente las grandes mayorías.

Al hablar de estas dos situaciones, la Participación y el Protagonismo sociales, hay un denominador común a ambos, por lo cual podría hablarse de un solo problema: el problema de la EXCLUSIÓN: en la primera situación el individuo queda excluido de las tomas de decisiones que lo afectan. Y en la segunda situación, el individuo queda excluido de su rol de actor principal en las acciones que le incumben y que afectan sus intereses y su propio bienestar.

Por tanto, otro modo de ver el problema es desde el punto de vista de la EXCLUSIÓN. Claro, la exclusión abarca o cubre muchas más cosas que la participación y el protagonismo social. Cubre, por ejemplo, las personalidades diferentes (homosexuales, incapacitados...), los estilos de pensamiento diferentes (deductivistas, logicistas...), las religiones diferentes (indígenas, hinduismos,..), etc. Y, de modo especial, excluye a las mayorías tanto de los núcleos de tomas de decisión como de los roles protagónicos de las acciones de las que son responsables.

Lo que se quiere decir al afirmar que tanto la participación como el protagonismo sociales forman parte del proceso superior de la EXCLUSIÓN, pero que este proceso es mucho más abarcante y ancho, lo que se quiere decir es que el conjunto, la totalidad del problema es mucho mayor de lo que pudiera parecer a primera vista y que su solución probablemente vaya mucho más allá de las reformas curriculares de la Educación Superior. De hecho, Marx y Lenin lo plantearon en términos de una “revolución”, igual que los de la Revolución Francesa o la Revolución Cubana, etc. La historia está llena de “revoluciones”. “movimientos”, “levantamientos populares”, etc., todo orientado a eliminar el terrible proceso de la EXCLUSIÓN, pero al final, aun cuando esos movimientos sociales hayan tenido éxito, todo al fin y al cabo vuelve a su cauce: cambian los personajes (excluyentes y excluidos), pero el proceso permanece idéntico.

Lo que la Educación Superior podría hacer es sembrar conciencia, llamar la atención y, en el mejor de los casos, identificar y sistematizar las destrezas y las actitudes de participación y protagonismo, intentando dotar a los egresados de esas técnicas, valores y habilidades. Esto es ya de por sí un gran avance, pero de ningún modo estamos afirmando que sería la solución perfecta, concluyente y definitiva.

Con esto pasamos al último componente del problema bajo estudio: la Educación Superior. Como quedó dicho antes, la gran dificultad está en que la Educación Superior es precisamente uno de los núcleos de conducción de las dinámicas sociales. Está diseñada sin la “participación” de las mayorías interesadas en ella y, además, en la acción de planificar y formular las orientaciones de la Educación

Superior los roles de actores principales (“protagonistas”) no ha estado en manos de quienes deberían ser los auténticos protagonistas. Como resultado, tenemos una Educación Superior que ella misma favorece todos los procesos de EXCLUSIÓN.

Todo esto podríamos formularlo como el círculo vicioso de la Exclusión: queremos incrementar los niveles de participación y protagonismo sociales a través de la Educación Superior, pero, a la vez, ocurre que la Educación Superior está pensada y concebida a favor de los beneficios de las minorías y en contra de los intereses de las grandes mayorías.

Hay algunos puntos en los cuales puede romperse este círculo vicioso: uno es la voluntad política de algún gobierno que decida, si no erradicar las exclusiones, al menos disminuir su impacto. Otro es la progresiva adquisición de conciencia de las masas, en función de tomar las riendas de su propia conducción. La idea de fondo en ambos puntos es que la exclusión genera grandes desigualdades, genera una pobreza creciente y consolida la opresión económica de unos pueblos sobre otros. No se requiere ser nacionalista ni comunista para querer evitar estos males.

Cualquiera con tan solo una visión medianamente civilizada y racional es capaz de darse cuenta de que los procesos de exclusión, incluyendo los bajos niveles de participación y protagonismo, al final son un boomerang que desfavorece incluso a quienes los promueven. Cualquier persona que en un determinado nivel X de la dinámica social se beneficie de decisiones que toma a espaldas de los interesados o de los resultados de acciones en las que les roba a otros su protagonismo, siempre ocurrirá que esa persona, en niveles más arriba de X, también será, a su vez, víctima de algún proceso superior de exclusión.

En realidad, se trata del mismo principio darwiniano de la selección natural y las cadenas alimenticias o, más simplemente, de la ley de la selva: las ranas se comen a los insectos, pero las aves rapaces se comen a las ranas. Llegaría un momento en que, si fueran racionales y civilizados, todos los animales miembros

de la cadena de agresiones se pondrían de acuerdo para evitar ese modo de subsistir y sustituirlo por otro en que todos estén satisfechos.

Las Instituciones de Educación Superior podrían crear, sobre todo, por iniciativa de sus líderes locales, la conciencia necesaria para entender y promover el incremento de los niveles de participación y protagonismo.

Pero nos encontramos con el problema de cuáles son los vínculos entre la Educación Superior, como sistema y como conjunto de posibilidades y oportunidades, y el incremento de los niveles de participación y protagonismo sociales en sus egresados. Este fue, precisamente, el problema al cual pretendió dar respuesta esta tesis doctoral. Dicho en términos destacados, este problema quedó formulado del siguiente modo:

¿Concibiendo la Educación Superior como un sistema de posibilidades, oportunidades y estrategias de cambio, cuáles son sus vinculaciones con la necesidad de incrementar los niveles de participación y protagonismo social de sus egresados, en función de una sociedad más equitativamente desarrollada?

Antes de pasar a un análisis de esta formulación, consideremos que la misma es perfectamente sinónima de estas otras formulaciones:

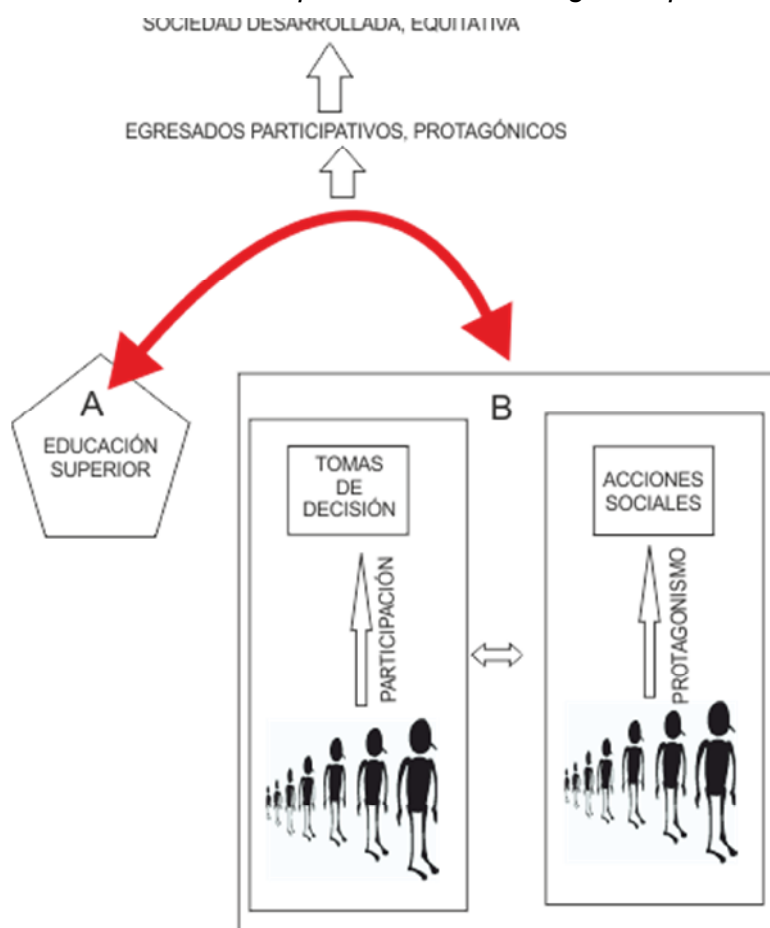
- ¿Cuáles mecanismos propios de la Educación Superior resultan adecuados para incrementar los niveles de participación y protagonismo social de sus egresados, en atención a las necesidades de una sociedad más igualitariamente desarrollada?

- Dado que la Educación Superior es un sistema complejo, dotado de recursos, posibilidades y disponibilidades, ¿qué interacciones pueden interpretarse entre ese sistema y el incremento de las actitudes y habilidades de participación y protagonismo social de sus egresados, en función de una sociedad más justa?

Podrían imaginarse múltiples formulaciones sinónimas de ese mismo problema, pero lo importante es la estructura del mismo, de acuerdo a un análisis como el que sigue.

El problema tiene dos grandes componentes: (A) la Educación Superior, como sistema estratégico, y (B) algunos procesos básicos de exclusión. En 'B', tenemos, a su vez, dos subcomponentes: el de participación y el de protagonismo social. La pregunta o problema es ¿qué vinculaciones pueden interpretarse entre A y B, de modo que resulte una sociedad más justa? En el gráfico 4 se muestra este análisis del problema, donde la flecha roja curva representa la pregunta de investigación o el problema, como un sistema de interacciones o vinculaciones de A con respecto a B.

Gráfico 4: Análisis del problema de investigación planteado



El Sistema de Objetivos

El objetivo general se formuló, obviamente, en estricta correspondencia con el problema de investigación planteado, a saber:

Interpretar las vinculaciones entre las posibilidades o disponibilidades de la Educación Superior, en cuanto sistema estratégico, y el incremento de los niveles de Participación y Protagonismo Social de sus egresados, en atención a una sociedad más equitativa y desarrollada.

Este objetivo general se desagregó en los siguientes objetivos particulares:

- Examinar la Educación Superior, con especial referencia al caso venezolano, en cuanto sistema estratégico de posibilidades, recursos o disponibilidades para el cambio social.

- Estudiar, mediante recursos históricos de análisis de casos, la estructura y mecanismos subyacentes en los procesos de Participación y de Protagonismo Social.

- Identificar los conocimientos, habilidades y actitudes implícitos en una tendencia a la Participación y al Protagonismo social.

- Generar un modelo teórico INTERPRETATIVO de las vinculaciones entre la Educación Superior y el incremento de los niveles de Participación y Compromiso Social de sus egresados.

Alcances y limitaciones

Esta sección pretende definir la frontera más acá de la cual este estudio ofrece sus resultados y más allá de la cual no promete absolutamente nada. Esto resulta importante para que los lectores y usuarios puedan decidir por sí mismos cuál es la utilidad que reviste para ellos.

Los “alcances” incluyen todo aquello que los usuarios y beneficiarios pueden esperar de este estudio y, en caso de no obtenerlo, plantear sus reclamos justificados.

Lo primero que este estudio logra es definir cuáles mecanismos, vías o disponibilidades de la Educación Superior pueden ponerse al servicio del incremento de los niveles de Participación y Protagonismo Social.

En segundo lugar, este estudio logra identificar estrategias de logro adecuadas a cada uno de los mecanismos, vías o disponibilidades referidas en el párrafo anterior.

Tercero, este estudio permite interpretar en profundidad cada uno de los procesos en referencia: la Participación y el Protagonismo. Permite penetrar en sus componentes y subcomponentes internos, en las relaciones según las cuales esos componentes interactúan y también los contextos periféricos dentro de los cuales ocurren esos procesos de Participación y Protagonismo.

En cuarto lugar, este estudio hace posible la comprensión de las macro-relaciones que esos procesos en referencia mantienen con respecto a procesos sociales mucho más complejos y abarcales, tales como la pobreza, la dependencia de países más desarrollados, la corrupción, el poder, la dominación y aun las posibilidades de emancipación.

Finalmente, este estudio permite re-contextualizar la Educación Superior como un mecanismo liberador, al servicio del desarrollo social y no simplemente como una fábrica de diplomas o una máquina de producir graduados y mano de obra barata (ver Padrón-Guillén, 2005).

Ahora, pasando a las limitaciones, aquellos resultados que escapan de las intenciones de este trabajo y que no pueden esperarse de él, al menos tal como está planteado, hay que mencionar las siguientes restricciones.

Primero, este estudio no ofrece los datos ni las explicaciones o interpretaciones acerca de cómo llevar a cabo una revolución o un movimiento social libera-

dor. A pesar de que queda implícito que los bajos niveles de Participación y Protagonismo son síntomas claros de una sociedad de dominación y de privilegios de minorías y a pesar de que también queda claro que un incremento de esos niveles reducirían drásticamente las injusticias y asimetrías en la distribución de beneficios y recursos, a pesar de todo eso, el estudio no se compromete a ir más allá en materia de explicaciones o interpretaciones.

Otra limitación importante es que aquí no se hace un estudio exhaustivo ni siquiera medianamente completo de la Educación Superior en cuanto sistema complejo, sino sólo en cuanto estructura de cierta potencialidad estratégica.

Además, tampoco se pretende que la Educación Superior sea la única posibilidad para incrementar los niveles de participación y Protagonismo. Los medios masivos de comunicación, por ejemplo, podrían resultar más efectivos, pero este estudio no entra en las diferencias de efectividad de un determinado conjunto de mecanismos.

Finamente, como limitación importante, esta tesis doctoral está pensada desde un enfoque epistemológico interpretativista, vivencialista e intuitivista, como ya se dijo. Y, como cada enfoque epistemológico tiene sus pros y sus contras, sus debilidades y fortalezas, esto significa que no se podrán obtener algunos datos y resultados importantes que quizás sí se obtendrían bajo el enfoque empirista-inductivista, por ejemplo, o bajo el enfoque racionalista-deductivista.

En todo caso, dado que aquí se ha insistido mucho en la noción de Programas de Investigación y en el hecho de que la investigación científica no es individual sino que ocurre en términos de redes de problemas y de grandes constelaciones de investigadores, siempre será posible que futuros estudios puedan compensar con creces las limitaciones aquí mencionadas y puedan repotenciar los alcances esperados.

Justificación

En esta última sección se presentan las razones que hacen meritorio un trabajo como éste y en virtud de las cuales conviene apoyarlo, difundirlo y utilizarlo.

Algunas razones son obvias y no se mencionarán, como, por ejemplo, que todo estudio que proporcione datos impulsores del desarrollo social y que promuevan las igualdades y los procesos de emancipación. Este tipo de justificaciones parece que está claramente visible en este documento.

Pero una razón que no es tan obvia y que justifica de modo particular este trabajo es lo que tiene que ver con las actitudes de los docentes de Educación Superior, en el sentido de mostrar que la Docencia no es una función retransmisora sino creativa y que no se limita sólo al área cognitiva ni disciplinaria ni profesionalizante sino al área actitudinal, de los valores y de la ética.

Se verá también cómo la Función de Extensión, si se usa en función del incremento de los niveles de Participación y Protagonismo, adquirirá una dimensión que va más allá de las funciones de un club deportivo o una agencia de festejos (Padrón-Guillén, 2002 y 2005), para reorientarse hacia la emancipación de las mayorías desposeídas y hacia la construcción de una conciencia colectivista.

Y, finalmente, se verá cómo también cambiará la función de Investigación. De una concepción elitista en que la investigación vale la pena por los puntajes de ascenso y el prestigio de los académicos, se pasará a una visión colectivista en que la investigación vale la pena por su compromiso con el desarrollo y por el bienestar de la sociedad.

Definición de términos observacionales básicos

La función de esta sección es evitar las ambigüedades al momento de manejar la respuesta a la pregunta de investigación y de evaluar el sentido y adecua-

ción de este estudio. Antes de comenzar, es bueno recordar que en un estudio las palabras significan lo que el autor dice que significan y no lo que otras personas pretendan que significan.

Aunque se debe tratar al máximo de no contravenir los significados ordinarios y más aceptados de las palabras y aunque, por otro lado, hay que preservar los significados de los términos que son creación de algún autor en particular, sin embargo, en aquellos casos en que haga falta, por alguna razón especial, el investigador puede atribuirle a cualquier término el significado que le resulte más cómodo para efectos de su estudio.

- **Educación Superior:** es el nivel más alto en los sistemas educativos mundiales y se caracterizan por las tres funciones básicas de docencia, investigación y extensión. Comprende salidas intermedias (aproximadamente tres años de estudio para títulos de técnico superior), licenciaturas o equivalentes (entre 5 y 7 años de estudio) y cursos de postgrado (cursos libres, especializaciones, maestrías y doctorados). En algunos casos la Educación Superior se orienta más hacia la producción de investigaciones y prototipos tecnológicos que hacia la Profesionalización (las llamadas “universidades tipo Berlín”), mientras que en la gran mayoría ocurre lo contrario (las llamadas “universidades tipo París”). En Venezuela, por decreto del Estado, las instituciones de Educación Superior están obligadas a incluir en su pensum de estudios, en la carrera que sea, un componente llamado “servicio comunitario” (luego veremos que este dato resulta importante a la hora de identificar estrategias para el incremento de la Participación y el Protagonismo.

- **Participación:** en este estudio se entiende como la medida de intervención de un sujeto en las tomas de decisión que lo afecten directa o indirectamente. Puede verse como una relación entre un conjunto de individuos y un núcleo de conducción social dentro de la red de la dinámica de las sociedades.

- **Núcleo de conducción:** es uno de los tipos de nodos de la red de interacciones sociales en una sociedad cualquiera en un momento cualquiera. Se entiende que la estructura de una sociedad tiene forma de red, donde cada punto o

nodo se conecta con los demás mediante trayectorias o aristas, donde cada nodo puede unirse a otros para formar nodos de mayor jerarquía e inclusión y donde unos nodos o estructuras nodales determinan el comportamiento de las relaciones aguas abajo y son influidos por las estructuras nodales aguas arriba (ver Molina, 2001). La particularidad de los nodos o Núcleos de Conducción es que allí se toman las decisiones concernientes a un determinado grupo de situaciones y afectan a un determinado grupo de personas. Padrón-Guillén (2008) presenta la siguiente definición de “núcleo de conducción”:

Llamaremos “núcleos de conducción” a aquellas instancias en la red de interacciones sociales en las que se concentran los ejercicios de liderazgo o las tomas de decisión (por eso también puede hablarse de “núcleos de liderazgo” y de “núcleos de toma de decisiones”), a diferentes niveles de abarque dentro de toda la sociedad y en diferentes contextos interaccionales. Son necesarias algunas precisiones (p. 125).

- **Protagonismo social:** es la medida en que un determinado sujeto ejecuta un rol principal activo dentro una acción en cuyo desenlace están en juego sus propios y legítimos derechos como ciudadano. Si un sujeto se desentiende, por ejemplo, de una manifestación pública, pacífica, orientada a presionar por un justo aumento de sueldo, tendremos un nivel escaso o nulo de protagonismo social. Obviamente, el protagonismo social es una variable continua, igual que la Participación. Se puede ser más o menos protagónico, más o menos participativo.

CAPÍTULO III

ESQUEMA METODOLÓGICO Y OPERACIONES DE TRABAJO

En este capítulo se exponen los pasos, instrumentaciones, técnicas y operaciones ejecutadas en la trayectoria que va desde la formulación del problema hasta su solución.

En la primera sección se harán algunas aclaratorias respecto a los métodos particulares y su vinculación con el enfoque epistemológico seleccionado (ver capítulo I).

En la segunda sección se expondrán las fases de trabajo (pasos y operaciones), asociadas a sus respectivas técnicas e instrumentaciones.

Métodos de trabajo

El estudio estuvo orientado por las convicciones personales del enfoque o perspectiva interpretativista (hermenéutica), aquel desde el cual se busca comprender los significados simbólico-culturales subyacentes a un cierto sistema de hechos ubicados en un determinado escenario.

El escenario donde tienen lugar los hechos de participación y protagonismo social es la sociedad entera en sus diferentes ámbitos, especialmente el político y el económico. Las dinámicas políticas y económicas son las que resultan más significativas para el bienestar colectivo y las más sensibles a los problemas de desigualdad, subdesarrollo y pobreza.

Conviene destacar que, a diferencia de lo que proponen algunos autores (Delgado y Gutiérrez, 1995, por ejemplo), según los cuales ya en el mismo esquema metodológico deben definirse previamente las categorías y subcategorías de análisis para un escenario, así como las unidades de análisis, aquí este sistema de categorías y subcategorías se obtiene inductivamente como parte de los hallazgos del estudio, tal como propone Martínez-Miguélez (2004). En cuanto a las unidades de análisis, o sea, las fuentes de donde se obtendrá la información inductiva, se precisarán aquí mismo más adelante.

A continuación dividiremos los métodos de resolución en tres tipos: método de recolección de datos, método de construcción interpretativa (teórica) y método de validación.

Método de Recolección de datos

Parte del enfoque interpretativista hermenéutico o vivencialista es la inducción: se parte del estudio vivencial de una serie de casos ocurridos en los escenarios del caso y se desentrañan las categorías y subcategorías comunes, subyacentes a todos esos casos. No se trata, como ya se sabe, de la inducción en el sentido medicional probabilístico en que la serie de casos se examina en términos de relaciones entre variables para al final determinar la medida en que una variable es efecto de otra.

Para este enfoque la inducción ha de ser entendida como búsqueda de rasgos comunes subyacentes, bajo un examen totalmente libre o, mejor dicho, totalmente proveniente de la reacción de la conciencia del sujeto investigador frente a

un objeto de estudio que también, al fin y al cabo, viene a ser otro sujeto como él. Es en ese sentido en que se habla de las relaciones del investigador-sujeto frente al sujeto-investigado. En realidad, es la trasposición de las experiencias de otros a la propia conciencia del investigador para que luego dichas experiencias sean vividas e INTERPRETADAS desde esa misma conciencia del investigador. Dicho en palabras más simples, se trata de ponerse en el lugar del otro para entonces llegar a vivir y a entender la experiencia que se está estudiando.

Siendo así, se planteó una primera instancia de interpretación de los procesos de Participación y de Protagonismo social, para luego, en otra instancia sucesiva, interpretar las posibilidades estratégicas del sistema de Educación Superior y, finalmente, en la última instancia determinar las vinculaciones entre las posibilidades de la Educación Superior y el incremento de los niveles de Participación y Protagonismo social.

Para poder averiguar qué son los procesos de Participación y de Protagonismo social se decidió recurrir al ESTUDIO DE CASOS, técnica que recientemente se ha difundido ampliamente no sólo en la investigación vivencialista sino también los demás enfoques epistemológicos. Sin embargo, sus primeros usos son relativamente antiguos (ver Stake, 1995, por ejemplo). Arzaluz (2005), al comentar los estudios de casos, sostiene que:

Los estudios de caso se basan en la recopilación de información detallada sobre el mismo individuo o grupo a lo largo de un tiempo considerable; el material proviene principalmente de entrevistas, observaciones directas y otras herramientas descriptivas. Generalmente es usado en los ambientes de salud mental. Entre sus ventajas encontramos el que proporcionan más información sobre procesos íntimos y complejos que cualquier otro método y posibilitan formular ideas sobre el desarrollo durante el ciclo vital; entre sus deficiencias encontramos el que sus resultados son poco generalizables y es difícil lograr la objetividad (p. 45).

Sin embargo, lo que la autora considera dificultad de objetividad no pasa de ser un argumento corriente desde los enfoques medicinales. Lo que interesa es la intersubjetividad de los resultados y la posibilidad de que los actores de la investigación estén de acuerdo en torno a los hallazgos.

En ese sentido, tal como sostiene Becker (2002) y el mismo Stake (1995), los estudios de casos resultan estructuralmente idénticos a las historias de vida, con la diferencia de que, cuando las historias de vida son autobiográficas, resulta más fácil la intromisión de ruido en la información.

La noción de una sociedad más incluyente, donde sus actores sean protagonistas de los cambios, parte de hechos históricos importantes en los que las personas por iniciativa propia o asociados con otros, apuntan a generar transformaciones para beneficios de todos.

En todo el mundo existen estos individuos, dotados de ciertas habilidades especiales que les permiten impulsar cambios y luego dar pie a la asociación de colectivos para seguir la lucha por estas transformaciones. También al contrario, existen en el mundo grupos de personas, dotados con habilidades especiales, que se asocian para impulsar cambios y alcanzar participaciones realmente protagónicas de los colectivos.

En esta fase del trabajo se han seleccionados ocho casos ejemplares para su estudio, mezclando casos individuales y casos colectivos:

- CASO 1: Nelson Mandela
- CASO 2: Grupos organizados en la lucha contra el VIH/SIDA y la discriminación
- CASO 3: Comunidades y científicos juntan esfuerzos en defensa del ambiente: un caso de asociación en México.
- CASO 4: Red alerta petrolera en Venezuela
- CASO 5: Chile, semillas originarias y campesinas en resistencia
- CASO 6: Naomi Klein y su denuncia contra las macro-corporaciones
- CASO 7: Movimientos sociales presentan petitorio al Consejo Suramericano de Economía

- CASO 8: Michael Moore, crítica el “american way of life”.

Estudiando cada uno de estos casos, no sólo podemos encontrar categorías y subcategorías de los procesos de Participación y Protagonismo social, sino que, lo cual es mucho más importante, el lector y usuario de esta investigación podrán asociar miles y miles de casos más que pertenecen a esta misma serie de casos. Lo importante es que, a través del estudio de unos pocos casos, puedan llegarse a desentrañar los simbolismos socioculturales implícitos en los procesos que estamos estudiando.

Método de construcción de interpretaciones (teóricas)

Luego del análisis reflexivo, internalizado, analítico y holístico de cada caso y luego de su puesta en relación con los demás casos, se trata de pensar, volver a pensar, sentir y volver a sentir, hasta que llegue intuitivamente la respuesta. Seifert (1977) expresa magistralmente este proceso cuando dice:

Los enunciados fenomenológicos descansan siempre en experiencias personales de la vida por parte del autor en el ámbito al que él se refiere. Por tanto, la instancia para la comprobación intersubjetiva de enunciados fenomenológicos no es un procedimiento empírico (...), sino el asentimiento del lector experimentado y competente en una impresión «sí, es así». Tal lector competente comprueba, pues, hermenéuticamente la contundencia de lo dicho en su propia experiencia de vida; él examina el texto bajo el punto de vista de si reproduce o interpreta adecuadamente esta experiencia (p. 241).

Y, más adelante:

La auténtica fortaleza del método fenomenológico está en el «nivel individual» de los que lo aplican (amplitud de experiencia o de inteligencia o ambas cosas a la vez). Radica en el carácter de una «ciencia de la vida» que ella no puede renunciar a este momento; pues de otro modo perder sin necesidad un tesoro de experiencias interpretables de la vida, las cuales pueden contribuir mucho al esclarecimiento de la vida, aún cuando no sean estandarizables ni, por tanto, accesibles a cualquier investigador social (p. 243-244).

Entonces, dado este enfoque epistemológico, el proceso o método de construcción interpretativa resulta poco algorítmico y sumamente personalizado. Esto no extraña a los racionalistas-deductivistas, quienes tampoco están en capacidad de exponer algorítmicamente cuál es el proceso por el cual llegan a imaginar una hipótesis.

Uno de los ejemplos más claros es el de Einstein, cuando, en una de sus conversaciones con un colega, pensando por su propia cuenta, llega a la solución del espacio como forma moldeable y se despide repentinamente del amigo diciéndole “¡gracias, ya tengo la solución!”. El amigo quedó perplejo y Einstein nunca supo explicar el proceso por el cual llegó a imaginar que el espacio es una topología que se hunde si hay una gran masa que presiona, de donde se infiere un concepto de gravitación totalmente diferente al clásico de Newton.

Otro ejemplo está en el caso histórico de la explicación racionalista-deductivista a la enfermedad de la adenoleucodistrofia, cuando el padre del niño enfermo (el Sr. Odone), luego de pensar y volver a pensar construyendo maquetas de cadenas con unos clips para juntar papeles, repentinamente imagina todo el proceso que genera la enfermedad (el caso está documentado en el film histórico-biográfico “Un Milagro para Lorenzo”).

En conclusión, el método de construcción teórica, de tipo *interpretativo* (no *explicativo*, como ya se dijo antes varias veces), resulta difícil de exponer en secuencias de pasos u operaciones. Se trata de un proceso vivencial, experiencialista, en que lo que viven los sujetos investigados se “re-vive” en la propia conciencia del investigador y luego se proyecta hacia las esferas de validación intersubjetiva. Es esta validación lo que dirá cuán acertada pudo haber estado esa construcción interpretativa.

Método de validación de hallazgos

Toda investigación científica, si pretende ser científica y no esotérica ni mística ni meramente especulativa, está en la obligación de someter a crítica y a evaluación sus resultados. Debe exponerse a la búsqueda de errores y debe garantizar una total exposición a la detección de fallas o desaciertos. Si no hay desaciertos comprobados, la investigación puede ser considerada como un buen paso hacia adelante en los *Programas de Investigación* en que se inscribe. Pero si se comprueban desaciertos, inconsistencias o inadecuaciones, entonces tampoco debe desecharse del todo ese trabajo, sino que, más bien, debe aprovecharse para enmendar, para ensayar otras vías y para insistir en nuevos esfuerzos. Como dice un viejo proverbio, “el caer no es malo si uno se levanta y sigue adelante”. En este orden de ideas, los errores son para la ciencia tan valiosos como las verdades. De hecho, es imposible que el ser humano alcance la VERDAD, pero sí puede acercarse a ella, lo cual implica cometer errores y superarlos.

Un primer método de validación de hallazgos consiste aquí en examinar la consistencia y coherencia de los resultados, en revisar al interior de esos resultados si hay o no algunos desaciertos o algunas incongruencias.

Este método se fundamenta en la capacidad del ser humano de examinarse a sí mismo, en su capacidad para “sentir” los desaciertos y los errores y para auto-evaluarse (Seiffert, 1977).

Si los resultados son adversos, el investigador debe volver sobre sus pasos hasta dar con la coyuntura del error. Pero si los resultados son favorables al propio auto-examen, entonces se procede al siguiente paso: la búsqueda del consenso entre grupos de investigadores y entre actores de la investigación (nótese que uno de los principales actores de la investigación es el Tutor y los asesores y acompañantes cercanos). Este segundo método suele ser llamado “consenso intersubjetivo” (Habermas, 1987), el cual incluye el juicio de expertos. No olvidemos, por cierto, que toda Tesis Doctoral debe ser aprobada por un jurado de miembros alta-

mente calificados y, si este jurado está de acuerdo en la adecuación de los resultados, entonces el estudio habrá pasado una prueba más de validación.

Fases de trabajo

La resolución del problema de investigación siguió cuatro fases de ejecución, en correspondencia con los cuatro objetivos específicos. A continuación se exponen esas fases de ejecución.

- Fase 1: Examen de la Educación Superior.

Se estudió la estructura del sistema de Educación Superior, con especial referencia al caso venezolano, en cuanto sistema estratégico de posibilidades, recursos o disponibilidades para el cambio social. Se analizó su composición interna, se visualizaron sus elementos de Misión y Visión y se examinaron sus recursos desde los puntos de vista de la Docencia, la Investigación y la Extensión. Se previeron las potencialidades en el rol del Docente, del Investigador y del Extensionista, más las posibilidades del abanico de aspiraciones de los estudiantes en función de sus expectativas como egresados. Finalmente, se consideraron algunos de los puntos de vista de los planes legislativos venezolanos en materia de Educación Superior (Ley de Universidades, especialmente).

- Fase 2: Estudio de la estructura y mecanismos subyacentes en los procesos de Participación y de Protagonismo Social.

A través del estudio de ocho casos se determinó la lógica interna de los procesos de Participación y de Protagonismo social, internalizando las vivencias de cada caso y extrayendo factores comunes, diferenciadamente según distinciones de contexto: política, economía, derechos humanos, crítica social, etc. Se hizo énfasis en los factores atribuibles al individuo y en los factores atribuibles al contexto, al escenario particular. También se tomó en cuenta el sistema de factores teóricos de orden histórico-social, tal como las relaciones de poder, de dominación y de influencia.

- Fase 3: Identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes implícitos en una tendencia a la Participación y al Protagonismo social.

Considerando los resultados de la fase anterior, en esta tercera fase se sistematizan tres áreas de competencias para el incremento de los niveles de Participación y Protagonismo social: el área cognitiva, el área operativa y el área axiológica. En el área cognitiva se aislaron todos aquellos sistemas teóricos y descriptivos que inciden en el incremento de los niveles de esos procesos. En el área operativa se discriminaron y sistematizaron todos aquellos esquemas de habilidades y destrezas (tanto automáticas, hábitos, como reflexivas, planificadas) que inciden en el incremento de esos niveles de Participación y Protagonismo. Y en el área axiológica o de actitudes, se aislaron todos aquellos elementos que constituyen disposiciones o tendencias de acción, todo aquello que promueve deseos y aspiraciones por el logro de situaciones ideales.

- Fase 4: Generación de un modelo teórico INTERPRETATIVO

Sobre la base de todos los logros de las tres fases anteriores, se logró un diseño INTERPRETATIVO (teórico) de las vinculaciones entre la Educación Superior y el incremento de los niveles de Participación y Compromiso Social de sus egresados. Este diseño interpretativo debería entenderse como el producto final que concreta las aspiraciones del objetivo general de la investigación. Este diseño es lo que debería ser sometido a crítica y a evaluación. Si resultara erróneo, habría que aprovechar los errores para un reajuste oportuno y adecuado. Si resultara provisionalmente acertado (recuérdese que todo acierto es siempre provisional), debería ser aprovechado para ampliar el Programa de Investigación en que se inserta, para alimentar la Línea de Investigación del Doctorado de la UFT y para promover ulteriores investigaciones en esta misma orientación.

REFERENCIAS

Arzaluz S. (2005): "La utilización del estudio de caso en el análisis local", en *Región y sociedad*, Vol. 17, nº 32, pág. 111

Becker, H.(2002): "Observación y estudios de casos sociales" en David Sills (Dir.): *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, Tomo3, Madrid: Aguilar, pp.384-389

Chomsky, N. (1967): "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", en Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron (eds.): *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall, pp. 142-143.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Ferrater-Mora, J. (1994): *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel (4 tomos).

Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vol. Madrid: Taurus.

Hevia, A. E. (2000): *Democracia Representativa y Democracia Participativa*. Conferencia en la Universidad San Francisco de Asís, La Paz, Bolivia en el seminario taller preparatorio del Diálogo Nacional "Sistema Político y Profundización Democrática" el día 11 de julio de 2000. Disponible: http://www.opportgal.org/downloads/Democracia_representativa_y_democracia_participativa.pdf

Kahn, R. and Kellner, D. (2007): "Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education", en *Policy Futures in Education*, 5(4), 431-448. Disponible: <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2007.5.4.431>

Lakatos, I. (1983): *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza.

Martin, A. (2005): *Los monstruos de Einstein*. Barcelona: Minotauro.

Martínez-Miguélez, M. (2004): *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.

Molina, J. L. (2001): *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Padrón-Guillén, J. (1994): "Elementos para el Análisis de la Investigación Educativa", en *Revista de Educación y Ciencias del Hombre*, Año II, N° 3, Caracas: UNESR.

Padrón-Guillén, J. (1998): "La Estructura de los Procesos de Investigación", en *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Caracas: Postgrado, UNESR.

Padrón-Guillén, J. (2002): "El Problema de Organizar la Investigación Universitaria", en *Diálogos Universitarios de Postgrado*, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Volumen 11: Investigación en Postgrado; Elementos para el Análisis y Propuestas. Noviembre - Diciembre, 2002, pp- 9-33

Padrón-Guillén, J. (2004): "Epistemología y Ética Política a la luz de Noam Chomsky", en: *Textura* Vol. 3, Nro: 1. Maturín: UPEL. Disponible: <http://padron.entretemas.com/Chomsky1.htm>

Padrón-Guillén, J. (2005): *Investigación, Universidad y Sociedad*. Conferencia inaugural en el II Seminario Internacional EDUCA. San Cristóbal: UPEL.

Padrón-Guillén, J. (2008): "Estilos de Pensamiento y Exclusión Social", en *EntreCiencias, Revista Científica Multidisciplinaria del CDCHT-UNESR*. Julio, 2008, Vol. 1 N° 1. Pp. 117-148

Sáenz del Castillo, A. (2002): *Teoría Crítica y Educación*. Disponible: <http://educritica.idoneos.com/index.php/335283>

Seiffert, H. (1977): *Introducción a la Teoría de la Ciencia*. Barcelona: Herder.

Stake, R. E. (1995): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.