



CONTENIDO

Cuatro décadas de compromiso con Venezuela

José Ignacio Moreno León

1

El "mirray" o la cultura del contacto en los llanos colombo-venezolanos

José del Rey Fajardo, S.J.

4

La educación física como moldeador del cuerpo y de la mente en el Instituto Femenino de Enseñanza Media Isabel la Católica, de Madrid (1939-1984)

Natividad Araque Hontangas

9

Las empresas y la Ley Penal del Ambiental

Prof. Henrique Meier

21

El Estado en algunas teorías políticas contemporáneas

Andrés Stambouli

32

Valoración y utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (tic) en la educación universitaria

Raquel Rodríguez Fernández

40

Currículo, didáctica y evaluación por competencias. Análisis desde el enfoque socioformativo

José Roberto Bello

47

cuadernos unimetanos

EDITORIAL

Cuatro décadas de compromiso con Venezuela

El próximo 22 de octubre la universidad metropolitana estará cumpliendo 40 años de haber iniciado sus actividades académicas. Han sido cuatro décadas de una universidad emprendedora, comprometida con Venezuela, con un modelo educativo de excelencia que fomenta el compromiso cívico y la responsabilidad social con nuestras comunidades y con nuestra patria. Y sobre todo con una pedagogía de educación en valores para fortalecer la conducta ética, la solidaridad, la asociatividad, la cultura de paz y la capacidad emprendedora de nuestros egresados, en un esfuerzo permanente para responder a las cambiantes realidades del entorno nacional e internacional.

La UNIMET fue concebida, y así se ha mantenido, como una institución fundacional sin fines de lucro y siempre se ha gerenciado bajo los criterios de entender a la educación como un bien público y un derecho humano. Por ello nos hemos preocupado por promover la equidad y pertinencia a través de nuestro modelo educativo y de gestión académica, pero entendiendo claramente que promover la equidad y la inclusión es muy importante como política de justicia social, pero esto no puede desligarse de la excelencia académica que está directamente vinculada a la calidad de los docentes, al modelo de educación en valores y al proceso educativo.

Como universidad emprendedora, en nuestra institución promovemos el aprender a aprender y emprender, mediante un modelo de emprendimiento para el desa-

rollo de competencias y de nuestro modelo AcAd de aprendizaje colaborativo en ambientes distribuidos, en el cual el estudiante desempeña el papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el docente actúa como mediador del mismo.

Hemos venido implantando una plataforma tecnológica de última generación para apoyo educativo y de gestión, lo cual nos va a permitir desarrollar un sistema de planificación y control de gestión para optimizar el uso de nuestros recursos y la calidad de la gestión académica, a los fines de lograr, a mediano plazo, la acreditación internacional de nuestra institución y de los programas de pregrado y postgrado.

En el ámbito del compromiso cívico y la responsabilidad social, que son valores establecidos en los estatutos fundacionales de la institución, la universidad ha venido impulsando en las cuatro décadas de su laboriosa gestión diversos programas con las comunidades vecinas y de toda el área metropolitana, desarrollando el capital social en las mismas para que los vecinos sean protagonistas de su propio desarrollo. En estos programas hemos contado con valiosos apoyos de instituciones multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo y la Corporación Andina de Fomento.

Como programas de responsabilidad social con el ambiente, la universidad creó el Diplomado en Gestión Ambiental Responsable, en cuyos diversos cursos han

participado funcionarios del Ministerio del Ambiente e INPARQUES, institución con la cual la UNIMET mantiene un convenio de custodia y preservación del Parque Nacional El Avila, para la preservación de la zona limítrofe con nuestro campus universitario, a través del Proyecto Avila en el que participan nuestros estudiantes, y el cual ha permitido la siembra de más de 25.000 árboles autóctonos, desarrollados en los viveros de la universidad.

En todos estos programas y en otros que a través de los años ha venido desarrollando la universidad en su gestión de compromiso cívico y responsabilidad social han participado activamente nuestros estudiantes, como parte de su formación a través de la práctica profesional social, actividad que se venía adelantando mucho antes de la entrada en vigencia de la Ley de Servicio Comunitario; adicionalmente, en el marco de esta ley, la UNIMET desarrolla en la actualidad más de 30 programas y proyectos que cubren, entre otros, aspectos de investigación socio-comunitaria, educación formal, educación ciudadana, educación para la salud, desarrollo psicosocial, vivienda y habitat, desarrollo comunitario en comunidades indígenas y programas de emprendimiento.

En la última década nos hemos impuesto fortalecer, todos estos programas e impulsar la consecución de recursos de nuestros egresados y del sector productivo para financiar el programa de becas y otras ayudas para estudiantes meritorios de escasos recursos que aspiren y sean aceptados para realizar su formación profesional en nuestra universidad, especialmente estudiantes egresados de las

instituciones de Fe y Alegría y de Mano Amiga; con la meta de que, a mediano plazo, el 20% de nuestros estudiantes de pregrado provengan de estos sectores.

La universidad ha logrado importantes reconocimientos internacionales por sus programas de formación ciudadana, de fomento del capital social y de promoción del compromiso cívico y responsabilidad social.

Por lo anterior tuvimos la oportunidad de presidir durante cuatro años la vicepresidencia para la Región Caribe de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), la representación de las universidades venezolanas ante el Consejo Asesor Internacional de Universidades, red virtual que agrupa a más de 1.126 universidades de 18 países que representan a 11,2 millones de estudiantes universitarios y 888.500 profesores. Igualmente fuimos invitados en septiembre del 2005 junto con otros 28 rectores y presidentes de universidades de 23 países, a nivel mundial, para integrar como cofundadores, el grupo promotor de la Red Talloires, agrupación virtual global de universidades dedicadas a reforzar los roles cívicos y la responsabilidad social en la enseñanza superior, y compartir experiencias sobre estas iniciativas, como compromiso cívico de las instituciones que se incorporen a esta red global que a la fecha ha logrado incluir 161 universidades representativas de todos los continentes. Como co-promotores de esta iniciativa ejercemos actualmente la representación de la Red Talloires para Iberoamérica y somos miembros del Comité Directivo de la misma que integramos 8 rectores y presidentes de las universidades de la red.

Con la creación en 2004 del Centro de Estudios Latinoamericanos Arturo Uslar Pietri (CELAUP), la UNIMET hace honor a este ilustre intelectual y académico venezolano cuya valiosa biblioteca donada por él a nuestra institución, constituye un importante acervo de este Centro cuya misión es promover estudios, investigaciones, eventos y publicaciones relacionadas con la realidad política, económica, social y cultural, tanto en el ámbito latinoamericano como a nivel global.

A cuarenta años de haber iniciado sus actividades académicas y luego de importantes realizaciones de compromiso con el país, la UNIMET, como toda la institución universitaria, a nivel planetario se enfrenta a las difíciles circunstancias que vive la humanidad en un complejo proceso de transición de la modernidad que se está agotando hacia una naciente postmodernidad que exige adaptarse a los contenidos y estrategias docentes a las demandas de las nuevas realidades postmodernas que están en permanente construcción y que representan un gran reto para el sistema educativo y sus actores, especialmente para los docentes, que ahora deben compartir el proceso de enseñanza y aprendizaje con jóvenes ya inmersos en una mentalidad postmoderna con nuevos valores y antivalores, todo lo cual requiere de un proceso colaborativo en el que el docente y los estudiantes aprenden juntos, en lugar del empleo del viejo modelo de la docencia de la modernidad en el que el docente era el conductor del proceso.

La modernidad está dejando como herencia una notoria quiebra de valores y un pro-

ceso de postmodernismo que evoluciona con orientación deshumanizante, por lo que la educación en la postmodernidad debe además incorporar en el nuevo sistema educativo una pedagogía de valores, incluyendo la promoción de la conciencia ambiental para revertir esas tendencias perniciosas y lograr darle sentido humano y asegurar la sustentabilidad a la nueva sociedad que se está conformando, como sociedad del conocimiento.

Esta pedagogía de educación en valores debe entenderse, tal y como lo plantea Edgar Morin como "el objetivo fundamental y global de toda la educación, aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad..."¹

Por todo lo anterior los componentes éticos y axiológicos del nuevo paradigma educativo deben comprender la promoción de la enseñanza de las relaciones de interdependencia que genera la globalización y reforzar la solidaridad, la asociatividad, la cooperación, el criterio y sentido común, la noción de justicia, la cooperación y la cultura de paz, impulsando igualmente la cohesión social, la creatividad y el máximo desarrollo integral del individuo, incluyendo su cultura democrática y de participación ciudadana y la responsabilidad frente al interés planetario.

No hay dudas que este es el reto de mayor trascendencia que tiene la nueva educación en la sociedad postmoderna. Aunque es bueno aclarar que este reto de la formación en valores no puede ser considerado como responsabilidad exclusiva del sistema educativo, sino como una demanda para toda la sociedad y a todos sus estratos, empezando por el nú-

cleo fundamental que es la familia; ya que no podemos ignorar que la formación en valores es un proceso de socialización que involucra a la familia primeramente, así como a la escuela y, desde luego al entorno social en donde se desenvuelve cada ser humano y en el cual, como efecto de su inmenso poder de divulgación, ejercen una influencia determinante los medios masivos de comunicación.

Y es ese el compromiso de la Universidad Metropolitana, que a lo largo de su gestión académica se ha mantenido en un proceso permanente de renovación en la búsqueda de la excelencia educativa y de la pertinencia para dar respuestas oportunas a las demandas de la dinámica de cambios que reflejan las nuevas realidades globales y la sociedad del conocimiento. Es por ello que aquí hacemos realidad la tesis de que una universidad no termina de construirse nunca, como lo afirmara quien fue un gran amigo de esta casa de estudios, Arturo Uslar Pietri.

José Ignacio Moreno León
Rector de la Universidad Metropolitana

1 / Edgar Morin, Los Siete Saberes Necesarios a la educación del futuro.



José Del Rey Fajardo, S.J.

Profesor-investigador del Instituto de Investigaciones Históricas "Hermann González Oropeza, s.j." Universidad Católica Andrés Bello.

Ex Rector de la Universidad de los Andes.

Numerario de la Academia Nacional de la Historia

El "mirray" o la cultura del contacto en los llanos colombo- venezolanos

1 / Cesáreo de ARMELLADA.
"Vista panorámica de la *Literatura Pemón*". En: *Montalbán*. Caracas, I (1972) 319-332.



Al estudiar los caminos de la "otredad" en las relaciones indígena-misionero en los terrenos de la gran Orinoquia, durante los tiempos coloniales, el investigador debe reconstruir las huellas de una literatura de difícil acceso para el estudioso de estos temas tan especializados.

En toda lengua no escrita se pueden detectar dos grandes estratos; el primero lo integran el vocabulario, las etimologías, la gramática y el diccionario. En un segundo nivel se cultiva la belleza de la palabra a través de las creaciones literarias aun tratándose de pueblos ágrafos. Los horizontes de la palabra, escrita u oral, son infinitos pues desde el género menor como son refranes, adivinanzas, anécdotas, consejos se llega al género mayor, vale decir, los cuentos y leyendas, los cantos rituales, la escenificación coreográfica, las sesiones de piachería y toda la mentalidad mágica que configura ese hábitat¹.

En el laberinto de lo desconocido la lengua era el mejor camino para acceder al alma, al pensamiento y a la historia de los autóctonos. Y los jesuitas llaneros y orinoquenses entendieron que su inserción en el mundo cultural indígena dependía del estudio de las lenguas aborígenes para poder asomarse a sus universos míticos.

Largo tuvo que ser el recorrido intelectual del misionero para poder descubrir el valor lingüístico y poético que florecía más allá de la palabra indígena en su afán por adquirir un nuevo lenguaje y construir así el genuino discurso iluminado.



Una vez aprendida la lengua de la etnia en la que debían laborar se imponía la convivencia y el diálogo tiempo imprescindible para que el misionero se hiciera partícipe del hábitat en que vivía inmerso y por ende llegar a convertirse en parte de su historia, de su geografía, de su literatura y de sus modos de ser y existir porque, en definitiva, el lenguaje interpreta la diversidad humana e ilumina la identidad exclusiva del ser humano. A la diversidad de idiomas siempre corresponde diversidad de corazones, escribirá Gilij² y por ello rechazaría todo parecido a la mentalidad reaccionaria de los que en este ámbito hablan de estructuras profundas y estructuras superficiales³.

Sin embargo, un mundo todavía inexplorado es el que nos han legado los escritores coloniales jesuítas con su información sobre el “mirray” que no es otra cosa que el primer “descubrimiento del otro”. En el caso de las etnias llaneras consistía en un largo acto protocolar cuyo hecho central recogía el discurso de bienvenida del cacique al que respondía del mismo modo el huésped⁴.

Este discurso coloquial se ubica en la mitad geográfica de lo que los tratadistas señalan como los planos de la incomunicación entre el español y el indígena. Todavía más, se erige en una metodología del diálogo y del entendimiento practicado más allá de las diferencias del nivel lingüístico y del nivel cultural que poseían las diferentes naciones que compartían los espacios de la gran Orinoquia. Era el modo tradicional de interpretar los signos de alteridad entre conglomerados humanos distintos y distantes.

En la historiografía jesuítica al primero que observamos que utiliza el concepto de “mirray” es el filólogo Juan Rivero quien ofrece la siguiente descripción: “... derivase esta palabra del Verbo *numerraidary* que significa perorar en su idioma, con que es aqueste Mirrai cierta oración retórica, compuesta en estilo alto, ésta la estudian desde niños y se la enseñan con mucho cuidado sus Padres y ésta es su cortesía con los huéspedes como lo dicen ellos. Para esto la aprenden con grandes desvelos como los niños cristianos el catecismo, enséñanles el tono de la voz y el modo de poner la cabeza y manos mientras oran que no basta cualquier estilo, y tono para el efecto”⁵.

Estamos ante un texto literario que elabora una oración retórica compuesta “en estilo alto” y en el que la oralidad parece gozar de valor de crónica protocolar.

La fuente pertenece a un escritor que domina la lengua achagua a la que ha dedicado gran parte de

su vida y que legó el mejor diccionario colonial de esa etnia⁶: el P. Juan Rivero. También debemos anotar que entre los historiadores jesuítas coloniales de la Orinoquia es el que mejor ha definido el *mirray*.

Así pues, su significado literario tuvo que gozar de gran importancia ya que se trasmitía de padres a hijos y éstos debían aprenderlo como los niños cristianos el catecismo. Y la categoría de ritual les llevaba a cuidar el tono de la voz y el movimiento de la cabeza y las manos.

Mas, el estudio del texto riveriano nos lleva a identificar diversas ceremonias de contacto. Sin lugar a dudas la más llamativa es la del saludo de bienvenida a los huéspedes. Pero también se dan otros actos de encuentro que revisten menos espectacularidad.

A veces también se interpreta el “mirray” como equivalente a un “razonamiento” pronunciado como discurso. Estamos ante un monólogo en el que solamente habla el protagonista y los demás escuchan. Una vez que los caribes infringieron una dura derrota sobre los chiricoas el jefe de éstos, Chacuamare, se dirigió a los suyos “con un mirray o razonamiento contra la nación Achagua (...) que despedía volcanes encendidos para abrasar la tierra”. Y el cronista añade que “... no era menester tanta retórica, ni tanto artificio de palabras...”⁷.

En otras oportunidades se reduce a una mera información: al referirse a los guahivos y chiricoas cuando ingresan en una reducción se dividen en cuadrillas “y empiezan sus *mirrayes* a voz en cuello dando noticia a sus amigos de las novedades de tierra dentro, de lo que hay de lo que no hay y de cuanto les viene a la boca hablando a diestro y siniestro tarea en que consumen muchas horas sin acertar a callar”⁸. Aquí se permuta el protagonista individual por el colectivo pero se mantiene el discurso sin respuesta de los visitados.

También hay que considerar dentro de este concepto el método que utilizaban para las asambleas populares: “discurrían así los más del Pueblo en sus juntas, y *mirrayes* que para esto hacían”⁹. Se trata de un encuentro en el que los integrantes de una comunidad deliberan sobre la posibilidad de dar la bienvenida o no al misionero que desea instalarse en su población. En realidad en este episodio se dan dos partes. En la primera presenciamos un *mirray* deliberativo como expresión comunitaria de un pueblo y en él prevaleció el parecer del cacique “indio muy manso y de más discurso que los otros”. En la segunda interviene el forastero, que es el misionero, y se

2 / Felipe Salvador GILIJ. *Ensayo de Historia Americana*. Caracas, Academia Nacional de la Historia, II (1965) 147. “Me parece a mí el corazón del hombre no diferente de la lengua que le tocó en suerte al nacer”

3 / Jesús OLZA. “El Padre Felipe Salvador Gilij en la historia de la lingüística venezolana”. En: DEL REY FAJARDO (Edit). *Misiones jesuíticas en la Orinoquia*. San Cristóbal, II (1992) 439. Para explicitar esta teoría: Susan SONTAG. *Kunst und Antikunst*. Reinbek bei Hamburg, 1968 y sobre todo el capítulo I: “Gegen Interpretation”, pp. 9-18.

4 / Un ejemplo puede verse en GUMILLA. *El Orinoco ilustrado*, 242.

5 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 430.

6 / Alonso de NEIRA y Juan RIBERO. *Arte y vocabulario de la lengua achagua*. Sacado de lo que trabajaron los Padres Alonso de Neira y Juan Ribero de la Compañía de Jesús. Trasuntado en el Pueblo de Sn. Juan Francisco de Regis. Año de 1762. Existen dos ediciones. Citamos la editada por nosotros: José DEL REY FAJARDO. *Aportes jesuíticos a la filología colonial venezolana*. Caracas, Ministerio de Educación-Universidad Católica Andrés Bello, II (1971) 25-182.

7 / Juan RIVERO. *Historia de las Misiones de los Llanos de Casanare y los ríos Orinoco y Meta*. Bogotá, Biblioteca de la Presidencia de Colombia (1956) 40.

8 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 150.

9 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 329.

entabla el verdadero *mirray*. Al escuchar la asamblea al P. Alonso de Neira hablar “con tanta propiedad y destreza el idioma achagua” y sobre todo al percatarse de los muchos trabajos que había padecido en su largo viaje “sosegó al pueblo” y así le dieron posada¹⁰.

Y esta actitud comunicacional se aplicaba de igual forma al encuentro que se realizaba con naciones distintas. En una reunión de guahivos y amarizanes¹¹ se manejaron de la siguiente manera: “... hablando todos [más de 350] casi a una, hundían a gritos el monte”. La argumentación de los guahivos hacia los amarizanes nos la ha conservado el misionero historiador¹². La resulta de estos *mirrayes* fue el fracaso de la expedición.

Y dentro de este mismo contexto podemos extraer de una carta escrita por el P. Mateo Mimbela el 1º de abril de 1696 dos formas nuevas de contacto que se desarrollaron en corto período de tiempo: el primero es intertribal y el segundo entre la etnia visitada y un grupo mixto hispano indígena. El marco geográfico es el gran Airico.

En la primera oportunidad el encuentro fue casi imprevisto entre los autóctonos que por el “lenguaje parecen guagibos” y los achaguas. Como el cacique visitado entendía la lengua de los visitantes el diálogo fue más fácil. Luego que llegaron los huéspedes los indios de más autoridad se sentaron sobre un palo y el cacique hizo un “largo discurso como acostumbran todas estas naciones en los recibimientos de forasteros; hablaba en lengua achagua, pero se conocía que no era la suya propia, porque sólo usaba de los infinitivos e impersonales”. El que fungía de jefe de la misión peroró “con las mismas frases e impropiedades con había hablado el cacique”¹³.

En el segundo caso, realizado horas después, la reunión convocó a un pequeño grupo de españoles con su correspondiente comitiva indígena. La carta antes citada recoge la intervención inicial del hombre blanco así: “Luego empezaba a manotear ya con una mano ya con otra, escupía recio sin decir voz significativa, solo de cuando en cuando pronunciaba este vocablo *Camuniba* que quiere decir *caribes*. Los indios se persuadían que los sermoneaba en su lengua española porque cada nación sermonea en la suya, si no sabe la de aquella a quien ha de hacer semejante *Mirrai* o razonamiento; todos le atendían con silencio y cuidado, y luego le respondió un indio principal, a quien parecía que dirigía la plática con otro sermón mas largo”¹⁴.

Si de la narración de los hechos pasamos a la estructura literaria del “*mirray*” observamos que en general era simple: dos tediosos e interminables discursos pertenecientes a los protagonistas del encuentro.

La ceremonia se regía por un estricto ritual que era observado con escrupulosidad. El orador se sentaba en “un asiento bajo o en cuclillas” y su posición estaba prescrita de la siguiente manera: los codos sobre las rodillas y en la mano izquierda las armas; “la derecha ha de estar ociosa totalmente o puesta sobre la mejilla ... ha de estar cabizbajo mientras ora y con los ojos en el suelo” y después da paso a su discurso¹⁵.

En un segundo paso se establece que el “*mirray*” debe iniciarse “en tono de oración de ciego, medio entre dientes, y con velocidad suma como cosa estudiada”. Al concluir la primera parte de este curioso sermón tenía que adoptar un tono de lamentación “o como se acaba de cantar una epístola, levantando un poco la voz y dejándola caer de golpe”. El homenajeador tomaba la palabra para hablar por largo tiempo y rematar del mismo modo. A continuación explicaba el orador los siguientes puntos y así se sermoneaban cerca de hora y media “ya uno ya otro, como si rezaran a coros”. Y el acto concluía levantándose cada uno de su asiento para salir “a digerir la bebida por el pueblo para beber más”¹⁶.

El cuerpo del discurso se componía de dos partes: la primera que era la introductoria se adecuaba a las exigencias del momento y la segunda recogía todos los argumentos ya sabidos y tradicionales.

En la bienvenida el orador hace referencia a algunas circunstancias propias de aquel acto. Así por ejemplo, “que él, días antes había visto pasar sobre su casa un pájaro, de singulares plumas y colores; o que había soñado que, estando sus sementeras muy marchitas, había sobrevenido sobre ellas una lluvia muy a tiempo, etc.; y que todo aquello eran avisos de que el Padre había de venir a verlos, etc.”¹⁷.

El segundo paso contempla el cuerpo del discurso que contenía “varias lástimas y aventuras sucedidas a sus mayores” para concluir “con estas dos palabras, dos veces repetidas, en tono más alto”: “Es verdad sobrino, es verdad”¹⁸. Rivero sintetiza el argumento de la oración en las palabras de bienvenida y lo mucho que se alegran de tenerlos entre ellos y concluye: “esto lo repiten de mil modos y con circunloquios varios, y ésta es la razón de gastar tanto tiempo, cuando podían acabarlo en un cuarto de hora cuando más”¹⁹.

10 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 329-330.

11 / Juan Rivero los considera achaguas (RIVERO. *Historia de las Misiones*, 329 y 427) mientras que Gilij como “un poco semejantes a los achaguas en el idioma” (GILIJ. *Ensayo de historia americana*, IV, 387).

12 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 437-438: “Para que vais con esos blancos (les decían) mirad que os llevan engañados: mucho nos admiramos de vosotros que siendo entendidos como lo sois y sabiendo la dura servidumbre que por su causa padecieron vuestros antiguos y contaron nuestros tíos y abuelos y con la libertad de vuestros hijos... éstos pasarán su vida en misera esclavitud y los vivireis vosotros consumidos de penas sobre quitaros las mujeres, si antes no entregan vuestros cuellos al dogal o al cuchillo”.

13 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 323.

14 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 324.

15 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 430.

16 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 430.

17 / José GUMILLA. *El Orinoco ilustrado y defendido*. Caracas, Academia Nacional de la Historia (1993) 242.

18 / GUMILLA. *El Orinoco ilustrado y defendido*, 242: “Yaquetá, nude yaquetá”.

19 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 430.

Con el “mirray” y la celebración comunitaria posterior se cierra la fase del contacto que es previa a lo que en la terminología misional se denominarán las “entradas”.

Los misioneros se sirvieron de este obligado ritual para todos y cada uno de los contactos llevados a cabo en su entorno indígena. La pedagogía del encuentro conllevaba un gran sacrificio pues, a la larga y reiterativa retórica de los incidentes del viaje y de los objetivos de su presencia, seguían las innumerables preguntas de los visitados a los ayudantes del jesuita mientras el misionero se hacía conducir a los enfermos, se preocupaba por los niños y regalaba a todos avalorios y otros regalos²⁰.

Desde el punto de vista de la evolución histórica de este curioso “protocolo del encuentro” haremos alusión a dos discursos pronunciados en dos marcos temporales y geográficos distintos: uno, que es el primero de que tenemos noticia entre el P. Alonso de Neira y los achaguas el año 1664; el otro es el sostenido por el P. José Gumilla con los caribes en el bajo Orinoco el año 1733.

El primero guarda la frescura del momento pues lo entresacamos de una carta que escribió el P. Neira el 2 de diciembre de 1664 desde San Juan de Onocutare, cuando ya poseía el dominio de la lengua y de la geografía²¹.

El encuentro conllevó dos sesiones. La primera se desarrolló de noche y fuera del pueblo. De entrada el cacique manifestó: “Yo no os conozco ni sé cómo os de llamar, tíos, primos o cuñados; mañana a la luz del sol lo veremos”. Después mandó colocar las dos hamacas “y estuvo sustentando conversación hasta media noche”. Toda la argumentación se redujo a dar explicaciones justificativas por no haber ido al Puerto²².

La segunda se desarrolló ya en el pueblo. El escenario se encontraba en la plaza principal y en medio tenían una casa que llaman el *daury*, equivalente al *mentidero* “que suele haber en algunos pueblos de España”. Este es lugar de encuentro “por las tardes”, al regreso de sus labranzas, y allí cuelgan sus hamacas y “se están colgados hablando en ellas”. Esta misma casa la utilizan de *chubay* “que es una de las más célebres borracheras”. También le llamó la atención al misionero que la “ringlera de asientos” tuviera la mayoría respaldos y que estuvieran forrados “en cueros de lobos de agua”²³.

La ceremonia se inició cuando el cacique mandó sentar a Neira en la silla principal y en las demás sus acompañantes. De inmediato fueron “viniendo por

hileras los indios, saludando a cada uno de por sí y a mi entre ellos”. El misionero relata que “a todos los fueron graduando, a los unos llamaban tíos, a los otros nietos, a mi los grandes me llamaban <mi Padre> y los mozos <mi abuelo>. Y de inmediato se procedió al agasajo²⁴.

Después se procedió a la audiencia. La queja fundamental de los indios principales consistió en denunciar a los “blancos de Barinas y de Tocuyo” que los habían diezmado y a los secuestrados los tienen sirviéndose de ellos como de macos. “Por su causa andamos años ha de tierra en tierra” y añaden: “¿por qué estos blancos, como si fueran Guagibos, nos persiguen?”. Y así fueron proponiendo sus “lágrimas” y la plática del misionero “fue toda civil, porque no daban lugar a más las materias que se tocaban”²⁵.

El segundo documento recoge el “mirray” que sostuvo el P. José Gumilla con los caribes de Prurey y Caura.

Cuando a principios del año 1733 subía el autor de *El Orinoco ilustrado* de la ciudad de Guayana aguas arriba decidió visitar a los caribes pues dentro de su concepción geomisional esta etnia significaba un reto trascendental para la pacificación del gran río venezolano.

El recibimiento no pudo ser más halagüeño pues los indígenas “le hicieron muchos agasajos, que para ello tienen los caribes buena maña y labia, más que ninguna otra nación del Orinoco”.

En vista de esas pruebas de amistad el misionero aceptó visitarlos en su propio hábitat. Iba acompañado del P. Bernardo Rotella y una vez llegados a su destino “salieron a recibirlos los magnates y los conduxeron con mucha seriedad a la casa que tenían prevenida para ello.

El escenario fue parecido a los descritos en los Llanos. Los caribes se sentaron en sillas y para los visitantes colgaron sus hamacas. Y de inmediato comenzó Gumilla “su arenga muy despacio”, según la costumbre de los autóctonos “en que ponen ellos lo político de sus visitas, o bienvenidas, o llegadas y la discreción de sus festejos a los que vienen de otras partes, o quieren que sean sus amigos”.

El cuerpo del razonamiento se reduce a “contar sus trabajos y cuanto les pasó en el camino, hasta lo más mínimo”. Los anfitriones corresponden con otro discurso “mucho más largo en que refieren muchos de los cuentos de que tienen llenas las cabezas” y está reservado a los “magnates o los que hacen cabezas”.

20 / MERCADO. *Ob. cit.*, II, 289-290.

21 / El texto completo puede verse en: RIVERO. *Historia de las Misiones*, 195-200.

22 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 196-197.

23 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 197-198.

24 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 198.

25 / RIVERO. *Historia de las Misiones*, 198.

A continuación se procedía a la salutación en la que van pasando uno por uno y consiste en “decirle, *ya viniste?* y así van pasando muy serios [y] a esto ha de responder el huésped, que si”.

Concluido el ceremonial se procedía al banquete que consistió en cerveza o chicha y una buena torta de cazabe hecho de yuca.

Después vino la segunda parte de la función que equivale a la primera pero con menos inhibiciones. Gumilla les manifestó sus intenciones: enseñarles el camino del cielo “y todo lo que conducía para vivir racionalmente”. En este razonamiento “se extendió muy mucho” y ellos “muy atentos le dejaron decir”. De seguidas contestó el caribe principal que “si quería vivir con ellos, que no había lugar porque ellos no habían menester de Padres ni menos que les enseñaran cosa ninguna” que en el Orinoco había mucha gente con quien vivir y que “ellos serían amigos, como lo eran de los de Guayana”.

En estos puntos pasaron “dos días” y Gumilla les pidió “que le mantuvieran la amistad”²⁶.

Como es natural los historiadores jesuitas llaneros han trasladado a sus historias el “mirray” que servía de primer contacto entre el misionero y las etnias que visitaban. Pero también se daba el “mirray” con fines económicos de intercambio de mercancías más usual que el anterior.

Es fácil de suponer parecidas rúbricas se guardaban en las reglas del comercio y ello conllevaba la misma serie de patrones de comportamiento simbólico.

Una comprobación la confrontamos con la realidad actual pues todavía hoy se conserva entre las etnias Guahibo-Chiricoa y los Achagua el “mirray” como el inicio del ritual de intercambio, procedimiento que todavía formaliza las relaciones comerciales entre los diversos grupos llaneros. Así lo describe Francisco Ortiz: “Luego de las peroratas violentas por parte de los respectivos líderes se ofreció bebida a los recién llegados y progresivamente el silencio y la tensión fue cediendo el paso a la algarabía del trueque de yopo, peramán, veradas y machetes no ya en guisa de temibles armas sino de pacífica mercancía, por parte de los venezolanos, a cambio de perros, capi, ropa de segunda (tercera o cuarta habría que caso de los Cuiba) etc. por parte de la gente de Mochuelo”²⁷.

Francisco Ortiz recoge con mucha precisión el contenido de los discursos. Por un lado narra que el encuentro se llevaba a cabo en la casa de uno de los ancianos del lugar; y los visitantes escuchaban a su

líder que “vociferaba toda suerte de reclamos sobre las vicisitudes del viaje, la falta de alimentos, la imposibilidad de traer nada, la hostilidad de las gentes a lo largo del camino”. A esta perorata contestaba el jefe local “con el mismo tono airado” y alegaba la falta de alimentos y la imposibilidad de atender a los visitantes. Y cuando la confrontación parecía inminente le advirtieron al autor del artículo que todo ello no era sino “el inicio del ritual de intercambio”²⁸.

Otro punto de consideración, que pensamos se daba también en los tiempos pasados, es la utilización del lenguaje de tinte “familiar” que se daba entre ellos. En primer lugar utilizan el concepto de cuñado, real o virtual, que viene a ser el término amistoso “con que se habla a un desconocido con quien se negocia y con quien virtualmente se llega al intercambio de hermanas”. Y entre sobrinos y tíos, yernos y suegros, se intercambian alimentos²⁹. Ésta era la base del intercambio de los productos de la diversidad de los recursos regionales. Y todas estas operaciones mercantiles de los tiempos coloniales las han recogido con gran precisión los dos antropólogos norteamericanos Robert y Nancy Morey³⁰.

En conclusión: el “mirray” significó entre las etnias llaneras y orinoquenses un punto de encuentro tanto para las relaciones comerciales como para las amistosas. Pero ello no excluye la existencia de los lugares de desencuentro que tuvieron que vivir entre el afán de los “poderosos” bien fueran autóctonos, bien criollos, bien europeos.

26 / Agustín de VEGA. “Noticia del principio y progresos del establecimiento de las Misiones de gentiles en la río Orinoco por la Compañía de Jesús”. En: José DEL REY FAJARDO. *Documentos jesuíticos relativos a la Historia de la Compañía de Jesús en Venezuela*. Caracas, Academia Nacional de la Historia, II (1974) 11-12.

27 / Francisco ORTIZ GÓMEZ. “Nómadas en el oriente colombiano: una respuesta adaptativa al entorno social”. En: *Maguaré*, 17 (2003) 276.

28 / Francisco ORTIZ GÓMEZ. “Nómadas en el oriente colombiano: una respuesta adaptativa al entorno social”, 275-276.

29 / Francisco ORTIZ GÓMEZ. “Nómadas en el oriente colombiano: una respuesta adaptativa al entorno social”, 276-277.

30 / Robert V. y Nancy C. MOREY. “Relaciones comerciales en el pasado en los llanos de Colombia y Venezuela”. En: *Montalbán*. Caracas, 4 (1975) 533-564.



La educación física como moldeador del cuerpo y de la mente en el Instituto Femenino de Enseñanza Media Isabel la Católica, de Madrid (1939-1984)

Resumen

Este artículo intenta cubrir un vacío historiográfico sobre la enseñanza de la Educación Física en instituciones públicas de enseñanza media en España durante la dictadura franquista, mediatizada por la segregación sexista, que dio lugar a la creación de un modelo de Educación Física femenina inspirado en otras corrientes internacionales, que diseñaron ejercicios propiamente para las mujeres, con la introducción de bailes y de gimnasia rítmica.

Palabras clave

Educación Física, Enseñanza Media, Bachillerato, Instituto, Régimen franquista

Abstract

This article attempts to fill a historiographical void on teaching physical education in public high schools in Spain during the Franco dictatorship, mediated by gender-based segregation that led to the creation of a female physical education model based on other international flows that properly designed exercises for women, with the introduction of dance and rhythmic gymnastics.

Keywords

Physical education, Secondary Education, Bachelor, Institute, Franco's regime.

Natividad Araque Hontangas

Universidad Complutense de Madrid

naraque@edu.ucm.es

Introducción

En este artículo se intenta ofrecer una visión general sobre el modelo de Educación Física Femenina que se desarrolló en el Instituto Femenino de Enseñanza Media Isabel la Católica, ubicado en Madrid, partiendo del hecho diferenciador de que este Centro fue el único modelo de carácter femenino y experimental en España, quedando adscrito al Consejo Superior de Investigaciones Científicas a partir de 1945.

Evidentemente, este hecho lleva unas connotaciones implícitas, puesto que el régimen franquista quiso imitar el modelo del Instituto-Escuela, aunque desvirtuándolo al envolverlo en un halo propio del nacional catolicismo, que partía de unos principios que no respetaban la igualdad de derechos y, por tanto, potenciaba un tipo de sociedad en el que las mujeres perdieron los derechos adquiridos durante la Segunda República, quedando relegadas a un papel secundario en todos los ámbitos.

La asignatura de Educación Física se impartió en este Instituto con un presupuesto superior al resto, haciendo posible que se efectuasen actividades de diversa índole, que superaban cuantitativamente y cualitativamente al resto de Institutos Femeninos en España, puesto que tenía acceso a mayores subvenciones y, por ende, a mejores instalaciones deportivas y a un profesorado más cualificado, con mayor experiencia y méritos profesionales.

La educación física, durante los primeros años del franquismo, se convirtió en un instrumento para modelar el cuerpo femenino y para controlar y preservar la función social de las mujeres, que era la maternidad. La Sección Femenina -órgano político del régimen- fue la encargada de diseñar un currículo, compuesto por ejercicios gimnásticos (escuela neosueca) y deportes femeninos tendentes a mejorar la estética y la belleza, adaptando los métodos y ejercicios físicos a las características fisiológicas de las mujeres, de manera que permitiesen desarrollar los órganos reproductores, evitando la masculinización (desarrollo de los músculos) del cuerpo, seleccionando una vestimenta adecuada que garantizase la moral y el pudor de las jóvenes.

Corrientes internacionales que influyeron en el modelo franquista

Entre las principales corrientes de educación física femenina que se produjeron en el siglo XX hay que destacar a la escuela neosueca, basada en los métodos de Ling. Entre sus seguidoras estaba la pro-

fesora finlandesa Elizabeth Björkstén, que trabajó en el Instituto de Educación Física de Helsinki, la cual se opuso a la militarización de la gimnasia, reivindicando un modelo de gimnasia más adaptado al sexo femenino. En esta línea de crear un nuevo modelo de gimnasia femenina se encontraba la gimnasia rítmica de Dalcroze, y la gimnasia moderna de Rudolf Bode, H. Medau y Delsarte, fundamentada en trabajos de coreografía y de baile clásico.

La educación física americana, diseñada por Le Favre, Genevieve Stebbins, excluía los ejercicios violentos que supusiesen esfuerzos musculares, desarrollando un nuevo formulismo sistemático y metódico de los juegos de las niñas, caracterizado por marchas rítmicas y danzas, en lugar de ejercicios propiamente gimnásticos. Tanto la escuela neosueca, como los anteriores planteamientos de la americana, sirvieron como base para elaborar los programas de la Sección Femenina.

La evolución de la incorporación de las mujeres al deporte en España ha sido objeto de estudio por algunos autores (Zagalaz, 1998, y Puig Barata, 1987), distinguiendo entre cuatro etapas diferenciadas: militar, científica, pedagógica y de tiempo libre. La primera etapa era netamente masculina, porque estaba vinculada al combate y excluía por completo a las mujeres. Al final de la Guerra Civil, el régimen concibió la preparación física de las mujeres desde un punto de vista utilitarista, de carácter fisiológico, por este motivo recibió el nombre de etapa científica. Evidentemente, durante el franquismo se produjo una fuerte ingerencia ideológica en la educación física, considerando que debía contribuir al mejoramiento morfológico y funcional de la mujer en relación con sus funciones biológicas.

El currículo, específicamente femenino, intentaba desarrollar un cuerpo distinto al del hombre, vinculado a la condición maternal y feminidad de la mujer. La Sección Femenina también estaba interesada en imprimir un componente de exaltación patriótica, basado en el folklore español (danzas y coros regionales), además de exaltación religiosa, que se caracterizaba por el recato en la vestimenta deportiva, pudor en la práctica de determinados deportes considerados femeninos y de fortalecimiento moral). Además, se potenciaron algunas técnicas físicas y pedagógicas concebidas para fomentar la condición social femenina conducente a la reproducción, la belleza, el espíritu de sacrificio y la renuncia, en beneficio del marido y los hijos. En este aspecto, se afirmaba que¹:

1 / Granda, A de la (1946). *Barro Humano*. Madrid-Barcelona: Ed. Alejo Climent, p. 112.

“La forma corpórea de la mujer que más conviene biológicamente es la que apetece al hombre para sus fines sexuales (...). Esta forma no es la recia conformación del macho, sino algo más delicado e incomparablemente suave: Eva sólida, flexible, delicada.”

La Educación Física como un feudo de la Sección Femenina

La Ley de 28 de diciembre de 1939 encomendó a la Sección Femenina de FET y de las JONS la formación integral de la mujer, convirtiéndose en la institución encargada de preservar y transmitir un modelo ideológico de mujer y de elaborar y desarrollar el currículum femenino de todos los niveles de enseñanza. Concretamente, Josefina Álvarez insistió en resaltar los juegos, cantos y gimnasia rítmica de carácter nacional que introdujese el canto y el folklore español, evidenciando la estrecha relación que existió entre la educación física y el folklore de exaltación patriótica y moral, principios que estaban muy ligados al nacional catolicismo imperante durante los primeros años del franquismo².

Durante los primeros años del régimen, la educación física sufrió un retroceso respecto a épocas anteriores. De manera que la concepción progresista y moderna de la educación, en la plenitud del cuerpo, fue objeto de involución al imponerse una visión cristiana, no sólo sobre el cuerpo, sino también sobre la mujer y la familia, utilizándose un control ideológico y una utilización política del deporte como medio de exaltación nacional³.

El ideario del nacional catolicismo se convirtió en la fuente de inspiración primaria de los dirigentes políticos, que establecieron el papel que debía desempeñar la mujer en la sociedad. Esta ideología marcó unos presupuestos determinantes en las relaciones afectivo-sociales, familiares y profesionales:

- a) Configuración de un estilo formativo diferenciado para las mujeres mediante una serie de rasgos, que determinaban una forma de ser, que respondía al ideario tradicional español.
- b) Las mujeres tenían un papel secundario en la sociedad, adquiriendo una dignificación mediante las relaciones familiares y la transmisión de modelos y valores formativos relacionados con la ideología, la religión, el civismo, etc., imponiéndose las cualidades masculinas, sobre todo en el ámbito de las decisiones públicas.

La Sección Femenina confirmaba que la religión católica generaba valores positivos para la sociedad española, escogiendo a la Virgen María como modelo de mujer, porque encarnaba las virtudes de belleza, sabiduría, bondad y lucha.

En resumen, se puede decir que se establecen unas características propias de las mujeres basadas en:

- a) La sumisión y obediencia eran valores ligados a la personalidad de las mujeres.
- b) La fragilidad y debilidad, porque se pensaba que la mujer tenía propensión a caer en tentaciones fácilmente.
- c) La apreciación del cuerpo de la mujer por ser fuente de vida.
- d) El desarrollo de todas sus facultades dentro del ámbito de la familia.

Planteamientos doctrinarios sobre una educación física modeladora del cuerpo femenino

La educación física femenina se fundamentaba en interpretaciones biologicistas del cuerpo, que se hacían en base a unas características ligadas a la condición del sexo. Este determinismo se puede constatar en un artículo del doctor Antonio Granda, titulado “Fundamentos biológicos del trabajo de la mujer”, en el que se destaca el condicionamiento de la mujer al yugo sexual⁴:

“El punto de partida es que la mujer se encuentre totalmente condicionada por su duro e insoslayable yugo sexual, sufriendo a lo largo de su vida los continuos accidentes de su desgarradora vida sexual (menstruación, embarazo, parto, lactancia, menopausia) que determinan su cuerpo y su mente.”

La educación física se configuraba sin una clara separación entre los supuestos técnicos y los ideológicos. En este aspecto, Cándida Cadenas, precursora e iniciadora de la educación física, durante el I Congreso Nacional de Educación Física de 1943, afirmó que la mujer tenía tanto derecho como el hombre para recibir esta formación, de forma que no sólo vigorizase de salud y belleza a su cuerpo, sino que preparase su inteligencia y su espíritu para crear al niño y vigilar y dirigir los primeros años de su vida⁵. Además, se intentaba que la educación física femenina tuviese un elevado componente de mejora de la raza y de implantación de una disciplina y una moral vinculadas también a la higiene corporal y moral.

2 / Álvarez, J. (1939). Comentarios a la circular de 5 de marzo de 1938. *Atenas*, mayo-junio, 91-92, pp. 220-221.

3 / Fernández García, E. (1995). *Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Madrid: UNED, p. 66.

4 / Recogido por Alted, A. (1989). *Las mujeres en la sociedad española de los años cuarenta*. En *III Jornadas de estudios monográficos*. Salamanca: Ministerio de Asuntos Sociales, p. 216.

5 / Cadenas, C. (1943). *Memoria-resumen de las tareas científicas del I Congreso Nacional de E.F.*, pp. 436-442.

El modelo educativo se planificó en base a que se debía tratar cada etapa con unas características diferenciadas, realizando un ejercicio adecuado a la estructura psicofísica de las alumnas. En la primera etapa, la madre era la encargada de estimular al niño/a en su aspecto motor. Después, pasaba al parvulario, para que recibiese un tipo de educación dirigida tanto a niños como a niñas de forma coeducativa. En la etapa primaria, de 7 a 14 años, se producía la separación de los sexos, de tal manera que las niñas recibían una gimnasia educativa más suave y realizaban trabajos específicos de los músculos relacionados con la maternidad, respiración y abdominales. Los ejercicios que se consideraban más adecuados eran la danza, para que las niñas consiguiesen gracia y elegancia, aunque también se utilizaban los juegos divertidos.

Algunas profesoras, como Consuelo Sánchez Buchón, citaban a Pío XI para argumentar la necesidad de separar y distinguir los dos sexos en la práctica de ejercicios físicos, para distinguir la delicadeza y modestia cristiana de la juventud femenina a través de una vestimenta y unos modales diferenciados⁶. En este aspecto, Francisca Montilla, inspectora de primera enseñanza, manifestó que la gimnasia femenina debía mantenerse en los límites de la moral cristiana, que impusiese el pudor femenino en la práctica de la gimnasia⁷.

Las diferencias biológicas entre los sexos influyeron en el diseño y desarrollo de los contenidos de educación física, asignando actividades apropiadas para las mujeres en base a su función maternal considerándolas frágiles y delicadas, lo cual suponía un impedimento para realizar actividades con cierto nivel de esfuerzo físico⁸:

“En la mujer, el consumo de crecimiento durante la pubertad es mayor aún que en el hombre y, por tanto, este periodo es especialmente crítico en el sexo femenino (...). En la menstruación son peligrosas todas las actividades capaces de producir traumatismos, así como emociones fuertes.”

Luis Agosti, asesor nacional de Educación Física para la Sección Femenina, manifestaba que sólo eran aconsejables para las mujeres algunos deportes que la permitiesen desarrollarse físicamente, exaltando su feminidad⁹. Por otro lado, el comandante Francisco Javier Fernández-Tripiella publicó un libro titulado *Técnica de la gimnasia educativa*, que fue declarado útil para la enseñanza en la aca-

demia del ejército, los organismos del partido, las facultades, las escuelas y las academias oficiales y particulares, y en el que realizaba algunas consideraciones sobre la gimnasia educativa femenina, señalando que se debía organizar sobre unas características de “dinamismo, suavidad y amplitud de movimiento”, buscando la estética propia “del espíritu de la mujer” en relación a los gestos y actitudes, desaconsejando la utilización de algunas prendas, como eran: las ligas, sostén y fajas¹⁰. Además, recomendaba algunos ejercicios -de rítmica, danzas, interpretación coreográfica, etc.- para resaltar las características femeninas aceptables, estética y socialmente para las mujeres, evitando hermafroditismos, que creía latentes en determinadas deportistas.

Los planteamientos médicos se basaban en que la mujer debía buscar la armonía perfecta de líneas, la elegancia de los movimientos y, por otra parte, debía tener el vigor y la tonicidad de los grupos musculares relacionados con el embarazo y el parto -abdominales y pelvianos, especialmente-, según el médico jesuita Arvesu. Por ese motivo la actividad física y deportiva se consideraba peligrosa para la mujer, aún más cuando se difundía la idea de que sólo en el hombre se desarrollaba la capacidad competitiva, lo que le hacía soportar mejor los esfuerzos del ejercicio, considerando que la mujer no estaba hecha para luchar, sino para procrear¹¹.

En la década de los sesenta comienza a producirse un cambio derivado de la necesidad de que la mujer se incorpore al trabajo, debiendo prepararse para desempeñar un oficio o profesión con cierto carácter femenino. La profesora Nuria Puig Barata definió esta etapa como “pedagógica”, puesto que se producía una apertura a las posibilidades educativas del ejercicio físico, apareciendo de forma novedosa el término educación física y no gimnasia como en etapas anteriores¹².

Los prejuicios que provenían de la medicina, en relación con la educación física, no variaron sustancialmente hasta finales de los años sesenta y comienzos de los setenta. La asistencia a campeonatos internacionales de los diferentes deportes, a los Juegos Olímpicos, a conferencias y congresos sobre la actividad física en otros países, dieron lugar a una mayor libertad para las mujeres en la realización de todo tipo de deportes y ejercicios, al manifestar Carvalho Pini, profesor de la Escuela de Educación Física de Sao Paulo, que¹³:

6 / Sánchez Buchón, C. (1955). *Curso de Pedagogía*, Madrid: Iter, pp. 204-205.

7 / Montilla Tirado, F. (1952). *La educación y su historia*. Madrid: San Martín, p. 108.

8 / Agosti, L. (1963). *Gimnasia educativa*. Madrid: Ex Libris, pp. 710-719.

9 / Agosti, L. (1943). Educación física femenina. Papel de la mujer en los deportes. *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física*. Madrid: Imprenta de Jesús López, p. 140-141.

10 / Fernández-Tripiella, F.J. (1947). *Técnica de gimnasia educativa*. Toledo: Talleres gráficos de Rafael G. Menor, p. 47.

11 / Arvesu, F. (1962). La virilidad y sus fundamentos sexuales. Madrid: Estadium.

12 / Puig Barata, N. (1987). El proceso de incorporación al deporte por parte de la mujer española (1939-1985). En *Seminario de Mujer y Deporte*. Madrid: Instituto de la Mujer-Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte del Consejo Superior de Deportes, p. 85.

13 / Carvalho Pini, M. (1972). El deporte en la mujer. En *Deporte 2000*, número de septiembre, pp. 25-26.

“En cuanto a la masculinización de la mujer por el deporte, es un hecho que realmente no existe. La mujer normal no pierde su feminidad con la práctica deportiva (...). Quienes contraindican para la mujer los deportes de conjunto, caracterizados por el contacto personal, como el baloncesto, por ejemplo, en el sentido de que se evitarían perjuicios o daños para sus órganos genitales internos, están equivocados.”

Los planteamientos doctrinales comentados en párrafos anteriores influyeron en el método didáctico que se utilizó en el Instituto Femenino Isabel la Católica, describiendo tres etapas diferenciadas, asociadas a las diversas Leyes de Enseñanza Media que se fueron promulgando durante la dictadura franquista, y que se distinguen por la introducción del deporte en los años cincuenta y con mayor ímpetu en los años setenta.

La educación física femenina en el periodo de 1939 a 1953

En la primera época del franquismo, durante la vigencia de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media, de 1938, el profesorado de la Sección Femenina fue asumiendo la enseñanza de la Educación Física en el Instituto Isabel la Católica, con objeto de propiciar la transmisión de valores, más que desarrollar las cualidades físicas básicas de las alumnas. El método de la gimnasia educativa, por tanto, se fundamentaba más en desarrollar el carácter de las jóvenes, mediante la disciplina, a través de una carga horaria de dos horas semanales durante todos los cursos del Bachillerato, quedando al mismo nivel que la asignatura de Religión, lo cual denota el gran interés del régimen por la gimnasia como medio de moldear el cuerpo femenino para proyectar su función procreadora.

No en vano, mediante una expresa manifestación corporal, la gimnasia proporcionaba la posibilidad de evidenciar lo que para el régimen eran las virtudes y cualidades que definían a la mujer. El método didáctico quedó supeditado a la ideología involucionista que partía de la base de que el cuerpo debía adquirir aquellos rasgos que evidenciasen los valores que convertirían a España en la “reserva espiritual de Europa”. Se trataba de crear una mujer-máquina, cuya descripción estaba en función del registro anatómico-metafísico y el técnico-político, basados en la estética, sumisión, reproducción y utilización física, en tanto que se apostaba más por la utilización del cuerpo que por el entendimiento.

La principal aportación fue el progresivo intento de conseguir una fundamentación epistemológica, basada en la pedagogía, con el objeto de conseguir habilidades somáticas hacia actitudes psíquicas, que diesen lugar a un efecto moral, mediante una gimnasia que permitiese la liberación de lo que llamaban “aberraciones sexuales”, catártica ante desviaciones de conducta y correctiva de la voluntad. También tenía un efecto de sublimación, mediante la transformación de energías e impulsos primitivos agresivos e impulsos gimnásticos-deportivos; por último, se pensaba que debía tener un efecto médico-preventivo, que intentaba lograr una correcta respiración, circulación, control nervioso, liberación de grasas, etc.

Se podría decir que la concepción que la Sección Femenina tenía de la gimnasia y el deporte estaba vinculada a una perspectiva católica, inspirada en el acercamiento del hombre a Dios. En este aspecto, en este Instituto se desarrolló una metodología basada en los principios didácticos siguientes:

- El desarrollo de un cuerpo, cuyo único objetivo era su supeditación al servicio del alma.
- La educación del carácter a través del endurecimiento corporal y como consecuencia de éste.
- La exagerada prevención hacia aquellas formas o actividades que, en su criterio, comprometían la salvaguarda de virtudes que, como el pudor, investían con significaciones muy concretas a las distintas partes corporales.

La Sección Femenina afirmaba que la Educación Física comprendía tres ramas: la gimnasia educativa, la gimnasia aplicada o utilitaria y los deportes en sus dos facetas de juegos y atletismo, siendo sus finalidades: mecánicas, fisiológicas y estéticas, al afirmar que¹⁴:

“la higiene, la gimnasia y el deporte hacen de cada una de nosotras esa mujer sana y limpia moralmente que el Estado quiere para madre de sus hombres del porvenir”.

El sexismo del mencionado planteamiento se llevó hasta el extremo de convertir a las mujeres en ciudadanos de segunda categoría, después de que Pilar Primo de Rivera, en el I Congreso Nacional del SEM, afirmase lo siguiente¹⁵:

“Yo no aspiro a que mi lección sea perfecta pieza de oratoria ni a describir nuevas verdades. Las mujeres nunca descubren nada; les falta desde luego, el

14 / Sección Femenina del Movimiento (1941). La Educación Física Femenina. *Consigna*, 17, 34-46.

15 / Primo de Rivera, P. (1943). *El Servicio Nacional del Magisterio y la Sección Femenina*, I Consejo Nacional del SEM, Madrid.



16 / Cadenas, C. (1943). *La Educación Física... Memoria - Resumen de las Tareas Científicas del I Congreso Nacional de Educación Física*. Madrid: Imp. Jesús López, pp. 433 y ss.

talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar mejor lo que los hombres nos dan hecho."

La consideración de la mujer desde la perspectiva de compañera del hombre y de madre siguió siendo parte del discurso de algunas colaboradoras de Pilar Primo de Rivera. Se trataba de Cándida Cadenas, primera directora de la Escuela de Instructoras de Educación Física, de Santander, la cual afirmaba que los dos problemas que debía resolver la Educación Física femenina eran¹⁶:

1. La Educación Física de la mujer como ciudadana y compañera del hombre.
2. La Educación Física de la mujer como madre.

En el Instituto se siguieron las pautas docentes necesarias para conseguir los objetivos fundamentales propuestos por la Regiduría de Educación Física, que se resumen en:

- Perfección del cuerpo, necesaria para el equilibrio de la persona humana.
- Salud del alma, que necesitaba de ese equilibrio como parte de la formación religiosa.
- Espíritu de competitividad.

En el Instituto, durante los años cuarenta, las clases se centraron en ejercicios gimnásticos y en la enseñanza de bailes regionales o de corte clásico, como era el ballet, vinculando la Educación Física, con las disciplinas de Música, Dibujo, Labores y Forma-

ción Patriótica. En las celebraciones de Santo Tomás de Aquino, San José y la fiesta de final de curso, las alumnas hacían exhibiciones de los distintos tipos de bailes que aprendían en el Centro, adquiriendo un relieve especial los bailes regionales, que eran significativamente bonitos, porque todas las alumnas vestían los trajes típicos, comprados o confeccionados por ellas en las clases de labores. Es obvio, que estos bailes estaban arraigados a la formación patriótica de las alumnas, en un intento de inculcarlas el regionalismo y las distintas lenguas españolas devaluadas a un mero significado de dialectos.

La Educación Física y Deportiva durante la vigencia de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 1953

Durante la vigencia de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media se produjo una inestabilidad educativa constatable en la publicación de tres diferentes planes de estudios del Bachillerato (1953, 1957 y 1967). En el plan de estudios de 1953, la Educación Física adquirió mayor importancia que en el de 1938, pasando su carga lectiva de dos a tres horas semanales durante todos los cursos del Bachillerato, superando a la asignatura de Religión que, a partir del segundo curso, se limitó a dos horas semanales. El plan de 1957 redujo a dos horas la enseñanza de esta disciplina en sexto de Bachillerato, aunque in-

trodujo la novedad de conceder mayor importancia a la actividad deportiva al referirse a esta asignatura como Educación Física y Deportiva. Por último, el plan de 1967 se limitaba al grado elemental, conservando las tres horas semanales en los cuatro cursos que lo constituían.

En el Instituto Isabel la Católica, la asignatura de Educación Física de primero de Bachillerato se estructuraba en dos partes, una teórica y otra práctica de gimnasia educativa, ésta última se dividía en cuatro componentes:

1. Introducción relacionada con la marcha, carrera, ejercicios individuales de salto a la comba, o un juego sencillo a base de carreras
2. La parte correctiva contenía ejercicios de brazos, piernas, cuello, cabeza y tronco.
3. La parte funcional contemplaba ejercicios de equilibrio, de brazos, de marcha, de carrera, de salto y de tronco.
4. La parte final tenía en cuenta la marcha, los juegos dirigidos y libres.

El contenido de la parte teórica estaba distribuido en cinco lecciones, que trataban sobre la conveniencia de realizar ejercicio físico, gimnasia y diferentes tipos de juegos, la honradez y la nobleza en el juego, la limpieza, el pudor, la comida, el atuendo, la preparación de las excursiones y la natación.

En segundo de Bachillerato la parte práctica era análoga a la de primero, excepto en que se delimitaba que las carreras serían de 30 a 50 metros, abordando también el salto de altura, de longitud con carrera y a pies juntos, lanzamiento de pelota a precisión y balones a distancia. En este curso se iniciaba la práctica de baloncesto y de balonvolea, que las alumnas realizaban con un vestuario compuesto por una blusa blanca, una falda y unos pololos de color azul marino¹⁷. La parte teórica de este curso era muy similar a la de primero, con algunas diferencias, en el sentido de que se relaciona la Educación Física con un acercamiento a Dios y, también, se trataba sobre el emblema escolar de aptitud física.

En tercero de Bachillerato, la parte práctica era muy similar a la de cursos anteriores, con algunas alteraciones como: la realización de equilibrios sobre barra sueca y saltos de potro y barra, además del salto sobre plinto. También se mencionan los lanzamientos rítmicos de balones. Mientras que la parte teórica seguía redundando sobre conceptos similares de cursos anteriores, con la particularidad de introducir nuevos conceptos, como la alegría, la libertad,

la exactitud, el esquí y cinco lecciones sobre baloncesto, balonvolea y balonmano.

En los cursos de cuarto, quinto y sexto no se introdujeron novedades significativas, porque sólo se trataba de adquirir más destreza en ejercicios realizados en cursos anteriores, impregnándolos de mayor complicación. También se trató de potenciar los tres deportes anteriormente mencionados, que se practicaban durante los recreos en las pistas del Instituto.

El 22 de enero de 1968 se publicaron nuevos programas de Educación Física, pasando a aplicarse en el Instituto mediante la distribución de los contenidos de los cuatro primeros cursos de Bachillerato, en ocho lecciones cada uno, cuyo contenido estaba inspirado en la utilización de diversos juegos, ejercicios gimnásticos, de relajación y bailes. A su vez, cada lección tenía un esquema común, con la asignación de tiempos concretos, compuesto por¹⁸:

1. Parte inicial y de adaptación, que contemplaba juegos de atención, locomoción, coordinación, velocidad, reflejos, precisión, agilidad y destreza. (cinco minutos).
2. Parte de trabajo localizado, se basaba en movimientos de brazos, piernas, tronco, cuello y cabeza. (10 minutos).
3. Parte de trabajo generalizado o aplicación funcional, donde se trabajaban los movimientos de tronco, equilibrio sobre aparato, locomoción, salto, brazos y agilidad sobre colchoneta, con volteretas adelante y atrás. (20 minutos).
4. Parte final o calmante, que terminaba con ejercicios de relajación (10 minutos).

Por último, contemplaba el desarrollo de un último apartado rítmico, que estaba dirigido a la realización de pasos de danza regionales, cuyo tiempo se establecía en 15 minutos.

La Educación Física y Deportiva en el Bachillerato Unificado Polivalente

La implantación del Bachillerato Unificado Polivalente, a raíz de la entrada en vigor de la Ley General de Educación, de 1970, se desarrolló a través del nuevo plan de estudios de 1975, que siguió manteniendo la denominación de Educación Física y Deportiva y la dedicación de tres horas semanales en los tres cursos, introduciendo el atletismo junto a los ejercicios gimnásticos y deportivos.

Durante el primer curso de este nuevo modelo de Bachillerato, en el Instituto se intentó conseguir el mejoramiento de la conducta motriz de base de

17 / Testimonio aportado por la profesora Carmen Simón Palmer, el 12 de septiembre de 2007.

18 / O. 21-12-1967. Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (1967). Ref. 458, p. 1449.

las alumnas (la postura, el desplazamiento, los movimientos segmentarios, etc.), mediante la realización de ejercicios básicos de¹⁹:

1. Locomoción: consistente en pedaleos, carretas, saltos, tijeras de piernas, lanzamientos en todas direcciones, zancadas, paso de comba y elevaciones de rodillas.
2. Coordinación: que comprende el conocimiento y control de las articulaciones, localización de los movimientos, ejercicios de relación, abdominales, dorsales de tronco, etc.
3. Agilidad: consistente en ejercicios de suelo y colchonetas, que iniciaban a las alumnas en las destrezas deportivas mediante juegos y ejercicios simples para ir consiguiendo el dominio del balón.

Posteriormente, las alumnas de primer curso pasaban a iniciarse en atletismo por medio de las carreras progresivas, en las que iban adquiriendo el control respiratorio y la resistencia a la fatiga. Además, las alumnas realizaban ejercicios específicos para iniciarlas en la práctica del baloncesto y del voleibol, mediante la realización de botes, pases, entradas a canasta y toque de dedos y defensa baja.

Durante los tres cursos del Bachillerato Unificado Polivalente se pedía a las alumnas que realizaran unas pruebas de aptitud física, en las que se medía: su resistencia, velocidad, flexibilidad y potencia. Cada curso tenía asignadas tres horas semanales, de las cuales, dos estaban dedicadas a deportes (baloncesto y voleibol) y otra, a gimnasia dentro del pabellón C, contando con el material siguiente: espalderas, barra de equilibrio, escalera horizontal, plintos, potros, trampolines, bancos suecos, colchonetas, saltómetros, aros, cuerdas y balones.

Las alumnas de segundo curso tuvieron que superar ejercicios de mayor dificultad en los aspectos siguientes:

1. Locomoción: basada en la elevación de rodillas, marcando más el salto, doble paso lateral con giros, doble paso al frente con giro, y zancadas laterales y al frente.
2. Coordinación: relativa a la iniciación en trabajo de enlace de ejercicios con introducción de ritmo y percusión.
3. Agilidad: relativa a ejercicios en suelo y colchoneta, introduciendo elementos sencillos de gimnasia deportiva. También incluía la iniciación en plinto. Se trataba de que la alumna adquiriese más rapidez de reflejos, velocidad, cualidades técnicas y pensamiento táctico.

El siguiente bloque de contenidos estaba relacionado con el aprendizaje del atletismo con la realización de pruebas específicas, como eran: carreras de velocidad (50 metros), carreras de medio fondo (1.000 metros). Las alumnas continuaban con el aprendizaje deportivo, iniciando las técnicas básicas y empezando a jugar partidos.

En el último bloque, las alumnas aprendían aquellos aspectos del entrenamiento que se empleaban en el juego y que eran: pases de carrera y entradas a canasta. En voleibol, se aprendía a realizar "mano baja y saques", sin olvidar el toque, que era fundamental en este deporte. También se iniciaban al remate.

En tercer curso, las alumnas debían superar los aspectos siguientes:

1. 1.- Locomoción: compuesta por la realización de ejercicios combinados de música y ejercicios con aparatos manuales, como eran las cuerdas.
2. 2.- Agilidad: integrada por ejercicios de suelo y colchoneta, perfeccionando todos los elementos aprendidos en las anteriores etapas. También se introducía el juego de tácticas y técnicas deportivas.

El bloque siguiente era el relativo al atletismo, que era una continuidad de las realizadas en segundo curso, pero buscando mayor resistencia y velocidad. Por último, en la cuarta evaluación se intentaba perfeccionar técnicas individuales y tácticas de equipo, mejorando los fundamentos individuales, conjuntos buscando el espíritu de equipo. Además de estas actividades realizadas en horas lectivas también se realizaban otras complementarias, como eran el baloncesto y la gimnasia jazz, esta última estaba muy demandada por las alumnas, constituyéndose ocho grupos con una dedicación de una hora semanal. El equipo federado de baloncesto del Instituto entrenaba los lunes, miércoles y viernes, de 14,00 a 15,30 horas. Estas alumnas tomaron parte en un campeonato escolar organizado por la CECE, obteniendo el tercer puesto en la clasificación general. En el curso 1983-84, participaron en un torneo organizado por el Club de Atocha, que se prorrogó hasta finales de junio.

Las profesoras de educación física

El Frente de Juventudes fue el encargado de preparar a la juventud española en las enseñanzas más comprometidas, desde el punto de vista político, como fueron la formación política y la educación física, de manera que ésta se convirtió en una disciplina clave para el control ideológico de la sociedad.

La Sección Femenina fue la institución encargada de la educación física de las alumnas de los distintos niveles educativos y de la preparación de las maestras, formando y seleccionando al profesorado que debía impartir esta enseñanza. Concretamente, tenía encomendada la formación del profesorado femenino de educación física, la realización de planes de educación física para los centros de enseñanza, la divulgación y difusión de la práctica deportiva de la mujer, la organización y promoción de los clubes deportivos femeninos, la colaboración con los organismos nacionales e internacionales dedicados a la educación física y el deporte.

Según María Pilar Ozores Guinea, que fue la jefa de la Escuela Nacional de Educación Física Femenina "Julio Ruiz de Alda", dicha organización se encargó de institucionalizar una doctrina que desarrollase una acción del ejercicio físico para conseguir el fortalecimiento de los valores espirituales, la formación integral de las personas, el mejoramiento morfológico y funcional de la mujer en relación a su función biológica²⁰.

Tras la guerra civil, el régimen franquista mostró un gran interés por la educación física femenina y la formación de su profesorado, creándose centros, planes de estudio, formación del profesorado femenino, etc. Se organizaron cursillos breves e intensivos para enseñar a las primaras profesoras o instructoras de educación física en distintos lugares de España: Santander (1938, 1939 y 1945); Madrid-Ciudad Lineal (1940-1944 y 1949) y en Guipúzcoa-Deva (1945). Las primeras instructoras fueron pioneras de una profesión que en ese momento era desconocida en España, según la profesora Ozores Guinea²¹:

"(...) abrieron cauces, despertaron inquietudes y sembraron no sólo los beneficios que aportaba la práctica de la Educación Física en la formación integral del ser humano, sino que también fueron las que sentaron de forma práctica las bases de la necesidad de una dimensión educativa en todo Plan escolar y extraescolar de nuestra Patria."

Las profesoras de Educación Física del Instituto Isabel la Católica que cumplían el requisito establecido en la disposición transitoria del Decreto 2167/1960, de 10 de noviembre²², y estaban en posesión del título expedido por la Escuela Nacional de Especialidades "Julio Ruiz de Alda", de la Sección Femenina, con posterioridad a junio de 1957, pudieron revalidar su título por el oficial mediante la presentación del primero en el Ministerio de Educación

Nacional, acompañándolo de una certificación acreditativa del ejercicio profesional que extendió el Instituto Isabel la Católica, donde prestaron sus servicios, y refrendada por la Delegación Nacional de la Sección Femenina. Además, las profesoras de Educación Física de la Sección Femenina, con título de fecha anterior a la señalada anteriormente, pudieron revalidar su título por el oficial, previa realización en la Escuela Nacional de Especialidades "Julio Ruiz de Alda", de la Sección Femenina, de las pruebas que por la misma se determinaban, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional²³.

Los estudios de profesora de Educación Física, a partir de la Orden de 28 de noviembre de 1961, pasaron a realizarse en las Escuelas oficiales y no oficiales durante tres cursos académicos de duración, con un mes de prácticas a realizar en el verano del segundo curso. Al finalizar el tercer curso se presentaba a la aprobación de la Escuela un trabajo escrito sobre alguna de las materias cursadas, y superada la prueba de reválida se expedía el título de profesora de Educación Física²⁴.

Las Escuelas debían contar con una Junta rectora formada por una directora, con título de licenciada; un director técnico, con título de licenciado en Cirugía y Medicina y profesor de Educación Física; una jefa de estudios, licenciada en Pedagogía o Filosofía y Letras, y dos profesores, en representación de las ramas de asignaturas teóricas y prácticas.

Para poder ingresar en las Escuelas de Profesoras de Educación Física era necesario realizar los exámenes de ingreso, haber cumplido los dieciséis años de edad y ser menor de veinticinco años al solicitar el ingreso. Tener aprobados los estudios de Bachillerato Elemental. También, la alumna debía presentar una composición en la que exponía las razones que la impulsaban a realizar estos estudios, cuya extensión no podía ser menor de 10 cuartillas mecanografiadas a dos espacios. El examen de ingreso se celebraba en cada Escuela ante un Tribunal especial, integrado por tres profesores o médicos de la escuela; un representante del Ministerio de Educación Nacional, que era el presidente del Tribunal, y un representante de la Delegación Nacional de la Sección Femenina.

Las pruebas del examen de ingreso eran las siguientes:

- 1) Examen médico deportivo realizado por el personal médico de la Escuela, demostrativo de no padecer defecto morfológico o funcional que impidiese o dificultase la práctica activa de la Educación Física.



20 / Ozores Guinea, M.P. (1968). La Educación Física Femenina en España. Formación del profesorado. Su evolución y características. *Revista Española de Educación Física*, 225, p. 4.

21 / Ozores Guinera, M.P. (1968). *Op.cit.*, p. 5.

22 / D. 2167/1960, de 10 de noviembre. *BOE*, nº 285, 28-11-1960, pp. 16373-16375.

23 / O. 28-11-1961. *BOE*, nº 8, 9-1-1962, p. 383.

24 / *Ibidem*.

2. 2) Pruebas de aptitud física, en que se superase el mínimo establecido en los cuestionarios.
3. 3) Examen escrito sobre un tema de cultura general.

Al finalizar el tercer curso, tanto las alumnas oficiales como las no oficiales, pasaban una prueba de reválida en una Escuela oficial, ante un Tribunal presidido por un representante del Ministerio de Educación Nacional, y del que también formaban parte: un representante de la Escuela oficial donde se celebrase la prueba de reválida, un representante de la Sección Femenina de FET y JONS y dos de la Escuela de la que procedían las alumnas. Para obtener el título, los alumnos que habían superado la reválida realizaban las prácticas reglamentarias y presentaban un trabajo escrito. El título de profesora de Educación Física era expedido por el Ministerio de Educación Nacional, a propuesta de la Escuela respectiva.

Las profesoras que consiguieron acceder al Instituto para impartir la asignatura de Educación Física fueron: Concepción Rubín de Celis Zaragoza (jefa de Seminario), Ana Carmen Encabo Gil (auxiliar), Mercedes Marbán Pabón, María Teresa Pérez Carrillo (auxiliar) y María del Carmen del Pozo Pérez. En el curso académico de 1983-84 se incorporó otra profesora adjunta, se trataba de Asunción Domínguez Ocaña. La mayoría de ellas eran diplomadas, a excepción de Concepción Rubín de Celis y María del Carmen del Pozo, que eran licenciadas. La profesora más joven era María del Carmen del Pozo, y la de mayor edad, con algo más de cincuenta años, era Rubín de Celis.

Las enseñanzas de Educación Física y Deportiva, que habían estado reguladas por la Sección Femenina en el Instituto Isabel la Católica, a partir de la publicación de la Ley General de Educación, concretamente su artículo 136, pasaron a estar reguladas por el Gobierno, teniendo en cuenta las competencias de los Organismos del Movimiento. Las actividades extraescolares y complementarias de las mismas y el procedimiento para la selección del profesorado pasaron a ser competencia del Gobierno, que

a partir de ese momento se encargaba de establecerlas a propuesta conjunta del Ministerio de Educación y Ciencia y de la Secretaría General del Movimiento. Esta ordenación y las plantillas y remuneraciones del personal docente pasaron a fijarse por analogía con las correspondientes a los profesores de los diferentes niveles educativos.

La Ley de 17 de febrero de 1971, en su artículo 4, disponía que estos profesores eran nombrados y cesados por el Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta de la Secretaría General del Movimiento, y como consecuencia de su nombramiento debían formalizar la prestación de servicios con el delegado provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, o el rector de la Universidad, en su caso. En el documento debía constar que el profesor estaba asistido por la Delegación del Movimiento correspondiente, y se indicaba el objeto del mismo, la jornada docente a desempeñar y la retribución, así como la fecha de su primer nombramiento, expedido por la Administración del Estado. La jornada docente asignada a cada profesor podía desarrollarse en uno o varios Centros oficiales de la misma localidad, según las necesidades que existiesen y la distribución que se realizase por la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con la Delegación Provincial del Movimiento²⁵.

Los profesores titulares de Formación Política, Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y Enseñanzas del Hogar percibían, a finales de los años setenta, una retribución fija de 6.888 pesetas mensuales, y los profesores adjuntos percibían 4.255 pesetas mensuales. Además, tenían derecho a dos pagas extraordinarias en cuantía igual, cada una de ellas, a la establecida como remuneración mensual, que percibían en los meses de julio y diciembre, siempre que estuviesen prestando servicio como tales profesores el día primero de los meses indicados.

Esta retribución correspondía a una dedicación semanal de 12 horas de clase y a las actividades complementarias de las mismas, incluyéndose las actividades extraescolares en el cómputo de horas de



clase, e incrementándose proporcionalmente por cada hora de clase semanal de aumento en la actividad docente de cada profesor hasta un máximo de 24 horas semanales. De igual manera, la remuneración mensual quedaba reducida proporcionalmente al número de horas efectivamente prestadas cuando el profesorado, por la índole de su función o por estar debidamente autorizado, desarrollase menor número de horas de clase que las mencionadas anteriormente²⁶.

A modo de conclusión

La educación física femenina en el sistema educativo español reproducía el modelo franquista, que se intentaba imprimir en todos los niveles educativos, aunque en los aspectos técnicos se basaba fundamentalmente en la escuela neosueca. Los planteamientos en que se fundamentaba estaban ligados a tres posturas diferentes:

- La postura científico-médica, que señalaba las diferencias morfológicas entre el hombre y la mujer, por considerar que la actividad física debía diferenciarse por razón del sexo. De forma que los esfuerzos excesivos y de larga duración estaban contraindicados para el correcto desarrollo del cuerpo femenino.
- La postura religiosa, que sólo estaba de acuerdo con los ejercicios físicos que no impedían la función procreadora, como parte de su dona-

ción espiritual a la vida. Por consiguiente, admitía una educación física que favoreciese la función de madre.

- La postura ideológica, debido a que el Estado totalitario contemplaba la unidad del territorio bajo presupuestos de fuerza física, de manera que alejaba a la mujer de este cometido y se la orientaba a otros planteamientos más adecuados de la educación física femenina.

La Educación Física en el Instituto Femenino Isabel la Católica pretendió configurarse como una educación integral, aunque encorsetada dentro de unos planteamientos tradicionalistas e involucionistas, al objetivar la función primordial de la mujer en la maternidad, relegándola a un puesto subsidiario dentro de la sociedad. Los cambios legislativos influyeron no sólo en la denominación de esta disciplina, denominándose Educación Física y Deportiva con el plan de estudios de 1957, sino que también significaron la introducción de la práctica deportiva y, con el plan de 1975, de la integración del atletismo.

El profesorado de la Sección Femenina, siguiendo sus propios principios y las argumentaciones de algunos médicos de aquella época, que eran proclives a remarcar más las diferencias entre sexos, se esforzó a través de la gimnasia y del deporte en desarrollar el cuerpo femenino, mejorar la raza en su vinculación con la procreación y transmitir un con-

26 / Junquera, J. y González-Haba, V. (1979). *Las retribuciones de los funcionarios públicos*. Madrid: Asociación Española de la Administración Pública, p. 90.

tenido patriótico de afectación a la política dictatorial y sumisión a los preceptos religiosos que obligaban a las alumnas a practicar la gimnasia con una vestimenta “que no despertase las pasiones del sexo contrario”, ocultando las formas femeninas, mediante la utilización de prendas amplias y de pololos o pantalones cortos debajo de las faldas.

En definitiva, la Educación Física en el Instituto Femenino Isabel la Católica no pudo desvincularse de la concepción que tenía la Sección Femenina de la gimnasia y del deporte, vinculada a una perspectiva católica, basada en el acercamiento de la mujer a Dios y en inculcar los referentes patrióticos y tradicionalistas del régimen. Esas tendencias quedaron plasmadas en los cuestionarios de educación física de enseñanza media, en los que se dedicaba especial atención a los bailes regionales, la gimnasia rítmica y a los ejercicios de los músculos relacionados con la maternidad, abdominales y respiración. En este aspecto, se desarrolló una metodología inspirada en los principios didácticos siguientes:

- a) Desarrollo de un cuerpo supeditado al alma.
- b) La educación del carácter a través del ejercicio físico.
- c) La educación patriótica a través de la asociación de esta disciplina con otras impartidas por la Sección Femenina (Música, Formación del Espíritu Nacional, Labores y Economía Doméstica).
- d) El moldeamiento del cuerpo femenino, con objeto de prepararle para su función primordial de procreación.

Las profesoras de la Sección Femenina se encargaron de que las alumnas del Instituto se concientizaran de su papel principal de esposas y madres, en clara sumisión respecto al hombre, manteniéndolo incluso con la publicación de la Ley sobre los Derechos de las Mujeres, en 1969, que sólo impregnaba de un barniz algo más moderno a la concepción tradicionalista, pero que siguió manteniendo concepciones involucionistas sobre el papel social de las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTI, L. (1963). *Gimnasia educativa*. Madrid: Ex Libris.
- ALTED VIGIL, A. (1989). LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE LOS años cuarenta. En *III Jornadas de estudios monográficos*. Salamanca: Ministerio de Asuntos Sociales.
- ÁLVAREZ, J. (1939). Comentarios a la circular de 5 de marzo de 1938. *Atenas*, mayo-junio, 91-92, pp. 220-221.
- ARVESU, F. (1962). La virilidad y sus fundamentos sexuales. Madrid: Stadium.
- CADENAS, C. (1943). *Memoria-resumen de las tareas científicas del I Congreso Nacional de E.F.*, pp. 436-442.
- CARVALHO PINI, M. (1972). El deporte en la mujer. En *Deporte 2000*, número de septiembre, pp. 25-26.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (1995). *Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Madrid: UNED.
- FERNÁNDEZ-TRAPIELLA, F.J. (1947). *Técnica de gimnasia educativa*. Toledo: Talleres gráficos de Rafael G. Menor.
- GRANDA, A DE LA (1946). *Barro Humano*. Madrid-Barcelona: Ed. Alejo Climent.
- MANRIQUE ARRIBAS, J.C. (2008). La mujer y la educación física durante el franquismo. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MANRIQUE ARRIBAS, J.C. (2003). La educación física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10, pp. 83-100.
- MONTILLA TIRADO, F. (1952). *La educación y su historia*. Madrid: San Martín.
- OZORES GUINEA, M.P. (1968). La Educación Física Femenina en España. Formación del profesorado. Su evolución y características. *Revista Española de Educación Física*, 225, p. 4.
- PUIG BARATA, N. (1987). El proceso de incorporación al deporte por parte de la mujer española (1939-1985). En *Seminario de Mujer y Deporte*. Madrid: Instituto de la Mujer-Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte del Consejo Superior de Deportes.
- SÁNCHEZ BUCHÓN, C. (1955). *Curso de Pedagogía*. Madrid: Iter.





Las empresas y la Ley Penal del Ambiental

I Jornadas de Derecho Corporativo,
Puerto La Cruz, 6 de octubre de 2009

Introducción

Después de diecisiete años de vigencia formal de la Ley Penal del Ambiente conviene reflexionar acerca del impacto de dicha ley en la esfera de las actividades empresariales. Con frecuencia se denuncia la inutilidad de dicha ley por su poca o nula aplicación, y se dice que no hay empresas paralizadas y cerradas, ni empresarios presos. Se olvida que esa Ley, como veremos más adelante, y aunque parezca paradójico, tiene una finalidad preventiva.

El objetivo es adelantarse a los efectos lesivos de los bienes ambientales, pues la experiencia demuestra como no pocos daños ambientales son irreversibles, lo que explica la superioridad axiológica del principio de prevención: la Ley Orgánica del Ambiente (Artículo 4.3 LOA) califica a la prevención como la acción que prevalecerá sobre cualquier otro criterio en la gestión del ambiente. Por esa razón, la mayoría de los tipos delictivos previstos en esa ley son delitos de peligro abstracto y de peligro concreto.

En ese sentido pues, lo que habría que preguntarse es si la vigencia formal de la LPA ha contribuido o no con la prevención del daño ambiental, si luego de diecisiete años han mejorado o empeorado las condiciones del patrimonio ambiental de la Nación. Los pocos diagnósticos de algunas ONG ambientalistas como la organización Vitalis nos indican que la situación ambiental del país ha venido en franco deterioro.

Prof. Henrique Meier

Coordinador de la Especialización
en Derecho Corporativo
Profesor de Derecho Ambiental.
UNIMET, Caracas

La protección del ambiente ha desaparecido como cometido del poder estatal. En estos últimos diez años ni siquiera forma parte del discurso oficial. Tampoco los medios de comunicación social se ocupan de tan trascendente tema, y menos una población y una sociedad que viven de espaldas a la realidad ambiental nacional (Los marabinos y la grave contaminación del Lago de Maracaibo, los valencianos y la grave contaminación del Lago de Valencia, los venezolanos y la destrucción de la biodiversidad en los Estados Bolívar y Amazonas, etcétera)

Pero, no es ese el objeto de estas notas, sino el polémico tema de responsabilidad penal de las empresas y la Ley Penal del Ambiente. A tal fin divido mi exposición en dos puntos o tópicos: I, el primero de carácter general centrado en el análisis de la tipología delictiva prevista en la Ley; y el segundo referido a algunas reflexiones relativas a la presunta responsabilidad penal de las empresas (personas jurídicas) y sus órganos.

Tópicos generales

Una reflexión inicial

La LPA a pesar de su carácter penalístico, ya que amenaza con penas la comisión de hechos o conductas que atentan contra bienes jurídicos insustituibles para garantizar la subsistencia del individuo y la sociedad, y el desarrollo económico y social sustentable y sostenible de la Nación, no es un instrumento exageradamente represivo y terrorista. En el concepto del penalista Alberto Arteaga, que compartimos: *“Más bien se presenta como una herramienta que trata de contener las agresiones al ambiente con la amenaza de penas, pero sin perder de vista que la intervención de la Ley, en este caso, debe coadyuvar, con otros factores, a la prevención de los daños ambientales y, cuando estos se producen, buscar formas efectivas para que tales actos sean reparados, y de ser posible, restituidas las cosas a su situación general”*¹

En el contexto del Derecho Penal humanitario, democrático y liberal que se fundamenta en el principio de la libertad como la regla, y su privación la excepción, la LPA debe interpretarse y aplicarse como la “última ratio” de los recursos coactivos del Estado, el último medio de control social, es decir, debe hacerse operativa sólo cuando otros recursos sociales y jurídicos menos severos se muestren ineficaces o insuficientes: el Derecho Penal mínimo posible o el

estrictamente necesario para garantizar el orden público y la paz social.

Así como el Derecho Penal en general no es la panacea en la lucha contra el crimen y la criminalidad, el Derecho Penal Ambiental no lo es para la criminalidad ambiental. Y aun cuando es indispensable para controlar tal tipo de criminalidad, hay que tener claro que la protección del ambiente reclama amplias e intensas medidas de prevención social primaria (en particular, la educación ambiental y la corresponsabilidad del ciudadano y la sociedad en la gestión pública de los bienes ambientales: la participación).

Desde la promulgación de la LPA en 1992 hemos venido sosteniendo reiteradamente la necesidad de su justa y ponderada aplicación, pues varios riesgos concurren a la hora de llevarla a ejecución práctica, a saber:

- La desinformación ambiental científica y jurídica de los operadores del sistema de la justicia penal: fiscales del Ministerio Público, jueces penales, órganos de Policía Ambiental;
- La manipulación ideológica y con fines políticos o de poder del tema ambiental, o el ecologicismo como arma política de lucha contra el “capitalismo depredador”;
- La “criminalización pública” de conductas reprochables intrascendentes, y de minimización de daños graves cuando el responsable es el Estado, sus organizaciones y empresas.

Esas advertencias siguen teniendo vigencia en el contexto de un régimen de poder que ha comenzado a legislar en función del llamado “Derecho Penal del enemigo”, o la criminalización de los actos y opiniones contrarios al discurso, la ideología y las actuaciones de dicho régimen.

Pero, pasemos a otro tópico general antes de abordar las reflexiones objeto de estas notas.

La responsabilidad penal de las personas naturales y la tipología delictiva

La LPA se fundamenta en el principio general de la responsabilidad de las personas naturales, pues sólo las personas físicas dotadas de raciocinio, libertad y voluntad tienen capacidad para delinquir, y por ende ser sujetos de imputación y de responsabilidad penal individual.

Como se verá en el segundo punto de estas notas, las personas jurídicas por su propia esencia y naturaleza son penalmente inimputables e irresponsables, pero si pueden ser objeto de medidas sancionadoras.

1 / Arteaga, Alberto (S/F). Aspectos Sustantivos Contenidos en la Ley Penal del Ambiente. Documento mimeografiado.

Interesa destacar a los fines del establecimiento de esas medidas la tipología delictiva prevista en la Ley, a saber:

- Delitos de peligro abstracto
- Delitos de peligro concreto
- Delitos de resultado

El peligro abstracto y el peligro concreto.

El Derecho Penal en una sociedad del riesgo

Para proteger bienes jurídicos con marcado acento colectivo, universal o institucional el Derecho Penal actual recurre al sistema de los delitos de peligro abstracto. Se emplea esta técnica para recaer el énfasis de la tutela en la protección de la institución o de los intereses universales o colectivos cuyo resguardo se busca, quedando en segundo plano o muy difuminada la protección de los intereses individuales.

La sociedad actual no sólo es una sociedad de la información y el conocimiento como consecuencia del acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, del INTERNET, el ciberespacio y la globalización; es, también, una sociedad de riesgos lo que plantea la necesidad de un Derecho de prevención.

*“En un mundo plagado de incertidumbres- expresan Pascal Leprêtre y Bernard Ufer-es necesario recordar el “yo sólo sé, que no sé nada” de Sócrates, y no encerrarse en la duda que conduce a la abstención; por el contrario, se trata de actuar frente a un peligro posible, pero no ineluctable. La duda razonable nos incita a tomar las decisiones necesarias para garantizar la protección de nuestras vidas, bienes, y derechos fundamentales. En consecuencia, la percepción del riesgo es un elemento constitutivo de un nuevo precepto. Los riesgos que podríamos llamar inherentes a la vida humana en sociedad, así como los nuevos y potenciales de una sociedad que cada día posee mayor poderío científico y tecnológico para transformar la naturaleza y las condiciones de la biosfera, exigen reevaluar constantemente la evolución del Derecho a la seguridad. Se trata de proteger a la colectividad contra los riesgos asociados a las fuerzas ingobernables del azar, de los efectos no previsibles del acelerado proceso de crecimiento de la tecnósfera... El hombre es creador de tecnologías cuyos efectos no logra controlar. Por esa razón, es necesario actuar en un contexto de incertidumbres”.*²

En el campo del Derecho Penal clásico han entrado en crisis –visto desde la óptica del llamado “Derecho del riesgo”- los principios básicos de la imputación individual, como por ejemplo, el “in dubio pro reo”. Analizados desde esta perspectiva, francamente ampliatoria de la punibilidad, estos principios están inexorablemente articulados a la imputación individual.

La consecuencia lógica, que deberá estudiarse con atención, porque sin duda alguna se impondrá, es que el reproche individual debe ser dejado de lado, cuando exista una responsabilidad de riesgo general. *Sin embargo – advierte Eduardo Alberto Donna – junto a esas posiciones, se han levantado otras, afirmando que los principios básicos del Derecho en una sociedad democrática no deben ser dejados de lado, tesis ésta que compartimos, aunque quizás no sustentando los mismos razonamientos. De todas formas es interesante analizar el Derecho Penal de la sociedad industrial como un Derecho Penal de gran manipulación de la sociedad del riesgo...El llamado nuevo Derecho Penal de la gran manipulación protege más y de distinta manera a los bienes jurídicos, buscando que esa protección sea antes de la propia lesión. Se trata de un Derecho que debe ser orientado a la protección de bienes jurídicos, entendidos éstos normológicamente. La consecuencia básica es el frontal ataque a la causalidad, entendida como el primer escalón de la imputación objetiva, cuando se trabaja con el llamado riesgo. Se habla, entonces, del llamado Derecho Penal simbólico”.*³

Tal es el caso del Derecho Ambiental en general y del Penal Ambiental como un indudable Derecho de riesgo. Las características ecológicas, económicas y sociales de los bienes ambientales (aguas, suelos, bosques, especies vivas, aire, capa de ozono, clima, costas, biodiversidad, etcétera), bienes escasos, frágiles, vulnerables, interdependientes, insustituibles en la satisfacción de las necesidades primarias vitales de la persona humana y en la preservación de la vida en general en el planeta, y por tanto, de evidente “función social”, legitiman los principios de prevención, precaución, prudencia y control de los riesgos de daños ambientales, y de los medios jurídicos articulados a tales principios (medios de control preventivo: prohibiciones, planes ambientales, autorizaciones, evaluaciones ambientales, estudios de impacto ambiental, auditorías ambientales, supervisiones ambientales, guardería ambiental, etcétera)⁴.

2 / Lepêtre, Pascal y Urfer, Bernard (2007). Le Principe de Précaution une clef pour le futur. L'Harmattan. Paris, p 35, traducción libre.

3 / Donna, Edgardo-Alberto (1999). Delito y Medio Ambiente. En la obra colectiva, Daño Ambiental, Rubenzal-culzoni, Editores. Buenos Aires, Tomo II, p.339

4 / Meier, Henrique (2007). Introducción al derecho Ambiental. Homero, Caracas.



5 / Vercher-Noguera, Antonio (2003). Responsabilidad Penal Ambiental. En obra colectiva Responsabilidad Ambiental, Penal y Civil. ECOIURIS. Madrid, p. 28

En la protección de los bienes jurídico-ambientales está interesada la colectividad indeterminada de personas de una localidad, una región, una nación, comunidad de naciones, o la humanidad en su conjunto. Por esa razón, el derecho humano a disfrutar de una vida y de un ambiente seguro, sano, ecológicamente equilibrado y libre de contaminación se configura constitucionalmente como un "interés difuso" o "colectivo" (Artículo 127 CN) tutelable mediante la acción de amparo constitucional (Artículos 26 y 27 CN).

Los supuestos de peligro implican un adelantamiento de la intervención penal a momentos anteriores a los de la lesión del interés y del bien protegido, especialmente cuando se trata de casos de peligro abstracto. Es indiscutible que los delitos contra el ambiente en sus diversos componentes tutelados legalmente son, en su mayoría, delitos de peligro y como tales poseen un sentido anticipatorio y preventivo frente a los delitos de lesión o resultado. En materia ambiental, tal y como expresamos en la introducción a estas notas, la prevención es el principio de mayor jerarquía axiológica; por consiguiente, la represión penal tiene ese objetivo preventivo.

En el tipo de **peligro abstracto** el juez penal para determinar la culpabilidad, y en consecuencia, la responsabilidad, no tiene necesidad de comprobar la existencia de un peligro real para el bien o los bienes ambientales protegidos, pues basta con que se hubiera realizado una acción que a su vez fuera idónea para causar a dicho bien o bienes un peligro concreto. Al respecto, señala Antonio Vercher Noguera "Sí, pues en los delitos de peligro abstracto el peligro no debe ser constatado en absoluto por el juez y la única comprobación necesaria es la de la puesta en práctica de la conducta típica reputada peligrosa de manera general o abstracta. No hace falta el juicio ex post conforme al cual se comprue-

ben las concretas consecuencias del comportamiento. Contrariamente en los delitos de peligro concreto es esencial que el juzgador verifique primero si ha existido objetivamente un peligro y, acto seguido, si ha existido una relación causal entre la conducta del presunto responsable y el peligro en cuestión"⁵

El peligro no integra el tipo penal, por tanto, no se requiere probar tal extremo, ya que se presume que la sola conducta es peligrosa para el bien jurídico. Los delitos de peligro abstracto evitan el planteo de complejos problemas de causalidad, como también los problemas de daños que resulten como un efecto acumulativo, agregado de conductas que resultan peligrosas para el ambiente.

Así, por ejemplo, el tipo previsto en el Artículo 35 de la Ley Penal del Ambiente (LPA): Descargas contaminantes. La acción consiste en descargar al medio lacustre, marino y costero, en contravención a las normas técnicas vigentes, aguas residuales, efluentes, productos o sustancias o materiales no biodegradables o desechos de cualquier tipo, que contengan contaminantes o elementos nocivos a la salud de las personas o al medio lacustre, marino o costero.

El delito se configura con la descarga ilegal, es decir, violando las normas técnicas de la materia, de aguas, productos, sustancias, o desechos que contengan contaminantes o elementos nocivos para la salud de las personas o para los bienes ecológicos protegidos. Se presume, presunción absoluta, que la descarga ilegal de tales sustancias nocivas implica la probabilidad de un riesgo real o concreto de daño para los bienes tutelados. No hace falta probar en el caso que el riesgo se ha producido, sino su probabilidad.

Otro ejemplo de peligro abstracto es el tipo previsto en el Artículo 47 de la LPA: Degradación de la capa de ozono. El delito se configura con la mera violación, con motivo de actividades económicas, de las normas nacionales o los convenios, tratados o

protocolos internacionales, suscritos por la República, para la protección de la capa de ozono. Aquí opera esa presunción absoluta de probabilidad de peligro concreto en que consiste la conducta violatoria de esa normativa.

Hay que diferenciar entre el **real peligro** en que se encuentra el bien jurídico y la **conducta peligrosa**. En el primer caso, la conducta entraña la probabilidad concreta de lesión al objeto, al bien jurídico en peligro; en cambio, habrá conducta potencialmente peligrosa cuando la acción del sujeto pueda lesionar a dicho bien, esto es, una probabilidad potencial, pero no real. En consecuencia, en los delitos de peligro concreto se exige una acción transitiva, es decir, causación de un peligro para un bien; mientras que en los de peligrosidad o peligro abstracto, no es el peligro para el objeto, sino la conducta en sí la que es peligrosa.

El **peligro concreto** consiste, reiteramos, en la probabilidad de una lesión. En este tipo no basta la sola realización de la conducta peligrosa, es impermisible que se pruebe que tal conducta ha puesto en peligro de lesión actual o daño real al bien jurídico protegido.

Así, por ejemplo, el delito de vertido ilícito (Artículo 28, Ley Penal del Ambiente, LPA) diferencia dos modalidades de peligro concreto:

- Arrojar materiales no biodegradables, sustancias, agentes bioquímicos, objetos o desechos de cualquier naturaleza en los cuerpos de aguas, sus riberas, cauces, mantos acuíferos, lagos, lagunas o demás depósitos de agua, **capaces de degradarlas, envenenarlas o contaminarlas**. La sola acción no es punible, ya que ha de demostrarse que la misma ha puesto en peligro de lesión el bien protegido (por su cantidad, por la potencialidad degradante de las sustancias, por la capacidad de descargas del cuerpo receptor, etcétera).
- Verter efluentes o aguas residuales **no tratadas según las disposiciones técnicas dictadas por el Ejecutivo Nacional en los cuerpos de aguas capaces de degradarlas, envenenarlas o contaminarlas**. Este tipo de peligro concreto implica la prueba de dos supuestos: a) La violación de las normas técnicas que complementan el tipo de la conducta punible (técnica de la norma penal en blanco; b) Que el vertido, violando esas normas, es capaz de dañar el bien jurídico protegido (probabilidad de una lesión).

El delito de emisión de gases es otro tipo de peligro concreto (Artículo 44 LPA). La acción consiste en emitir o permitir el escape de gases, agentes biológicos o bioquímicos o de cualquier naturaleza, en cantidades capaces de envenenar, deteriorar, o contaminar la atmósfera, o el aire en contravención a las normas técnicas que rigen la materia. Al igual que en el tipo anteriormente mencionado, el delito se configura con la emisión ilegal de gases y demás sustancias sometidas a control por medio de las normas técnicas correspondientes, en cantidades susceptibles de dañar el bien ambiental tutelado. Deberá demostrarse que la cantidad de sustancias emitidas a la atmósfera ha puesto en peligro concreto de lesión a la atmósfera y el aire.

El delito de resultado

En este tipo clásico se exige lesión o resultado perjudicial, dañino, para el bien objeto de tutela penal. El delito se configura cuando la acción punible ha provocado una lesión concreta. Tal es el caso, por ejemplo, del tipo contenido en el Artículo 43 de la LPA: Degradación de suelos, topografía y paisaje. El delito consiste en la degradación de suelos clasificados como de primera clase para la producción de alimentos, y la cobertura vegetal en contravención a los planes de ordenación del territorio y a las normas que rigen la materia. La particularidad de este tipo radica en que no es suficiente con la lesión o daño: la degradación de los suelos de vocación agrícola, es necesario, además, que dicha lesión sea el resultado de una conducta contraria a los planes de ordenación y las normas que rigen la materia.

O el clásico tipo de incendio de vegetación natural (Artículo 50 LPA). La acción consiste en provocar un incendio en selvas, bosques o cualquier otra área cubierta de vegetación natural.

Por la técnica empleada en la formulación o enunciado de la conducta punible, la LPA distingue entre tipos abiertos y tipos cerrados.

Los tipos abiertos

La razón que se invoca para la creación de esta forma de legislar es que las normas que regulan los bienes ambientales no pueden ser programadas a largo plazo, lo que explica la reversibilidad del Derecho Penal Ambiental. ¿Cómo tipificar en forma cerrada y rígida conductas contaminantes del ambiente cuando constantemente la ciencia detecta nuevas sustancias nocivas y de riesgos excesivos para la preservación de los organismos, condiciones y procesos

ecológicos que integran los ecosistemas? Ese hecho incontestable postula un Derecho Penal limitado en el tiempo.

Por otra parte, los delitos de contaminación y degradación ambiental, en particular los vertidos sobre los cuerpos de agua, la emisión de gases a la atmósfera, y el depósito de basuras, desechos, materiales y sustancia en los suelos y zonas urbanas e industriales, no pueden formularse mediante enunciados cerrados, pues no toda actividad degradante podría ser calificada como ilegal y delictiva. El principio de realidad significa la tolerancia de determinados grados de degradación y contaminación, ya que el uso, consumo y aprovechamiento de los recursos naturales y demás bienes ambientales implica siempre un grado de daño y deterioro.

En efecto, es un "imposible jurídico", salvo los casos de las prohibiciones absolutas basadas en la certeza científica de los daños ambientales irreversibles que causan determinadas sustancias, establecer a priori cuando una conducta es susceptible de degradar bienes ambientales de manera irreversible, irreparable, irrecuperable. Ello escapa a la competencia del legislador que carece de los conocimientos técnicos y científicos para definir el impacto perjudicial de determinadas conductas sobre bienes de compleja estructura y funcionalidad como lo son los bienes ambientales, De allí la "función auxiliar" de la norma penal en esta materia y la necesidad de complementar los tipos por medio de una regla técnico-administrativa.

Es lo que explica la pertinencia de los principios "del daño tolerable o permisible" y "contaminador-pagador". Si una sociedad por intermedio del Estado estableciese como meta ambiental la absoluta pureza del ambiente, es decir, cero contaminación, tendría que prohibir las actividades económicas: el crecimiento cero. Una meta de ese cariz es irreal, pues iría contra la propia sobrevivencia humana, condenaría a sociedad a la miseria y a la extinción.

El delito en esta materia será la acción que infrinja los niveles o estándares de vertido o emisión de sustancias en los cuerpos receptores establecidos en las normas técnicas correspondientes, o la infracción de las normas de tratamiento de esas sustancias. Se crea la norma penal y se la conecta con el Derecho Administrativo. Por ejemplo, se puede considerar punible la contaminación de un acuífero con sustancias nocivas pero dejando indeterminada la cantidad que se estima nociva, que estará dada por la norma administrativa.

Esa es la técnica de la "norma penal en blanco" o la remisión a una norma administrativa para complementar la conducta punible, el supuesto de hecho, del tipo abierto. Al respecto, el Artículo 8 de la LPA expresa: "*Cuando los tipos penales que esta ley prevé, requieran de una disposición complementaria para la exacta determinación de la conducta punible o de su resultado, ésta deberá constar en una ley, reglamento del Ejecutivo Nacional, o en un decreto aprobado en Consejo de Ministros y publicado en Gaceta Oficial, sin que sea admisible un segundo reenvío*".

La disposición complementaria conocida como "norma técnica" (Según la LOA, Artículo 3, norma técnica ambiental es la "*Especificación técnica, regla, método o parámetro científico o tecnológico, que establece requisitos, condiciones, procedimientos y límites permisibles de aplicación repetitiva o continuada, que tiene por finalidad la conservación un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado, cuya observancia es obligatoria*") aunque formalmente sea una norma reglamentaria dictada por el Ejecutivo Nacional, tiene la naturaleza y rango de ley, se integra a la LPA, forma parte de su cuerpo normativo. En pocas palabras, en lo que respecta a los tipos abiertos la LPA debe ser interpretada y aplicada conjuntamente con las normas técnicas complementarias de dichos tipos.

Ese es el caso de la mayoría de los delitos previstos en los Capítulos I al IV de la LPA: los delitos de degradación y contaminación de los bienes ambientales como cuerpos receptores.

En síntesis, los diferentes tipos de "normas complementarias" previstas en la LPA, son los siguientes:

- Las normas o disposiciones técnicas dictadas por el Ejecutivo Nacional (el delito se configura con la contravención de dichas normas, vertido ilícito, por ejemplo);
- Las normas legales y reglamentarias que regulan el régimen de las autorizaciones administrativas (el delito se configura cuando se realiza la actividad de modo "clandestino", sin la autorización legalmente exigible, extracción ilícita de materiales, por ejemplo);
- Las normas administrativas (decretos) que contienen la aprobación de planes de ordenación del territorio (el delito se configura con la violación de esos planes. La degradación de suelos, por ejemplo);
- Las normas administrativas que establezcan zonas o áreas bajo régimen de administración es-



pecial (ABRAE) donde la actividad está prohibida (actividades ilícitas en áreas especiales y ecosistemas naturales, por ejemplo).

Los tipos abiertos, habida cuenta de sus características propias y naturaleza, no requieren una específica construcción dolosa, sino la genérica del dolo, es decir, conocimiento de los elementos típicos y la voluntad de su realización. La Sala II del Tribunal Supremo de España en sentencia de 24 de septiembre de 2002 alude a esos elementos del dolo genérico:

“Expresiones que reflejan en el hecho probado al declararse la realización de una actividad industrial generadora de riesgos, sin observar la normativa correspondiente para controlar los riesgos de la actividad, de lo que fue advertido y actuando de manera clandestina mediante la instalación de una tubería y una máquina de bombeo para la realización de los vertidos contaminantes”

El delito ambiental se puede realizar en la modalidad de comisión por omisión. Ahora bien, cabe preguntarse ¿se puede cometer por imprudencia?

No existe problema alguno respecto de la comisión culposa del delito ambiental. En ese sentido, el Artículo 9 de la LPA dispone:

“Si los delitos previstos en el Título II de esta Ley fueren cometidos por imprudencia, negligencia,

impericia o por inobservancia de leyes, reglamentos, órdenes o instrucciones, la pena establecida para los hechos punibles dolosos, se rebajará en una tercera parte a la mitad de la normalmente aplicable. En la aplicación de esta pena, el juez apreciará el grado de culpa del agente”

Los tipos cerrados

Son aquellos formulados de acuerdo con la técnica clásica de la tipicidad y legalidad penal. En la ley penal se enuncia en forma exhaustiva tanto el supuesto de hecho, la conducta reprochable, como la consecuencia jurídica, la sanción o sanciones aplicables.

Esta técnica es utilizada en la tipología de los hechos dañinos a los bienes ambientales de posible determinación por instrumento de medios de prueba comunes, tales como inspecciones judiciales, experticias, y prueba de testigos. Se trata de acciones individuales en los que la relación de causalidad, fundamento de la responsabilidad subjetiva, puede ser establecida. Son los daños tradicionales a los recursos físicos del territorio nacional por medio de instrumentos mecánicos: talas, quemas, movimientos de tierra, deforestaciones, incendios de vegetación. Además, se trata de delitos de resultado o lesión. Por ejemplo, el incendio de plantaciones (Artículo 48 LPA). La acción consiste en incendiar haciendas, sementeras u otras plantaciones.



6 / Arteaga-Sánchez, opus cit, p.5

En los delitos de peligro si además se produce el daño o lesión, la pena se aumentará a la mitad. Y si el daño fuese grave el aumento podría ser de los dos terceras partes (Artículo 10 LPA).

Las empresas y la Ley Penal del Ambiente (personas jurídicas): algunas reflexiones

El Derecho Penal actual, aunque sigue fundándose en la inimputabilidad de las personas jurídicas, -pues carecen de los atributos psicológicos e intelectuales de raciocinio y libertad, atributos únicamente predicables de las personas naturales o físicas, -legítima la posibilidad de imponerle sanciones cuando son utilizadas como instrumentos para la comisión del delito por parte de sus órganos y personeros, vale decir, cuando la actividad de la empresa ha sido desvirtuada y ha sido puesta al servicio de intereses nocivos para la comunidad.

“Por lo tanto, -como expresa Arteaga Sánchez en el dictamen antes citado –la LPA no altera el principio tradicional “societas delinquere non potest”. Sólo las personas naturales son sujetos activos de los delitos ambientales, pero cuando esas personas actúan en representación de personas jurídicas pueden recaer sobre éstas las sanciones que indica la ley en el artículo 6 ejusdem. Por lo demás, el artículo 4 se encarga de reafirmar el mismo principio, al prescribir

que los representantes de las personas jurídicas, cuando actúan a nombre de éstas, responden personalmente, de acuerdo a su culpa, pudiendo recaer sobre la persona jurídica las sanciones que la ley establece al respecto, las cuales no son sanciones penales en sentido estricto que se imponen por la comisión culpable de un hecho propio, sino consecuencia o sanciones que recaen sobre la persona jurídica, por el hecho cometido por sus representantes u órganos, personas naturales que sólo responden cuando han querido realizar el hecho o cuando han adoptado un comportamiento imprudente, negligente, imperito o inobservante de normas predisuestas para evitar daños a terceros”⁶.

En ese sentido, compartimos, al igual que Arteaga Sánchez, la teoría de Savigny según la cual las personas jurídicas son meras “ficciones jurídicas”, una construcción artificial del Derecho para permitir la satisfacción de las diferentes necesidades, intereses, derechos y fines de la asociación humana; si se quiere, son prolongaciones o prótesis organizativas de los individuos. La personalidad propia, distinta y separada de las personas jurídicas respecto de los asociados es un requisito fundamental para atribuirle capacidad de obrar en el campo del Derecho. Pero, se trata de un atributo estrictamente formal, al igual que la pretendida “voluntad autónoma” de dichas personas.

La teoría de la realidad de Gierke, opuesta a la de Savigny, postula la insólita idea de la persona jurídica como "persona real" conformada por la unión de seres humanos con una única y común fuerza de voluntad y de acción para el cumplimiento de fines que superan la esfera de los intereses individuales. Considera ese autor que la persona jurídica es una unidad capaz de intervenir en nombre propio en la vida jurídica activa.

Gierke obvia el hecho incontestable de que la voluntad de una compañía anónima, de una fundación, o de cualquier sociedad civil o mercantil, no es otra cosa que la expresión de la voluntad de sus órganos directivos o representantes. Que se impute la decisión de esos órganos, de los hombres y mujeres concretos que invisten la titularidad de los mismos, a la persona jurídica de que se trate, no hace desaparecer, por ningún respecto, el que esa pretendida voluntad "institucional" es el resultado de un proceso de deliberación y decisión de seres humanos situados y temporalizados. La decisión de una asamblea de socios, o de una junta directiva, es una decisión humana colectiva o social que para los puros efectos formales del Derecho se imputa a una organización. Sin la actuación de quienes integran los órganos decisivos la persona jurídica carece de voluntad.

No se discute la responsabilidad civil, contractual o extra-contractual, de las personas jurídicas por las acciones u omisiones de sus órganos directivos. Pero, en el ámbito penal la responsabilidad conlleva a la aplicación de la sanción penalística por excelencia: la privación de la libertad, y obviamente una persona jurídica no puede ser privada de un atributo y de un derecho estrictamente humano. Y es que el delito sólo puede ser imputado a personas naturales, a seres dotados de raciocinio y libertad, capaces de discernir entre lo permisible y lo prohibido, lo justo y lo injusto, el bien y el mal. No hay manera de imputarle dolo a una persona jurídica, pues ello tiene que ver con un proceso psicológico, es decir, humano. Como tampoco son imputables los animales y las cosas.

Ahora bien, una persona jurídica si puede ser sancionada como consecuencia de las acciones u omisiones punibles de sus órganos directivos o representantes, vale decir, de personas físicas. Sin embargo, las sanciones aplicables a las personas jurídicas, aunque previstas en una ley penal, son típicamente administrativas tales como multas, paralización temporal de actividades, cierre definitivo de fábricas, demolición de construcciones, etcétera.

Desconociendo las bases dogmáticas del Derecho Penal el Artículo 132 de la LOA (2006), ha pretendido consagrar la responsabilidad penal de las personas jurídicas:

"Las personas jurídicas serán responsables por sus acciones y omisiones por delitos cometidos con ocasión de la contravención de normas o disposiciones contenidas en leyes, decretos órdenes, ordenanzas, resoluciones' y otros actos administrativos de carácter general o particular de obligatorio cumplimiento. Las personas jurídicas serán sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 130 de esta Ley, en los casos en que el hecho punible haya sido cometido a causa del ejercicio de sus actividades o en su representación, o por orden suya y en su interés exclusivo o preferente".

Obsérvese la pésima y confusa redacción de ese dispositivo:

-**En primer lugar**, las personas jurídicas no pueden realizar acciones u omisiones, pues, como ya se advirtió, - hecho cognoscible para cualquiera, -(algo del más elemental sentido común), sólo las personas naturales, los hombres y mujeres de carne y hueso, pueden ser autores de actos y omisiones. Ni los animales, ni las cosas, ni las ficciones jurídicas, cual es el caso de las personas jurídicas, pueden llevar a cabo actos deliberados, expresivos de una unidad de raciocinio, libertad y voluntad.

Esa insólita, por absurda e irracional afirmación de la responsabilidad penal de las personas jurídicas, es aclarada en el mismo Artículo al expresarse que tales personas serán sancionadas en los casos en que el hecho punible haya sido cometido a causa del ejercicio de sus actividades o en su representación. Pero, se vuelve a incurrir en un absurdo al hacer referencia a una supuesta orden emanada de la persona jurídica. Es de Perogrullo que la orden sólo puede emanar de algún órgano (persona natural), de la persona jurídica. Hasta los momentos no se conocen casos de personas jurídicas con capacidad para hablar y decidir por si mismas.

-**En segundo lugar**, los delitos ambientales de tipo abierto sólo pueden cometerse, tópico antes destacado, cuando se contravengan normas de carácter legal o reglamentario que funcionan como complemento a la conducta punible o su resultado (Artículo 8 LPA), nunca con ocasión a la infracción de decretos (salvo los decretos reglamentarios a que

se contrae el antes mencionado Artículo de la LPA), órdenes, ordenanzas, resoluciones y otros actos administrativos de carácter general. La contravención a esas normas y actos diferentes a las leyes y reglamentos dictados para complementar las normas penales en blanco, a lo sumo implicarían la aplicación de sanciones administrativas.

En el Artículo 3 de la LPA se prescriben los requisitos para la aplicación de sanciones a las personas jurídicas.

“Independientemente de la responsabilidad de las personas naturales, las personas jurídicas serán sancionadas de conformidad con lo previsto en la presente Ley, en los casos en que el hecho punible descrito en ésta haya sido cometido por decisión de sus órganos, en el ámbito de la actividad propia de la entidad y con recursos sociales y siempre que se perpetre en su interés exclusivo o preferente”.

Esto plantea un problema de interpretación: ¿Cuáles son los órganos de la empresa con capacidad jurídica (competencia) para decidir válidamente la comisión del hecho punible?

La Ley no califica a esos órganos, vale decir, no se trataría de los órganos directivos, junta directiva, presidente o asamblea, sino de cualquier órgano con capacidad para actuar en nombre y representación de la empresa: gerentes, administradores o directores. Esto se confirma con la interpretación literal y concordante de los Artículos 3 y 4 de la Ley. En cada caso habría que analizar los estatutos de cada persona jurídica para determinar la competencia estatutaria de esos órganos.

En mi concepto esa decisión ha de ser jurídicamente válida; en pocas palabras, si el órgano de la sociedad no es competente para actuar en nombre de la empresa, ésta no podría ser objeto de sanción. Dicho de otra manera, ha de tratarse de un acto válido de conformidad con las normas estatutarias. Por otra parte, es menester que esa decisión sea la expresión de la intención de los órganos representativos de la persona jurídica de realizar el hecho punible en interés exclusivo o preferente de la entidad, lo que implica la prueba del dolo, excluyendo, en consecuencia, el delito culposo.

Por ejemplo, que un gerente, director o administrador decida en el ámbito de la actividad u objeto social de la empresa, y con los recursos sociales de la misma, verter efluentes o aguas residuales no tratadas según las normas técnicas correspondientes

en un cuerpo de agua, para no incurrir en el gasto que significa adquirir e instalar una planta de tratamiento, y de contar con el personal técnico requerido para el manejo de la planta, y para el asesoramiento necesario a fin de cumplir con esas normas; en pocas palabras, en “beneficio” de la empresa.

En la práctica, probar esa intención no es algo simple, ya que difícilmente el órgano representante de una empresa dejará constancia escrita de una decisión de ese tenor. Pero, al menos el dolo genérico si podría presumirse por la circunstancia del vertido ilegal o clandestino, salvo que se demuestre que ello es imputable a un gerente, administrador o director de esa persona jurídica actuando por cuenta propia.

De cualquier manera, en el supuesto objeto de análisis las personas naturales que asumen, invisten los órganos de la persona jurídica, no actúan por cuenta propia sino de la entidad que representan: son considerados como instrumentos o medios de una voluntad superior, esto es, la de la entidad de que se trate. Sin embargo, tal voluntad es una “ficción jurídica”, pues las personas jurídicas no tienen otra voluntad que la expresada por sus órganos de acuerdo con el régimen estatutario.

En definitiva, pareciere más bien que la entidad es utilizada como medio o instrumento para la comisión del delito. Lo cierto es que las sanciones aplicables a las personas jurídicas son necesariamente el efecto o consecuencia de la responsabilidad penal de sus órganos, gerentes, administradores o directores, siempre y cuando se configuren los extremos del Artículo 3 de la LPA.

En el artículo 4 de la Ley se consagra la responsabilidad del representante de la empresa o persona jurídica, como sigue:

“Cuando los hechos punibles fueran cometidos por los gerentes, administradores o directores de personas jurídicas, actuando en nombre y representación de éstas, aquellos responderán de acuerdo a su participación culpable y recaerán sobre las personas jurídicas las sanciones que se especifican en esta ley”

La Ley emplea el concepto de “participación culpable” para la determinación de la responsabilidad personal del órgano de la empresa. Es lógico que si el hecho es cometido directamente por el gerente, o por orden suya, responda de acuerdo a esa participación culpable: autoría intelectual, complicidad, autoría material.

Lo que si es contrario a principios generales de Derecho, y por ello fue eliminado en una de las versiones del proyecto de Ley Penal del Ambiente (1991), es que el gerente, director o administrador de la entidad responda "objetivamente" por cualquier delito ambiental que se cometa desde la empresa. Sin embargo, y en forma por demás contraria a este principio, en la nueva Ley Orgánica del Ambiente (2006) se ha previsto la llamada "responsabilidad objetiva":

"La determinación de la responsabilidad penal en los delitos ambientales, es objetiva, para lo cual sólo basta la comprobación de la violación, no siendo necesario demostrar la culpabilidad".

La aplicación de ese criterio conduciría a flagrantes injusticias. Piénsese en la posibilidad de que el hecho punible lo cometa un empleado, un obrero de la empresa, sin que hubiere recibido una orden expresa del gerente o administrador.

En esta materia, podemos plantear los diferentes supuestos de comisión de delitos ambientales desde una empresa y con ocasión a sus actividades:

- Que el hecho punible lo cometa un gerente, administrador o director de la entidad actuando en nombre propio. Aquí no cabría la responsabilidad de la persona jurídica. Esta es una posibilidad "teórica" porque usualmente el órgano de la empresa actúa en nombre de ésta, y en interés de la misma;
- Que el hecho punible lo cometa un empleado o empleados, u obreros de la empresa por órdenes expresas del gerente, administrador o director. La autoría intelectual recaería sobre el órgano de la empresa, dada su participación culpable, y la material sobre la persona o personas que ejecutaron el hecho punible;
- Que el hecho punible lo cometa un empleado o empleados de la entidad sin que hubieren recibido órdenes expresas de algún órgano de la misma. La responsabilidad recaería únicamente sobre el autor material del hecho reprochable.

En suma, de acuerdo con la LPA no es jurídicamente factible la aplicación de una presunción de responsabilidad de las personas jurídicas, ni de sus representantes, gerentes, administradores y directores por los hechos punibles que se cometieren desde el establecimiento, fábrica, factoría, o cualquier otra modalidad de unidad productiva, comercial o de servicios.

La "responsabilidad" exige la prueba de las condiciones de "sancionabilidad" de las personas jurídicas (Artículo 3 LOA) y de "culpabilidad" de sus representantes (Artículo 4 LPA).

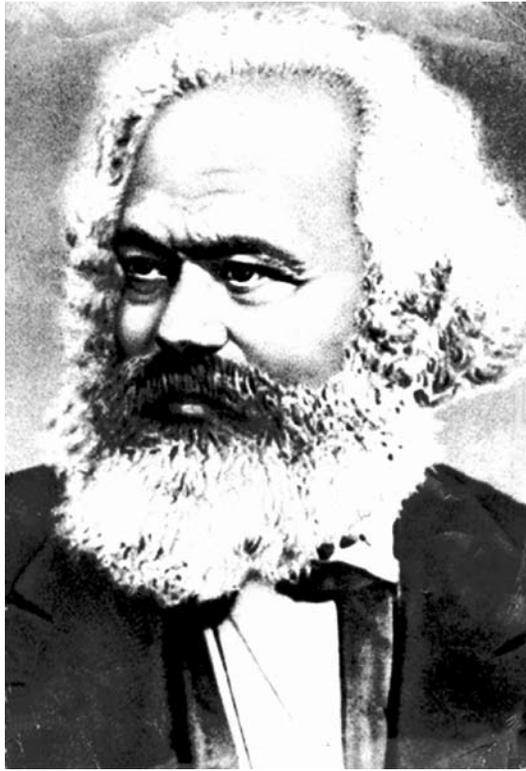
La LOA vigente establece un peligrosísimo criterio de responsabilidad objetiva que, como ya advertimos anteriormente, podría causar graves injusticias. Asimismo, el Artículo 130 de dicha Ley, con expresa, patente y burda violación al derecho a la libertad de asociación (Artículo 52 CN), prevé la "disolución de la persona jurídica" como "sanción penal". Esa disolución significa la absoluta negación del derecho de asociación, la intromisión en la esfera de la autonomía de la voluntad de los asociados.

En la LPA las sanciones aplicables a las empresas, aparte de la multa para el respectivo delito, figuran la prohibición de la actividad origen de la contaminación por un lapso de tres (3) años, de acuerdo a la gravedad del daño y si el daño causado fuere gravísimo la clausura de la fábrica o establecimiento, o la prohibición definitiva de la actividad origen de la contaminación, a juicio del juez (Artículo 6). Pero, la empresa o persona jurídica así sancionada podría dedicarse a otra actividad diferente a la prohibida.

Esa sanción de disolución es expresiva de una concepción autoritaria y contraria a la libertad de empresa que caracteriza al régimen de poder de tendencia totalitaria que lamentablemente impera en el país.

Caracas, Universidad Metropolitana, octubre de 2009.





Andrés Stambouli

Coordinador de la Maestría en Estudios Políticos y de Gobierno

Universidad Metropolitana

El Estado en algunas teorías políticas contemporáneas

El terrible simplificador, en su infantil y primitiva inspiración marxista, sostiene que la sociedad actual aún conserva vestigios capitalistas -en verdad democrático liberales- que la dividen entre burgueses y proletarios, irreconciliables entre sí, y que la revolución está llamada a abolir al Estado burgués para implantar el Estado socialista. De estar vivo hoy, una vez más Marx diría "si esto es marxismo entonces yo no soy marxista". Un amasijo de estereotipos, consignas y lugares comunes no contribuye al conocimiento.

Recurramos pues a la teoría política contemporánea a ver si aclaramos y complejizamos el asunto; rindamos cuenta crítica del papel que según algunas producciones teóricas, desempeña el Estado en las actuales sociedades democráticas liberales occidentales de economías capitalistas.

Comencemos rechazando dos tipos de procedimientos metodológicos que han desvirtuado el uno, e ignorado el otro, el peso específico del Estado en tanto que subsistema crucial del sistema político y del societal. Nos referimos, respectivamente, a las concepciones simplistas del marxismo que reducen el Estado a mero aparato al servicio de los intereses de la clase dominante y a las teorías del pluralismo que diluyen el poder del Estado en los poderes de las fuerzas sociales cuyo equilibrio se realiza por limitación recíproca y que se expresarían en poderes, contrapoderes y poderes compensadores.



"...sucede demasiado a menudo que la gente cree haber comprendido cabalmente una teoría y cree poder aplicarla sin más desde el momento en que ha asimilado sus principios fundamentales, y aun éstos no siempre correctamente. Y no puedo librar de este reproche a muchos de los más recientes "marxistas", porque también de este lado han salido las basuras más asombrosas" (Federico Engels)

Las teorías del pluralismo, encierran un aspecto doctrinario y otro metodológico. Como doctrina, pregonan que el proceso de toma de decisiones políticas no sea exclusividad del grupo revestido del poder formal, sino producto de la participación democrática de la sociedad en todos sus niveles significativos. Dicha participación debe efectuarse a través de organizaciones políticas y sociales, dado el carácter complejo de las sociedades contemporáneas, postulando así la necesaria descentralización del poder político y la no identificación exclusiva del sistema político con las estructuras gubernamentales, sino además con todas las esferas de la sociedad que intervienen en la configuración de la toma de decisiones.

Esta idea de lo político, constituye la proposición central del modelo de sociedad pluralista desarrollado, entre otros, por V. O. Key, D. Truman y A. Bentley. La política pública sería la resultante del libre juego de las presiones de grupos y el papel del Gobierno en la democracia sería el de mantener un equilibrio entre las exigencias de los intereses en competencia; su tarea sería la de arbitrar y lograr el ajuste entre los varios proyectos que presionan simultáneamente para su realización, y la de los grupos, controlar el poder de los gobernantes para proporcionarle al sistema social un adecuado equilibrio a los múltiples intereses sociales implicados en el mismo.

Así, el Estado, en tanto que entidad política autónoma de las sociedades pluralistas occidentales, no aparece, se minimiza o diluye. Ello se debería a la falta de una tradición académica norteamericana en el campo de la Teoría del Estado. Esta misma laguna podrá apreciarse en los trabajos metodológicos de autores más recientes como G. Almond y D. Easton. Quizás una debilidad relativa del esquema sistémico propuesto por Easton para el análisis político sea su descuido en incorporar el papel del Estado en tanto que componente relevante del sistema político. Sin embargo, lo mismo puede explicarse en virtud de que dicho esquema es ahistórico y su nivel de abstracción es tal con el fin de poder constituir un instrumento que permita la identificación de los componentes y procesos del sistema político en cualquier tiempo y espacio histórico. A la hora de considerar niveles de mayor concreción, las sociedades actuales que se constituyen en Estado-Nación, se hace imprescindible incorporar en el análisis del sistema político la dimensión estatal y establecer su conexión con otros participantes del sistema político; nivel de

su autonomía, grado de dependencia de otros actores o componentes, su capacidad política para erigirse en poder frente a otros poderes de la sociedad, entre otros.

Si los teóricos del pluralismo mencionado, excluyendo a Easton y Almond de esta categoría, decíamos que adolecían de una tradición en Teoría del Estado y no rendían adecuada cuenta de éste, no debemos olvidar que estos autores escriben en los Estados Unidos y para los Estados Unidos, donde efectivamente el poder político aparece disgregado en los distintos Estados de la Unión y dentro de éstos en los municipios o localidades que gozan de gran autonomía. Es decir que, efectivamente, estas teorías pluralistas pueden ser de utilidad para dar cuenta de lo político y de la distribución del poder en el contexto que las produjo, pero cualquier intento de utilizarlas mecánicamente en otras sociedades puede encubrir o distorsionar las realidades políticas de las mismas.

Es necesario distinguir de la corriente ya mencionada a los pluralistas europeos como Laski, Neville Figgis y Barber, cuyos trabajos se elaboran en y para una sociedad caracterizada más bien por el creciente intervencionismo del Estado. El trabajo doctrinario de estos autores, reconociendo la importancia de la presencia del Estado, va dirigido a limitar el progresivo intervencionismo estatal en favor del mantenimiento de un orden social descentralizado. Si bien esta versión del pluralismo constituye una oposición a la teoría tradicional de la soberanía del Estado, que ignoraba o no tomaba adecuada cuenta de los derechos e intereses de las varias asociaciones societales más especializadas que el Estado, no obstante, estos pluralistas no independizan completamente a los grupos de la acción estatal. Así, Figgis descubría al Estado como la comunidad de comunidades, asignándole una autoridad superior en tanto que órgano principal de ajuste y coordinación social.

En cuanto al marxismo se refiere, diversos autores marxistas contemporáneos, coinciden al señalar que la teoría del Estado y del poder político han sido descuidados, cuando no en extremo simplificados, por los desarrollos ulteriores de quienes adscriben a ese pensamiento. Según Ralph Miliband, la idea que desafortunadamente ha venido predominando en el marxismo respecto del Estado, es la que él denomina concepción primaria del mismo. Ésta refiere a lo expresado por Marx en *La Ideología alemana* y en *La Miseria de la Filosofía* y que el *Manifiesto Comunista* condensa en la conocida fórmula según la cual

el poder político del Estado moderno no es más que un comité de administración de los asuntos comunes de la burguesía, que el poder político es simplemente poder organizado de una clase para oprimir a otra. Esta idea primaria del Estado ha opacado otras reflexiones más complejas y elaboradas que sobre el tema expuso Marx en otros trabajos tales como *La lucha de clases en Francia* y *El 18 Brumario* de Luis Bonaparte, en los que el Estado aparece como independiente de todas las clases sociales y superior a ellas; el Estado como fuerza dominante de la sociedad y no ya como el instrumento de una clase. De igual modo Engels matiza sus juicios sobre el Estado en *El Origen de la familia...* al afirmar que: “Excepcionalmente, sin embargo, hay periodos en los cuales las clases en lucha se aproximan tanto a equilibrarse entre sí, que el poder estatal, como mediador aparente, adquiere momentáneamente una cierta independencia respecto a ambos”. Al respecto cabe preguntarse si hoy en día estos *periodos excepcionales* no han llegado a ser más bien la norma.

No obstante lo expuesto, Miliband sostiene que tanto Marx como Engels nunca se deshicieron de la idea de que en la sociedad capitalista el Estado era, sobre todo, el instrumento de coerción de la clase dominante, definida ésta en función de la propiedad y el control de los medios de producción.

Para Nicos Poulantzas, el problema radica en que Marx se concentró en el nivel económico del modo de producción capitalista y no trató específicamente los otros niveles, entre ellos el Estado. Para comprender esta concentración en lo económico, que para Engels no significó que Marx asumiera una posición metodológica unifactorial, recordemos algunos pasajes de su carta a Joseph Bloch, el 21/9/1890:

“Según la concepción materialista de la historia, es en *última instancia* la producción y la reproducción en la vida real el elemento determinante de la historia. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto; por consiguiente, si alguien lo tergiversa transformándolo en la afirmación de que el elemento económico es el *único* determinante, lo transforma en una frase sin sentido, abstracta y absurda. La situación económica es la base, pero las diversas partes de la superestructura también ejercen su influencia sobre el curso de las luchas históricas y en muchos casos preponderan en la determinación de su forma... Marx y yo tenemos en parte la culpa de que los jóvenes escritores le atribuyan a veces al

aspecto económico mayor importancia que la debida. Tuvimos que subrayar este principio fundamental frente a nuestros adversarios, quienes lo negaban, y no siempre tuvimos tiempo, lugar ni oportunidad de hacer justicia a los demás elementos participantes en la interacción.

Pero cuando se trata de presentar un trozo de la historia, esto es, de una aplicación práctica, la cosa es diferente y no hay error posible. Sin embargo, desgraciadamente sucede demasiado a menudo que la gente cree haber comprendido cabalmente una teoría y cree poder aplicarla sin más desde el momento en que ha asimilado sus principios fundamentales, y aun éstos no siempre correctamente. Y no puedo librar de este reproche a muchos de los más recientes “marxistas”, porque también de este lado han salido las basuras más asombrosas”.

En cierto modo, pues, no podemos culpar del todo a Marx y a Engels por lo que algunos de sus seguidores dijeron, escribieron e hicieron en nombre suyo. Sucediéndoles, la primera obra dedicada exclusivamente al problema del Estado fue *El Estado y la Revolución* de Lenin. Activista revolucionario, Lenin trató la cuestión del Estado con objetivos polémicos, y no con miras a imprimirle un *status* teórico-científico. Lo que pasó con el estudio teórico del Estado en la Segunda y Tercera Internacional después de Lenin, Poulantzas lo explica como sigue:

“La ausencia de un estudio sobre el Estado se derivó del hecho de que la concepción dominante de estas internacionales fue una desviación hacia el *economismo*... En efecto, el economismo considera que otros niveles de la realidad, incluyendo al Estado, son un simple epifenómeno reducible a la «base» económica. De ahí que un estudio específico del Estado se convierte en superfluo. Paralelamente con esto, el economismo considera que todo cambio en el sistema social sucede primero en la economía, como su principal objetivo. Por lo tanto, y otra vez, un estudio específico del Estado es redundante”.

Miliband y Poulantzas, desde el propio campo marxista y a partir de lo reseñado anteriormente en su rechazo al economismo y demás reduccionismos, elaboraron propuestas más sofisticadas del problema del Estado en la sociedad capitalista contemporánea. Pero antes de referirlas, es preciso hacer algunos señalamientos de orden metodológico con respecto a

la dialéctica materialista, que en medida importante, les han servido de fundamento a los autores en cuestión para dar cuenta de la complejidad social y política. Al respecto, destaca la contribución de Saul Kartz en su *Louis Althusser, Theorie et politique*.

En la dialéctica materialista, en tanto que método de investigación, señala Kartz, han estado presentes tres principios opuestos referentes al enfoque de la causalidad; la causalidad lineal, la expresiva y la estructural. La primera implica una relación de causa de efecto inmediato. Plantea una relación simple entre una causa soberana y efectos que se limitan a repercutirla pasivamente; es la determinación en sentido único, por un elemento elevado a rango de esencia, generalmente el económico, de elementos restantes considerados como sus puros epifenómenos. Así, los aparatos políticos, institucionales e ideológicos, no son sino una justificación, directa o indirecta de un sistema económico, desprovistos de toda eficacia y autonomía propia.

Así, se desprende que es imposible utilizar la teoría marxista a partir del principio de la causalidad lineal sin incurrir en graves y distorsionantes reduccionismos propios de su versión mecanicista y economicista. Esta concepción panteísta de la economía, la convierte en sujeto de todo proceso, que se establece en punto de partida y de llegada para estudiar las formas supraestructurales. Al haber sujeto único determinante y dominante, es decir, fundamento, no hay proceso dialéctico sino despliegue, por supraestructura interpuesta, de los atributos de este sujeto. En este sentido, este proceder metodológico conduce inevitablemente a vaciar de todo contenido y logos propio a lo supraestructural: los valores, la ideología, la política y sus componentes.

El objetivo de la causalidad expresiva es mostrar las homologías entre lo que sucede en la economía y lo que ocurre en otros dominios, por ejemplo en el arte, la familia, la educación, etc. Con ella se pretende construir analogías que convierten a los elementos analizados, por más dispares, en expresivos de una totalidad que representan y reflejan fielmente. Así, el dogmatismo economicista se reemplaza por la intuición según la cual todo esta en relación con todo, todo es parte de un todo pero, más grave aún, que todo es igualmente y al mismo título, significativo del todo. Analizar dialécticamente equivaldría a probar que el todo se reduce a sus partes y que cada parcela de la realidad encierra en sí misma o refleja lo que ocurre en el campo dominante, la economía. De este modo se hablará entonces del

“arte burgués” o de la “pintura burguesa” y se pretenderá descubrir en cualquier obra o cuadro la presencia cabal de todos los elementos constitutivos del modo de producción en el que se la realizó.

En cuanto a la causalidad estructural, debemos empezar por advertir sus significativas coincidencias con la teoría de los sistemas. Efectivamente, para esta orientación de la dialéctica, el concepto de todo es el de un sistema o red de relaciones múltiples y cruzadas, en el cual sus elementos constitutivos y unificados son irreductibles los unos a los otros. Aisladamente, ningún elemento o instancia de este todo, ninguna contradicción, por sí sola, agota el problema. Se trataría de evaluar el modo de intervención de un todo sobre sus elementos y de discernir la relación existente entre una estructura *regional*, por ejemplo la política, y una estructura global; se trata de establecer, para cada caso, el índice de eficacia de un todo y el de cada uno de sus componentes.

Entre los autores más representativos de esta nueva orientación marxista, los causalistas estructurales, quizás el que más se destacó fue Nicos Poulantzas. En su obra teórica más relevante, *Poder Político y Clases Sociales en el Estado Capitalista*, propone una *teoría regional* de lo político, en la cual, el Estado ocupa un lugar relevante. Partiendo de la noción de formación económico-social, equivalente a sociedad global en esta terminología neo-marxista, ésta aparece como integrada por varios modos de producción que coexisten en la misma sociedad y entre los cuales uno es dominante y le imprime su carácter específico a dicha formación. La sociedad se presenta como un todo complejo definido por la articulación de tres instancias: la económica, la política y la ideológica.

Instancia es un concepto que identifica procesos y relaciones relativamente autónomos que se combinan en el seno de una unidad societal. La autonomía relativa designa la especificidad de cada una de estas instancias y de sus prácticas. Que son autónomas significa que son irreductibles las unas a las otras, que cada una posee su eficacia propia y que todo análisis debe aludirlas en sus rasgos específicos y en su funcionamiento particular. Que dicha autonomía sea relativa, es porque la especificidad y eficacia de lo político e ideológico dependen de su posición con respecto a lo económico. Este juega siempre el rol *determinante en última instancia* y es el que establece cual de las instancias será la dominante en cada caso particular, aseveración por cierto confusa lógica y metodológicamente.

Lógicamente, no se ve con claridad como un elemento puede ser al mismo tiempo determinante y determinado; si lo económico determina que en un momento dado sea lo ideológico o lo político, lo dominante, ¿cual instancia determina a su vez que en otro momento sea lo económico lo dominante? Pues ninguna, la instancia económica es la absoluta y se auto determina; de vuelta al economicismo. Decir que el plano económico no es el determinante de la sociedad sino el determinante en *última instancia*, no aclara mucho y se corre el riesgo de haber echado mano de un recurso semántico engañoso más que de una proposición metodológica diferente.

Resulta más acertado prescindir de la noción de última instancia, y evaluar en cada caso empírico concreto la presencia y grado de la eficacia económica, política o ideológica de la sociedad en su conjunto de relaciones. Así, *la explicación materialista* de la historia no sería la explicación economicista. Es la explicación de lo social a partir de lo social y de su estructura, dentro de la cual, lo económico es un componente más. La concepción materialista no implica atribuirle a lo económico el carácter de determinante en instancia alguna de modo apriorístico; más bien se trataría de tomar en cuenta adecuadamente a la dimensión en cuestión y a sus actores e intereses en el análisis empírico y la medida en que éstos estructuran a la sociedad, en sus rasgos fundamentales, a su imagen en un momento dado.

Refirámos ahora el papel de lo político y dentro de éste el del Estado, en esta *renovada o reinterpretada* orientación marxista, propia de la profusión de textos que quieren aclararnos *lo que realmente dijo Marx*.

La instancia política en las sociedades capitalistas es definida como el conjunto de prácticas e instituciones específicas que conducen a la conservación reproducción o revolucionarización de, fundamentalmente, las relaciones sociales de producción dominantes, a través del Estado, organización política, institucional y jurídica que asegura la dominación de una clase y de sus intereses políticos. Por interés político de la clase dominante se entiende aquí la producción de mecanismos que le permita a dicha clase reproducir las condiciones estructurales que la perpetúe como clase dominante. En este sentido, y dada la autonomía relativa del Estado capitalista contemporáneo, sobre la cual volveremos, éste puede efectivamente adoptar decisiones que afectan *los intereses económicos* de la burguesía: aumento de sa-

laries a los trabajadores, incremento de los impuestos al capital, etc., pero en ningún momento podrá tomar medidas que atenten contra *su interés político*, sin provocar con ello serios enfrentamientos por parte de la clase dominante. Dado el carácter intervencionista del Estado en la sociedad capitalista democrática contemporánea, si éste constantemente toma medidas que afectan el interés económico de la burguesía, la acumulación de este tipo de medidas termina por minar el poder político de la burguesía en favor del poder del Estado y no necesariamente a favor del *poder del proletariado*.

En la propuesta conceptual de Poulantzas, el Estado se constituye por dos dimensiones: *el aparato del Estado y el poder del Estado*. El primero designa las formas de existencia concreta del Estado: gobierno, burocracia, ejército, policías, tribunales, prisiones. El poder del Estado, en cambio, se refiere al control por una clase del aparato del Estado, a fin de asegurar el dominio de sus concepciones, o privilegios en buena parte de los casos, sobre la sociedad. Así, lo político se definiría, según el marxismo poulantziano, como el sitio donde se ubica la lucha en vista de la detención, apropiación o control del aparato de Estado, es decir, la lucha que permite a una clase erigirse en poder dominante del Estado y, por ende, de la sociedad.

Así, la distinción desde la perspectiva marxista que introduce Poulantzas, podría resumirse como sigue: "El Estado capitalista, con dirección hegemónica de clase, no representa *directamente* los intereses económicos de las clases dominantes, sino sus intereses políticos... En ese sentido, el Estado capitalista lleva inscrito en sus estructuras mismas un juego que permite, en los límites del sistema, cierta garantía de intereses económicos de ciertas clases dominadas [principalmente las agrupadas en colectividades organizadas], contrarios eventualmente a los intereses económicos a corto plazo de las clases dominantes, pero compatibles con sus intereses políticos, con su dominación hegemónica... esto significa que el Estado no es instrumento de una clase, sino Estado de una sociedad dividida en clases..." . El Estado capitalista, consagrando y legitimando la división de la sociedad en clases, constituye así el factor de cohesión del conjunto de la formación social y sus contradicciones y no siendo un simple instrumento manipulable a voluntad por un actor único y coherente, derivaría, del hecho mencionado, su autonomía relativa frente a los grandes capitales.

Ahora bien, siendo una constante histórica el hecho de que en toda sociedad han existido y existen estratos *dominantes* y habiendo identificado dicho estrato en la sociedad capitalista, esto es, la burguesía, por ocupar ésta posiciones funcionalmente más importantes que otras clases, cuando efectivamente el control que ejerce sobre los recursos industriales, comerciales y financieros es tal que le otorga una mayor capacidad real para movilizar toda clase de recursos materiales para ejercer así mayor presión sobre los gobiernos para el logro de sus objetivos con respecto a otras clases, resulta perogrullo y tautológico quedarse en la afirmación de que, en una sociedad capitalista, la burguesía es clase dominante. Más aún, dedicarse a comprobar empíricamente dicha proposición es despilfarrar esfuerzos en probar lo obvio. ¿Y acaso no asistimos a la presencia de sociedades capitalistas en las que la *clase dominante* no es la burguesía, obviamente no el proletariado, pero sí una casta de burócratas partidistas que gobiernan hegemónicamente *en nombre del proletariado*?

De lo que se trataría es de descubrir para cada caso concreto como se manifiesta la dominación de la *burguesía*, del *proletariado*, o de la casta de burócratas, detectar y descubrir los mecanismos concretos que, en los casos que interesan al investigador, despliega cualquiera de esta clase y sus fracciones para penetrar la gestión estatal pero, sobre todo, de que manera y en que sentido las consecuencias de su acción societal y el tipo de estructura social que genera por dicha acción, obstaculizan significativamente las potencialidades de expresión y desarrollo más igualitario de la sociedad en cuestión. El problema de la dominación no es tanto que establece unos que mandan y otros que obedecen, sino que esa dominación coarte las posibilidades de desarrollo del conjunto de la sociedad.

Como diría Miliband: "...el alivio de una enorme gama de problemas económicos y sociales requiere, precisamente, que el Estado esté dispuesto a actuar en «oposición fundamental» a esos intereses", pero aclaremos nosotros, sean *burgueses*, *proletarios* o *burocráticos* estos intereses y privilegios. En los casos de los países democrático liberales avanzados con economías capitalistas, en las que el Estado tiene efectivamente *status* propio, no nos olvidemos de su carácter cada vez más marcado de complejo público privado en el que los grandes capitales privados, las organizaciones laborales y gremiales y las diversas organizaciones de la sociedad civil, encuentran ac-

ceso en la gestión estatal en vez de ser confrontados por una burocracia impositiva y arbitraria que se ha apropiado del poder del Estado.

Recordemos a Herman Heller: "Nunca puede considerarse al Estado únicamente como función de la economía. Es indudable que la estructura económica mantiene con la estructura estatal relaciones estrechas e importantísimas, pero ni tienen carácter exclusivo ni son tampoco relaciones de causalidad unívoca. Hay que concebir, pues, el Estado partiendo de la totalidad de la realidad social, dentro de la cual la actividad económico-técnica no es más que un momento, aunque, en la sociedad capitalista ciertamente decisivo y sin cuyo conocimiento no es posible llevar a cabo una fructífera investigación sobre el Estado..."

..."La función del Estado consiste, pues, en la organización y activación autónomas de la cooperación social-territorial, fundada en la necesidad histórica de un *status vivendi* común que armonice todas las oposiciones de intereses dentro de una zona geográfica..." o, en palabras de Yves Barel, *La Reproduction Sociale*, la tarea del Estado no consiste en la administración de un consenso social, sino en la capacidad de gestión de unas contradicciones sociales mantenidas dentro de ciertos límites que aseguren el mantenimiento del orden societal y de García Pelayo "...El Estado es una institución no ciertamente separada, pero sí destacada de la sociedad, y superpuesta a ella; no independiente, pero sí autónoma de la realidad social.... no es agente de los intereses parciales de los grupos sociales, sino de los tenidos por intereses generales del Estado" .

Vemos como autores tan diversos como los mencionados, coinciden en otorgarle autonomía y logos propio al Estado. Es un hecho que el Estado de las sociedades neocapitalistas democráticas, dado su carácter fuertemente intervencionista en todos los ámbitos de lo social, incluyendo al económico, ha logrado reducir la intensidad y dirección de la lucha política de clases. En "El Estado Social y sus implicaciones", García Pelayo analiza la nueva realidad estatal de dichas sociedades capitalistas. Mencionemos algunos de sus rasgos.

Dicho Estado funciona en una sociedad estructurada en grupos organizados llamados a defender los intereses sectoriales que en la misma se encuentran, y sus decisiones, las del Estado, se encuentran fuertemente influidas por la acción de dichos grupos.

En segundo lugar, es un Estado intervencionista que se erige en regulador decisivo de la sociedad, a

la vez que controla importantes sectores de la economía y la cultura. De igual manera, el Estado ha tomado a su cargo la formulación e implementación de medidas de asistencia social para los estratos más desfavorecidos: seguridad médica y social, primas por desempleos, primas para la vejez, etc. Esta situación no significa la erradicación de las contradicciones propias a los sistemas capitalistas. De lo que se trata es del éxito de este tipo de Estado para mantener, por lo menos hasta la actualidad, dentro de límites tolerables, la expresión conflictiva de dichas contradicciones. Por lo demás, es impensable la posibilidad de sociedades que funcionen sin contradicciones internas; determinado proyecto de sociedad tenderá a resolver quizá las contradicciones del antiguo régimen, pero inevitablemente creará unas nuevas. Así vistas las cosas, de lo que se trata entonces para el Estado, es de promover la mejoría creciente de la calidad de vida de su sociedad, al mismo tiempo que demuestre capacidad de contención del desbordamiento de las contradicciones sociales que le son inherentes e inevitables.

Es en este sentido que García-Pelayo en el trabajo mencionado, sostiene que uno de los sujetos fundamentales de este Estado Social democrático es el de una infraestructura económica vigorosa que le proporcione los recursos para ejecutar sus programas de asistencia social, en el más amplio sentido de la expresión, "...pero ante una crisis profunda de este sistema [neocapitalista] es más dudoso que se pueda mantener un salario vital mínimo suficiente y la seguridad de un puesto de trabajo, que se garantice el alto nivel de los servicios sociales, que se ponga al conjunto de la población nacional al margen de las contingencias económicas y que la polarización y politización de la lucha de clases sean sustituidas por conflictos parciales y agonales. Y quizá este año de 1974 señale la iniciación tanto de una crisis del sistema neocapitalista como del sistema del Estado social". ¿Premonitorio, no?

Lo dicho hasta ahora puede considerarse como un prolegomeno macroteórico al estudio de la estructura de la influencia política en las sociedades democráticas capitalistas contemporáneas, esto es, las sociedades pluralistas, así llamadas por estar configuradas por múltiples organizaciones de toda índole, políticas, económicas, culturales, gremiales, religiosas, etc., que son, predominantemente, los medios de acción de la sociedad hacia el Estado. Pensamos que las generalizaciones teóricas que se han presentado para los sistemas capitalistas *avan-*

zados, pueden ser válidas para los sistemas de países *en vías de desarrollo*, en la medida en que éstas presenten rasgos y procesos análogos. Es indudable que el nivel de concreción de una sociedad específica, debe tomar en cuenta sus peculiaridades, si se quiere evitar el riesgo de los formalismos simplificadores. En este punto es que adquieren importancia la elaboración de investigaciones que planteen problemas de alcance medio, así denominadas por Robert Merton, tales como el estudio de los grupos de presión en casos específicos de procesos decisivos.

Dicha estrategia investigativa constituye uno de los capítulos claves del análisis politológico que busca trascender el puro nivel de la macroteoría. Lejos de querer desmerecer tal nivel, ya que el mismo resulta fundamental para captar totalidades sociales en sus rasgos constitutivos relevantes, si se busca la diferenciación de las sociedades, a pesar de su pertenencia común a categorías más abstractas o generales, la elaboración de investigaciones que planteen problemas de alcance medio se hace imprescindible. Es, precisamente, dentro de este ámbito de investigaciones que se ubican los trabajos sobre grupos de presión. El estudio de los intereses organizados (Ehrlich, *Le Pouvoir et les groupes de pression*) es un imperativo para el análisis de cualquier sistema político, si es que queremos obtener un cuadro del funcionamiento real de la sociedad y, sobre todo, de las relaciones entre la estructura política y la estructura social más amplia que la contiene.

En este particular, resulta claro que un estudio sobre la estructura política que no vaya precedido explícitamente o no contenga implícitamente los supuestos del tipo de estructura social más amplia y de sus determinaciones fundamentales, corre el riesgo de convertirse en una práctica empirista dedicada al mero acopio de datos sin sentido; tal sentido solo proporciona la caracterización, explícita o implícita, de la estructura social total en la cual se sumergen los fenómenos de presión e influencia.

Ehrlich, autor marxista por cierto, ha llamado la atención acerca de la necesidad de explicitar el papel y peso de los grupos de presión en la estructura política capitalista para comprender su funcionamiento. Esta tarea se impone porque el poder de la sociedad se expresa a través de los grupos organizados, permanentes o circunstanciales, y su presencia en el sistema político.

Las ideas de este autor pueden resumirse como sigue: sin negar o cuestionar la división de la sociedad capitalista en clases y fracciones de clases,

se trata de evaluar la importancia que presenta el fraccionamiento de la sociedad en grupos de interés organizados y de su condicionamiento de clase. En principio, Ehrlich no encuentra contradicción esencial entre el modelo marxista de clases antagónicas y la teoría de los grupos de interés; esta última constituye más bien su complemento indispensable, ya que la existencia del conflicto de clases no excluye el hecho de que algunos sectores *en contradicción* puedan tener ante ciertos temas específicos, intereses convergentes y constituir así alianzas de clases; es, por cierto, lo que sucede con extrema frecuencia en todas las sociedades democrático liberales. En efecto, algunos intereses organizados pueden concluir alianzas sobre materias particulares, que rebasan el ámbito de la división de la sociedad en clases, en búsqueda de un objetivo considerado: 1) como superior a los intereses sectoriales de clase, y/o 2) como compatible con los mismos en un momento de coyuntura específica.

Hemos argumentado en torno al carácter autónomo del Estado democrático contemporáneo en sociedades de economías capitalistas y acerca de los límites de tal autonomía. Dicho Estado es, en efecto, un Estado de una sociedad que, si queremos verla desde una perspectiva marxista, es una sociedad dividida en clases, pero de ninguna manera el aparato exclusivo de una clase, al servicio de sus intereses, también exclusivos. El Estado en la sociedad demoliberal contemporánea debe moverse constantemente dentro de la contradicción entre los fines privados de la economía y los fines públicos o sociales que marcan su gestión.

En este sentido los hombres y partidos a cuyo cargo se encuentra circunstancialmente el poder del Estado en estas sociedades, hasta Miliband, marxista, reconoce que no son ajenos e indiferentes ante la pobreza, la existencia de barrios sórdidos, al desempleo, a las deficiencias de los sistemas de la educación, a la necesidad de servicios eficientes de salud y bienestar, a la frustración social y a muchos otros males que afligen a sus sociedades, aunque sus preferencias paradigmáticas, las de Miliband, lo obliguen a sostener a continuación que "El problema no está en los deseos e intenciones de los tenedores del poder, sino que los reformadores, de verdad y de mentira, son prisioneros de un marco económico y social que necesariamente trunca sus proclamas reformistas por mas sinceras que sean, en pura verborrea".

Es que Miliband y demás neo marxistas, *en última instancia* y en su búsqueda existencial de la abolición del capitalismo, se resisten a reconocer los tremendos avances que en materia de bienestar generalizado han alcanzado las sociedades regidas por modelos demoliberales vigorosos, con economías emprendedoras y Estados presentes respetuosos del derecho y la justicia. Pero al menos trataron de refinar las versiones más vulgares y mecanicistas de los seguidores de Marx, a diferencia de nuestros terribles simplificadores, cuyas simplezas asaltan y seducen las mentes simples, produciéndoles a ellas mismas y al conjunto de sus sociedades un grave daño material y cultural, pero por fortuna, absolutamente reversible.

BIBLIOGRAFIA

- ALMOND, G. POWELL B.: *Político Comparada*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
- BAREL, IVES: *La Reproduction Sociale*, Antropos, Paris, 1973.
- BENTLEY, ARTHUR: *The Process of Government*. The John Harvard Library, Cambridge, 1967.
- EASTON, DAVID: *A System Analysis of Political Life*. John Wiley and sons, New York, 1965.
- EHRlich, STANISLAW: *Le Pouvoir et les groupes de pression*, Mouton, Paris, 1971.
- ETZIONI, AMITAI: *The Active Society*, The Free Press, New York, 1968.
- GARCIA PELAYO, MANUEL: *Del mito y de la razón en la historia del pensamiento político*. Revista de Occidente, Madrid, 1968.
- : *El Estado Social y sus implicaciones*. Difusión Cultural, México, 1975.
- HELLER, HERMANN: *Teoría del Estado*, F.C.E., México, 1961.
- KARSZ, SAUL: *Theorie et Politique; Louis Althusser*, Fayard, Paris, 1974.
- KEY, V. O.: *Política, Partidos y grupos de presión*. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1962.
- LENIN, V. I.: *El Estado y la revolución*. Edit. Lautaro, Buenos Aires, 1946.
- MARX, K.; ENGELS, F.: *Obras Selectas*. Edit. Progreso, Moscú, 1970.
- : *Correspondencia*. Edit. Cartago, Buenos Aires, 1957.
- MEEHAN, EUGENE: *Pensamiento político contemporáneo*. Revista de Occidente, Madrid, 1973.
- MILIBAND, RALPH: *El Estado en la Sociedad Capitalista*. Siglo XXI, Mexico, 1970.
- TRUMAN, DAVID: *The Governmental process*, Knopff, New York, 1959.
- : "Pluralismo", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Edit. Aguilar, Madrid, 1975, Tomo 8.
- : "Pluralism", en *Encyclopaedia of Social Sciences*. Macmillan, New York, 1933 (12^a edition, 1957), Tomo XI-XII.



**Raquel Rodríguez
Fernández**

Departamento de Metodología de
las Ciencias del Comportamiento,
Facultad de Psicología. Universidad
Nacional de Educación a Distancia
(UNED)

e-mail: rrodriguez@psi.uned.es

Valoración y utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (tic) en la educación universitaria

Introducción

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) tienen un papel crucial en el desarrollo de la Educación Superior ya que influyen, de manera sustancial, en el desarrollo curricular, en el diseño de contenidos y de materiales didácticos, y en el desarrollo profesional del docente universitario. Tal como señala García Aretio (2002), la introducción de las TIC en la educación produce cambios reales en: las estrategias de enseñanza-aprendizaje; la metodología, los recursos y su organización; los sistemas de comunicación; la distribución de materiales de estudio; y las posibilidades de acceso y universalización de dicho acceso. Al margen de que estos cambios se consideren más o menos radicales, la realidad es que las tecnologías digitales ofrecen grandes posibilidades para el logro de metas de aprendizaje de calidad.

Es destacable que la aplicación de las TIC a los sistemas de enseñanza universitaria se considera uno de los indicadores de calidad de estas instituciones, así como también la adecuada integración de las TIC en los programas de las asignaturas constituye un aspecto más de la exigencia de actualización y adecuación del diseño curricular y de los planes docentes a los cambios que se producen en nuestra sociedad (Marquès Graells, 2000). Además de la importancia de la integración de las TIC en las instituciones de Educación Superior por su vinculación con la ca-

lidad de las mismas, la opinión de los estudiantes cara a la "supervivencia" de las universidades también está estrechamente relacionada con la implementación de las TIC en su oferta formativa. El exceso de oferta de cursos reglados por las distintas universidades sobre el total de la demanda de estudiantes permite a éstos elegir las mejores opciones a su alcance, de manera que, a medio plazo, solamente las universidades que ofrezcan calidad podrán mantener sus cursos.

Por otro lado, como consecuencia de un nuevo paradigma formativo centrado en los estudiantes (e.g., el exigido por el Espacio Europeo de Educación Superior) y de las necesidades de actualización y de vinculación con la sociedad de nuestros días, se han producido diversos cambios que exigen al profesorado el desarrollo de nuevas metodologías docentes y a los estudiantes la aplicación de nuevos procesos de aprendizaje. Este nuevo marco lleva a las universidades a intentar dotar a su profesorado de herramientas para facilitar su trabajo, contribuyendo de esta forma a mejorar su calidad docente. Dentro de dichas herramientas podemos destacar, entre otras, los cursos virtuales y los foros de discusión o debate.

Según Cebrian (2003), en las universidades presenciales el concepto de curso virtual se relaciona con el uso que se hace de Internet para apoyar la docencia presencial mostrándose un amplio espectro que va desde las asignaturas que disponen de una gran parte de la docencia en la red, es decir, asignaturas virtualizadas (tienen en red autoevaluaciones, preguntas frecuentes (FAQ's), teletutorías, etc.) a otras donde la virtualización es sólo anecdótica (sólo incluye apuntes, el programa de la asignatura, el calendario, etc.) Tal y como señala Marquès Graells (2001), una de las aplicaciones de las TIC que proporciona una notable mejora de los sistemas de enseñanza presenciales, y que no requiere necesariamente la existencia de un campus virtual de apoyo, es la Web de la asignatura. El hecho de que los profesores elaboren una página Web donde incluyan información relevante para el desarrollo curricular de su asignatura supone una ayuda importante para que los estudiantes organicen de manera autónoma su estudio y avancen adecuadamente en los contenidos de la asignatura. Esta página Web contribuye a que no se pierdan (en cualquier momento pueden consultar las orientaciones didácticas, los trabajos a realizar y las fechas de entrega, etc.) y les permite disponer de una información básica, complementaria o de ampliación

de los contenidos de la asignatura y sobre las fuentes de información bibliográfica. Además, en el caso de que los alumnos tengan dificultades de acceso a Internet también se puede ofrecer un CD-Rom con los contenidos multimedia incluidos en dichas páginas. Pero este concepto de página Web postulado por Marquès Graells (2001) aunque sea concebida como un espacio de planificación o programación, de contenidos y, incluso, de actividades, carecen de uno de los indicadores de calidad pedagógica más importante de los cursos virtuales, esto es, la concepción del curso virtual como espacio o herramienta de comunicación. Por tanto, en base a esto, podemos decir que el curso virtual y la página Web de la asignatura principalmente difieren en la inclusión o no de herramientas de comunicación como son los foros de discusión o debate.

Las nuevas tecnologías promueven también otros mecanismos de comunicación públicos y accesibles a todos los colectivos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los «foros de discusión o debate». Cualquiera de las herramientas que se utilicen en los entornos de enseñanza con las TIC deben facilitar la comunicación, sincrónica y asincrónica, de carácter mutidireccional entre estudiantes y profesores. En este sentido, las TIC como herramientas de comunicación son imprescindibles para la activación de los aprendizajes y de las interrelaciones entre todos los miembros de la comunidad universitaria. Desde esta perspectiva, los foros de debate se pueden plantear como una herramienta de atención a la diversidad, que promueve el trabajo individual de los estudiantes en espacios virtuales diferenciados de discusión y debate, y que facilita el desarrollo de las actividades académicas relacionadas con el trabajo en equipos (Hernando, 2005). Tal y como señala Stojanovic (2002), su uso aporta al proceso educativo algunas de las características con que cuentan las actividades de aprendizaje on-line:

Un alto grado de interactividad y velocidad de respuesta entre los estudiantes y el docente, y entre los propios estudiantes.

La oportunidad de que el estudiante aprenda no sólo a través de su propio trabajo sino del de sus compañeros, propiciando así el aprendizaje colaborativo.

La oportunidad de cierto margen de tiempo para que el estudiante reflexione y prepare sus respuestas, lo cual es ventajoso para quienes tienen limitaciones en su expresión (oral y escrita) y en su disponibilidad de tiempo.

Por tanto, debido a la importancia de la integración de las TIC en la Educación Superior hemos considerado de sumo interés el estudio de su utilización por parte de los alumnos a través de la valoración y la utilización real del curso virtual y de sus foros de debate de una asignatura de complementos de formación de la Licenciatura de Psicopedagogía impartida en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Aunque dicha universidad siguen un modelo de educación a distancia y, como es lógico, cuenta con campus virtual, esto no quiere decir que todos los alumnos utilicen un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las TIC como oferta la UNED puesto que muchos de sus alumnos siguen el modelo tradicional de educación a distancia empleando únicamente las unidades didácticas de cada asignatura y asistiendo a las tutorías presenciales, es decir, no han dado el paso señalado por García Aretio, Ruíz Corbella y Domínguez Figaredo (2007) "de la educación a distancia a la educación virtual". Nuestro interés se centra en la utilización y valoración de las TIC por parte del conjunto de alumnos de la asignatura Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicas siendo los objetivos concretos del presente trabajo:

Saber la opinión que tienen los alumnos de esta asignatura sobre la utilización de las TIC, representadas mediante el curso virtual y los foros de debate.

Analizar la utilización real que los alumnos hacen de dichas herramientas, esto es del curso virtual y los foros de debate.

Método

Sujetos

Para poder llevar a cabo los el primer objetivo, 292 de alumnos contestaron, de forma voluntaria y anónima, un cuestionario elaborado por el equipo docente. Según el curso académico el número de alumnos que cumplimentó el cuestionario fue:

TABLA 1: NÚMERO DE ALUMNOS QUE CONTESTAN EL CUESTIONARIO POR CURSO ACADÉMICO

2004-05	59
2005-06	87
2006-07	72
2007-08	74

Para analizar la utilización que los alumnos hacen del curso virtual y los foros de debate, contamos con

los datos de utilización de dichas herramientas de todos los alumnos dados de alta en la asignatura. Es decir, la muestra está formada por el total de la población marco o marco muestral, compuesta por 9854 alumnos. Según el curso académico el número de alumnos fue:

TABLA 2: NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ASIGNATURA POR CURSO ACADÉMICO

2004-05	2193
2005-06	3169
2006-07	2001
2007-08	2491

Materiales

Cuestionario

Analizamos algunas preguntas referentes al curso virtual y los foros de debate del total de 75 que conforman el cuestionario sobre la asignatura que pasamos anualmente a los alumnos. En concreto, las preguntas que hemos analizado son:

¿CUÁL ES EL ELEMENTO QUE MÁS LE HA GUSTADO DEL CURSO VIRTUAL?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| A. EJERCICIOS ADICIONALES | B. FORO DE DEBATE |
| C. MATERIAL COMPLEMENTARIO | D. MINIMANUAL DE ESTADÍSTICA |
| E. RESÚMENES | F. TEMARIO |
| G. PREGUNTAS MÁS FRECUENTES | H. CUADERNO DE PRÁCTICAS |
| I. TESTS DE AUTOEVALUACIÓN | |

¿CUÁL ES EL ELEMENTO DEL CURSO VIRTUAL QUE MÁS HA VISITADO?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| A. EJERCICIOS ADICIONALES | B. FORO DE DEBATE |
| C. MATERIAL COMPLEMENTARIO | D. MINIMANUAL DE ESTADÍSTICA |
| E. RESÚMENES | F. TEMARIO |
| G. PREGUNTAS MÁS FRECUENTES | H. CUADERNO DE PRÁCTICAS |
| I. TESTS DE AUTOEVALUACIÓN | |

¿CUÁL ES EL ELEMENTO DEL CURSO VIRTUAL QUE LE HA PARECIDO MÁS ÚTIL?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| A. EJERCICIOS ADICIONALES | B. FORO DE DEBATE |
| C. MATERIAL COMPLEMENTARIO | D. MINIMANUAL DE ESTADÍSTICA |
| E. RESÚMENES | F. TEMARIO |
| G. PREGUNTAS MÁS FRECUENTES | H. CUADERNO DE PRÁCTICAS |
| I. TESTS DE AUTOEVALUACIÓN | |

EN EL CURSO VIRTUAL LA INFORMACIÓN ESTÁ ORGANIZADA CON CLARIDAD

- | | |
|-----------------------------------|------------------|
| A. TOTALMENTE EN DESACUERDO | B. EN DESACUERDO |
| C. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO | D. DE ACUERDO |
| E. TOTALMENTE DE ACUERDO | F. NO VALORABLE |

EN EL CURSO VIRTUAL FALTA INFORMACIÓN SUSTANTIVA

- | | |
|-----------------------------------|------------------|
| A. TOTALMENTE EN DESACUERDO | B. EN DESACUERDO |
| C. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO | D. DE ACUERDO |
| E. TOTALMENTE DE ACUERDO | F. NO VALORABLE |

LA PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS HACE COMPLICADA LA NAVEGACIÓN EN EL CURSO VIRTUAL

A. TOTALMENTE EN DESACUERDO	B. EN DESACUERDO
C. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	D. DE ACUERDO
E. TOTALMENTE DE ACUERDO	F. NO VALORABLE

EL FORO DE DEBATE HA CONSTITUIDO UNA BUENA HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN DURANTE EL CURSO VIRTUAL

A. TOTALMENTE EN DESACUERDO	B. EN DESACUERDO
C. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	D. DE ACUERDO
E. TOTALMENTE DE ACUERDO	F. NO VALORABLE

EL CURSO VIRTUAL HA DEFRAUDADO MIS EXPECTATIVAS

A. TOTALMENTE EN DESACUERDO	B. EN DESACUERDO
C. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	D. DE ACUERDO
E. TOTALMENTE DE ACUERDO	F. NO VALORABLE

EN GENERAL, EL CURSO VIRTUAL ME HA RESULTADO DE UTILIDAD

A. TOTALMENTE EN DESACUERDO	B. EN DESACUERDO
C. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	D. DE ACUERDO
E. TOTALMENTE DE ACUERDO	F. NO VALORABLE

Curso Virtual y Foros de Debate.

Todos los alumnos, al estar matriculados en la asignatura, están dados de alta en el curso virtual de la misma, pudiendo acceder a diversos materiales (bibliografía, material complementario, manual de estadística, preguntas frecuentes (FAQs), exámenes de otros años, preguntas de autoevaluación, ejercicios adicionales, glosario...). Además, en el curso virtual se han creado los siguientes foros de debate, para atender a distintos tipos de cuestiones que se pueden suscitar respecto a la organización y estructura general de la asignatura, así como a su contenido sustantivo (temario y trabajo con las Prácticas Obligatorias):

- Consultas generales sobre la asignatura: para plantear cualquier tipo de cuestión en torno a la organización y estructura general de la asignatura.
- Foros temáticos: para atender las consultas relacionadas con el temario de la asignatura. Hay tantos foros como temas tiene el programa.
- Foros para las Prácticas Obligatorias: para atender las consultas relacionadas con el trabajo a realizar en las Prácticas Obligatorias de la asignatura. Hay 4 foros: uno por cada informe de investigación propuesto y otro para el trabajo psicométrico.
- Exámenes: para cualquier cuestión relacionada con la realización del examen o dudas sobre preguntas de exámenes anteriores.

- Tablón de anuncios: para anunciar el equipo docente cualquier actividad o noticia relacionada directa o indirectamente con nuestra disciplina.
- Foro de Alumnos: para comunicarse los alumnos entre sí. Se trata de un foro no moderado en el que no intervienen los profesores.
- Centro Asociado: Para comunicarse los alumnos de cada centro asociado entre sí y con su profesor tutor. Se utilizará de la forma que establezca el profesor tutor de dicho centro.

En todos los foros, excepto en el foro del Centro Asociado donde sólo entran los alumnos de ese centro y los profesores, participan todos los alumnos matriculados de la asignatura y todos los profesores de la asignatura.

Procedimiento

Todos los años, tras la convocatoria ordinaria de examen (finales de enero – principios de febrero), se cuelga en el curso virtual un cuestionario de aproximadamente 75 preguntas para sondear su opinión sobre la asignatura (organización, metodología, materiales, dificultades,...) y que está accesible hasta el cierre de los cursos virtuales a finales de septiembre. Para que los alumnos tengan conocimiento de la existencia de dicho cuestionario y lo cumplimenten, se manda un mensaje al foro Tablón de anuncios anunciándolo. Con el objetivo de que tengan la mayor difusión posible el envío del mensaje se hace coincidir con la fecha en la que se cuelgan las plantillas con las respuestas del examen (finales de enero), periodo en el que un gran número de alumnos acceden al curso virtual y, más concretamente, a los foros de debate.

Por otra parte, WebCT (plataforma en la que se encuentra el curso virtual de la asignatura) permite obtener una matriz con los datos de utilización de todas las personas dadas de alta durante el curso académico en la asignatura. En dicha matriz aparece:

- La *Información de Acceso*: que nos proporciona información sobre el *primer acceso* (en formato de fecha y hora), el *último acceso* (en formato de fecha y hora) y el *número de accesos* de la persona al curso virtual de la asignatura. En la variable número de accesos se recoge la información sobre el número de veces

que el alumno ha accedido a la página principal, a una herramienta, o a una página de módulo de contenidos, es decir, las veces que ha accedido al curso virtual (pero no a los foros de debate).

- Los *Mensajes*: donde tenemos información sobre *Lecturas*, es decir, sobre número de mensajes a los que el alumno ha accedido en el Foro de debate, y sobre *Enviados*, esto es, sobre el número de mensajes que el alumno ha enviado al Foro de debate .

Resultados

Resultados del Cuestionario

Primero analizaremos los ítems del cuestionario de evaluación de la asignatura relativos al curso virtual. Consideramos importante el análisis de variables demográficas como la edad, el sexo y la situación laboral en el momento de cursar la asignatura, obteniendo que: la mayor parte de la muestra tiene una edad comprendida entre los 26 y 35 años (47%); el 85% de las personas que contestan el cuestionario son mujeres; y la mayoría están trabajando (84%).

Analizamos, una a una, las respuestas a las preguntas:

¿Cuál es el elemento que más le ha gustado del curso virtual? El elemento más valorado por los alumnos es el foro de debate, con un porcentaje de preferencia del 40%, le siguen los tests de autoevaluación con un 23% y, a bastante distancia, el tercer elemento del curso virtual preferido por los alumnos son los resúmenes (16%).

¿Cuál es el elemento del curso virtual que más ha visitado? El elemento más visitado por los alumnos es, sin duda, el foro de debate, con un porcentaje del 70%. Hay un gran "escalón" respecto al siguiente elemento más visitado, los tests de autoevaluación, con un 10%.

¿Cuál es el elemento del curso virtual que le ha parecido más útil? El elemento que los alumnos consideran más útil es el foro de debate (37%), seguido por los resúmenes (20%) y por los tests de autoevaluación (16%).

En el curso virtual la información está organizada con claridad. El estadístico de tendencia central mediana tienen un valor de 4 (Moda=4 y Media=4'1), que corresponde a la respuesta "De acuerdo" (ver Tabla 3).

TABLA 3: TABLA DE FRECUENCIAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN EL CURSO VIRTUAL DE FORMA CLARA

TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0
EN DESACUERDO	15	5.1
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	27	9.2
DE ACUERDO	165	56.5
TOTALMENTE DE ACUERDO	83	28.4
NO VALORABLE	2	0.7
TOTAL	292	100

En el curso virtual falta información sustantiva. El estadístico de tendencia central mediana tiene un valor de 3 que corresponde a la respuesta "Ni en acuerdo ni en desacuerdo", pero hay que señalar que hay un porcentaje muy igualado de respuestas "En desacuerdo" (Moda=2 y Media=2'88) (ver Tabla 4).

TABLA 4: TABLA DE FRECUENCIAS SOBRE LA FALTA DE INFORMACIÓN SUSTANTIVA EN EL CURSO VIRTUAL

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TOTALMENTE EN DESACUERDO	16	5.5
EN DESACUERDO	106	36.3
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	101	34.6
DE ACUERDO	46	15.8
TOTALMENTE DE ACUERDO	4	1.4
NO VALORABLE	19	6.5
TOTAL	292	100

La presentación de los contenidos hace complicada la navegación en el curso virtual. El estadístico de tendencia central mediana tiene un valor de 2 (Moda=2 y Media= 2'21), que corresponde a la respuesta "En desacuerdo" (ver Tabla 5).

TABLA 5: TABLA DE FRECUENCIAS SOBRE SI LA PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS COMPLICA LA NAVEGACIÓN EN EL CURSO VIRTUAL

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TOTALMENTE EN DESACUERDO	43	14.7
EN DESACUERDO	178	61.0
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	45	15.4
DE ACUERDO	20	6.8
TOTALMENTE DE ACUERDO	4	1.4
NO VALORABLE	2	0.7
TOTAL	292	100

El foro de debate ha constituido una buena herramienta de comunicación durante el curso virtual. El estadístico de tendencia central mediana tiene un valor de 4 que corresponde a la respuesta "De acuerdo", pero hay que señalar que hay un porcentaje muy igualado de respuestas "Totalmente de acuerdo" (Moda=5 y Media=4'34) (ver Tabla 6).

TABLA 6: TABLA DE FRECUENCIAS SOBRE SI EL FORO DE DEBATE ES UNA BUENA HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TOTALMENTE EN DESACUERDO	2	0.7
EN DESACUERDO	5	1.7
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	26	8.9
DE ACUERDO	125	42.8
TOTALMENTE DE ACUERDO	126	43.2
NO VALORABLE	8	2.7
TOTAL	292	100

El curso virtual ha defraudado mis expectativas. El estadístico de tendencia central mediana tiene un valor de 2 (Moda=2 y Media= 2'09), que corresponde a la respuesta "En desacuerdo" (ver Tabla 7).

TABLA 7: TABLA DE FRECUENCIAS SOBRE SI EL CURSO VIRTUAL HA DEFRAUDADO LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNO

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TOTALMENTE EN DESACUERDO	81	27.7
EN DESACUERDO	146	50.0
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	39	13.4
DE ACUERDO	15	5.1
TOTALMENTE DE ACUERDO	1	0.3
NO VALORABLE	10	3.4
TOTAL	292	100

En general el curso virtual me ha resultado de utilidad. El 47% de los alumnos están "De acuerdo" con esta afirmación, mientras que el 40% está "Totalmente de acuerdo".

Resultados del Curso Virtual y Foros de Debate

Otro de nuestros principales objetivos es el estudio de la utilización del curso virtual por parte de los alumnos. Tras hacer un análisis descriptivo de las tres variables medidas: número de accesos, número de mensajes leídos y número de mensajes enviados sabemos que: un 44% de los alumnos nunca ha accedido a los cursos virtuales, un 57% no ha leído ningún mensaje, y un 91% no ha enviado mensaje alguno.

Si eliminamos de los análisis el elevado número de sujetos que no han entrado nunca en el curso virtual de la asignatura (4370 alumnos), observamos que de los que sí lo han hecho: la mediana del número de accesos es 72 (Moda=1, Media= 183.66 y Desv. Típica = 284.251), del número de mensajes leídos es 35 (Moda=0, Media= 123.46 y Desv. Típica = 216.396), y del número de mensajes enviados es 0 (Moda=0, Media= 0.75 y Desv. Típica = 3.737).

Si de los 5484 alumnos que han entrado al curso virtual, por lo menos una vez, no tenemos en cuenta a los alumnos que no han leído ninguno de los mensajes (1268 alumnos), es decir aquellos que no han

utilizado los foros de debate, los estadísticos descriptivos para los que sí han utilizado la herramienta foros de debate son: la mediana del número de accesos es 116 (Moda=24, Media= 233.70 y Desv. Típica = 306.348), del número de mensajes leídos es 68 (Moda=1, Media= 160.60 y Desv. Típica = 234.413), y del número de mensajes enviados es 0 (Moda=0, Media= 0.97 y Desv. Típica = 4.237). Analizando las frecuencias acumuladas, el 50% ha accedido a los cursos 116 veces o menos, y que un tercio del grupo (el 33'4%) ha leído 32 mensajes o menos.

Si de los 4216 alumnos que han leído, por lo menos una vez, un mensaje de los foros de debate, no tenemos en cuenta a los alumnos que no han enviado ningún mensaje (3290 alumnos), es decir aquellos que aunque hayan leído los mensajes del foro no han mandado directamente ninguna duda, los estadísticos descriptivos para el resto son: la mediana del número de accesos es 328 (Moda=103, Media= 463.83 y Desv. Típica = 412.158), del número de mensajes leídos es 213 (Moda=254, Media= 318.65 y Desv. Típica = 306.121), y del número de mensajes enviados es 2 (Moda=1, Media= 4.43 y Desv. Típica = 8.151). Analizando las frecuencias acumuladas, el 50% ha accedido a los cursos 327 veces o menos, y que un tercio del grupo (el 33'2%) ha leído 127 mensajes o menos.

Discusión

Debido a la gran importancia de la integración de las TIC en la Educación Superior uno de los objetivos del presente trabajo es analiza la opinión que los estudiantes tienen sobre la implementación de las TIC en su formación, ya que pensamos que una valoración positiva conllevará un mayor uso de estas tecnologías, suponiendo además una ventaja para las universidades en la que estas nuevas tecnologías están jugando un papel muy relevante. Para profundizar en dicha cuestión estudiamos la valoración que hacen los alumnos del curso virtual de la asignatura Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicas de los complementos de formación de Psicopedagogía, impartida en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) mediante el análisis de una serie de preguntas, válidas y fiables, relativas al curso virtual (dentro del cual también se encuentra la herramienta "foros de debate") de la asignatura.

Del análisis de las preguntas (enumeradas en el apartado Materiales) obtenemos la siguiente información:

Respecto al elemento preferido del curso virtual, el más visitado y el más útil:

- La herramienta más valorada del curso virtual son los foros de debate (40%) seguida de los tests de autoevaluación (23%).
- Los foros de debate son también las herramientas más visitadas (70%).
- Los elementos más útiles son los foros de debate (37%), los resúmenes (20%) y los tests de autoevaluación (16%).

Respecto a la organización del curso virtual:

- Un 57% piensa que está bien organizado.
- Un 36% piensa que no le falta información sustantiva.
- El 61% piensa que la presentación de los contenidos facilita la navegación por el curso virtual.
- El 43% de los alumnos que contestaron el cuestionario opinan que los foros de debate son buenas herramientas de comunicación.
- Para el 78% de los alumnos que contestan el cuestionario el curso virtual no defrauda sus expectativas.
- Al 87% el curso virtual le ha resultado de utilidad.

Por otro lado, otro de los intereses del presente trabajo es estudiar la utilización de las TIC por parte de los alumnos de la asignatura Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicas de la UNED. Para ello nos servimos de la herramienta que nos proporciona la plataforma WebCT "Seguimiento de alumnos" donde podemos obtener información de los accesos, lecturas y envíos de mensajes de alumnos y tutores de la asignatura. Tras el análisis de los datos obtuvimos la siguiente información:

- Si tenemos en cuenta la información desde el curso 2004-05, los alumnos tienen una media de 102 accesos, leen aproximadamente 69 mensajes y no envían mensajes (media = 0'42).
- Un 44% de los alumnos nunca ha accedido al curso virtual de nuestra asignatura.
- Un 57% no ha leído ningún mensaje, lo que significa que ha entrado sólo a los contenidos del curso virtual y no a los foros de debate. Probablemente se deba a que no tiene conexión a Internet, por lo que ha accedido al curso únicamente para descargarse contenidos.

Tras estos resultados, podemos afirmar que los alumnos creen que los cursos virtuales son de gran utilidad. Destaca que los foros de debate son las he-

rramientas mejor valoradas, lo que es beneficioso para un sistema de evaluación continua (e.g., el Espacio Europeo de Educación Superior). Parece que los alumnos valoran de forma significativa aquellas herramientas que les ayudan al seguimiento de la asignatura de forma continua, fomentando el acceso flexible a la información, la comunicación más personalizada y las oportunidades de autoaprendizaje más individualizadas. Por todos estos motivos, los cursos virtuales no pueden ser sólo espacios donde colgar materiales (aunque éstos sean interactivos) sino que además deben representar una nueva forma de contacto con el profesor y los compañeros, fomentando así el aprendizaje colaborativo y autónomo.

BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA ARETIO, L. (2002). Resistencias, cambio y buenas prácticas en la nueva educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 5(2), 9-35. Recuperado de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol5-2/resistenciascambio.pdf>

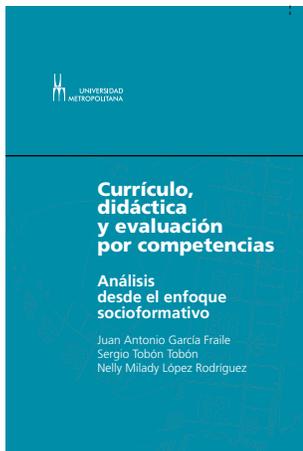
GARCÍA ARETIO, L., RUIZ CORBELLA, M. Y DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Madrid: Ariel.

HERNÁNDO SANZ, F. (2005). El uso de las nuevas tecnologías en el aula universitaria en el marco de la EEES. En M^a C. Chamorro Plaza y P. Sánchez Delgado (Coords.) *Iniciación a la docencia universitaria*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

MARQUÉS GRAELLS, P. (2000). Impacto de las TIC en la Enseñanza Universitaria. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n11a5.pdf>

MARQUÉS GRAELLS, P. (2001). La Universidad Presencial ante la Sociedad de la Información. Algunas notas sobre el impacto de las TIC. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible (EDUTEC). Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/edutec01/edutec/comunic/TSE50.html>

STOJANOVIC DE CASAS, L. (2002). El paradigma constructivista en el diseño de actividades y productos informáticos para ambientes de aprendizaje "on-line". *Revista de Pedagogía*, 23 (66), 73-98.



Currículo, didáctica y evaluación por competencias

Análisis desde el enfoque socioformativo



Sin duda alguna, vivimos una época de grandes cambios. No seremos nosotros, seguramente, los llamados a evaluar con pertinencia dichos cambios. Pero tenemos en nuestra historia el acontecer de cambios radicales en el mundo que pueden acercarnos a una cierta comprensión de las vicisitudes, incertidumbres, anhelos y esperanzas que agitan al ser humano ante tales transformaciones. Basta pensar en lo que pudo haber significado en su época el tránsito del Medioevo al Renacimiento o el paso a la Revolución Industrial para tener una idea de lo que conllevan estos cambios. Hoy, entre los viajes espaciales, el desarrollo de la informática y las comunicaciones, el avance de las ciencias y la aparición de una nueva economía globalizada, vivimos un mundo de cambios tan acelerados que las instituciones corren el riesgo de quedar rezagadas en sus tentativas por responder a las necesidades cada vez más urgentes de un nuevo ser humano. El debate, como es natural, alcanza a las universidades, ámbitos del conocimiento y de reflexión crítica constante. Antes, eran estas las encargadas de propiciar los avances, los cambios; hoy, están compelidas a aceptar los retos de unos cambios que provienen de otras áreas de la actividad humana.

Conceptos como los de competencia, calidad, calidad total, procedentes del mundo de la economía y empresarial son acogidos y sometidos a estudio y eventual aplicación en el seno de las universidades,

José Roberto Bello

Vicerrector Académico
Universidad Metropolitana



en un intento por modernizarse y seguir siendo las vanguardias del conocimiento y la formación de seres humanos.

Los autores presentan el problema desde las perspectivas de las últimas conclusiones del sistema enseñanza-aprendizaje, es decir, la formación de un nuevo profesional, capaz de saber ser, saber conocer, saber convivir y saber hacer. Para ello se introduce el tema de las competencias en el proceso curricular, que debe abarcar los aspectos docentes, de investigación y administrativos. Si bien el presente estudio aboga por la aplicación de un sistema de competencia en todas las áreas de la actividad universitaria, no deja de señalar, con acertado criterio, las críticas hechas a este sistema. Los conceptos de competencia aplicados en el campo empresarial no pueden ser trasladados mecánicamente al recinto universitario, porque los criterios de ganancia y competitividad que imperan en la empresa privada como metas de su accionar no son los mismos que deben aplicarse a las universidades, cuyos objetivos son los de formar seres humanos integrales. Asimismo ocurre con el concepto de calidad, del cual, indudablemente, la universidad no puede carecer, pero no de un modo reduccionista que implique la exclusión sino, como arguyen los autores, el reto es "consolidar un enfoque de competencias en la educación superior que tenga como base no sólo el contexto laboral-empresarial sino también el contexto social y disciplinario-investigativo desde el pensamiento complejo..."

Así, advirtiendo las posibles fallas y dificultades en la aplicación de los conceptos, tanto de competencia como de calidad, éstos asoman como herramientas válidas para la transformación curricular. Pero su aplicación y resultados positivos estarán en relación directa con la intervención del pensamiento sistémico complejo, es decir, con una visión globalizadora que tome en cuenta siempre el conjunto, el todo y la interrelación de las partes con este todo. Al incluir los aspectos hologramáticos (el todo presente en cada una de sus partes) la recursividad, cuando la causa que produce un efecto es a su vez afectada por este efecto y de su combinación resulta un proceso autorregulado y retroalimentado, en constante renovación, el diseño curricular puede adquirir una plasticidad y progresión permanente.

Ante una educación que tiende a la fragmentación, a una práctica formativa lineal y separada, a la unilateralidad, el pensamiento complejo propone la integración, la atención a todos los factores en juego, no sólo presentes sino incluso en su probable de-

nir, de modo que la solución será siempre el resultado de esta óptica más amplia y global.

Por ello, las contribuciones concretas que se hace aquí a las áreas comprometidas con el desarrollo eficiente de la educación superior, no pueden dejar de despertar un gran interés, un sano optimismo y una renovada esperanza en la capacidad del ser humano para sortear las dificultades que le presentan y autoimpulsarse sostenidamente en su propia evolución.

Dichas contribuciones atañen a todos los estamentos de la educación superior, docentes, estudiantes y sistema administrativo. Las gestiones de competencia y calidad son aplicables en el diseño de módulos por medio de proyectos formativos, en las distintas fases de aprendizaje, a la evaluación, en la creación de portafolios y otros recursos que indudablemente, tal como está planteado, habrá de producir profundas y enriquecedoras modificaciones en el devenir de la educación superior.

Tal como está definida la competencia, como "una actuación integral para realizar actividades y resolver problemas de una determinada área, con idoneidad, integrando el saber con el saber hacer y el saber conocer", es posible que la universidad mantenga su merecido prestigio en la formación de un ser integral capaz de cumplir un papel relevante en la sociedad a la que pertenece, sobre la base de contenidos éticos que ayuden a redefinir los conceptos de equidad, justicia y bienestar.

Por todo ello, es un privilegio y el cumplimiento de una obligación para la Universidad Metropolitana el publicar hoy este enjundioso trabajo que habrá de significar sin dudas un valioso aporte al conocimiento y a la práctica docente universitaria. Un privilegio por los altos antecedentes y la categoría de sus autores, investigadores y asesores sobre el tema en las más connotadas instituciones Iberoamericanas; y una obligación por el compromiso asumido por la UNIMET en estar situada siempre en la avanzada de todo cuanto signifique el mejoramiento en la calidad de nuestra enseñanza.