Espacios para el aprendizaje intercultural y transdisciplinario en una sociedad en transformación

Des espaces pour l'apprentissage interculturel et transdisciplinaire dans une société en transformation

Spaces for intercultural and transdisciplinary learning in a transforming society

Irene Plaz y Hebe Vessuri

Resumen

El artículo reflexiona sobre cómo se relaciona el conocimiento con las prácticas sociales, y con el "para qué" se desea conocer. Aborda el tema de la transdisciplinariedad, identificando en el quehacer del día a día estrategias que puedan contribuir a que las nuevas generaciones aprendan a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas. Con tal propósito se analiza la Ley de Servicios Comunitarios de Estudiantes Universitarios de Venezuela –LSCEES– como una exploración de los espacios orientados a fomentar el aprendizaje intercultural y transdisciplinario. Concluye el análisis señalando que para contribuir a la transformación de las estructuras socio-institucionales en la dirección del desarrollo endógeno, esta ley deberá afectar la capacidad de algunas de las IES –denominadas de "capital social"- de articularse con el conjunto de acciones de la Administración Pública, que se orientan hacia esta intencionalidad política, en la Venezuela actual, de generar la inclusión social bajo una figura de acción pública llamada "las Misiones".

Palabras claves:

Aprendizaje intercultural y transdisciplinario, aprendizaje por servicio, ley de servicio comunitario

¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo

y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes),

lo Multidimensional, lo Complejo?

(E. Morin)

Introducción

Hace relativamente muy poco tiempo, al filo de la medianoche del 31 de diciembre de 1999, en cada rincón de los cinco continentes, los televidentes se dedicaron a mirar expectantes cómo a medida que giraba el globo terráqueo, se producía el cambio de siglo. Para muchos esta expectativa estaba motivada por la oferta de espectáculos de la fiesta milenaria; para los especialistas de las ciencias informáticas, empresarios, gobiernos, la atención se debía al temor del Y2K, temor casi de rango cinematográfico fundado en los efectos de una falla computacional a gran escala que podría paralizar la autopista de información y los servicios que por ella transitaban. Meses después, en septiembre de 2000, aconteció otro evento, no tan interesante para el gran público, pero de mayor alcance geopolítico y temporal, el Foro de la Cumbre del Milenio (Naciones Unidas, 2000) en el que se mostró a los participantes, a través de indicadores y encuestas internacionales, una realidad planetaria peligrosa para la sobrevivencia de las presentes y futuras generaciones: la crisis ambiental y social, que se manifiesta en el calentamiento global y en las condiciones de pobreza en que vive el 80% de la población mundial.

Desde nuestra perspectiva, estos dos acontecimientos reflejan, entre otros aspectos, dos concepciones contrapuestas en cuanto a la forma de conocer la realidad del hombre y la naturaleza. Por un lado, un modelo de producción y diseminación del conocimiento y su ciclo reproductivo, que se traduce en la formación de jóvenes en campos disciplinarios cada día más segmentados o especializados; por el otro, un modelo de conocimiento que acepta la complejidad del universo social y natural, y la necesidad de aprender a ser interculturales y solidarios como condición de sobrevivencia global y regional, necesidad de la que se desprende la endogenización de los saberes (Vessuri, 1997).

Si bien el camino recorrido en la última década, al menos en el plano de los discursos de organismos multilaterales, es corto, este milenio nació con el reconocimiento generalizado por parte de los entes gubernamentales reunidos en múltiples Cumbres de la existencia real de graves problemas sociales y medioambientales. Incluso se ha creado una estructura organizativa encargada de revisar si se está cumpliendo o no con los acuerdos y cómo se están cumpliendo (ONU, 2007). Paralelamente, la controversia ha ayudado a romper con el pensamiento uniformador apoyado en la estandarización y simplificación de la realidad que ocurre en el

abordaje de la investigación especializada, por lo que se está aprendiendo a ubicar los alcances y los límites del saber especializado y a encontrar maneras de modificar los modelos socio-institucionales y culturales en los cuales se apoya y se reproduce. Hay, pues, una dimensión socio-institucional y política que transformar para que se consoliden modelos epistemológicos más complejos y transdiciplinarios en las ciencias. Pero ya son frecuentes las agendas de gobiernos, empresarios, académicos, sociedad civil, movimientos sociales e incluso programas educativos en el mundo que incluyen temas relativos a la responsabilidad social y ambiental del ser humano.

Ante este panorama, pudiera esperarse que en el corto y mediano plazo se produjese un cambio de paradigma en el seno de las comunidades que durante un par de siglos se han encargado de validar y legitimar el saber científico. No obstante, ese optimismo se diluye cuando se observa que hay países, organizaciones y actores sociales que se niegan a firmar y confirmar convenios, como el Protocolo de Kyoto, que vayan en detrimento de intereses financieros, grupos económicos que continúan con sus mismos modelos de producción y se limitan a cumplir con su cuota de "responsabilidad ante la sociedad." Ejemplo típico de esto lo constituyen las reuniones del Foro Económico Mundial en las que presidentes de algunos países o expertos son invitados a abordar temas, a estas alturas ineludibles, relacionados con las problemáticas sociales y ambientales (The World Economic Forum, s/f).

La confrontación con el estilo cuasifilantrópico de Davos está en manos de los grupos y movimientos que año a año se dan cita en el Foro Social Mundial para contestar en la teoría y en la acción los argumentos y programas de los países más ricos (Foro Social Mundial, 2007). Una metáfora común a las ciencias sociales y naturales es que resulta imposible cambiar un sistema complejo sin generar una acción, quizás muy pequeña, que desestabilice la inercia de los procesos, incluyendo los que pueden modificar las llamadas estructuras y dinámicas sociales en direcciones inesperadas. Quizás por ello, cuando se examinan los enlaces electrónicos de mayor ranking sobre la Cumbre del Milenio (Google, s/f), se encuentran los discursos de personalidades de distinta nacionalidad que alertan sobre la necesidad de transformar los modelos de producción y las relaciones sociales globales hegemónicas, ya que, de continuar en el mismo rumbo, se verían afectados por igual los incluidos y los excluidos del mercado, sea a través de violentas catástrofes naturales, de las que hay varios ejemplos recientes en nuestro continente, como el deslave de las montañas del litoral central de Venezuela, en 1999, o, de manera menos perceptible, la desertificación galopante de muchas regiones (ONU, 2004), o los incontenibles movimientos migratorios hacia los países desarrollados.

En el contexto de los grandes desafíos globales del siglo XXI, algunas tendencias observables en las estructuras institucionales que realizan, usan y financian la investigación científica se relacionan con un debilitamiento de los silos disciplinarios mientras se hacen cada vez más descubrimientos e inversiones en campos interdisciplinarios, hay una demanda creciente de relevancia relacionada con las políticas públicas y con resultados percibidos como de utilidad práctica, una mayor preocupación por el papel de la ciencia en el desarrollo internacional y local, un mayor compromiso del sector privado en el financiamiento y realización de la investigación científica así

como un aumento enorme de la cantidad de los datos científicos disponibles y de nuestra habilidad para organizarlos, almacenarlos y procesarlos.

La inquietud de muchos investigadores sobre qué es lo que se quiere conocer, cómo se relaciona el conocimiento con las prácticas sociales o para qué se desea conocer, se enmarcan en la preocupación por comprender el papel de las ciencias ante los desafíos de este milenio, cómo realizar investigaciones multi, inter y transdisciplinarias que contribuyan a explicar, comprender y actuar en la dirección de transformar los modelos de producción existentes o, más pragmáticamente, ver si se están haciendo los rediseños curriculares que incluyan en los procesos de formación integral del estudiante, la apertura de la "conciencia" acerca de los alcances y límites del conocimiento especializado y el reconocimiento de que somos miembros del mismo planeta, un solo pueblo planetario que ha elaborado un Plan de Acción para el Mundo.

Las reflexiones que aquí compartimos sobre qué es lo que se quiere conocer y cómo se relaciona el conocimiento con las prácticas sociales están sesgadas hacia la definición del para qué se desea conocer. Ellas oscilan entre las imágenes de las utopías milenarias y el pragmatismo de nuestro quehacer cotidiano en el abordaje de los procesos sociales de producción del conocimiento. No tenemos recetas, probablemente éstas no existan; presentamos una de las muchas maneras de abordar el tema de la transdisciplinariedad identificando en el quehacer del día a día estrategias que puedan contribuir a que las nuevas generaciones aprendan a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas(Morin, 1999). El análisis de la Ley de Servicios Comunitarios de Estudiantes Universitarios de Venezuela -LSCEES- nos parece una oportunidad para explorar los espacios orientados a fomentar el aprendizaje intercultural y transdisciplinario.

Investigación interdisciplinaria: la integración de varias disciplinas que crean un logro unificado que es lo suficientemente sostenido y sustancial como para permitir que se desarrolle una nueva disciplina en el tiempo. La integración de múltiples disciplinas requiere la colaboración en el nivel del diseño de nuevos tipos de enfoques y análisis (experimentales) que combinan métodos y conceptos de diferentes disciplinas. Aunque trabajan juntos, los investigadores lo hacen desde sus respectivas perspectivas disciplinarias.

Investigación transdisciplinaria: desarrollo y aplicación de un marco conceptual compartido e integrador basado en teorías, conceptos y métodos de disciplinas específicas. En lugar de trabajar en paralelo, los investigadores colaboran a través de niveles de análisis e intervenciones para desarrollar una comprensión comprehensiva del problema entre manos. En la investigación transdisciplinaria, los investigadores desarrollan un marco conceptual compartido que integra y trasciende su perspectiva disciplina respectiva (Collins, 2002; Stokols et al., 2003 citado en ICSU, 2007). El foco de la investigación seguirá cambiando. Lo que alguna vez fue una interdisciplina, por ej. la bioquímica, se ha desarrollado a lo largo del siglo XX como una disciplina en su propio derecho. Los principales desafíos del presente necesitan tomar en cuenta nuevos enfoques que integren las dimensiones de lo social como parte del problema. El sistema actual no está estructurado para enfrentar este desafío de manera apropiada.

El marco regional de la educación superior: de la utopía a la posibilidad

Ha transcurrido una década desde La Declaración de la Habana sobre Educación Superior (UNESCO, 1996), propuesta que fue ratificada en la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998 en París. Recordemos que allí se planteó que:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Para ello, las instituciones y los sistemas, en particular sus relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. (…) Ha de prestarse especial atención a las funciones de la educación superior al servicio de la sociedad, y más concretamente a las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y a las encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdiscipli-nario y transdisciplinario. (Subrayado nuestro) (UNESCO, 1996, s/p)

Una de las razones que se visualizaron en las propuestas de la Habana en 1996 para justificar la situación de la educación superior en América Latina, en cuanto a calidad y pertinencia social, fue la relativa a la crisis económica y el modelo económico regionales que desfavorecían cualquier intento de inversión pública. Hoy el contexto está cambiando en toda la región. Según la CEPAL, en su último informe (2006), el último cuatrienio (2003-2006) fue el de mejor desempeño económico y social del continente en los últimos 25 años. El avance en la reducción de la pobreza, la disminución del desempleo, la mejora en la distribución del ingreso y un aumento importante del número de puestos de trabajo son los principales factores que marcaron una tendencia positiva en varios países (CEPAL, 2006). No obstante, si bien se notan mejoras respecto al año 2000, todavía permanecen agudos problemas por resolver en términos de desarrollo social.

En este contexto resulta de interés destacar dos hechos: la irrupción de los pueblos indígenas como actores sociales y políticos activos y el proceso de consolidación de la normativa internacional sobre derechos y sus consecuencias en lo que respecta a las políticas públicas (CEPAL, 2006 bis). La región presenta un gran desafío en términos de desarrollo humano y social sustentable, y a la vez una nueva posibilidad de reorientar la inversión hacia los servicios públicos, entre ellos las instituciones del conocimiento, rindiendo cuentas a la sociedad de la inversión realizada. Este mensaje es común en diagnósticos de las más diversas perspectivas, que fluctúan entre la tensión generada en las utopías del milenio sobre la educación superior y el contexto de crecimiento económico en la región.

Ahora bien, entre el año 2000 y 2006 las Cumbres de las Américas dieron cuenta de la expresión multilateral de la confrontación entre dos posibilidades opuestas en cuanto a su sustento socioeconómico y sociopolítico, que intentan dar solución a las necesidades de los habitantes de la región. Este conflicto tuvo una expresión inequívoca cuando en el año 2005, en la Cumbre de Mar del Plata, se enfrentaron en el nivel nacional y hasta en algunos casos personal, dos bloques de naciones: MERCOSUR y los defensores del ALCA.

Las condiciones de cada país para realizar una transformación de las instituciones del conocimiento guardan relación de muchas maneras con la definición de los proyectos nacionales en uno u otro bloque: en un caso, un modelo de desarrollo dinamizado desde lo endógeno, y en el otro una mayor apertura a la economía del mercado. Más allá del maniqueísmo sobre las estrategias de desarrollo en uno u otro bloque, las transformaciones presentes en los actuales procesos de producción y diseminación del conocimiento constituyen un rico campo de estudio, reflexión y acción.

Con este interés se realizó una reunión en Caracas en el año 2006, con énfasis en el nivel institucional de las universidades y en las políticas públicas para la investigación, en la que nuevamente se abordaron estos temas sin negar la tensión entre lo utópico –formación integral, intercultural y transdisciplinaria– y lo práctico –transformación socio-institucional del sector, formación para el trabajo. Allí se estableció, en definitiva, la urgencia de transformar las universidades para que puedan responder a los nuevos desafíos En el contexto de transición que se está viviendo en América Latina, resulta difícil identificar y satisfacer las necesidades sociales y contribuir, desde el ámbito de las instituciones tradicionales, con lo que los actores locales definan como sus prioridades No obstante, se ha dado un ciclo de innovaciones para repensar el lugar de las universidades en la región. Éstas suponen reconstruir los diseños institucionales, lo que implica cambios en las maneras de diseminación del conocimiento, así como en los modelos propuestos para la formación de recursos. Las instituciones del conocimiento en la región latinoamericana en el presente se caracterizan por una variedad de proyectos y modelos organizacionales que compiten por ganar legitimidad y dar respuestas a los desafíos de las distintas fuerzas de la sociedad (Vessuri, 2006).

Comprender la complejidad de los procesos socio-ambientales contemplados en los Objetivos del Milenio en cada uno de los contextos nacionales, para moverse hacia la propuesta de una de las sociedades del conocimiento posibles y deseables, es una de las tareas prioritarias en las ciencias; es, en sentido estricto, prepararse para resolver la tensión entre las utopías y las oportunidades (UNESCO, 2005).

El cambio en los espacios tradicionales de las ciencias disciplinarias

La cultura académica tradicional en las universidades ha estado asociada a la palabra *universitas,* que por mucho tiempo designó no a una institución sino al gremio que se reunía para aprender un saber. El debate sobre la misión de la universidad como espacio para formar en el saber especializado o espacio para formar hombres cultos puede rastrearse desde su nacimiento. La palabra cultos puede sustituirse por hombres integrales y el debate será el mismo. La noción de un saber especial, exclusivo, es por definición excluyente y dio siempre privilegios a quienes controlaron saberes especiales en comparación con quienes no tenían acceso a los mismos.

En el caso de Venezuela, el problema del pasaje de una educación superior elitesca a una de masas ha estado permeado por el reclamo constante de la inclusión social. Si se considera la relación

entre la población total del país y el número de estudiantes de educación superior en la década de los cincuenta del siglo pasado, cuando solamente había 3 instituciones –la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de los Andes y la Universidad del Zulia–, los modos de producción de conocimientos se asemejaban a los de los gremios y la relación de éstos con la sociedad también. El número de instituciones creció sustancialmente en las décadas que siguieron. Sin embargo, para 2003 los sectores de menores ingresos de la población continuaban excluidos de este nivel educativo (Plaz y Vessuri, 2000). Prueba de ello es que una vez presentados los exámenes de admisión sólo ingresaba a la educación superior un 12% de los aspirantes.

Una lectura crítica de los dilemas culturales del quehacer científico en Venezuela, desde finales de los sesenta, fue la realizada por Oscar Varsavsky, considerado como uno de los fundadores de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela. Refiriéndose a los factores comunes a la región, el científico argentino señala:

El gran problema era la selección de los nuevos profesores, que evidentemente iban a fijar el rumbo de la Universidad durante una generación entera. El criterio debía ser la actividad científica, pero ¿cómo se mide? La unidad de medida propuesta fue la de más prestigio en el hemisferio Norte: el "*paper*", el artículo publicado en una revista extranjera, porque las nacionales no daban suficiente garantía de calidad. El éxito consiste en publicar *papers*, asistir a congresos y simposios, recibir visitas de profesores extranjeros, ser invitado a otras universidades como profesor visitante. Esta carrera requiere una técnica y un cierto umbral de capacidad y preparación. Pero la inteligencia no es un elemento decisivo, salvo en el caso de genios, y este caso lo dejamos de lado porque sobre genios no hay ninguna regla general que valga. Para el investigador común, el elemento decisivo para adquirir *"status"* en la carrera científica es un tipo de habilidad muy similar al "*public relations"*. El cientificismo es la actitud del que, por progresar en esta carrera científica, olvida sus deberes sociales hacía su país y hacia los que saben menos que él. Pero este peligro no lo vimos al principio, y seguimos preocupados exclusivamente con el otro, el de los fósiles, incapaces siquiera de ser cientificistas. Lo que conseguimos fue estimular el cientificismo, lanzar a los jóvenes a esa olimpíada que es la ciencia según los criterios del hemisferio Norte, donde hay que estar compitiendo constantemente contra los demás científicos, que más que colegas son rivales. (Varsasky 1968).

Se puede asociar este último análisis al enfoque o metáfora de Becher (1986) de las llamadas tribus disciplinarias[1]que integran las Instituciones de Educación Superior (IES). Las disciplinas no se definirían tanto por los conceptos, métodos y objetivos fundamentales, ni porque haya variaciones en los mapas de conocimiento de las instituciones, lo que da cuenta de una compleja realidad que intenta en la actualidad simplificarse a través de diversos modelos de acreditación de estudios de educación superior y/o de indicadores de evaluación de la calidad y la pertinencia (credibilidad académica). Tampoco se identificaría con una comunidad u agrupamiento social organizado en una red de comunicación con tradición y valores, un dominio de investigación y una red conceptual ni por su historia y sus cambios en la historia. Más bien, una disciplina sería distinguible de otra por atributos culturales reconocibles.

En Venezuela se puede seguir con nitidez el proceso de implantación disciplinaria en el campo científico. Durante el auge petrolero de los setenta, se envió un gran número de estudiantes a formarse en el exterior. Algunos no regresaron; otros muchos pasaron a conformar las plantillas docentes de las universidades nacionales y en una gran mayoría de los casos el *ethos* descrito casi 20 años antes por Varsavsky fue imponiéndose en los modelos socio-institucionales avalados por las políticas públicas que con frecuencia estuvieron orientadas y conformadas por la misma comunidad que respondió a este estilo científico-técnico. Entre los finales de los ochenta y los noventa los diagnósticos relativos a la interacción de la ciencia venezolana con la tecnología y la sociedad mostraron que el cientificismo como *ethos* dominaba, para bien o para mal, ya que a pesar de no existir estímulos monetarios para la carrera del investigador se había establecido un quehacer nacional en las diversas instituciones gestoras de la ciencia y la tecnología incluyendo las universidades y centros de investigación en los que los procesos de formación de nuevos investigadores se burocratizó con normas de evaluación orientadas a la publicación en revistas indexadas como indicador excluyente de otras prácticas de investigación.

En este sentido, la resistencia al cambio de las IES tiene hoy a nuestro entender una base micro social –individual–, toda vez que la construcción de la identidad profesional del educando que ingresa en los estudios superiores conduce a que los próximos hacedores de ciencia y tecnología sean socializados por sus mentores bajo un *ethos* que se traduce en diseños curriculares en los que, durante al menos 5 años en promedio, su responsabilidad social y ciudadana fundamental será ser bueno en el laboratorio o cualquier espacio de investigación que se requieran para generar nuevos conocimientos especializados. Los únicos que pueden juzgarlo son sus pares y /o tribus disciplinarias en general o, más específicamente, la tribu de especialistas a la que se está integrando. Cuando se incorpora al mercado laboral su rol es el del especialista para el cual se formó y por el cual ingresa en el mercado de trabajo en un rango superior al resto de los no especialistas.

La segunda base de la resistencia al cambio del quehacer superior especializado es, parafraseando los modelos de gestión del conocimiento, el nivel meso. Ésta se traduce en que, independientemente de los intereses individuales, el quehacer de la ciencia y la tecnología se realiza en espacios institucionales con estructuras y con dinámicas inherentes a las normas y reglamentos que estructuran los saberes como espacios administrativos de especialización natural o humanística. Por último, y no por ello más o menos importante, tenemos una base de resistencia en el nivel macro-social al cambio que está asociada a la copia o asimilación acrítica de los procesos de creación, incorporación y socialización del saber científico técnico en los modelos organizacionales en los cuales se formaron las comunidades presentes.

En las décadas de los 80 y los 90 las políticas públicas intentaron romper con los obstáculos de racionalidades y culturas distintas a través de la propuesta de interacciones entre la lógica empresarial, la lógica académica y la lógica política, la famosa tríada del saber científico técnico innovador, tratando de generar la posibilidad de saberes pertinentes e innovadores (Sánchez-Rose, 2000). Los pocos logros obtenidos dan cuenta del carácter pragmático que estas subculturas académicas resistentes al trabajo interdisciplinario, interinstitucional, transdisciplinario.

Paulatinamente, el lenguaje de las políticas públicas se ha venido moviendo hacia cuestiones complejas como el ambiente, el desarrollo sostenible, la salud humana e iniciativas interdisciplinarias como las neurociencias cognitivas, la seguridad humana y los refugiados ambientales, los cultivos y animales transgénicos.

La necesidad de enfoques multidisciplinarios en estos programas públicos está cambiando dramáticamente. Se reconoce cada vez más que mientras que persisten diferencias en enfoque y lenguaje, al igual que en las escalas espaciales y temporales, hay un área de solapamiento donde resultaría un beneficio considerable si se lograra desarrollar una agenda común para la acción. La comunidad científica, en sus diversas variantes disciplinarias y de especialidades, se focaliza primordialmente en avanzar en la comprensión de los fenómenos que estudia, cada vez más complejos e interrelacionados, como en el caso del Cambio Ambiental Global. Los hacedores de políticas de desarrollo se enfocan, en cambio, en mejorar el bienestar humano, por lo que los Objetivos de Desarrollo del Milenio constituyen una medida de progreso, entre otras. De allí que un punto de confluencia entre ambas comunidades pudiera estar en lograr objetivos más satisfactorios.

A partir del año 1999, con la nueva constitución, en Venezuela se intensificó la presión legal dirigida a transformar cuantitativa y cualitativamente las IES. En el texto constitucional se establece la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, esto es, democrático, gratuito y obligatorio. Así en el artículo 135 se lee que:

Las obligaciones que corresponden al Estado conforme a esta Constitución y la Ley, en relación a los fines del bienestar social general, no excluyen las que, en virtud de la solidaridad y responsabilidad social y asistencia humanitaria, corresponden a los o las particulares según sus capacidades. La Ley proveerá lo conducente para imponer el cumplimiento de estas obligaciones. Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión tienen el deber de prestar servicios a sus comunidades, durante el tiempo y lugar que determine la Ley (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999).

Desde una perspectiva administrativa, a partir del año 2000 se ha buscado una figura institucional acorde para cumplir con la misión constitucional. En 2002 se creó el Ministerio de Educación Superior como un ente diferenciado del Ministerio de Educación y Deportes. La Ley de Educación Superior vigente es anterior al proceso constituyente y luego de varios años de debate, sigue pendiente la aprobación de una figura legal que dé cuenta del nuevo contexto social resultante de la aprobación de la nueva constitución. Sin embargo, para comprender las particularidades de las políticas públicas hacia este sector hay que considerar que la falta de una nueva ley no ha frenado las experiencias orientadas a impulsar la transformación del sector en el país.

Una de estas experiencias es la denominada Misión Sucre, en la que se ofrece la inserción de los estudiantes excluidos en las pruebas de admisión a este grado de formación. Su implementación se ha dado en una diversidad de formas que van desde clases sabatinas en instituciones tradicionales hasta clases en espacios de aprendizaje suministrados y acondicionados por las mismas comunidades. Asimismo la Universidad Bolivariana de Venezuela, con cuatro sedes

nacionales muy diferentes entre sí pero con una misma agenda de estudios en programas transdisciplinarios e interculturales (gestión ambiental, gestión social local, educación y medicina integral), y el programa de Aldeas Universitarias, cuyo objetivo es la municipalización de la Educación Superior (Ministerio de Educación Superior).2 También se ha anunciado la Misión Alma Mater (MINCI)3 para la transformación y creación de unas 50 instituciones de educación superior en el lapso 2007-2013.

Si bien es aún prematuro hacer una evaluación de tales experiencias, se observa que ninguna ha cambiado la cultura académica, y al no haberse modificado la Ley de Universidades que norma las estructuras académicas, es muy poco lo que se puede exigir a los actores sociales que participan de una organización que los acredita según su potencial académico disciplinario.

Nuevos espacios de aprendizaje intercultural y transdisciplinario: las comunidades

La Ley de Servicio Comunitario es sin duda un espacio que posibilita un proceso de socialización para los potenciales investigadores que egresen de las universidades con una cultura diferente a la que ha predominado hasta ahora en esas instituciones. Su potencial para transformarse en un impulso a nuevas maneras de aprendizaje intercultural y transdisciplinario estará en relación estrecha con la posibilidad de transformar los modelos socio-institucionales de las IES (Plaz y Rodríguez, 1997). Al existir la posibilidad de realizar proyectos con las comunidades que han identificado sus necesidades y prioridades, se está logrando una inserción en un modelo de gestión del saber que va desde la necesidad –la pertinencia– al uso de las competencias.

El contexto de transformación del sector académico sujeto a las normas constitucionales modificadas en el año 1999, condujo a la creación de la Ley de Servicio Comunitario de Estudiantes Universitarios de la República Bolivariana de Venezuela. En el año 2004 la Asamblea Nacional encargo a la Comisión de Participación Ciudadana, Descentralización y Desarrollo Regional la elaboración de esta Ley. Esta Comisión realizó un programa de consultas públicas a nivel nacional, a través de foros, talleres, mesas de trabajo e invitaciones a los representantes estudiantiles y académicos del grueso de los institutos de educación superior del país, del Ministerio de Educación Superior y comunidades organizadas, con la finalidad de recibir las observaciones y sugerencias al contenido del mismo.

La LSCEES se aprobó como un instrumento legal destinado a establecer los lineamientos jurídicos que permitan organizar e implementar la prestación del Servicio Comunitario del estudiante de educación superior, en su condición de aspirante al ejercicio de su profesión. Esta contiene 23 artículos y tres disposiciones transitorias ordenadas en 4 Títulos: Disposiciones Fundamentales, Instituciones de educación superior, Los prestatarios de los servicios comunitarios y De los Proyectos. Los primeros tres títulos establecen los deberes y derechos de los prestatarios de servicios en sus universidades, respecto a los proyectos se plantea de manera explicita que éstos deben ser realizados de acuerdo a las necesidades de las comunidades, tomando en cuenta los

planes de desarrollo estadal, municipal y nacional y deben ser aprobados de manera escrita por la institución universitaria (Asamblea Nacional s/f).

Incluir en la formación universitaria aprendizajes en el contexto comunitario responde a tendencias globales-locales y que independientemente de las coyunturas de modelos de desarrollo, se percibe como necesaria a la formación de los jóvenes en estudios científico-técnicos se recoge en la llamada Informática Comunitaria (IC), entendida como el estudio y la práctica de empoderar a las comunidades con tecnologías de información y comunicación (TICs), fortaleciendo la consideración del espacio comunitario como espacio de aprendizaje.4 El aprendizaje de lo social desde una perspectiva que dé cuenta de lo complejo, dinámico y multi-dimensional debe insertarse en saber dar respuestas oportunas sobre los cómo y esto pasa por la generación de espacios de aprendizaje intercultural y transdisciplinario.

Se encuentra abundante literatura con modelos de clasificación del aprendizaje de servicio, entre lo asistemático y lo sistemático. El servicio solidario asistemático incluye casos en que la institución se propone desarrollar la acción solidaria con una finalidad educativa amplia (ligada en general a la educación en valores y actitudes), pero no planifica formalmente la articulación entre la actividad comunitaria y los contenidos curriculares desarrollados en el aula. Esto se diferencia del aprendizaje de servicio institucional sistemático, que es un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes, se propone atender solidariamente una necesidad real y sentida, está planificado no sólo para atender a esa necesidad social, sino para mejorar la calidad de los aprendizajes escolares (intencionalidad pedagógica) (Tapia; 2002).

A un año de darse la aprobación de la Ley (Tabla 1) observamos que en las instituciones la práctica está todavía realizándose como una experiencia asistemático que en algunos casos se denomina Práctica Social. Sin embargo, la investigación en línea da cuenta de que a medida que se comienza a finalizar el plazo dado por la Ley para poder egresar a los estudiantes como profesionales, muchas de las universidades ya están en el proceso de generar estructuras de apoyo al estudiante. En primer lugar, se encuentran muchas de las universidades privadas con claras relaciones con el entorno al que egresa el estudiante como mercado laboral, y recientemente comienzan a sumarse las instituciones de educación pública.

Si aceptamos la definición ya mencionada de la investigación transdisciplinaria como el desarrollo y aplicación de un marco conceptual compartido e integrador basado en teorías, conceptos y métodos de disciplinas específicas vemos que en lugar de trabajar en paralelo, los investigadores colaboran a través de niveles de análisis e intervenciones para desarrollar una visión comprehensiva del problema entre manos. En la investigación transdisciplinaria, los investigadores desarrollan un marco conceptual compartido que integra y trasciende su perspectiva disciplinaria respectiva (Collins 2002). La implementación de la Ley en las instituciones que la están asumiendo bajo las normas pautadas tiene por fin conocer y comprender tanto los procesos socio-institucionales que intervienen en la generación de un conocimiento resultante de una actividad

normativa-mente pautada como intercultural y transdisciplinaria y a la vez explorar un nuevo espacio –sitio sociocognitivo- de generación de saber global-local

La conceptualización de estos espacios la hemos venido abordando por varios años. Si la ciencia se entiende como una cultura establecida por una tradición existente, pensamos que seria posible encontrar ciencias desarrolladas que lleven la marca de ser parte de culturas particulares. No necesariamente debieran ser menos científicas; en efecto, pudieran serlo más, ya que serían en forma reconocible la creación de los pueblos, compartiendo valores e intereses comunes. Al aproximarnos a la ciencia como cultura con una única dimensión cognitiva y normativa, esto suele traducirse, en el contexto de los países con poca infraestructura científico- técnica, en la tendencia a distraer la atención de los problemas dramáticos que les afecta, sin reconocer que los problemas del conocimiento tanto como los humanos están íntimamente interconectados (Vessuri, 2002).

Propusimos hace tiempo que cualquier proceso de endogenización está relacionado con los saberes tradicionales a nivel local. Entendíamos que lo que es endógeno es el proceso de definición de lo que se necesita y no necesariamente la tecnología, que puede ser importada siempre que sea apropiada; en este sentido la manera en que se realice la transferencia es importante toda vez que implica definir de qué manera un país quiere funcionar. La endogenización involucra la existencia y reevaluación de varios componentes orientados a crear y consolidar una tradición que mantenga elementos del pasado y algunos nuevos que ayuden a darle legitimidad social al saber científico técnico impulsado por las fuerzas creadoras de una sociedad particular.

En nuestra región y en Venezuela los procesos de formación de los grupos dominantes minoritarios se han apoyado en un proceso de imitación que busca identificación plena con el modelo en ausencia de alternativas autogeneradas. La endogenización en este contexto la constituyen los intentos de encontrar respuestas localmente pertinentes a las múltiples interrogantes formuladas en el marco internacional, en circunstancias en las que. los pueblos quedaron reducidos a una referencia negativa de atraso, negando su creatividad en cualquier campo, científico artístico, cultural deportivo; las necesidades de la población no pudieron transformarse en demandas específicas del sistema de ciencia y tecnología. La cultura científica estipula qué es lo que debe hacerse. Repensar el sistema de I&D pasa por el reconocimiento de bases tecnológicas que no necesariamente corresponden a los estándares, una amplia base laboral que incluye sectores con conocimiento –no calificado–, y una interacción renovada entre tecnología y cultura, entendiendo por esta última ese ámbito de las instituciones cruciales en las cuales se producen las ideas que se comunican.

La coyuntura nacional que se produjo a raíz del paro petrolero nacional que culminó con el abandono de sus puestos de trabajo de la élite que estaba vinculada a todo el proceso productivo nacional, incluyendo el académico, ofreció una oportunidad de comenzar a estudiar lo relativo a los procesos sociales de conocimiento que involucra justamente a múltiples actores que en los diagnósticos tradicionales no fueron considerados como creadores de conocimiento en los

estudios clásicos sobre el sistema de ciencia tecnología e innovación para el desarrollo sustentable.

Se comenzaron un conjunto de estudios empíricos soportados en diversas metodologías que tenían como desafío explicar los procesos de apropiación de las complejas tecnologías involucradas en la puesta en funcionamiento de este sector productivo y de los procesos de cambio tecnológico que en ella se estaban generando. No tenemos todavía una propuesta conceptual teórica pero queda claro que comprender estos procesos complejos requiere de competencias disciplinarias múltiples. La investigación sobre los procesos de creación en la industria petrolera se habían iniciado con fecha anterior al golpe y se había avanzado en reconocer la importancia de situar el análisis en un terreno intermedio entre lo micro de la investigación científica y tecnológica en el laboratorio –habilidad efectividad y estrategias de investigadores e ingenieros y técnicos individuales– y el macroanálisis, que suele concentrarse en el estudio de las políticas públicas, incluyendo las políticas de I+D e industriales, en el crecimiento económico y las economías nacionales; la innovación suele ser explicada ya sea en términos de la economía nacional y la política gubernamental o en términos de la acción individual; el punto medio del contexto socio-institucional es un terreno fértil para analizar los procesos del aprendizaje efectivo de individuos y grupos, a través de las prácticas cotidianas de interacción, negociación, ajuste y compromiso (Vessuri, 1997). Recientemente culminó una investigación que explora cinco sitios socio-cognitivos que tienen como universo básico la industria petrolera: la propia industria –la firma PDVSA_INTEVEP–, las firmas proveedoras, las universidades, las comunidades de práctica tecnológica (los operadores de la refinería), las escuelas de ingeniería de petróleo y la ciencia universitaria. (Vessuri, Canino, Sánchez, 2006).

En el momento presente (febrero 2007) el estudio de los reglamentos nos permite reconocer varios modelos socio-institucionales a través de las cuales se está implementando la LSCEES.:

Modelo (i) Aprendizaje por servicio de universidad privada vinculada a entorno.Fundamentalmente apoyado en los conceptos de responsabilidad y capital social a través de proyectos auspiciados por corporaciones nuevas creadas con estos fines solidarios. Se elaboran proyectos en acuerdo con organizaciones aliadas a la universidad y forma parte de la formación ética del estudiante. Han realizado cambios en la estructura socio-institucional y en algunos casos rediseños curriculares (Figura 2).

Modelo (ii) Aprendizaje por servicio de universidades públicas autónomas tradicionales. Coincide con el sentido solidario; pero se encuentra más alejado aún de contribuir a transformar las instituciones y el entorno universitario; es un enfoque solidario o de cumplimiento de una normativa limitada a 120 horas de actividad sin ningún impacto en la formación del estudiante. A la fecha tiene poco impacto en las relaciones interinstitucionales, en la generación de espacios socio institucionales y de rediseño curricular (Figura 3).

Modelo (iii): Universidades públicas en construcción. Inscrito en el modelo de transformación nacional y educativo. El diseño socio-institucional esta en construcción y los diseños curriculares

son transdisciplinarios apoyados en el aprendizaje por proyecto en comunidades estratégicas para la nación. Sus relaciones interinstitucionales a la fecha se basan en el sector público (Figura 4).

Venezuela, como hemos comentado no es la primera nación en incluir una transformación de las IES a través de la inclusión del aprendizaje por servicio. Una exploración en línea,5 revela que entre las primeras Leyes de Servicio Comunitario Universitario que fueron generadas en la décadas de los noventa está la de los Estados Unidos, la cual para el año 2006 había experimentado un crecimiento exponencial de su actividad.6Otra referencia interesante es la correspondiente al proyecto "Universidad Construye País" realizado en Chile, que culmina una etapa. Claro está, entonces, que en Venezuela no se inventa algo nuevo, aunque si parece novedosa la voluntad legislativa a nivel del Estado. La Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario no es una garantía para la formación de valores solidarios, o de retribución social, como bien lo reflejan los debates orientados a las dificultades de formar valores en el educando. Una estrategia de formación de valores en las universidades incluye mucho más que el trabajo comunitario: pasa por cambios curriculares que incluyan desde la ubicación del estudiante en su contexto socio-comunitario, hasta la generación de ambientes de aprendizaje que fortalezcan valores, conocimientos, métodos, destrezas y emociones de asociatividad (Plaz, 2002).

A diferencia de otras naciones de la región con niveles comparables de crecimiento económico, en Venezuela se están invirtiendo grandes sumas orientadas a construir organizaciones comunitarias. Primero fue la Ley de los Consejos Locales de Planificación y más recientemente la Ley de los Consejos Comunales,7 ambas concebidas para fortalecer a las comunidades y su poder participativo a través de proyectos definidos como necesarios por las propias comunidades. En el mismo sentido, entre las actividades centrales del Ministerio de Ciencia y Tecnología se propone la Misión Ciencia para promover una cultura científica y tecnológica que aborde la organización colectiva de la ciencia, el diálogo de saberes, la integralidad, la interdisciplinaridad y la participación de diversidad de actores en el ámbito del desarrollo científico-tecnológico del país. Esto se traduce en que parte del financiamiento público hacia este ámbito de la sociedad se establecerá con la estrategia de identificar las necesidades locales para luego articularse con el potencial existente en los espacios académicos tradicionales.8

En esta dinámica pública nacional de transformación no podría, según nuestros estudios previos, darse una implementación de la ley bajo la visión del modelo lineal de la ciencia llevada del espacio tradicional de saber – universidades y centros de investigación- al entorno, sino que sería necesario aprender a integrar culturas diferentes en el modo de relacionarse, producir y diseminar el saber construido. Esto no parecen haberlo comprendido muchos de los actores de uno y otro ámbito social ya que las tensiones socio-políticas9 son uno de los principales obstáculos presentes que afectan el diálogo intercultural. El desafío presente está en aventurarnos a indagar, en estos espacios sociales dinámicos de aprendizaje intercultural y transdisciplinario que tienden a promoverse en el sector académico público y privado, cómo se construyen los nuevos modelos de producción del saber, del hacer, del convivir.

El que esta ley contribuya a la transformación de las estructuras socio-institucionales en la dirección del desarrollo endógeno, pasará por la capacidad de algunas de las IES denominadas de “capital social» de articularse con el conjunto de acciones de la Administración Pública, que se orientan hacia esta intencionalidad política de generar la inclusión social bajo una figura de acción pública llamada las Misiones10 que, con seguidores y detractores, se orientan a fomentar a través de los órganos del poder ejecutivo la capacitación social de ese grueso sector de la sociedad venezolana que se mantuvo excluido de la riqueza propia de las economías petroleras. Si se revisan las cifras actuales del crecimiento económico, el mismo ha durado cuatro trimestres y las cifras de los indicadores de Desarrollo Humano muestran señales de que las condiciones económicas y sociopolíticas que mantuvieron estancados los presupuestos de inversión pública en el sector durante largos años, están progresando en lo referido al llamado gasto social.

Contribuir a que ese gasto social puede sembrarse en la formación en espacios de aprendizaje transdisciplinario e intercultural contribuirá a la posibilidad de una sociedad de los saberes compartidos a través del dialogo entre esos sectores de la sociedad con tradición propia a las costumbres de los incluidos con la de ese pueblo tradicionalmente excluidos de una procedencia multicultural, trayendo como resultado además con énfasis en valores de la paz como fuimos invitados al nacer el Milenio.

Figura 1 . Ley de Servicios Comunitarios de Estudiantes Universitarios de Venezuela

SERVICIO COMUNITARIO	COMUNIDAD	FINES DEL SERVICIO COMUNITARIO	DURACIÓN DEL SERVICIO COMUNITARIO	DE LOS PROYECTOS	REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE LOS PROYECTOS	*MODALIDAD INSTITUCIONAL DE IMPLEMENTACIÓN*
Actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad	*Ámbito social de alcance nacional, estadal o municipal, donde se proyecta la actuación de las instituciones de educación superior para la prestación del servicio comunitario*	*1.-Fomentar en el estudiante, la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana.* *2. -Hacer un acto de reciprocidad con la sociedad.* *3.-Enriquecer la actividad de educación superior, a través del aprendizaje servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva.* *4.- Integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana.* *5.- Formar, a través del aprendizaje servicio, el capital social en el país.*	*El servicio comunitario tendrá una duración mínima de ciento veinte horas académicas, las cuales se deben cumplir en un lapso no menor de tres meses. Las instituciones de educación superior adaptarán la duración del servicio comunitario a su régimen académico.*	*Los proyectos deberán ser elaborados respondiendo a las necesidades de las comunidades, ofreciendo soluciones de manera metodológica, tomando en consideración los planes de desarrollo municipal, estadal y nacional.*	*Los proyectos deberán ser presentados por escrito, y el planteamiento del problema deberá incluir la necesidad detectada en la comunidad, la justificación, los objetivos generales y el enfoque metodológico, sin menoscabo de los requisitos adicionales que pueda solicitar la institución de educación superior en su reglamento.*	*Cada Institución de educación Superior elaborará su reglamento interno*

Figura 2 Modelo (i) Aprendizaje por servicio de universidad privada vinculada a entorno

SERVICIO COMUNITARIO	COMUNIDAD	FINES DEL SERVICIO COMUNITARIO	DURACIÓN DEL SERVICIO COMUNITARIO	DE LOS PROYECTOS	REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE LOS PROYECTOS	*MODALIDAD INSTITUCIONAL DE IMPLEMENTACIÓN*
Se define como las acciones que realizan los estudiantes, apoyándose en su formación científica, humanística, técnica, cultural y deportiva, con el propósito de potenciar sus capacidades y las de un grupo o comunidad para mejorar sus condiciones de vida	*Comunidad es el ámbito social de alcance nacional, estadal o municipal, donde se proyecta la actuación de los estudiantes de la Universidad Metropolitana para la prestación del Servicio Comunitario*	*Capital Social es la capacidad que desarrollan los integrantes de una comunidad para generar confianza, asociarse y cooperar en el logro de objetivos orientados al bien común. Supone valores éticos y cívicos compartidos, e implica la participación activa en organizaciones y redes que fortalecen el tejido social*	*Se lleva a cabo en un tiempo determinado y es realizado por personas u organizaciones de común acuerdo con la población participante, para lograr el desarrollo de capacidades y competencias humanas, satisfacer necesidades sociales, mejorar las condiciones de vida y propiciar cambios en los valores, actitudes y conductas de una población dada*	*El Proyecto Social es aquel conjunto de actividades interrelacionadas e interdependientes, integradas a un Programa Social, en las que se inserta el Servicio Comunitario. El Aprendizaje-Servicio está planificado*	*Hace énfasis en una formación integral que incluye como uno de sus principales ejes transversales curriculares, la formación de ciudadanos socialmente responsables, dentro de la cual, el Servicio Comunitario objeto de este Reglamento, constituye un elemento esencial.*	*El Aprendizaje-Servicio es una metodología pedagógica experiencial mediante la cual los estudiantes, docentes y demás miembros de la universidad trabajan junto con comunidades en un proceso solidario de intercambio social y educativo, integrando y aplicando conocimientos académicos para satisfacer necesidades comunitarias. institucionalmente dentro del currículo*

Figura 3. Modelo (ii) Aprendizaje por servicio de universidades públicas autónomas tradicionales

SERVICIO COMUNITARIO	COMUNIDAD	FINES DEL SERVICIO COMUNITARIO	DURACIÓN DEL SERVICIO COMUNITARIO	DE LOS PROYECTOS	REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE LOS PROYECTOS	*MODALIDAD INSTITUCIONAL DE IMPLEMENTACIÓN*
Componente curricular de todos los programas de pre grado, desarrollado por los estudiantes bajo la supervisión de sus tutores y en relación con las comunidades con la finalidad de estudiar proponer o instrumentar soluciones a problemas concretos de las mismas aplicando conocimientos científicos, humanística, técnica, cultural y deportiva, adquiridos durante su formación académica en beneficio de las comunidades para cumplir con sus fines de bienestar social	*El Servicio Comunitario puede ser realizado en cualquier lugar del país, con especial énfasis en localidades en las cuales existen sedes o núcleos de la y en correspondencia con las disponibilidades de la Universidad*	*Se vincula al estudiante con la sociedad y amplía, complementa y profundiza los alcances de aquellos postulados de su misión relativos tanto a aspectos formativos, educativos y de acción comunitaria, como a los referidos a la generación e instrumentación de conocimientos para la resolución de los problemas concretos del país.*	*El Servicio Comunitario tendrá una duración mínima de ciento veinte horas, las cuales se deben cumplir en un lapso no menor de tres (3) meses.*	*Incluye los contenidos y asignaturas preparatorios de la Formación Complementaria General; Formulación del proyecto y plan de trabajo; Aprobación del plan de trabajo e inscripción del proyecto; Prácticas del proyecto de Servicio Comunitario; Presentación de informe final, evaluación de resultados y eventual divulgación de los resultados del proyecto.*	*La actividad de extensión, complementarias, promueve la educación permanente, el desarrollo comunitario, la asistencia técnica a los sectores productivos y de servicios públicos y privados, el fomento y la proyección artística, cultural y deportiva y la divulgación y promoción del quehacer universitario.*	*Proyectos de Servicio Comunitario (PSC). Estos proyectos pueden ser promovidos por el propio estudiante, por profesores, por organizaciones de desarrollo social, por alcaldías, gobernaciones, consejos comunales o por la propia Universidad, entre otros*

Figura 4. (Modelo iii): Universidades públicas en construcción

SERVICIO COMUNITARIO	COMUNIDAD	FINES DEL SERVICIO COMUNITARIO	DURACIÓN DEL SERVICIO COMUNITARIO	DE LOS PROYECTOS	REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE LOS PROYECTOS	*MODALIDAD INSTITUCIONAL DE IMPLEMENTACIÓN*
Propiciar la realización de proyectos que comprometan a la comunidad universitaria y a los distintos colaboradores potenciales de la Universidad, para que cumpla, mediante sus programas de formación, su papel de actor social en el proceso de desarrollo integral y sostenible, desde la escala local hasta la nacional y regional latinoamericana y caribeña	*Comunidades de aprendizaje cuya creación y fortalecimiento implica la puesta en juego de los postulados descritos, tanto en su las dinámicas internas de la Universidad como en sus vínculos con la sociedad en la perspectiva expuesta.*	*Trascender la formación puramente profesional y atender a la formación integral, mediante el establecimiento de los siguientes ejes de formación: epistemológico y metodológico, social y humanístico, ético y político, profesional y deportivo y artístico*	*Valoración del servicio a la comunidad, institucionalizándolo mediante su incorporación a proyectos de servicios comunitarios interdisciplinarios, como requisito de titulación en los niveles de grado y de postgrado*	*Reside en la integración de personas, organizaciones sociales y entes gubernamentales en torno a proyectos, temas y problemas de interés social, donde los profesores y alumnos, como parte activa de la sociedad, puedan aportar su especificidad académica de sistematización de experiencias, capacidad de análisis y creación de pensamiento teórico, haciendo real el diálogo de saberes*	*Colaborar, desde la especificidad de esta Universidad, con la elaboración, ejecución, evaluación y seguimiento de los programas y proyectos que se desarrollen en las comunidades, y en función del nuevo país que estamos construyendo.*	*La transformación de los sujetos considerados como seres de transformación no de adaptación, así como de las relaciones entre los sujetos y sus entornos. Una nueva relación con el saber, no instrumental que permite dar sentido a lo que decimos, pensamos y hacemos como sujetos que formamos parte de una sociedad*

Bibliografía

Asamblea Nacional (s/f)l, Ley de servicio comunitario del estudiante universitario, http://www.asambleanacional.gov.ve/ns2/leyes.asp?id=637&dis=2

Becher Tony (1989), Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Editorial Gedisa, Biblioteca de Educación Superior, Madrid.

CEPAL (2005), América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento. Una agenda de políticas públicas, http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/4312/lcl1383e.pdf

-Idem (2005 bis), Los objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe. http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/21541/lcg2331e.pdf

-Idem(2006), Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe. http://www.eclac.cl/cgibin/getprod.asp?xml=/publicaciones/xml/2/27542/p27542.xml&xsl=/de/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl

-Idem (2006 bis), Panorama Social de América Latina. http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp?xml=/publicaciones/xml/0/27480/p27480.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl

Collins, (2002), Bioscience 52 (1), 75.

Cruces, J.M. y Vessuri, H. (2004), Ciencia y tecnología. Venezolan@s participan y opinan, http://www.raps.com.ar/blogs/msj/000017.html

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, http://www.analitica.com/bitblioteca/anc/constitucion1999.asp

Foro Social Mundial (2007), Cobertura do fsm, http://www.forumsocialmundial.org.br/index.php?cd_language=1

Google, Discursos Cumbre del Milenio,, http://www.google.es/search?q=discurso+cumbre+del+milenio&start=0&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-a&rls=org.mozilla:es-es:official

ICSU Secretariat (2007), Strengthening the role of social science in ICSU, Nota para la 13ava reunión del Comité CSPR, 10-12 febrero, Paris.

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario: http://www.asambleanacional.gov.ve/ns2/leyes.asp?id=637&dis=2

IESALC (2006), Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, http://www.iesalc.unesco.org.ve/prueba observatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/InformeES-2000-2005.pdf

Ministerio de Educación Superior (s/f), Aldeas universitarias, http://www.mes.gov.ve/comunidad/aldeas.php

Morin E (1999), Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.

ONU/UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy - 75352 París 07 SP – Francia http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf

-Idem (2004), Resolución de la asamblea general que decide declarar el 2006 como año internacional de los desiertos y la desertificación, http://www.unic.org.ar/esp_desert/resolucion_ag.html; ecosistema de los desiertos, http://www.windows.ucar.edu/tour/link=/earth/desert_eco.sp.html.

-Idem (2007), Sitio electrónico oficial Seguimiento de los resultados de la cumbre mundial: modalidades, formato y organización de la reunión plenaria de alto nivel del sexagésimo período de sesiones de la asamblea general, informe del secretario general: http://daccessdds.un.org/doc/undoc/gen/n04/583/1/pdf/n0458311.pdf?openelement

Plaz, I. y Rodríguez, L.G. 1997, La incorporación de la telemática en las instituciones académicas afectadas por el programa de modernización de CONICIT. CONICIT, Caracas, (110 págs). http://www.ivic.ve/estudio_de_la_ciencia/?mod=pub_ip.php

Plaz, I. & Vessuri H. (2000), La Telematización de la Educación Superior en Venezuela, entre la Equidad y la Exclusión, Unesco IESALC, Vol 11. Nº 1 y 2, 2000, pp.158-179. En: http://www.iesalc.unesco.org.ve/, publicaciones, año 2000.

Plaz, I. (2002), ¿Qué hemos aprendido sobre cómo infundir en el estudiante de computación de la UCV, valores, conocimientos, métodos, destrezas y emociones de asociatividad para elaborar proyectos apoyándonos en una lista electrónica?, http://www.rieoei.org/deloslectores/385 Plaz.PDF.

Sánchez-Rose I. (2003), Política pública en ciencia y tecnología: las Agendas de CONICIT. Editorial CENDES-UCV, Serie Mención Publicación, Caracas.

Stokols et al, (2003), Nicotine &Tobacco Research, 5 s21.

Tapia, María Nieves (2002), El aprendizaje-servicio en América Latina, en CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, 2002.

The World Economic Forum;
http://www.weforum.org/en/knowledge/themes/enviroment/index.htm\

UNESCO (1996), EDUCACION SUPERIOR SIGLO XXI Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Palacio de las Convenciones Ciudad de La Habana , Cuba, del 18 al 22 de noviembre 1996, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

-Idem (2005), Informe Mundial de la Unesco. Hacia las sociedades del conocimiento: del acceso a la participación: hacia sociedades del conocimiento para todos, www.unesco.org/es/worldreport

Varsavsky O (1968), Facultad de ciencias en un país sudamericano,
http://www.oei.es/salactsi/varsavsky.htm

Vessuri, H. (1997), Aprendizaje científico técnico y cambio cultural en Venezuela: un enfoque micro sociológico. Redes, vol. IV, nº 9, Buenos Aires, abril de 1997, 49-77.

-Idem (2002), De la transferencia a la creatividad. Los papeles culturales de la ciencia en los países subdesarrollados.http://www.oei.es/salactsi/aprendizaje.htm;
http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30510308&iCveNum=1267

Vessuri, H., M.V. Canino e I. Sánchez-Rose (2005), La base de conocimiento de la industria petrólera en Venezuela y la dinámica de lo público-privado. En Redes, Revista de Estudios Sociales de la Ciencia, Buenos Aires.

Vessuri, H. (2006), (Coord) Conocimiento y necesidades de las Sociedades Latinoamericanas. Ediciones IVIC. Caracas.

Zuleta Eduardo (1992), Una docencia enjuiciada la docencia superior Editada por la Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Caracas 1992.
http://www.puc.cl/dge/aprendizajeservicio/html/investigacion.html,
http://www.clayss.org.ar/institucional/mision.htm

Inicio de página

Notas

1 Becher T (1989) …Me parecía que la sociedad inglesa era un complejo de tribus. Cada una de ellas con sus jefes y sus ancianos, sus doctores brujos y sus guerreros, con sus propios dialectos, su propia deidad y su propia xenofobia (…) alrededor de las disciplinas se forman subculturas de los cuerpos docentes universitarios. A medida que los cuerpo de trabajo se vuelven más especializados, las personas que se dedican a diferentes disciplinas tienen menos cosas en común, en sus antecedentes y en sus problemas diarios…las disciplinas existen como edificios separados como subculturas separadas. p 41.

2 Ministerio de Educación Superior (S/F) Las aldeas universitarias son espacios educativos coordinados por la fundación misión sucre, conjuntamente con las instituciones de educación superior, propiciando centros de educación permanente que vinculan a cada población a las necesidades de formación, investigación y asesoría, promoviendo la pertinencia sociocultural de los aprendizajes y el trabajo compartido con las comunidades, empresas y organismos gubernamentales y no gubernamentales. Aldeas universitarias http://www.mes.gov.ve/comunidad/aldeas.php

3 Se prevé la apertura de 50 universidades en los próximos dos años. De estos 50 centros educativos, 25 serán totalmente nuevos y los restantes serán transformaciones de instituciones existentes, que serán «elevadas de nivel». http://www.minci.gov.ve/noticias-prensa-presidencial/28/10964/revolucion_abrir50_universidades.html

4 "- la comunidad como espacio intelectual» www.ci-journal.net/ - la comunidad como espacio intelectual" reconoce la multiplicidad de maneras como la gente desarrolla medios creativos, colectivos y liberadores para enfrentar los desafíos y lograr objetivos en medios locales. Ciertamente podemos ver espacios públicos que alimentan el crecimiento intelectual en nuestras escuelas, museos, bibliotecas y otros lugares donde la gente se reúne para hablar, explorar y aprender. Pero las comunidades sirven en si mismas como currículo y laboratorio, un espacio donde la gente puede reunirse para investigar cuestiones sociales, culturales y económicas dentro del contexto de experiencias vividas pasadas y presentes. Http://www.lis.uiuc.edu/programs/cpd/cis/

5 (servicios comunitarios universitarios) http://www.google.com.ar/search?q=servicios+comunitarios+universitarios&start=0&ie=utf-8&oe=utf-8

6 El último estudio hecho por la agencia indica que tres de cada diez universitarios, o 3,3 millones de personas, fueron voluntarios en 2005, cifra que representa un aumento de 600.000 estudiantes sobre los 2,7 millones que se reportaron en 2002.(…) cada año la corporación para el servicio nacional y comunitario proporciona oportunidades a más de dos millones de estadounidenses de todas las edades para servir a sus comunidades por medio de organizaciones de voluntarios como

senior corps, americorps y serve america. El aprendizaje en el servicio integra los servicios a la comunidad con el aprendizaje en las aulas y con frecuencia los estudiantes reciben créditos académicos por sus proyectos. Http://usinfo.state.gov/xarchives/display.html?p=washfile-spanish&y=2006&m=november&x=20061115162544mhckulap4.914492e-02;http://usinfo.state.gov/journals/itsv/1105/ijss/yeager.htm

7 http://gp.cnti.ve/site/minpades.gob.ve/view/documentoshow.php?id=24

8 Con la finalidad de alcanzar mayores niveles de soberanía y la incorporación masiva de actores sociales con la utilización intensiva del conocimiento y la articulación interinstitucional a través de redes económicas, sociales, académicas y políticas, para el desarrollo endógeno y la integración latinoamericana. Lo que se traduce en una repensar en las maneras en que, las universidades y tecnológicos "no pueden seguir siendo vistas solamente como formadores de profesionales sino que deben transformarse para dar los saltos cualitativos que las convierta en espacios científico-tecnológicos, que tengan la capacidad de producir el conocimiento que se requiere en el país y que nos permita conocer lo que somos y lo que queremos ser hacia la soberanía nacional" http://www.misionciencia.gob.ve/

9 Vale recordar que entre 1999 y 2003 en Venezuela la crisis socio-política entre dos maneras de concebir el bienestar nacional, se expresó en paros nacionales y huelgas petroleras, a las que se sumaron las instituciones de educación superior del sector público y privado. Este contexto de confrontación se tradujo en la práctica en dos culturas políticas basadas en el predominio de un modelo uniformador de lo que es la academia en el país. Un caso ilustrativo del conflicto de intereses entre las universidades autónomas y los actores gubernamentales fue la auditoria al Registro Electoral en el año 2006 en que se concretó en la casi imposibilidad de convivencia de dos culturas académicas con diferentes visiones de lo político, donde la idea de tecnocracia se confrontaba con la de trabajo intercultural y transdisciplinariohttp://psuv.blogspot.com/2007/02/parlamento-solicitar-al-cne-referndum.html.

10 http://www.misionesbolivarianas.gob.ve/misiones/mision-arbol.html

FUENTE

Irene Plaz y Hebe Vessuri, « Espacios para el aprendizaje intercultural y transdisciplinario en una sociedad en transformación », *Polis* [En línea], 16 | 2007, Puesto en línea el 03 abril 2007, consultado el 02 septiembre 2014. URL : http://polis.revues.org/4651 ; DOI : 10.4000/polis.4651