

Administración EDUCACIONAL

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

GESEV

Grupo de Estudio del
Sistema de Educación en
Venezuela

Mérida - Venezuela

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Número 16 (enero-diciembre) 2025

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Administración Educacional es un Anuario de carácter científico creado en el año 2012. Conforma uno de los principales proyectos del Grupo de Estudio del Sistema de Educación en Venezuela (GESEV). El Anuario es arbitrado y de producción anual, está estructurado por secciones correspondientes a Resúmenes, Conferencias, Ensayos, Reseñas de libros, Información Institucional y fundamentalmente por Artículos de Investigación relacionados con la Administración Educacional y áreas a fines, producidos por los profesores y estudiantes. El proceso de arbitraje de los artículos consignados se realiza mediante la evaluación de expertos en el área de conocimiento específico para cada caso, bajo el sistema doble ciego. Dichos artículos deben ser originales e inéditos.

El Anuario Administración Educacional se propone, en consecuencia, abrir un espacio para la discusión y la reflexión teórica en procura de la promoción y difusión del conocimiento innovador y transformador en los campos de administración de la educación, teoría y cultura organizacional, supervisión educativa, comunidad, cultura y educación, políticas públicas en educación, legislación educativa y expansión, crecimiento y diversificación del sistema educativo en Venezuela. La revista se propone, por tanto, ser un órgano divulgativo y de formación para los docentes de educación preescolar, básica, media y universitaria, y los estudiantes que están cursando la carrera de formación docente en los diversos niveles que constituyen el ámbito educativo. Al mismo tiempo, el Anuario propicia la convocatoria de investigadores y sus producciones en estos ámbitos desde la perspectiva global, nacional, local y regional, compleja e interdisciplinaria.

La Revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, posee acreditación del Consejo Científico, Humanístico, Tecnológico y de Las Artes. Universidad de Los Andes. Venezuela (CDCHTA ULA).

El Anuario asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el comité de ética en publicaciones científicas (COPE). Igualmente todos los trabajos están sujetos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela ha sido reconocido por su aporte en la divulgación de contenidos en el Servicio de Gestión y Publicación Electrónica de Revistas de la Universidad de Los Andes E-Revistas <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional> y el sostenido esfuerzo en la libre difusión del contenido.

SE ACEPTE CANJES / EXCHANGE DESIRED

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Mario Bonucci

Patricia Rosenzweig

Manuel Aranguren

Manuel Morocoima

Rector

Vicerrectora Académica

Vicerrector Administrativo

Secretario

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Mery López de Cordero

Lennys Lobo

Luz Rondón C.

Decana

Directora de la Escuela de Educación

Jefa del Departamento de Administración Educacional

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional. Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito.



Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

GRUPO DE ESTUDIO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN EN VENEZUELA- GESEV

Aníbal León

Coordinador

LÍNEAS PRINCIPALES DE INVESTIGACIÓN

Administración de la Educación
Teoría y cultura organizacional
Supervisión Educativa
Comunidad, cultura y educación
Políticas Públicas en Educación
Legislación educativa
Expansión, crecimiento y diversificación del sistema educativo en Venezuela

OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Pensamiento Complejo
Tecnologías de Información y Comunicación
Curriculum y la Transdisciplinareidad y Transversalidad
Pedagogía Alternativa
Innovación Tecnológica y Educativa

ANUARIO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN EN VENEZUELA MÉRIDA

DIRECCIÓN

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación, sector La Liria.
Edificio A, Piso 1, Departamento de Administración Educacional,
Teléfono: 0274-2401835, e-mail: anuaderevista@ula.ve

Número 16 (enero-diciembre) 2025

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Grupo de Estudio del Sistema de Educación en Venezuela - GESEV

Lidia F. Ruiz

Editora desde 2012

Código ORCID 0000-0002-7760-5126

Doctora en Planificación Educativa, Jubilada de la Universidad de los Andes

Comité Editor

Lilian Angulo	(ULA - Mérida)
Doctora en Educación	
Código Orcid	0000-0002-0569-2347
Aníbal León	(ULA - Mérida)
Doctor en Educación	
Código Orcid	0000-0002-2333-9870
Beatriz González	(UNELLEZ- Barinas)
Doctora en Educación	
Código Orcid	0000-0002-1824-1035
Lenny Lobo	(ULA - Mérida)
Doctora en Educación	
Código Orcid	0000-0003-4014-7827
Irene Ramírez	(ULA - Mérida)
Msc. en Lectura y Escritura	
Código Orcid	0000-0002-2017-5161
Wilberth Suescum	(ULA - Mérida)
Doctor en Educación	
Código Orcid	0000-0002-9925-4662
Luz Rondón	(ULA - Mérida)
Msc. en Evaluación Educativa	
Código Orcid	0000-0002-7785-3752

Rebeca Estefano	(UNA)
Piedad Buchheister	(ULA - Mérida)
Emilia Márquez	(ULA - Mérida)
Yazmary Rondón	(ULA - Mérida)
Wilmer López	(ULA - Mérida)
María Flores	(U.C)
Rubiela Aguirre	(ULA - Mérida)
Elizabeth Marrero	(ULA - Mérida)
Riceliana Moreno	(ULA - Mérida)
Mariela Barrada	(ULA - Mérida)
Iris Zapata	(UNEG)
Eysabel Méndez	(ULA - Mérida)
Alix Madrid	(ULA - Mérida)
Carlos Dávila	(ULA - Mérida)
José Gregorio Fonseca	(ULA - Mérida)
Nellys Medina	(UNEG)
Jorge Gómez	(ULA - Mérida)
Teadira Pérez	(ULA - Mérida)
José Rafael Prado	(ULA-Extensión Valle de El Mocotíes)
Marisol Reyes	(UPEL-Coro)
Ingrid Contreras	(ULA - Mérida)
Jean Darwin Ruiz	(ULA - Mérida)
Joel Vielma	(ULA - Mérida)
Matías Albarrán	(ULA - Mérida)
Ada A. de Escalante	(ULA - Mérida)
Marina Méndez	(Universidad Regional Autónoma de Los Andes-Ecuador)
Jesús Morales	(ULA - Mérida)

Comité Científico

Hebert Lobo	(Universidad Federal do Río Grande-Brasil)
Código Orcid	0000-0002-1435-207X
Luisa D. Sandia R.	(UPEL- IMPM, Extensión Académica Mérida)
Código Orcid	0000-0002-7785.3752
Wileidy Artigas	(High Rate Consulting, USA)
Código Orcid	0000-0001-6169-5297
Ifigenia Requena	(Universidad José Antonio Páez)
Código Orcid	0000-0003-2443-3815
Antonia Hernández	(Universidad Católica de El Salvador)
Código Orcid	0000-0002-5187-9057

Asesora de Publicación

Mariela Ramírez (CDCHTA, ULA - Mérida)

Diseño y Diagramación

Oscar Savid Becerra Serrano (ULA - Mérida)

Comité de Redacción

Tolentino Pérez Soto (Universidad de Chile)

Asesor de Idiomas

Lidia F. Ruiz (ULA - Trujillo)

Secretaría

Rosalba Rojas

Ilustración de la Portada

Aníbal León
Título: sin nombre
Técnica: Óleo
Año: 2025

Comité de Arbitraje

Mery López de Cordero	(ULA - Mérida)
Roberto Donoso	(ULA - Mérida)
Ramón Devia	(ULA - Mérida)
Mariely del Valle Rosales	(ULA - Trujillo)
Maggy Suárez	(UPEL-Impm)
Nancy Santana	(ULA - Trujillo)
Ivenne Méndez	(ULA - Trujillo)
Dilia Escalante de Urrecheaga	(ULA - Trujillo)

Fundada en Mayo de 2012.

Los artículos son sometidos a la consideración de árbitros calificados y expresan la opinión de sus autores, no necesariamente del comité editor.

Publicación financiada por el Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de los Andes.

Hecho el Depósito Legal
Depósito Legal ppi201302ME4214

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial, bajo cualquier medio audiovisual o informático sin la previa autorización del comité editor.

Se realiza canje con publicaciones similares.
Impreso en Mérida - Venezuela/Printed in Mérida - Venezuela
2025

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Tabla de Contenidos

PRESENTACIÓN

- Lidia F. Ruiz 13 - 15

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN 18

Onías Sosa; Ada Marina Angulo de Escalante

- La comunicación asertiva para el éxito educativo: una experiencia en educación primaria 19 - 31

Emilia Márquez

- Experiencia Didáctica: Epistemologías Creativas, Escritura y Neurociencia 32 - 50

Ana Cristina Bolívar; Lourdes Ángela Díaz; Yarieliza Piña De León

- Percepciones de estudiantes de la carrera de educación hacia la investigación educativa 51 - 68

Francoxi Márquez Gutiérrez

- Relaciones interpersonales en la Unidad Educativa Regional de Mérida - Venezuela. Un análisis etnográfico de su clima organizacional 69 - 81

Jesús A. Morales

- Los porqué de la educación para la paz. Entre desafíos y posibilidades para construir la convivencia sostenible 82 - 100

José Matías Albarrán; Lidia F. Ruiz

- La Cultura Investigativa en estudiantes de Doctorado 101 - 113

María del Pilar Quintero

- La psicopedagogía social, ética e intercultural. La integración entre la Psicología Social y la Pedagogía, una experiencia en construcción de conocimientos 114 - 138

Karen Y. Uzcátegui	
Escritura de la tesis, emociones y motivaciones: Una revisión documental	139 - 154
Wuilmer A. Gutiérrez	
El rol del Estado Docente en la administración de la educación en los contextos de la nueva ruralidad venezolana	155 - 171
Enrique Pacheco Graf	
La Sostenibilidad Climática en América Latina y el Caribe: Una Mirada Desde la Educación Comparada para la Transformación Educativa en Venezuela	172 - 184
ENSAYOS	188
Naive Angulo Hernández	
Formar docentes para el futuro: reflexiones y desafíos en la reconstrucción de la educación	189 - 202
Roberto Donoso Torres	
Profecías que semejan distopías	203 - 217
Richard Uranga	
Los procesos administrativos en las instituciones escolares: de la normativa a la realidad	218 - 229
Herminia Monsalve	
La Itinerancia Pedagógica y sus políticas en Brasil, México y Venezuela. Una mirada desde la Educación Comparada	230 - 240
ÍNDICE RETROSPECTIVO	241 - 249
NORMAS PARA COLABORADORES	250 - 252
CRITERIOS PARA EL ARBITRAJE	253 - 254
FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y ENSAYOS	255 - 256
DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD	257
FICHA DE SUSCRIPCIÓN	258

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Table of Contents

PRESENTATION

- Lidia F. Ruiz 13 - 15

RESEARCH ARTICLES 18

Onías Sosa Márquez; Ada Marina Angulo

- Assertive communication for educational success: an experience in primary education 19 - 31

Emilia Márquez

- Teaching Experience: Creative Epistemologies, Writing and Neuroscience 32 - 50

Ana Cristina Bolívar; Lourdes Ángela Díaz; Yarieliza Piña De León

- Perceptions of education course students towards educational research 51 - 68

Francoxi Márquez Gutiérrez

- Interpersonal relationships in the Regional Educational Unit of Mérida - Venezuela. An ethnographic analysis of its organizational climate 69 - 81

Jesús A. Morales

- The whys of Peace Education: between challenges and possibilities for building sustainable coexistence 82 - 100

José Matías Albarrán; Lidia F. Ruiz

- The Research Culture in Doctoral Students 101 - 113

María del Pilar Quintero

- Social, ethical, and intercultural psychopedagogy. The integration of Social Psychology and Pedagogy: an experience in knowledge construction 114 - 138

Karen Y. Uzcátegui

Writing the thesis, emotions, and motivations: A documentary review 139 - 154

Wuilmor A. Gutiérrez

The role of the Teaching State in the administration of education in the contexts of the new Venezuelan rurality 155 - 171

Enrique Pacheco Graf

Climate Sustainability in Latin America and the Caribbean: A Comparative Education Perspective for Educational Transformation in Venezuela 172 - 184

ESSAYS 188

Naive Angulo Hernández

Training teachers for the future: reflections and challenges in the reconstruction of education 189 - 202

Roberto Donoso Torres

Prophecies that look like dystopias 203 - 217

Richard Uranga

Administrative processes in school institutions: from regulations to reality 218 - 229

Herminia Monsalve

Pedagogical Itinerance and its policies in Brazil, Mexico, and Venezuela. A perspective from Comparative Education 230 - 240

RETROSPECTIVE INDEX 241 - 249

RULES FOR COLLABORATORS 250 - 252

CRITERIA FOR ARBITRATION 253 - 254

FORMAT FOR THE EVALUATION OF ARTICLES AND ESSAYS 255 - 256

DECLARATION OF ORIGINALITY 257

SUBSCRIPTION FORM 258

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

PRESENTACIÓN

La revista **Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela** tiene el gusto de presentarles el número 16 de la edición ordinaria del año 2025. Para esta ocasión la revista brinda un abanico de artículos y ensayos dirigidos a promover la reflexión y el intercambio de ideas sobre una serie de aspectos que recogen la necesidad de la comunicación, la importancia de la escritura y el llamado a unas relaciones interpersonales en donde prevalezca la armonía; así como la existencia de procesos administrativos que garanticen el acompañamiento del docente en donde la cultura investigativa, la construcción del conocimiento, la educación para la paz y la importancia de la ruralidad en la Educación Venezolana sean elementos fundamentales para que el Sistema de Educación en Venezuela goce de la robustez necesaria y, así la percepción hacia el docente sea de credibilidad en el desarrollo de un proceso educativo que contribuya a la formación integral de sus estudiantes.

En la sección referida a los artículos, **Onías Sosa y Ada Marina Angulo de Escalante** se centran en **La comunicación asertiva para el éxito educativo: una experiencia en educación primaria** por considerándolas un elemento primordial para el éxito educativo y para el fomento de la comunicación asertiva en el desempeño del personal. **Emilia Márquez** desarrolla la **Experiencia Didáctica: Epistemologías Creativas, Escritura y Neurociencia** dado que considera que las prácticas relacionadas con la expresión escrita constituyen en la actualidad un reto para los estudiantes, en las aulas de los diversos niveles formativos para activar las “conexiones y redes neuronales” importantes para que sean mediadas a partir del proceso de escritura. **Ana Cristina Bolívar; Lourdes Ángela Díaz; Yarieliza Piña De León** sostienen que las **Percepciones de estudiantes de la carrera de educación hacia la investigación educativa** son fundamentales para sondear la aceptación o rechazo de la investigación en sus futuras prácticas escolares y así establecer el valor que le atribuyen, el grado de implicación y las competencias de investigación que poseen. **Francoxi Márquez** discute sobre las **Relaciones interpersonales en la Unidad Educativa Regional de Mérida - Venezuela. Un análisis etnográfico de su clima organizacional** con el objeto de promover un liderazgo participativo y corresponsable para el fortalecimiento de la comunicación institucional y la consolidación de prácticas colaborativas que permitan mejorar el clima escolar proyectando un entorno educativo más humano, inclusivo y justo. **Jesús A. Morales** diserta sobre **Los porqués de la educación para la paz. Entre desafíos y posibilidades para construir la convivencia sostenible** ya que enfatiza que la paz como recurso al servicio de la habitabilidad funcional en el sistema-mundo permite deponer las posiciones hostiles, egoístas y contrarias en la misión de construir un futuro digno para todos.

José Matías Albarrán y Lidia F. Ruiz en su escrito sobre **La Cultura Investigativa en estudiantes de Doctorado** afirman que la misma influye en las percepciones, concepciones, valores y actitudes del estudiante de doctorado desde un aspecto interpretativo, lo que determina el camino a recorrer en el desarrollo de una tesis. En **La psicopedagogía social, ética e intercultural. La integración entre**

la Psicología Social y la Pedagogía, una experiencia en construcción de conocimientos, María del Pilar Quintero propone crear y aplicar propuestas *psico-socio-terapéuticas* a través de la educación, para producir transformaciones en la conciencia y la práctica social en la sociedad venezolana y, así lograr la construcción de una cultura de paz activa para el desarrollo humano. **Karen Y. Uzcátegui** en su **Escritura de la tesis, emociones y motivaciones: Una revisión documental** insta a entender que la redacción de la tesis es una actividad sujeta a la presencia de factores motivacionales, provocando un alto impacto en la capacidad de logro de los estudiantes, que bien los conduce al éxito o fracaso en la producción del trabajo de investigación. **Wuilmer A. Gutiérrez** en su producción **El rol del Estado Docente en la administración de la educación en los contextos de la nueva ruralidad venezolana** examina el papel del Estado Docente en la gestión de la educación en contextos rurales planteando una serie de recomendaciones que pudieran ayudar a garantizar un proceso educativo más cómodo a la realidad rural. Por su parte, **Enrique Pacheco Graf** en **La Sostenibilidad Climática en América Latina y el Caribe: Una Mirada Desde la Educación Comparada para la Transformación Educativa en Venezuela** afirma que la educación, especialmente en América Latina y el Caribe, tiene un rol que no puede limitarse a repetir consignas; hay que repensarla, reorientarla en aras de una educación climática que no recite, sino que respire.

En relación con los ensayos, **Naive Angulo** en su escrito **Formar docentes para el futuro: reflexiones y desafíos en la reconstrucción de la educación** refleja cómo el PPD no solo forma educadores competentes, sino agentes de cambio para la transformación social, lo que redefine la educación como un proceso formativo y transformador. **Roberto Donoso Torres** en su ensayo **Profecías que semejan distopías** reflexiona sobre la impronta de las tecnologías de la información y la comunicación, acompañadas en los tiempos presentes, por ese portento alucinante llamado Inteligencia Artificial que, en conjunto, forman la *realidad virtual*. **Richard Uranga** en **Los procesos administrativos en las instituciones escolares: de la normativa a la realidad** considera que para conocer la escuela no es sólo necesario saber que es el centro en el que se forma el hombre y la mujer del mañana, sino también que los procesos administrativos escolares deben convertir a todas las instituciones escolares en una realidad organizada y funcional. **Herminia Monsalve** en **La Itinerancia Pedagógica y sus políticas en Brasil, México y Venezuela. Una mirada desde la Educación Comparada** asume que esta modalidad de enseñanza requiere estructura y teorización para proyectarse en las políticas nacionales, así como una formación que apunte a saciar las necesidades que la nación amerita.

Para finalizar, es importante señalar que estas investigaciones y reflexiones persiguen superar las carencias de apoyo que afectan actualmente a las instituciones educativas, contribuyendo así a las exigencias que reclama la modernización de la Escuela y la avasallante tecnología de nuestros tiempos, de manera tal que el Sistema de Educación en Venezuela se refuerce como el pilar fundamental para el desarrollo social y económico del país.

Lidia F. Ruiz
Editora



Sin Nombre
Aníbal León - Año 2025

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Artículos de Investigación

Esta sección está conformada por producciones escritas que recogen la importancia de la comunicación, la escritura, las relaciones interpersonales, los procesos administrativos; así como la cultura investigativa que permitan en el sistema de educación en Venezuela construir el conocimiento para fomentar la educación para la paz.

**LA COMUNICACIÓN ASERTIVA PARA EL ÉXITO EDUCATIVO:
UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**
Onías Sosa; Ada Marina Angulo de Escalante

**EXPERIENCIA DIDÁCTICA: EPISTEMOLOGÍAS CREATIVAS,
ESCRITURA Y NEUROCIENCIA**
Emilia Márquez

**PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN
HACIA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**
Ana Cristina Bolívar; Lourdes Ángela Díaz; Yarieliza Piña De León

**RELACIONES INTERPERSONALES EN LA UNIDAD EDUCATIVA REGIONAL DE
MÉRIDA - VENEZUELA. UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE SU CLIMA ORGANIZACIONAL**
Francoxi Márquez Gutiérrez

**LOS PORQUÉS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. ENTRE DESAFÍOS
Y POSIBILIDADES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA SOSTENIBLE**
Jesús A Morales

LA CULTURA INVESTIGATIVA EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO
José Matías Albarrán; Lidia F. Ruiz

**LA PSICOPEDAGOGÍA SOCIAL, ÉTICA E INTERCULTURAL. LA INTEGRACIÓN ENTRE LA PSICOLOGÍA
SOCIAL Y LA PEDAGOGÍA, UNA EXPERIENCIA EN CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS**
María del Pilar Quintero

ESCRITURA DE LA TESIS, EMOCIONES Y MOTIVACIONES: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL
Karen Y. Uzcátegui

**EL ROL DEL ESTADO DOCENTE EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN
EN LOS CONTEXTOS DE LA NUEVA RURALIDAD VENEZOLANA**
Wuilmer A. Gutiérrez

**LA SOSTENIBILIDAD CLIMÁTICA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: UNA MIRADA DESDE
LA EDUCACIÓN COMPARADA PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN VENEZUELA**
Enrique Pacheco Graf

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

**LA COMUNICACIÓN ASERTIVA PARA EL ÉXITO EDUCATIVO:
UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**ASSERTIVE COMMUNICATION FOR EDUCATIONAL SUCCESS:
AN EXPERIENCE IN PRIMARY EDUCATION**

Onías Sosa Márquez
sosaonias@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0004-4727-1948>
Estudiante del Programa de Profesionalización Docente -PPD
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela

Ada Marina Angulo de Escalante
adamaria@ula.ve
<http://orcid.org/0000-0002-8793-2876>
Facultad de Humanidades y Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela

Fecha de recepción: 28/05/2025
Fecha de envío: 28/05/2025
Fecha de aprobación: 27/06/2025

RESUMEN

Esta investigación se centró en analizar un conjunto de estrategias diseñadas para el fomento de la comunicación asertiva en el desempeño del personal de una institución de Educación Primaria en Mérida-Venezuela, considerándolas un elemento primordial para el éxito educativo. Con este propósito, se desarrolló un estudio de tipo cualitativo, bajo un diseño de investigación-acción. La metodología empleada incluyó la observación participante, registros diarios y entrevistas, aplicadas a veintidós (22) participantes que comprendían el personal directivo, docente, administrativo y obrero. La puesta en marcha de las estrategias no solo permitió fomentar estilos de comunicación que alcanzaron niveles intermedios y profundos, sino que también propició una conexión genuina en el actuar del personal. Esto impactó positivamente en las relaciones interpersonales y, en consecuencia,

contribuyó a un rendimiento laboral óptimo. En suma, el estudio evidenció que la comunicación asertiva es un principio fundamental para la efectividad en las relaciones interpersonales dentro de una organización, influyendo favorablemente en el entorno educativo.

Palabras clave: ambiente; asertividad; comunicación; educación; estrategias.

SUMMARY

This research was focused on analyzing a set of strategies designed for the promotion of assertive communication in the performance of the staff of an elementary school in Mérida-Venezuela, considering them as a key element for educational success. With this purpose, a qualitative study was developed, under an action-research design. The methodology employed included participant observation, daily records and interviews, applied to twenty-two (22) participants comprising management, teaching, administrative and labor personnel. The implementation of the strategies not only allowed fostering communication styles that reached intermediate and deep levels, but also fostered a genuine connection in the actions of the staff. This had a positive impact on interpersonal relationships and, consequently, contributed to optimal work performance. In sum, the study showed that assertive communication is a fundamental principle for the effectiveness of interpersonal relationships within an organization, favorably influencing the educational environment.

Keywords: environment; assertiveness; communication; education; strategies.

INTRODUCCIÓN

La comunicación, como necesidad inherente al ser humano, constituye un pilar fundamental para el funcionamiento armónico y eficiente de cualquier grupo social o ámbito laboral. En este contexto, la comunicación asertiva emerge como un elemento central que guía las relaciones interpersonales, permitiendo a los individuos y equipos satisfacer intereses tanto individuales como colectivos.

Su aplicación como principio básico en la dinámica de trabajo incide directamente en resultados positivos, tales como un mayor rendimiento laboral y la consolidación de un ambiente de trabajo sano y ameno. Para autores como Morales (2007), el sentido de comunicarse es bastante complejo y desemboca siempre en diversas interpretaciones, resaltando el hecho de que no se puede hablar de comunicación sin involucrar en los sonidos o signos, otro componente fundamental como son los sentimientos.

No obstante, en el ámbito particular de las instituciones educativas, donde la comunicación es una constante entre el personal, la deficiencia de comunicarse asertivamente se ha identificado como un obstáculo significativo para su óptimo desempeño, ya que implica naturalmente a la persona y a su interacción con diferentes intenciones, motivaciones y habilidades (Emperador, 2005). Y a pesar de ser una condición innata y un pilar para el bienestar social, su manifestación ineficaz dentro del entorno escolar, compromete la construcción de relaciones basadas en el respeto y la confianza.

En consecuencia, el problema central de esta investigación radica en la necesidad de comprender y abordar la carencia de comunicación asertiva entre el personal directivo, docente, administrativo

y obrero en una escuela primaria específica. Esta deficiencia impacta directamente en el desempeño colectivo; y, por ende, en la consecución de los objetivos planteados en lo educativo.

Ante esta realidad, la investigación se orienta desde esta perspectiva y se plantea la urgencia de analizar y proponer un conjunto de estrategias concretas que fomenten y fortalezcan la comunicación asertiva en el desempeño del personal de una institución de Educación Primaria en Mérida-Venezuela, como una herramienta pedagógica esencial para mejorar las relaciones interpersonales, optimizar el funcionamiento institucional y contribuir al éxito educativo. Lo que Salmuri (1991) identifica como un desempeño motivador a diario, traducido en el respeto y la solidaridad hacia la otra persona, reconociendo el derecho de sentir o disentir y expresarse libremente en un ambiente escolar más seguro.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La comunicación asertiva es fundamental tanto en los grupos sociales más amplios como en la interacción personal cotidiana. Por ello, se incluirán algunas nociones, ideas o fundamentos que respaldan el tema planteado. Como concepto de interés se tiene **La Asertividad** que, en palabras de Elizondo (2000), la define como “la habilidad de expresar sus pensamientos, sentimientos y percepciones; de elegir cómo reaccionar y de hablar por sus derechos cuando es apropiado” (p. 17). Dicho de otro modo, implica la capacidad de elegir las palabras adecuadas y el gesto empático para con el otro, independientemente de si la interacción es ocasional o duradera, y en cualquier contexto. Morales (2007) ofrece otra definición y expresa que la asertividad:

Es una conducta aprendida, centrada en la igualdad de las relaciones humanas, que le capacita a usted para actuar en pro de sus intereses propios, defenderse sin ansiedad o miedo de expresar honesta y relajadamente sus pensamientos y sentimientos. La asertividad le permite ejercer sus propios derechos sin ignorar los derechos de los demás. Comunica auto respeto y respeto por los otros (p. 56).

En relación con esto, **la asertividad** se consolida como un elemento central y protagónico en el quehacer diario. Se posiciona como un rasgo distintivo e importante en el ámbito comunicacional porque **implica** una forma de conducta que fusiona el **autorrespeto** con el **respeto por los demás**. Además, la asertividad exige **autenticidad** en el “reconocimiento del otro” y en el “autorreconocimiento”. Esta combinación de respeto propio y ajeno, junto con la autenticidad en la interacción, sumerge a las personas en un ambiente de cooperación y solidaridad. Según Morales (2007) la asertividad tiene que ver, con la responsabilidad personal sobre pensamientos, sentimientos y conductas. Esto significa que una persona asertiva es capaz de expresar sus propias necesidades y derechos de manera clara y respetuosa, reconociendo también los derechos y sentimientos de los demás. Todo esto lleva a la idea de que la persona asertiva posee un patrón de pensamiento donde se validan tanto los derechos propios como los ajenos. Se trata, entonces, de un comportamiento que emana de la libertad de pensamiento y de una gestión racional de las emociones y los sentimientos, manifestándose sin posturas de inferioridad o superioridad ante los demás.

Otro concepto relevante a tomar en cuenta es **La Comunicación**, señalada como un proceso humano de absoluta necesidad para las relaciones interpersonales; este fenómeno ha sido estudiado por teóricos importantes, tal es el caso de Carmona (1997), quien la define como “el medio que usamos para establecer una relación, exponer nuestros sentimientos e ideas” (p. 25), situación que ocurre necesariamente entre dos o más interlocutores. En este mismo sentido, Ribeiro (1998), habla de la

comunicación como la más básica y vital de todas las necesidades, pues inclusive para alimentarse, el hombre prehistórico necesitó entenderse y cooperar entre sí, mediante la comunicación interpersonal" (p. 11). Ambos autores señalan la importancia crucial de la comunicación en todos los aspectos de la vida humana, incluyendo la educación; es decir, la comunicación es la base de las relaciones interpersonales; pero, además, se configura como una herramienta fundamental para cristalizar el proceso de enseñanza y una herramienta necesaria para dar cuenta del aprendizaje.

En el mismo contexto sobre la comunicación, Morales (2007) la define de la siguiente manera:

La forma de comunicación por excelencia es el lenguaje, ya sea verbal o no-verbal. Cuando usted interactúa con sus semejantes además del mensaje, transmite qué clase de persona es, cuáles son sus motivaciones, sus pensamientos y sentimientos (...) su forma de interactuar transmite lo que piensa y lo que siente (p. 112).

No se trata únicamente de emitir una señal o el sonido propio de la palabra dicha, sino que se debería manifestar desde la vivencia, el sentir, o la necesidad, por mencionar algunos elementos, con la idea de establecer un diálogo donde se escuche, se procese y se genere un aprendizaje. En definitiva, es un proceso social de integración y cooperación en el pensamiento y el lenguaje.

Como proceso social, la comunicación tiene también un carácter dinámico, una acción donde participan un emisor y un receptor, aunque esta idea pareciera ser una obviedad, se hace necesario enfatizar la particularidad del lenguaje hablado para mejorar la comprensión de los procesos comunicacionales asertivos dentro de una organización educativa. En este contexto, una adecuada comunicación tiene el rol de erradicar las formas de interacción negativas y buscar formas alternativas, equilibradas y conscientes de interactuar, pues quien está como receptor espera expresiones sensatas, directas y claras, cargadas de respeto y solidaridad.

NIVELES Y ESTILOS DE LA COMUNICACIÓN

Se ha mencionado cómo la comunicación es una constante que involucra no solo el lenguaje o los signos propios, sino también los sentimientos y la intencionalidad con que se ejecuta. Sumado a esto, se hace referencia a ciertos niveles que, dependiendo de la profundidad de dicha comunicación, se manifiestan entre los interlocutores. Guillén y Carrillo (2008), los clasifican en tres formas: nivel superficial, nivel intermedio y nivel profundo. *En primer lugar*, el nivel superficial se centra en la comunicación básica y funcional. Es el tipo de interacción que se da en situaciones cotidianas, como saludar a alguien o intercambiar información sobre temas neutrales. Aunque es esencial para las relaciones sociales, este nivel no permite una conexión emocional significativa.

En segundo lugar, el nivel intermedio da un paso hacia la profundización de la relación, pues el hecho de compartir experiencias personales, opiniones y juicios implica un mayor grado de vulnerabilidad, permitiendo a las personas conocerse mejor; pero aún puede haber una resistencia al abrirse completamente debido al miedo, al juicio o al rechazo. Por último, el nivel profundo es aquel en el cual se establece una conexión genuina, en este caso, la comunicación abarca la expresión de los sentimientos, deseos y miedos más esenciales. *En esta interacción profunda*, la aceptación es fundamental, pues permite una verdadera intimidad emocional. Este nivel puede ser transformador, fomentando relaciones más significativas y una mayor comprensión de uno mismo y de los demás.

Cada nivel tiene su lugar y función en las relaciones y la transición de uno a otro puede ser un proceso gradual que depende de la confianza y la conexión entre las personas involucradas. De ahí que la importancia de estos niveles de comunicación es evidente en cualquier estructura u organización, más aún, en el ámbito educativo. Específicamente, se debe buscar qué nivel ejerce mayor influencia sobre la estructura que forja la interacción y priorizar su proyección. En el caso particular de esta investigación, se puede decir que el mayor interés está puesto sobre los niveles intermedio y profundo, definidos en párrafos anteriores, tomando en cuenta que el proceso comunicacional es un asunto afectivo-emocional.

En este mismo orden, es imprescindible referirse también a los estilos de la comunicación que se encuentran estrechamente vinculados con la idea de la asertividad comunicacional. Carmona (1997) distingue tres estilos:

El estilo agresivo de la comunicación está impregnado de amenazas, gritos, etiquetas negativas o sarcasmos. Se impide al otro expresar sus ideas y sentimientos y se quiere imponer el criterio propio. El lema es "yo primero, el importante soy yo". Le sigue el estilo pasivo que se manifiesta en la inhibición para expresar opiniones o emociones por temor a ser rechazados o lastimar a otros. Se caracteriza por violar los derechos propios y no considerar las propias necesidades. El lema es "los otros primero, después yo". Por último, el estilo asertivo: es evidente cuando se expresa, se siente o se cree, hace valer los derechos y necesidades sin irrespetar o desestimar los derechos y necesidades de los demás. Denota conciencia de los derechos humanos básicos, de los propios y de los demás. El lema es "Yo soy importante, Tú eres importante" (p. 25).

Se considera que de estos tres estilos de comunicación y la influencia del carácter afectivo emocional del que se habló anteriormente, (el segundo y el tercero de los niveles de la comunicación), el estilo asertivo es el que más incide en la comunicación; además, el que está estrechamente relacionado con los propósitos de esta investigación, en tanto que los dos primeros influyen de tal manera que distorsionan cualquier incentivo sobre la base de las buenas relaciones interpersonales. Por ello, en la búsqueda de una educación de calidad y del éxito educativo, el estilo asertivo se impone como el elemento que vitaliza los valores hacia un mejor desarrollo y convivencia en el marco del encuentro de adultos en ambientes educativos. Carmona (1997) resalta que el estilo asertivo en la comunicación favorece relaciones interpersonales más sanas y efectivas, al promover un intercambio respetuoso y colaborativo entre las personas. En consecuencia, el estilo asertivo de la comunicación determina el obrar humano que busca generar espacios de reflexión, unión de criterios, respeto y tolerancia por el accionar del otro, con el fin de transformar la realidad que impera y requiere de estos valores.

LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

La comunicación asertiva se puede definir como la capacidad que posee la persona para comunicarse con afectividad, sin menoscabar el respeto hacia el otro, ni el respeto hacia sí misma. Lo expresado por Gil (2000), ilustra de manera más clara la idea de esta forma de comunicar:

La comunicación asertiva se plantea como la habilidad de expresar nuestras emociones y pensamientos, facilitando actuar en pro de nuestros mejores intereses y derechos, sin infringir o negar los de los demás. Es una habilidad de los individuos para interactuar adecuadamente, evitando conflictos, estableciendo el respeto, buscando las palabras y el momento adecuado, tomando en consideración no sólo las palabras sino también el lenguaje corporal, escuchando atentamente al otro, sin inhibir su punto de vista con respecto a un tema en discusión (p.22).

La persona que se comunica con alto grado de asertividad se expresa de manera clara y concreta, es congruente y oportuna en la manifestación de sus ideas; es notoria su prudencia al momento de manifestar lo que siente o pedir lo que necesita.

Toda comunicación asertiva al momento de ser empleada por la persona, seguramente, traerá consecuencias positivas; es decir, contribuirá en el buen funcionamiento en cuanto a las relaciones de trabajo, logrando que prevalezca un ambiente libre de violencia y lleno de solidaridad, proporcionado por la corrección fraterna como elemento de convivencia en el proceso educativo. En relación con estos aportes, Morales (2007) establece que “la asertividad apoya la tendencia creciente hacia el liderazgo por competencias y centrado en resultados compartidos, en lugar del liderazgo autoritario” (p. 91).

Es preciso resaltar que se debe generar un clima de confianza entre los actores principales del centro educativo. En el caso específico de esta investigación, el personal directivo debe ser capaz de establecer nexo con el personal docente, administrativo y obrero. De igual forma, el personal docente, administrativo y obrero debe proyectar su confianza en el personal directivo. Así mismo, entender que todos unidos forman parte de un proyecto común del cual se desprenden de forma organizada las actividades educativas con propósitos claros dentro de un clima laboral genuinamente motivador.

METODOLOGÍA

En el estudio, se adoptó un enfoque cualitativo bajo el diseño de la investigación-acción (IA), destinado a comprender mejor los procesos y comportamientos del contexto natural, así como lo expresan Taylor y Bogdan (1987), quienes sostienen que el investigador se involucra activamente en la situación de estudio para comprender mejor los procesos y comportamientos, buscando generar un impacto en la realidad objeto de estudio. La investigación se llevó a cabo en una institución de Educación Primaria de la ciudad de Mérida-Venezuela. Se involucró a veintidós (22) participantes distribuidos de la siguiente manera: dos (2) docentes directivos, tres (3) docentes coordinadores, doce (12) docentes de aula, tres (3) integrantes del personal administrativo y dos (2) del personal obrero. Es importante destacar que todos los participantes pertenecen a la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación

Durante el estudio se implementaron como técnicas la observación participante y la entrevista mediante la recolección de datos, con la finalidad de llevar a cabo un análisis profundo para formular las reflexiones finales sobre la experiencia de la comunicación asertiva.

El estudio contempló en su desarrollo las siguientes fases: planificación y diagnóstico, implementación y ejecución, valoración y sistematización.

FASE DE PLANIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO:

Los investigadores elaboraron un *plan de trabajo* que se inició con una *exploración previa o diagnóstico*, utilizando el *registro diario*. Este diagnóstico reveló una *ausencia de comunicación en el entorno* manifestada en tensiones y conflictos. La siguiente tabla detalla las preguntas y las categorías que orientaron la fase de diagnóstico:

Tabla 1

Tabla de las preguntas y las categorías usadas en la fase diagnóstica.

Preguntas de la Entrevista	Categorías
1.- ¿Cómo describiría la dinámica de la comunicación interpersonal entre el personal de la institución en el día a día?	Patrones Comunicacionales
2.- ¿De los siguientes rasgos, ¿cuál considera que es el más evidente en el personal al momento de los encuentros y las despedidas en la institución? (Marca su respuesta con una x) Rechazo Indiferencia Cordialidad Apertura	Patrones Comunicacionales
3.- ¿Qué dificultades ha observado en la comunicación del personal directivo hacia el personal docente, administrativo y obrero?	Patrones Comunicacionales
4.- ¿Qué dificultades ha observado en la comunicación del personal docente, administrativo y obrero hacia el personal directivo?	Patrones Comunicacionales
5.- Desde su perspectiva, ¿cuál es el principal obstáculo que encuentra al relacionarse con sus compañeros en general?	Relaciones Interpersonales
6.- ¿De qué manera considera que se podría mejorar la comunicación entre las diferentes partes que conforman la institución?	Relaciones Interpersonales
7.- De ser necesario, ¿qué propuesta(s) sugiere para mejorar el clima laboral general en la institución?	Relaciones Interpersonales
8.- ¿Considera que una buena comunicación entre las partes influye en la mejora de la calidad educativa? Argumente su respuesta.	Relaciones Interpersonales
9.- ¿Tiene alguna noción o idea sobre los conceptos de comunicación y asertividad?	Comunicación Asertiva

Fuente: elaboración propia

Considerando las valiosas perspectivas obtenidas a través de las preguntas formuladas, las cuales abordaron la dinámica de la comunicación interpersonal, los patrones evidentes en los encuentros diarios, las dificultades comunicacionales entre los diferentes niveles jerárquicos, los obstáculos percibidos en las relaciones generales y las sugerencias para mejorar el ambiente laboral y la calidad educativa, se diseñaron dos estrategias clave. Estas son: **un taller de dos (2) horas sobre comunicación asertiva y una convivencia de una jornada completa de ocho (8) horas continuas**. Ambas iniciativas buscan fortalecer las interacciones dentro de la institución.

FASE DE IMPLEMENTACIÓN Y EJECUCIÓN:

Primera estrategia: Taller sobre comunicación asertiva. Se aplicó con la finalidad de definir y caracterizar la comunicación asertiva como elementos importantes dentro de una organización educativa. El tiempo para la socialización del tema fue de una hora y en la siguiente media hora se realizó una actividad por grupos, donde se analizó lo discutido, registrando en una hoja las impresiones de los integrantes de cada grupo; seguidamente, los participantes dieron sus aportes expuestos en la media hora final del bloque, ante el auditorio. En esta fase, se continuó con la observación durante las tres semanas siguientes, a través del registro diario y las entrevistas. Esto permitió indagar en las inquietudes o apreciaciones del personal sobre la dinámica diaria en el colegio, obteniendo información relevante sobre las relaciones interpersonales, en particular, las actitudes durante el reencuentro cotidiano y al momento de resolver inconvenientes. Fue así como se pudo constatar un notable sentido de pertenencia y una marcada cordialidad entre el personal, experimentando un avance significativo en el desarrollo de la estrategia implementada.

Segunda estrategia: Realización de una convivencia. Esta actividad se llevó a cabo en un espacio alterno de la institución educativa durante una jornada completa (8:00 am hasta las 4:00 pm), en la que se organizaron actividades diversas como: exposición del tema central, lecturas reflexivas, juegos didácticos, dinámicas de integración y actividades de campo, tales como el silencio reflexivo. También, se procedió a la escucha de audios motivacionales, proyección de videos y trabajos en grupo sobre la comunicación asertiva como tema de trabajo. Durante el desarrollo de estas actividades surgió la interacción de los participantes con preguntas o comentarios que aportaron de manera significativa al desarrollo del tema y el manejo de la comunicación asertiva como un elemento primordial para el éxito educativo en la experiencia de la Educación Primaria. Se recabaron las impresiones de estas actividades, dejando por escrito todo lo observado con el fin de analizarlo y así generar luego las reflexiones finales sobre esta experiencia.

FASE DE VALORACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

En esta fase se consolidaron los resultados de las estrategias, llegando a considerar que las actividades tuvieron el efecto deseado. Gradualmente, pudo observarse una mayor receptividad por parte de los participantes e interés por indagar más sobre el efecto de la comunicación asertiva. Se generaron interrogantes en el grupo, expresadas de manera espontánea, caracterizada por su alusión a los efectos positivos de las estrategias, además manifestaron la importancia de este nuevo comienzo si se ponían en práctica en la dinámica diaria del centro educativo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para iniciar este estudio, el primer paso fue establecer contacto con el **personal de la institución**, lo cual se llevó a cabo durante la fase de diagnóstico. En la institución, se pudo percibir inicialmente que existía un ambiente hostil de trabajo; de igual forma se notó que había muy poca información sobre la comunicación asertiva, lo que llevó a considerar oportuno el desarrollo de esta investigación. Es decir, surgía una necesidad considerable de contribuir en la creación de un espacio armonioso en el ambiente educativo que permitiera al personal desenvolverse en un clima laboral de paz. Esta actitud resaltaba en los participantes, dejando ver la escasa comunicación entre ellos, a pesar de que también era posible advertir cierta fraternidad entre algunos trabajadores. No obstante, imperaba la idea de un doble discurso; es decir, la forma de actuar era diferente a lo que profesaban verbalmente y se evidenciaba en los llamados de atención y/o corrección y en las invitaciones a participar en actividades de orden recreacional o festivo de la escuela. Claramente, había una brecha comunicacional entre el discurso y las actuaciones que incidía de manera directa en el ánimo, el éxito o la eficacia del trabajo diario.

En la primera estrategia aplicada se trabajó sobre el concepto y características de la comunicación asertiva abordando la categoría de patrones comunicacionales y asertividad; esto permitió que surgiera un ambiente de autocritica por parte del personal en general, poniendo al descubierto una carencia que se debía tratar con más atención, en función de mejorar las relaciones comunicacionales. A continuación, se presentan algunas de estas ideas expresadas en frases expuestas por los participantes, al momento de la exposición de los diferentes grupos en la parte final de la convivencia y que fueron codificados para el estudio: Director (DI), Personal Docente (DO) Personal Administrativo (AD), Personal obrero (OB).

-DO: *"El personal directivo debe ser ejemplo de liderazgo y de unión entre los miembros del personal"*.

-OB: *"No se puede hablar de paz en un colegio que tiene como lema "paz y bien", cuando en ocasiones y en la práctica se maltrata con la manipulación, se denigra con el trato". (Esto aludía al trato del personal directivo hacia el personal docente, administrativo y obrero)*.

-AD: *"Hay una gran brecha en lo que decimos ser y en lo que mostramos en relación al compañero o compañera: no actuamos como compañeros, actuamos de manera muy hipócrita y mezquina"*.

A partir de estas expresiones se pudo percibir cómo el impacto de la socialización de la comunicación asertiva y sus características dentro de un contexto organizacional educativo tuvo su influencia en el discernimiento sobre las diferentes actitudes encontradas en la marcha de las labores diarias dentro de la institución. Esto ratifica lo establecido por Carmona (1997), cuando se refiere a la importancia de la comunicación, pues acierta al definirla como "el medio que usamos para establecer una relación, exponer nuestros sentimientos e ideas" (p. 25). Los participantes expresaron sus inquietudes, logrando comunicar de manera sincera lo que percibían en su entorno laboral, resaltando el interés por continuar con más actividades, estrategias similares y con el compromiso de mejorar la comunicación. Así mismo, solicitaban espacios para continuar trabajando con la integración y la cordialidad, con el fin fomentar el respeto mutuo y la reciprocidad. De igual forma, se propuso planificar los encuentros espirituales como eucaristías, retiros y acompañamiento por parte del asesor de pastoral de la arquidiócesis de forma más continua, pues se sí realizaban, pero muy esporádicamente.

A observar la receptividad de los participantes y con la plena convicción de seguir implementando este tipo de encuentros en la búsqueda de asertividad en la comunicación, se anunció la realización de un segundo encuentro en una jornada laboral completa, como parte de la aplicación de la segunda estrategia debidamente planificada por los investigadores.

La segunda estrategia se desarrolló en un ambiente motivacional y espiritual, con la finalidad de generar en los participantes la fuerza de voluntad interior que podría llevarlos a una reflexión para el inicio de un verdadero cambio, **abarcando la categoría de patrones comunicacionales y relaciones interpersonales.**

Durante este encuentro, la mayoría de los involucrados se interesaron por indagar más sobre el efecto de la comunicación asertiva; otros hablaron de forma espontánea sobre este hecho y cómo podría incidir en la dinámica diaria si se ponía en práctica. A continuación, se describen algunas impresiones de los participantes, recopiladas de las exposiciones que se hicieron por grupos durante las actividades:

DO: "Debemos ser ejemplo de humanidad entre nosotros mismos y ante la comunidad en general".

DO: "Para consolidar un buen equipo de trabajo debemos ser autocríticos y estar dispuestos a asumir las críticas u observaciones de los demás, con humildad y respeto. Todo esto dado desde la fraternidad".

AD: "Asumir la comunicación asertiva como un principio básico para relacionarnos, con el reto de ponerlo de manifiesto en cada acción o en la dinámica diaria, dentro y fuera de la institución".

DI: "Seguir fomentando el conocimiento sobre esta característica de la comunicación, asertividad, inclusive con los mismos estudiantes para llevar el mensaje a los hogares, de modo que se involucre a los padres y representantes en esta labor comunicacional en beneficio de la familia".

OB: "Fomentar los puntos de encuentro entre el personal para el incentivo del compañerismo".

DI: "Generar espacios de crecimiento personal entre los componentes por separado; es decir, personal directivo, personal docente y personal obrero, con la intención de formarse para brindar mejor atención desde los roles de cada uno: educación de calidad".

En las frases anteriores se puede observar el proceso reflexivo que surgió en los participantes; este encuentro igualmente resaltó la importancia del diálogo, la interacción y la empatía que debe prevalecer en un espacio laboral. A partir de la aplicación de estas estrategias, se puede decir que la efectividad en las relaciones interpersonales dentro de una organización educativa no es posible sin el principio de la comunicación asertiva. La tolerancia y el respeto deben imperar en el ambiente laboral, logrando un sentido de pertenencia, con el valor del compañerismo y el respeto mutuo. Bien lo establece Morales (2007) cuando expresa que ser asertivo en la comunicación implica "autorrespeto y respeto por los demás" (p. 32).

Así mismo, se logró observar dos de los niveles establecidos por Guillén y Carrillo (2008): el nivel intermedio y nivel profundo (Tabla 2). En la primera estrategia durante el abordaje del tema de la comunicación asertiva y sus características se puso de manifiesto el nivel intermedio. Allí los participantes compartieron experiencias personales, opiniones y juicios hasta lograr la profundización de la relación a pesar de que **este intercambio implicaba una vulnerabilidad emocional**. Este nivel permitió que el personal se conociera mejor, a pesar del miedo al juicio o al rechazo.

En la segunda estrategia, se observó el nivel profundo, ya que se originó una conexión auténtica durante todas las actividades. **La interacción se manifestó a través** de la expresión de sentimientos, deseos y miedos; además, se pudo apreciar la aceptación del otro, lo que según Guillén y Carrillo (2008), permite alcanzar **una genuina intimidad emocional**. Estos encuentros sirvieron para dar los primeros pasos hacia una transformación interna, fomentando relaciones significativas y una mayor comprensión entre los participantes.

Este estudio posibilitó una aproximación efectiva a una realidad educativa, abordando un tema escasamente investigado: **la comunicación asertiva**. Su desarrollo tuvo como propósito fundamental destacar la relevancia del trato cordial y la conversación sincera, elementos inherentes a las manifestaciones de la comunicación asertiva. Precisamente, de esta comprensión se deriva la premisa de promoverla consistentemente en cada interacción, lo cual redundaría en una experiencia óptima y exitosa en diversos contextos.

La siguiente tabla muestra los **niveles de comunicación asertiva** según las impresiones de los informantes. Estos datos, recolectados durante la implementación de la estrategia, fueron hallazgos significativos para el estudio y se han clasificado de acuerdo con el nivel que cada uno representa.

Tabla 2
Niveles de la comunicación asertiva encontrados en el estudio.

Estrategias	Experiencias	Niveles Establecidos por Guillén y Carrillo (2008)
Taller sobre comunicación asertiva	<p>-DO: “<i>El personal directivo debe ser ejemplo de liderazgo y de unión entre los miembros del personal</i>”.</p> <p>-OB: “<i>No se puede hablar de paz en un colegio que tiene como lema “paz y bien”, cuando en ocasiones y en la práctica se maltrata con la manipulación, se denigra con el trato</i>”.</p> <p>-AD: “<i>Hay una gran brecha en lo que decimos ser y en lo que mostramos en relación al compañero o compañera: no actuamos como compañeros, actuamos de manera muy hipócrita y mezquina</i>”.</p>	Nivel Intermedio (experiencias personales, opiniones y juicios)

Convivencia	<p>DO: “<i>Para consolidar un buen equipo de trabajo debemos ser autocríticos y estar dispuestos a asumir las críticas u observaciones de los demás, con humildad y respeto. Todo esto dado desde la fraternidad</i>”.</p> <p>AD: “<i>Asumir la comunicación asertiva como un principio básico para relacionarnos, con el reto de ponerlo de manifiesto en cada acción o en la dinámica diaria, dentro y fuera de la institución</i>”.</p> <p>DI: “<i>Seguir fomentando el conocimiento sobre esta característica de la comunicación, asertividad, inclusive con los mismos estudiantes para llevar el mensaje a los hogares, de modo que se involucre a los padres y representantes en esta labor comunicacional en beneficio de la familia</i>”.</p> <p>OB: “<i>Fomentar los puntos de encuentro entre el personal para el incentivo del compañerismo</i>”.</p> <p>DI: “<i>Generar espacios de crecimiento personal entre los componentes por separado; es decir, personal directivo, personal docente y personal obrero, con la intención de formarse para brindar mejor atención desde los roles de cada uno: educación de calidad</i>”.</p> <p>DO: “<i>Debemos ser ejemplo de humanidad entre nosotros mismos y ante la comunidad en general</i>”.</p>	Nivel profundo (sentimientos, deseos, miedos y aceptación)
-------------	---	--

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

La comunicación asertiva desempeña un papel importante en los espacios educativos, ya que facilita un ambiente laboral positivo y efectivo, logrando que la convivencia sea amena y pueda generar entornos de aprendizaje productivos. Los beneficios de esta comunicación se extienden a todos los miembros de la comunidad educativa a partir de los directivos, docentes, personal administrativo y personal obrero, hasta llegar a los estudiantes y padres de familia que forman parte también del centro de enseñanza, pues si entre los adultos que atienden directa e indirectamente a los estudiantes en la cotidianidad escolar hay buenas relaciones, estas se traducirán en condiciones aptas para el desarrollo de la formación educativa.

La investigación arrojó resultados significativos y favorables en función de las estrategias aplicadas: el taller y la convivencia. En primer lugar, se observó una mejora en el clima escolar, el cual se manifestó en el fomento del respeto mutuo, la empatía y la comprensión. Segundo, contribuyó a la reducción de conflictos e impulsó una transformación inicial hacia un ambiente más armonioso. Adicionalmente, se facilitó la resolución pacífica de inconvenientes entre los participantes, lo que previno la escalada de situaciones negativas que previamente afectaban el recinto educativo.

Es importante mencionar que, a partir de la comunicación asertiva, se fortalecieron las relaciones interpersonales entre el personal, manifestadas en el sentido de colaboración y trabajo en equipo, así como también pudo apreciarse el desarrollo de habilidades emocionales como la

autoestima, la autoconfianza y la capacidad de expresar las emociones de manera saludable. Todo esto, subraya el impacto de esta práctica en el contexto educativo de la institución. Esta mejora en las interacciones, se traduce en un aporte valioso para optimizar el desempeño individual y colectivo de estos trabajadores. En definitiva, la comunicación asertiva, como habilidad esencial, promovió la claridad, el respeto y la empatía, contribuyendo a un desempeño escolar eficiente y enriquecedor.

Onías Sosa Márquez

Licenciado en Filosofía (UCSAR, 2011), con estudios culminados de pregrado en Educación, mención Ciencias Sociales y en Música por la Universidad de Los Andes (ULA). Coordinador de Pastoral y Bienestar Estudiantil en Venezuela (2011-2017) y Profesor de Formación en Valores y director de Coro de Niños. Premio a la “mejor música original” en el Eurofilm Festival 2015 en Málaga, España por haber compuesto la música para la película documental “Kavanayén, el Asís de Francisco al otro lado del mundo” (2015).

Ada Marina Angulo de Escalante

Doctora en Educación, Magíster Scientiae en Educación, mención Lectura y Escritura, Licenciada en Educación Integral mención Lengua de la Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela. Docente universitaria y del Postgrado de Lectura y Escritura, investigadora educativa con sólido historial de publicaciones científicas, incluyendo artículos sobre la comunicación asertiva en primaria, las habilidades sociales en niños con autismo, y la investigación en la praxis del docente. Arbitro de revistas académicas Nacionales e internacionales, entre ellas, la Revista REXE de la Universidad Católica de la Santísima Trinidad de Chile y el Anuario Administración Educacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carmona, D. (1997). Aspectos Psicosociales de la Infancia. Ministerio de la Familia.
- Elizondo, M. (2000) Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico. Editorial Trillas.
- Emperador, J. (2005). Teoría de la comunicación: análisis y aplicación. McGRAW-HILL.
- Gil, D. (2000). Inteligencia emocional en Práctica. McGraw-Hill.
- Guillen, R. y Carrillo T. (2008). Estrategias de Comunicación Asertiva para el Mejoramiento de las Habilidades Gerenciales. Universidad de Los Andes.
- Morales, N. (2007). Asertividad: Autoafirmación de la libertad. Ediciones Rogya.
- Ribeiro, L. (1998). La Comunicación Eficaz. Ediciones Urano.
- Salmuri, M. (1991). Comunicación Asertiva. Trillas.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

EXPERIENCIA DIDÁCTICA: EPISTEMOLOGÍAS CREATIVAS, ESCRITURA Y NEUROCIENCIA

TEACHING EXPERIENCE: CREATIVE EPISTEMOLOGIES, WRITING AND NEUROSCIENCE

Emilia Márquez
r@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5386-1643>
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes

Fecha de recepción: 06/04/2025
Fecha de envío: 21/04/2025
Fecha de aceptación: 22/06/2025

RESUMEN

Las prácticas relacionadas con la expresión escrita constituyen en la actualidad un reto para los estudiantes, en las aulas de los diversos niveles formativos, pues se exponen como tareas reproductivas sin sentido o significatividad. El propósito de este estudio fue analizar en las muestras de producción escrita de un grupo de informantes universitarios, rasgos de procesos creativos-cognitivos involucrados en la escritura, a partir de una experiencia de taller de escritura. El enfoque cualitativo desde la perspectiva de la investigación acción, permitió observar en la elaboración de versiones escritas de los informantes, orientadas por medio de diversas consignas, lo siguiente: estructuración de secuencias de significados, empleo de un estilo atractivo y sugerente, ajustado a tipos de textos específicos que introducen ideas singulares. Constatándose el manejo de situaciones aproximadas a un pensamiento lateral, de modo versátil y divergente, pudiéndose relacionar estos hallazgos, además, con aportes revelados por la neurociencia sobre la activación de “conexiones y redes neuronales” importantes, mediadas a partir del proceso de escritura.

Palabras clave: Creatividad, consignas de escritura, neurociencia, producción escrita, taller de escritura

SUMMARY

Written expression practices currently pose a challenge for students in classrooms at various educational levels, as they are presented as meaningless and unmeaningful reproductive tasks. The purpose of this study was to analyze, in written samples from a group of university informants, traits of the creative-cognitive processes involved in writing, based on a writing workshop experience. The qualitative approach, from an action research perspective, allowed us to observe the following in the informants' written versions, guided by various prompts: structuring of sequences of meanings, use of an engaging and suggestive style, tailored to specific types of texts that introduce unique ideas. The handling of situations approaching lateral thinking in a versatile and divergent manner was confirmed. These findings can also be related to contributions revealed by neuroscience regarding the activation of important "neural connections and networks" mediated by the writing process.

Keywords: Creativity, writing prompts, neuroscience, written production, writing workshop.

INTRODUCCIÓN

ESCRIBIR COMO ACTIVIDAD COGNITIVA COMPLEJA

La escritura es una de las actividades cognitivas más demandantes, las prácticas relacionadas con la expresión escrita constituyen en la actualidad un reto en las aulas de los diversos niveles formativos. Escribir implica un intrincado proceso que involucra la organización de significados coherentes, el procesamiento de la información que se elabora mediante las relaciones o representaciones mentales que cada escritor va configurando. De allí, que la tarea de producción escrita va a enfrentar a situaciones de niveles cognitivos diversos, que pueden propiciar la revisión de sus propias nociones para organizarlas, descubrir nuevas relaciones comprensivas con el contenido sobre el que escribe, construir coherentemente sus ideas obteniendo un conocimiento de mayor profundidad.

Todas estas posibilidades cognitivas, además, deberán ajustarse al entramado textual que favorecerá el propósito comunicativo, sin dejar de lado el papel que juegan las emociones propias para asistir o no la disposición ante la actividad escritural.

Desde la perspectiva de Giraldo (2015):

La escritura es un proceso cognitivo que implica la posibilidad de descubrir y aclarar lo que se quiere comunicar. Y más allá de un medio de transmisión, la escritura esconde un potencial epistémico que se revela a quien se aventura. Porque las buenas ideas surgen gradualmente. Es decir, trasiegan un camino de varias reescrituras hasta que maduran (p.48).

Ante este panorama descrito es preciso considerar el escenario complejo que implica escribir en las aulas de clase, cuando aprendices con una visión extraviada de la escritura se resisten ante la hoja en blanco a generar como tarea alguna idea, sin el apoyo de un texto para copiar o un modelo exacto que reproducir. Esta representación surge al parecer, porque están convencidos a partir de las prácticas vivenciadas en las aulas que escribir es copiar, como proceso además automático, ausente de la oportunidad de variadas lecturas y de la posibilidad de valorar sus ideas en borradores y versiones, pues en realidad el proceso de escritura en el horizonte educativo se revela despojado de la complejidad que entraña.

En este sentido, a medida que la escolaridad se extiende, se precisa revisar las intervenciones que se realizan para acompañar las prácticas de escritura, pues los aspectos cualitativos pasan a ser definitorios para la efectividad de los desempeños como lectores y escritores. Estimando que, aprender a leer y escribir consiste en desarrollar un sistema de interconexiones muy eficientes, valorando el conocimiento del sistema nervioso y la cognición humana como aportes desde el área científica y que, según la literatura reciente, plantean la neuroeducación como aquella disciplina que se ocupa de indagar y divulgar sobre la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje con base en el funcionamiento del cerebro y los fundamentos neurobiológicos que lo sustentan (Valerio, G., Jaramillo, J., Caraza, R. & Rodríguez, R.;2016).

Estas contribuciones además se alinean resaltando el proceso de enseñanza-aprendizaje como efectivo, cuando al intencionar el aprendizaje de los aprendices, los componentes cognitivos

son considerados, pero, además, se advierten los elementos emocionales. Al respecto, Araya y Espinoza (2020) exponen cit. a Valerio et al. (2016) prácticas educativas que investigadores desde la neurociencia proponen:

Por ejemplo, en relación con la atención, utilizar pausas en los niveles de atención que den tiempo de asimilar cada nuevo aprendizaje. En cuanto a la motivación, desarrollar actividades placenteras que reduzcan el estrés y propicien la curiosidad y perseverancia...entre otras (p.4).

Los aportes desde una perspectiva neuro cultural o de conciliense, en esa convergencia de las humanidades y las ciencias, constituyen contribuciones desde la neurociencia que no pueden ser ajena a las prácticas pedagógicas, considerando además el valor agregado de impulsar la expresión escrita, afín con el aprendizaje significativo, sustentado en el proceso cognitivo que exige al estudiante organizar su pensamiento, pensar –y repensar– sus ideas hasta llevarlas a una construcción textual coherente y con sentido, dependiendo de las propuestas que los docentes también les diseñen.

Insertar nuevos modelos para la producción de escritura, requiere revisar el papel del docente y de sus propuestas para hacer que sus estudiantes escriban, más allá de la gramática, tal como apunta Cassany (1993) “Tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces, lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc” (p.36). No puede seguirse dando una idea errónea o parcial de lo que es escribir, esto no quiere decir que las reglas y convencionalidades no son importantes, pero si no hay ideas para expresar dónde se utilizan estos aspectos.

En esta misma coordenada, el autor considera que, junto a la gramática y el léxico, se debe tener dominio de las estrategias de redacción, y de otro nivel de mayor alcance, lo que se piensa, opina y siente interiormente, acerca de la escritura (Cassany, p.37).

A partir de este espacio de reflexión de la escritura y sus posibilidades, podemos pensar que atraer a un grupo de participantes a la tarea de escribir, develando algunos de sus beneficios y descubriendo su poder puede darse, si establecemos algunos relaciones interesantes y novedosas desde los hallazgos de la ciencia, pero además desde la reconstrucción del aula, concibiéndola como “el escenario del como si todos pudiésemos ser escritores” (Labarthe y Vásquez 2016 cit. a Delmiro, 2001, p.24).

La mayoría de estas experiencias permiten la formación lingüístico-literaria de los alumnos. Del mismo modo, buscan desarrollar la creatividad, que en palabras de Bachrach (2012) precisan romper con ideas “estructuradas de manera fuerte y predecible”, para emplazar a pensar de manera creativa, “generando asociaciones y conexiones entre dos o más temas bien diferentes” (s/p), y de esta manera propiciar el tránsito de la posición semiautomática a una construcción creativa que incida en el “encendido y conexión de nuevas neuronas”, durante el proceso de expresar opiniones o construir historias. La experiencia específicamente de taller, planteada acá como laboratorio, puede usarse para abordar las áreas del conocimiento, que también habilitan en el alumnado la lectura, la comprensión, la reflexión y la reelaboración de las ideas.

OBJETIVOS PROPUESTOS PARA ESTA EXPERIENCIA.

Analizar en las muestras de producción escrita de un grupo de informantes universitarios, rasgos de procesos creativos-cognitivos involucrados en la escritura, a partir de una experiencia de taller de escritura.

ESCRITURA Y CREATIVIDAD, DIVERGENCIA Y EMOCIÓN EN NUEVAS FORMAS DE COMUNICAR

El desarrollo de un entorno para favorecer actitudes escriturales en los estudiantes, como se menciona en el apartado anterior, ganándolos para escribir, se postula en esta experiencia, vinculada a la creatividad dentro de una dinámica de novedad como principio, pero también relacionada con originalidad, considerándola una capacidad, una habilidad cognitiva, o fenómeno que engloba procesos mentales interrelacionados, “asociada a ciertos tipos de pensamiento entre los que destacan el pensamiento original, el pensamiento divergente y el pensamiento lateral” (Labarthe y Vásquez, 2016, p.21).

En este sentido, esta experiencia de fusión entre escritura y creatividad es importante como acto que invita a salir de los límites establecidos, viabilizando relaciones novedosas y divergentes, para aprender, al apelar a recursos del lenguaje que harán posible expresar significados, habilitando la escritura y la lectura; el lector también elabora su propia captación y recreación del texto, desde una visión que rompe con la representación reproductiva o de registro.

Al respecto, Elisondo (2022) postula “Las escrituras divergentes necesitarán de contextos que reconozcan a la creatividad como construcción social que integra aspectos cognitivos, emocionales y vinculares” (p.177). Del mismo modo, esta propuesta para escribir es una invitación a producir textos diversos, en un intento de aproximar a los estudiantes en el nivel universitario a modos alternativos de construcción de significados que pueden emerger, favoreciendo visibilizar una voz propia, pero también distinguir los diversos tejidos textuales, sus convenciones y las tareas híbridas necesarias para elaborarlos.

El autor en cuestión (2022), expresa algunos criterios para delinearlas:

Al menos cinco características, definen, a nuestro criterio, a las escrituras creativas: originalidad, divergencia, indisciplina, sorpresa y experiencia. Las escrituras creativas son originales en tanto son producciones únicas que construyen los sujetos y los grupos, es prácticamente imposible encontrar dos producciones iguales, todas tienen sus rasgos distintivos y sus particularidades, que las hacen únicas e irrepetibles (p.178).

Estas particularidades también se convierten en los atributos que contendrán los productos escritos de los estudiantes, adentrados mediante consignas en la tarea de componer textos, que se compartirán en la experiencia de escribir, promocionando del algún modo, la expresividad y la admisión de nuevas ideas, en una docencia que consiente al profesor como un guía o animador, para que los estudiantes asuman con confianza el acto de escribir textos cada vez más prolijos.

En la perspectiva que aquí se adopta, la flexibilidad docente se abre paso, no solo para promover prácticas que fomenten la creatividad, sino para vivenciar enfoques innovadores, que movilicen otras habilidades transversales en los participantes del proceso educativo. Romper la lógica establecida en la tradicional clase, implica crear nuevos espacios y escenarios para aprender y enseñar. Elisondo, Danolo y Rinaudo (2012) lo expresan del siguiente modo: “Proponer actividades inesperadas, incluir objetos extraños en las tareas, invitar especialistas ajenos, mostrar contenidos indisciplinados, generar espacios de enseñanza y aprendizaje impredecibles, ricos y diversos, son algunas de las posibles acciones para crear entornos de educación creadora” (p.112).

De esta manera se privilegian nuevas propuestas, rompiendo en el caso de la escritura con todas aquellas tareas que habitualmente se centran en la reproducción e imitación de patrones que limitan las posibilidades creativas de los alumnos. La sorpresa ligada a la creatividad, en la escritura mediada por consignas, “al intentar nuevas textualidades, texturas y tramas” (Elisondo 2022) resulta un aporte propicio para despertar procesos creativos y capacidades creadoras. En este sentido se comprende que, tal como lo plantean Elisondo, Donolo y Rinaudo (2012), la impronta curricular también incide:

Programas centrados en contenidos conceptuales acabados, desactualizados e irrelevantes no ofrecen demasiadas posibilidades para que los alumnos desplieguen sus potencialidades creadoras. Si nos interesa promover pensamientos y desempeños creativos, creemos que los contenidos curriculares deben ser actualizados, diversos y pertinentes (p.4).

En todo caso, pareciera ser que son los contextos ricos y desafiantes los oportunos para generar o promover apertura y versatilidad en los esquemas cognitivos, intersticio favorable a la creatividad, sin obviar la carga emocional y motivacional de los participantes vinculada a esta posibilidad creativa. Sánchez (2015) en un estudio sobre creatividad y emoción, cit. a Lamata (2007) quien plantea la actitud creativa, como “una forma de visión subjetiva que interpreta los estímulos y las respuestas como distintas a las habituales, que admite y aprecia lo diferente” (p.72).

Es importante considerar en cuanto a este tema que involucra a las emociones, indagar acerca de cuáles de estas se activan en el escritor ante la propuesta de producir un texto novedoso, si su experiencia de escribir siempre ha sido la reproducción o copia de los escritos de otros. Enfrentar el desafío de escribir a partir de nuevas propuestas, como prácticas académicas constantes, puede conllevar a fortalecer un estado de ánimo positivo, de flexibilidad y relajación, permitiendo a los participantes “focalizar menos en los problemas del mundo y asociar mejor conceptos remotos” (Bachrach 2012; s/p), abriéndose con seguridad a otras perspectivas que hacen posible la creatividad, pues apoyados nuevamente en Bachrach, (2012) “todas nuestras asunciones nos previenen de ir hacia adelante, de pensar diferente o ser más creativo” (s/p).

Desde este análisis sobre nuestras “ideas fijas” o apegos a paradigmas, planteadas por Bachrach (2012), resulta procedente pensar en cómo restringen la oportunidad de obtener nuevas miradas del mundo, y, por tanto, de estimar “otras percepciones o soluciones” para pensar diferente. Es posible reflexionar acá, acerca de la importancia de la analogía, como modo de romper los patrones de pensamiento convencional, y ser “considerada la estrategia más genuina del pensamiento creador”. Romo (2003) cit, por Vázquez, Medel, Mora y Acedo (2020), así lo declara: “mediante ella se conectan realidades muy distintas en formas originales y valiosas” (p.7);

A este proceso se han referido los autores de muy diversa forma: Koestler en su obra clásica The act of creation lo llamó «bisociación» y consideraba que el verdadero logro en muchos descubrimientos científicos es ver una analogía donde nadie la había visto antes (p.7).

Dentro de este marco, se puede hablar de un pensamiento de mayor expansión, a través de “conexiones mentales” que hacen posible ampliar significados mediante hipótesis que el escritor configura, ejecutadas dentro de una escala posible que admite juegos de relaciones creativas novedosas al producir un texto.

ESCRIBIR PARA EXPRESARSE DESDE UNA VOZ PROPIA

La escritura desde este contexto o experiencia dispone la posibilidad de situarse como escritor en forma diversa e intencional, al establecer relaciones entre la palabra, y a partir de las elecciones que realiza en el proceso de construcción del texto que se orienta. De allí pues que, la aparición de ideas novedosas o relaciones creadas ante las propuestas de escribir pueden reflejar una incipiente perspectiva de identidad en los tejidos textuales que elaboran.

En la práctica de escritura desde el taller, como experiencia aquí relacionada, ocurre una implicación personal del escribiente como miembro de una comunidad de práctica de escritura, oportunidad para visualizar con protagonismo su papel como escritor, al seleccionar recursos lingüísticos y retóricos ajustados con las vinculaciones que debe realizar para entender y ajustar el texto a una determinada consigna y, además con la posibilidad de romper con esquemas establecidos, alumbrando ideas nuevas.

Si bien es cierto que estas aproximaciones teóricas voz propia y posicionamiento, se manejan en estudios sobre producción de textos académicos, numerosas investigaciones, según Castelló, et al. (2011) “coinciden en abordar los aspectos lingüísticos, retóricos, sociales y psicológicos de forma integrada para comprender cómo se construye la voz en los textos académicos y fundamentalmente para saber cómo podemos enseñar a nuestros estudiantes a gestionarla” (p.110),

En resumidas cuentas, estos aspectos conceptuales, voz propia y posicionamiento, revisten para la producción escrita un espacio relevante, pues facilitan la gestión de textos escritos, que además pueden redefinir las representaciones de escritura que han consolidado a través de prácticas reproductivas como “copistas”, permitiendo estimar sus posibilidades de escribir textos, evitando la naturalización del plagio cuando deben escribir otros textos académicos usando variedad de fuentes.

La producción de escritura en el taller, apoyada en consignas, potencia las habilidades de pensamiento y la generación de distintos puntos de vista a través de las formas como vinculan o entrelazan los productos escritos activados mediante la propuesta enunciada. Este escenario empodera su posición como escritores y la proactividad hacia la lectura, escritura, relectura, revisión y reorganización de lo escrito, fases recursivas en las que se organiza la tarea de escribir, haciendo conciencia que se vuelve sobre lo escrito, que no se escribe “de un tirón”.

Labarthe y Vásquez (2016) cit. a Delmiro (2001) enuncia la consigna como un “pretexto, una coartada, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto” (p.25). La elección de la consigna al estilo de Rodari, donde el encuentro inesperado de “elementos discordantes”, activan series asociativas, generadoras de escrituras. El diseño de “escenarios sugerentes”, según Labarthe y Vásquez (2016), bajo la inspiración de Gianni Rodari (1977), en su Gramática de la Fantasía planteada en 42 técnicas, resaltando una, la denominada hipótesis fantástica:

Esta técnica es simplísima. Su fórmula es la de la pregunta: “¿Qué pasaría si...?” Para formular la pregunta se escogen al azar un sujeto y un predicado. Su unión nos dará la hipótesis sobre la que trabajar. Ejemplos: “¿Qué pasaría si Sicilia perdiése los botones?”, “¿Qué pasaría si un cocodrilo llamase a vuestra puerta para pediros un poquito de romero?”, “¿Qué pasaría si vuestro ascensor descendiese hasta el centro de la Tierra o subiese hasta la Luna? (p. 25).

En la práctica el escritor descubre “los materiales” para resolver la escritura ajustada a las reglas del juego o consigna, encontrando salidas particulares e ingeniosas, pero, además, ajusta la retórica, sus nociones sobre la lengua, no como conocimientos abstractos de categorías, sino como conjunto de enunciados que permiten la configuración del sentido de un texto. En cierto modo, el juego de la invención creativa y la libertad de tejer los escritos, muestran otras formas de abordar y relacionar el acto de escritura, para habilitar nuevas relaciones y el desarrollo de estrategias propias cuando corresponda operar sobre otros textos.

Las posibilidades que ofrecen los escenarios de aprendizaje creativo, es decir desde otras disposiciones, y que emplazan a la activación de la creatividad, provocan efectos que Bueno (2019), desde la neurociencia explica de este modo:

Cuando tenemos pensamientos creativos se activan unas zonas muy concretas del cerebro que se encuentran, como he avanzado, en la llamada corteza prefrontal. Esto indica, ya de entrada, dos cosas: primero, que la creatividad se origina en el cerebro y se gestiona en unas conexiones neuronales concretas; segundo, que, si hay conexiones neuronales implicadas, la plasticidad del cerebro puede favorecerla o bien, alternativamente mutilarla, según sea nuestro entorno y la educación que recibamos (p.52).

Podríamos afirmar, tal como se expresa del arte en esencia creativo, que estructurar textos atendiendo a “elementos discordantes” e “hipótesis fantásticas” (Rodari, 1977), configuradas pedagógicamente en un juego estético constituyen lenguaje complejo, nivel de lenguaje comparable a una producción artística que favorece la evolución cerebral (Bueno, 1999), admitiendo reconstrucciones, realización de notas marginales en el proceso, versionando sobre el escrito, imaginando, dimensionando la complejidad también del proceso.

METODOLOGÍA (DISEÑOS, SUJETOS O INFORMANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS)

Esta experiencia didáctica, se enmarca dentro de la metodología cualitativa, en un diseño de investigación acción, procedimiento que vincula reflexión teórica y práctica pedagógica, como fuente que ilumina los modos de accionar entre docentes y estudiantes. La propuesta, de trabajo, pretende generar posibilidades de escritura creativa, en un grupo de informantes compuesto por 12 participantes universitarios, cursantes de la licenciatura mención Comunicación Social, con edades comprendidas entre 20 y 26 años, ubicados en una etapa entre inicial e intermedia de la carrera, en una intervención de aproximadamente 8 meses de actividad académica, en sesiones de dos horas semanales, con aprobación de consentimiento informado.

Para la presentación de extractos de las producciones escritas, y su análisis, debido a limitaciones en la extensión de este artículo, se usarán las producciones de cuatro de los doce participantes del curso, empleándose la codificación de informantes: I.1, I.2, I.3, e I.4.

La propuesta se estructuró como taller de escritura, con la finalidad de crear un clima propicio para la producción escrita y creación individual. Por medio del juego con las palabras, la respuesta coherente a consignas formuladas que favorecen ir derribando las barreras que inhiben la producción de textos escritos propios, imaginativos, pero conectados o vinculados con sentido a las solicitudes realizadas.

En función del presente estudio el taller permitió generar un espacio para escribir, expresar ideas, materializándolas, implicando comprensión cognitiva de contenidos que vincula de modo coherente. Esta experiencia resultó al desarrollar una planificación didáctica, flexible y adaptable a los objetivos de la investigación, situándose como un nuevo espacio para “enseñar y aprender” favoreciendo la lectura y la producción de escritura creativa como modo privilegiado de estructurar significados, intermedio para tejer diversos textos, propiciando el acercamiento y correlación, además, con los aspectos formales de la escritura.

En este proceso, o particularidad de la experiencia, se intentó conectar a los informantes con diversidad de textos, artículos de revistas indexadas, apegados a los géneros académicos que circulan en el ámbito literario y científico universitario, entre otras, lecturas de obras de algunos autores reconocidos, pero además con obras de arte de algunos pintores universales expresionistas en la idea de ampliar su cosmovisión interdisciplinaria.

La práctica del taller de escritura creativa generó producciones escritas de los participantes que les permitieron explorar, experimentar con la palabra, y atender a la configuración sintáctica y lingüística en función de sentido. Del mismo modo, proporcionó un corpus susceptible de análisis, pues al examinar las versiones elaboradas por éstos, es posible evidenciar características de la creatividad a partir de los atributos teóricos conceptuales que desde este estudio se configuró (tabla 2).

Se describió el perfil de los participantes, definido por Álvarez B. y Álvarez T. (2014) como “técnica de acopio de información empleadas en la investigación acción” (p.26), que consiste en la descripción de una persona o situación durante un periodo de tiempo, en este caso específico en su tarea como escritores, durante los ocho meses de desarrollo de la asignatura, en la que se dispuso el taller de escritura creativa. Del mismo modo, se indagó sobre aspectos relacionados con la gestión de emociones a través de una bitácora personal de cada informante, que describía aspectos sobre sus propias emociones al atender propósitos de escritura al desarrollar los escritos, la consideración de estos como desafíos, la seguridad para habitar una voz propia, así como la autoevaluación de sus fortalezas y debilidades en la escritura.

La experiencia para efectos de esta divulgación, se presenta dispuesta en la tabla 1, este organizador contiene algunas de las consignas que sirvieron como activadoras de producciones escritas en el taller, por razones de extensión serán seleccionadas tres de las consignas acá expuestas y los productos obtenidos de cuatro de los informantes, así como también se presentan los indicadores contenidos en las categorías de análisis, tabla 2, ensambladas para guiar la discusión y análisis preliminar de los resultados de este estudio.

Tabla 1

Consignas que sirvieron como activadoras de las producciones escritas para el grupo de informantes

Contenido:	Consignas
Una misma realidad, pero distintas descripciones. (San Martí, N, 2007)	1. Imagínate que eres poeta, describe una flor. Imagínate que eres un vendedor de flores, Ajusta un anuncio publicitario a propósito de la venta de una flor. (Adaptada de San Martí 2007). Imagínate que eres un científico(a), describe una flor.
Cuento de García Márquez (1992): “Yo solo vine a hablar por teléfono”.	2. Resuelve escribiendo un final para el personaje María, en este cuento,
Instrucciones inútiles. “Historias de cronopios y de famas” de Julio Cortázar	3. Escribe un texto con instrucciones “inútiles” de cosas cotidianas como: comer arepa, devorar manzanas, caminar, sacar la lengua, olvidarse de una cita, perder el tiempo, bañarse con tobo. Atender características del texto instruccional.
“El jinete azul” (1903), de Wasilly Kandinsky.	4. Observa imágenes de la obra del autor, “El jinete azul”. Estructura un relato a partir de la obra de Kandinsky de por lo menos 200 palabras respondiendo las siguientes preguntas: ¿Hacia dónde se dirige el jinete? ¿Quién es el jinete? Argumenta ¿Cuál es el motivo?
Ensayo “El peligro de la historia única”. Chimamanda Adichie (2018).	5. Produce un ensayo con la hipótesis que elaboras a partir de la lectura de la narrativa

de la autora, relacionada con tu papel como comunicador social.

“El grito” (1893) Edvard Munch

6. Produce un texto, considerando las siguientes cuestiones: ¿Qué historia hay detrás de este rostro?, ¿Una triste o una alegre? ¿Qué le agobia? ¿Se trata de una historia de amor, de guerra, de aventuras, de misterio? ¿A qué lugar nos lleva? ¿Qué podemos encontrar en ese lugar? (Labarthe y Vásquez;2016)

Relaciona algún texto científico que pudiera explicar algunas nociones generadas de tus elaboraciones sobre las cuestiones planteadas.

Artículo: Los resortes de las *fake news* y su dinámica comunicacional:
viralización vs. Verificación.

Aguirre, J. En: revista *Comunicación*, N° 182, 2º trimestre. Caracas:

Centro Gumilla, pp. 95-103.

7. Cada grupo debe dibujar, redactar o diseñar una noticia falsa. Esta debe ser lo más creíble posible y debe jugar con los pequeños detalles de la información. La noticia puede tomar la forma de un titular, un artículo, una publicación en redes sociales, un video, etc.

Tomar en cuenta los elementos que se usan en este tipo de dinámica comunicacional, como poco uso de fuentes, datos llamativos o alarmistas, fechas incorrectas, mala redacción, entre otras. Adaptado de Biblored; Disponible en línea en: <https://biblored.gov.co/node/62915>

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN LOS TEXTOS PRODUCIDOS

En cuanto a las categorías para el análisis en las producciones escritas en este estudio se presentan a continuación en la tabla 2, las regularidades o patrones, que asignados a criterios o indicadores se conectan con el constructo creatividad y que permitirán guiar o ubicar la revisión y estudio de los productos escritos elaborados por los informantes, en cuanto a esta relación

producción escrita, guiada mediante consignas, y creatividad. Estos conceptos derivados de los datos, para algunos autores como Labarthe, J. y Vásquez, L. (2016); Cassany, D. (1993), constituye una disposición aproximativa para “mirar la creatividad escritural” de los informantes.

Tabla 2

Categorías que guian el estudio. Adaptación propia a partir de la intervención de pauta de valoración de escritura creativa de Labarthe, J. y Vasquez, L. (2016)

Categorías	Criterios o indicadores
Originalidad en las ideas.	a) El texto es poco frecuente, introduce ideas inéditas y singulares. b) Presenta una ruptura respecto a lo previsible. c) El texto permite ver las cosas de una manera única o diferente. d) Establece relaciones inusuales y asociaciones sorprendentes.
Flexibilidad de pensamiento.	e) Resuelve el problema planteado desde el pensamiento lateral, de modo versátil y divergente. f) Experimenta con elementos formando una totalidad coherente. g) Produce ideas conectadas con analogías en el texto.
Elaboración escrita.	h) Escribe con coherencia y cohesión. i) Usa un registro adecuado al tema y tipo de texto. j) Presenta secuencias de ideas precisas. k) Usa con corrección la ortografía.
Expresión de ideas.	l) Percibe y expresa el mundo en sus múltiples dimensiones. ll) Activa una secuencia de significados. m) Usa un estilo atractivo y sugerente.
Autogestión emocional.	n) Regula sus emociones y atiende objetivo de escritura. ñ) Afronta desafíos.
Conciencia de sí mismo	o) Autoevalúa sus fortalezas y debilidades en la escritura.
Voz propia	p) Aprecia las posibilidades de una voz propia.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La escritura creativa favorece ir más allá de la transcripción y el registro, expresada en su potencial de novedad y de expresión libre, admite pensar y diseñar una propuesta con actividades y experiencias de aprendizaje que estimulen la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes. Esto supone acciones que vinculadas a consignas de movilización creativa permiten construir y reconstruir otros textos, haciendo posible la producción escrita en torno a nuevas relaciones que se activan o vinculan para resolver las tareas o problemas planteados como laberintos o consignas, y en todo caso para ampliar la cosmovisión de los participantes.

En este apartado se comparten algunas de las muestras de escritura resueltas por los informantes, a partir de las consignas o preguntas que activaron la producción de los textos en la experiencia del taller, también se realiza el análisis a grandes rasgos de algunos de los corpus escritos producidos por 4 informantes clave, a la luz de las categorías enunciadas en la tabla 2 relacionadas con creatividad. En esta situación didáctica en particular, se dio la instrucción de leer previamente algunos textos poéticos, publicitarios e informativos de ciencia o botánica. Se hizo la observación de no copiar, revisar la estructura textual, el tipo de registro usado y las diversas marcas lingüísticas propias de cada uno de estos; si bien es cierto que el propósito es impulsar la escritura creativa en un movimiento que permite distanciarse de la visión reproductiva de la escritura, esta primera consigna ambiciona, merodear sobre la competencia lingüística, como “capacidad para interpretar y emitir mensajes”(San Martí; 2007, p.4), diferenciando contextos, y formas de expresarse en los mismos. Se propuso producir una versión siguiendo las consignas de San Martí (2007), en la tabla 3, explicitada a continuación:

Tabla 3

Muestras de producción escrita de informantes, a partir de consignas de San Martí (2007)

Imagínate que eres poeta, describe una flor.	Imagínate que eres un vendedor de flores, Ajusta un anuncio publicitario a propósito de la venta de una flor. (Adaptada de San Martí 2007)	Imagínate que eres un científico (a), describe una flor.
I.1 Girasol, sol brillante y perfumado, colmado de delirante amarillo, con envoltura sedosa floral, erguido mira al infinito.	I.1 A tu amor llévale una flor, es un obsequio que te hará inolvidable. Es un regalo económico, inigualable, luce, no suma calorías y te hará tierno y especial al natural.	I.1 La flor es un eje o tallo de crecimiento definido, con entrenudos muy cortos, en el que se insertan hojas modificadas, los antófilos u hojas florales. En la flor tienen lugar los pasos esenciales de la reproducción sexual. (Disponible en https://acortar.link/O0zVa0)
I.2 Pétalos rizados, bailarinas perfumadas al brisa alegre, colorean matices luminosos que iluminan mi atardecer.	I.2 Flores aromáticas para niñas románticas, que son de la musicalidad de la brisa alegre, colorean por una reducida cantidad, pensada para dejar huellas sin romper el bolsillo...	I.2 Sánchez, J. biólogo, describe una flor como “un tallo de crecimiento limitado, que desarrolla en sus extremos hojas, relacionadas con su función reproductora. Tienen distintas partes, cada una especializada en una o varias funciones...” (Disponible en https://acortar.link/lLcsdG)

Fuente: Elaboración propia

Las muestras de escritura presentadas por los informantes 1 y 2, (tabla 3) responden a las consignas requeridas, se expresan y construyen versiones escritas con sentido vinculadas a la orientación dada; en la producción relacionada con la descripción de una flor desde la perspectiva de un poeta, ambos participantes introducen imágenes abundantes interiorizadas aparentemente del conocimiento o familiaridad con esta tipología textual. Se evidencia un registro adecuado, “habitando” el lenguaje del poeta al hacer uso de metáforas para describir al Girasol: “Sol brillante y perfumado...” ve el sol y le atribuye además fragancia. Brillante conectado con perfumado, establece una relación o una dimensión poco común.

Ahora bien, a partir de las categorías, enunciadas como regularidades y patrones asignados a criterios o indicadores” en la tabla 2, se observan en estos productos escritos, la originalidad de ideas, así como una relación inusual y asociación llamativa, como rasgo de creatividad.

En la construcción “colmado de delirante amarillo”, sugiere este informante nuevamente una relación de color, intensidad y exaltación, juntando elementos dispares coherentemente.

En relación con la descripción del informante 2, “Pétalos rizados, bailarinas perfumadas”, habilita la flexibilidad de pensamiento, conecta y compara, los pétalos con “bailarinas”, sugiriendo un movimiento gracioso y elegante, lo novedoso parece ser la comparación entre pétalo y bailarina, proponiendo una relación de movimiento y elegancia. Atribuye en su estrofa, además, musicalidad a la brisa, relacionando nuevamente a la flor representada en uno de sus componentes “pétalos” con ritmo y movimiento.

Ambos informantes en sus fragmentos evidencian la estructuración de una secuencia de significados, empleando un estilo atractivo y sugerente, se ajustan a un tipo de texto específico e introducen ideas singulares, usan un registro adecuado al tema y tipo de texto. Además, es necesario resaltar que, ante la sorpresa de la propuesta, responden produciendo un texto, en una primera versión, hacen preguntas y comienzan a perfilar la diferencia entre estructuras textuales, a partir de las cuestiones que les inquietan o las dudas expresadas.

Se muestran agradados ante la situación de escribir a partir de estas consignas y enuncian algunas preguntas sobre aspectos gramaticales y convencionalidades de la lengua escrita.

Con respecto al texto del vendedor, que pudiera ser el correlato del texto publicitario, exhiben en sus muestras las características de este tipo de narrativa, convencer al receptor de la bondad de un producto o servicio para que lo consuma o compre. En efecto, usan acá los informantes clave, algunas premisas de persuasión como: *Es un regalo económico, inigualable, luce, no suma calorías* (I.1). haciendo uso de la persuasión racional y persuasión inconsciente: *que aseguran que te recuerden por una reducida cantidad, pensada para dejar huellas sin romper el bolsillo* (I.2).

Aunque son variados los recursos lingüísticos que el discurso publicitario oferta, dada la propuesta hipotética presentada a los informantes, estos se ajustan revelando en sus escritos algunos argumentos lógicos acoplados, en cierto modo, a lo que estas elaboraciones persiguen dentro del contexto de la filosofía comercial (Robles, 2003).

Según Robles (2003), estas construcciones apegadas a los anuncios publicitarios que sería el caso, “muestran una relación de causa efecto” (p.516), aquí explicada:

Si con las causales el creativo trata de presentar las razones y motivos que deben llevar al potencial comprador a adquirir el bien que publicita (compra X porque Y), con las finales presenta las ventajas que le aportará tal adquisición (Compra X para Y) (p.516).

Los informantes a partir de la consigna producen un engranaje creativo, a partir de las categorías enunciadas en la tabla 2, pudiendo resolver el problema planteado desde el pensamiento lateral, de modo versátil y divergente, experimentando con elementos que organizan en una totalidad coherente, según pauta de valoración de indicadores de creatividad.

En relación con la categoría -expresión de ideas- (tabla 2), activan una secuencia de significados, usando un estilo atractivo y sugerente: *Flores aromáticas para niñas románticas, que aseguran que te recuerden por una reducida cantidad* (I.2). Apela en esta construcción al sentido del olfato, evidenciando una experiencia sensorial vinculada a una relación calidad- precio. Se puede observar que se permite experimentar con los elementos que convoca, formando una totalidad coherente, rasgo asociado a la categoría - flexibilidad de pensamiento-.

En cuanto al texto producido a partir de la consigna: Imagínate que eres un científico (a), describe una flor; los informantes se apegan a la definición-descripción de la flor, *La flor es un eje o tallo de crecimiento definido, con entrenudos muy cortos* (I.1), explican el tema siguiendo la secuencia qué es y cuáles son sus características, usando además tecnicismos, los antófilos u hojas florales, busca información y usa referencias, atendiendo un elemento característico de explicitar de dónde es extraída la información. En las producciones generadas a partir de esta consigna, se evidencia que diferencian el contenido semántico de los textos (en relación al poético, publicitario y científico), y aunque no son textos largos, se observa textualización relacionada con lo que debería ser un texto expositivo científico: *Sánchez, J. biólogo, describe una flor como “un tallo de crecimiento limitado, que desarrolla en sus extremos hojas, relacionadas con su función reproductora* (I:2).

En torno a la categoría flexibilidad de pensamiento y elaboración escrita, los informantes experimentan con elementos denotativos formando una totalidad coherente, usan un registro adecuado al tema y tipo de texto, resuelven la situación adecuadamente, acuden a un texto especializado para definir la flor.

La consigna derivada a partir de la lectura del cuento de García Márquez (1992): “Yo solo vine a hablar por teléfono”, requirió leer el texto del autor hasta una parte de la narración sin llegar al final, dejándolo en suspenso, para luego, solicitarles escribir el final resolviendo un desenlace a partir de lo acontecido al personaje María de esta narración. A continuación, una muestra de la producción de la informante, en su versión final (I.3).

María estaba devastada, sus cuerdas vocales desgarradas después de gritar incesantemente, tenía su rostro hinchado y bolsas ennegrecidas debajo de sus ojos. Seguía en la enfermería, y mostró apatía cuando la superiora del hospital le ofreció un jugo de aspecto viscoso y color opaco. Ella temía que intentaran sedarla y así poder controlarla para combatir la resistencia que ponía para adaptarse a su nuevo entorno.

Mientras la mujer se resistía, su esposo enloquecía. Había cancelado todos sus compromisos desde el día anterior, pues su esposa no había llegado a la hora esperada, pero al anochecer salió en su búsqueda.

Este pobre hombre empezaba a sentir terror, imaginaba que su mujer pudiera haber huido con otro hombre, le aterrorizaba la idea de haber sido abandonado por María, pero, aun así, manejó por la ruta habitual por donde solía conducir cuando viajaba con su esposa.

Manejó desesperado hasta que el sol salió, pero no encontró rastro de María, preguntó con detenimiento a lo largo de la ruta sin lograr hallar una pista...

El texto producido por la informante (I.3) revela la activación de una secuencia de significados. En la producción utiliza descripciones que apelan a los sentidos, como *cuerdas vocales desgarradas, rostro hinchado, bolsas ennegrecidas debajo de sus ojos, jugo de aspecto viscoso y color opaco*. Estas descripciones permiten advertir un juego de imágenes poderosas que transmiten la aflicción del personaje narrado por la informante, pero, además, la descripción del jugo establece una comparación implícita con algo desagradable o peligroso. Se observa que agrega detalles que conectan con la narración original, experimenta con elementos connotativos del lenguaje, formando una totalidad coherente, usa un estilo sugerente, creando una atmósfera de opresión y desconfianza: *la superiora del hospital le ofreció un jugo de aspecto viscoso y color opaco...*

Ella temía que intentaran sedarla y así poder controlarla... el temor de María a ser sedada sustenta una sensación de tensión y anticipación, vívida, destacada para el lector y que puede ser considerado un atributo de creatividad en el texto de la escribiente.

En palabras de Mora (2019), el lenguaje:

Es un instrumento poderosamente creativo, tanto cuando se habla como cuando se escribe, pues en él se engarzan palabras o se construyen frases de un modo que es, casi siempre, nuevo y personal. Y así es también en las constantes interacciones que tenemos con el mundo (p.62).

De este modo, el juego con el lenguaje va tejiendo la trama de todo el relato. Una vez más, usando la analogía implícita entre la devastación emocional de María y la “locura” de su esposo, se hace visible como ambos están experimentando un estado de alteración mental y emocional extrema. El tejido del texto de la informante recreado mediante las ideas conectadas con analogías, permite advertirlo.

En este orden de ideas, a partir de la consigna a propósito de la obra “El jinete azul (The Blue Rider)” del pintor Wassily Kandinsky, se propone lo siguiente: Observa las imágenes de la obra del autor, “El jinete azul”. Estructura un relato a partir de la obra de Kandinsky de por lo menos 200 palabras respondiendo las siguientes preguntas: ¿Hacia dónde se dirige el jinete? ¿Quién es el jinete? Argumenta ¿Cuál es el motivo?

Una muestra de la versión final del texto del informante (I.4), a continuación:

El jinete no es azul, se confunde entre el añil y los matices del verde mágico de la pradera por donde galopa. Huye de sombras, o de figuras de hombres que fingían serlo, escapa de la muerte segura si es atrapado en el crepúsculo

por estas criaturas que parecen irreales. Busca combatirlas, pero para ello requiere del impulso del agua, su vigor y potencia purificadora le darán las armas para vencer la oscuridad que lo envuelve todo, conteniendo hasta su propio espíritu. Ya se aproxima a la caída de agua y de su transparencia obtendrá así la sagacidad del líquido, ya nadie podrá envolverlo en las fauces del engaño para arrastralo ni hacerle daño.

El jinete azul, ahora es translúcido, una vez que atraviesa el salto de agua donde lo esperan los de su estirpe. Está a salvo, este es el umbral que las sombras del mundo oscuro no pueden traspasar, o por lo menos eso creen los que han obtenido este linaje tras la cortina del líquido purificador. Todo parece seguro, pero sin que lo sospechen los protegidos por el escudo cristalino, alguien del mundo sombrío ya ha franqueado por una grieta insospechada la línea segura y se encuentra preservado, lúcido entre ellos...

El informante responde a esta fórmula breve realizando una versión escrita en la que experimenta con elementos simbólicos, formando una totalidad coherente, produciendo ideas conectadas con analogías en el texto.

Presenta una ruptura respecto a lo previsible: *El jinete no es azul, se confunde entre el añil y los matices del verde mágico de la pradera por donde galopa.* De este modo, percibe y expresa el mundo en sus múltiples dimensiones, combinando elementos realistas (un jinete, una pradera, una caída de agua) con elementos fantásticos (sombras amenazadoras, criaturas irreales, agua con poderes mágicos). Esta composición declara un mundo imaginario particular y atractivo: *Huye de sombras, o de figuras de hombres que fingen serlo, escapa de la muerte segura si es atrapado en el crepúsculo por estas criaturas que parecen irreales. Busca combatirlas, pero para ello requiere del impulso del agua, su vigor y potencia...*

Relaciona creativamente agua con inteligencia y astucia, *así la sagacidad del líquido, ya nadie podrá envolverlo en las fauces del engaño para arrastralo...* estableciendo relaciones inusuales y asociaciones sorprendentes -el agua como fuente de poder y sabiduría-.

La huida del jinete, la amenaza de las “criaturas irreales” y la búsqueda del poder del agua crean una sensación de tensión y misterio. El desenlace da un giro de nuevo y la cualidad de aparente seguridad desaparece, la amenaza sobrenatural persiste, exponiendo una ruptura respecto a lo previsible en el producto escrito del informante ...*alguien del mundo sombrío ya ha franqueado por una grieta insospechada la línea segura y se encuentra preservado, lúcido entre ellos...*

ALGUNAS CONCLUSIONES

Las versiones o productos escritos acá presentados, monitoreados a partir de las categorías y su guía de indicadores, sobre la base de relaciones establecidas por diversos autores en sus estudios (Giraldo, 2015; Elisondo y Donolo, 2012; Labarthe, J. y Vásquez, L. 2016) permiten visualizar rasgos de creatividad en los textos producidos por el grupo de participantes, revelando además, la posibilidad de construir identidad como escritores o productores de textos al movilizar el pensamiento en sus diferentes modos, “original, divergente, lateral” (Labarthe, J. y Vásquez, L.; 2016).

Otro aspecto importante que se observa es la forma como se percibe y expresa el mundo en sus múltiples dimensiones, uno de los indicadores que ubica rasgos de creatividad en los productos escritos acá valorados, relacionando con la imaginación y la posibilidad de expresar imágenes

mediante el lenguaje. Los participantes manejaron conexiones con representaciones y analogías, permitiéndose pensar y corresponder relaciones más allá de la imaginación estructurada" (Bachrach (2012), desde los aportes de la neurociencia, Bachrach afirma que, "las experiencias nuevas agregan conexiones neuronales, se construyen otros patrones sinápticos y refinan nuestro modo de percibir el mundo" (s/p). Escribir como forma de expresión aliada con la oportunidad creativa, por tanto, se convierte en el medio para favorecer el entramado de nuevas conexiones, posibilitando la interiorización de modelos de escritura y de sus componentes adaptados al contexto planteado. Leer y escribir, resultan tareas implicadas en el proceso de producir los textos a partir de las consignas, experimentando con la imagen autorial, favoreciendo el pensamiento divergente contribuyendo a la activación de redes neuronales mediante "la evocación mental flexible y abierta de ideas desde la memoria" (Vázquez, Mora y Acedo; 2020).

Un aspecto resaltado por estos autores, Vázquez, Mora y Acedo (2020) enuncia que "la emoción es relevante en todo proceso cognitivo" (p.6), esta categoría denominada autogestión emocional, también se observó en este estudio mediante la disposición observada en los participantes ante las tareas propuestas, y en el manejo de sus inquietudes al afrontar la experiencia de producir los textos. Generaron, igualmente, la intervención significativa de los participantes en las sesiones de clase, así como su satisfacción al propiciar la autoría, y experimentar emociones al hilar producciones, más allá de cumplir con una tarea académica para la materia cursada. Confirman los autores ya mencionados "Las palabras escritas, y con ellas las frases y los textos, vienen ya impregnadas, teñidas del colorido emocional de quien las escribe..." (p.7).

Finalmente, el análisis de las muestras escritas de los participantes permiten reconocer aproximaciones de sus productos a algunos rasgos de creatividad, organizados para esta experiencia, pudiendo además relacionarse con constructos teóricos adelantados desde los estudios de la neurociencia, para valorar las posibilidades de proponer estrategias innovadoras o recreativas en las prácticas de escritura, académica y en las educativas universitarias, como invitación a pensar más allá de nuestras cajas, marcos referenciales y esquemas de conocimiento.

Emilia J. Márquez Montes

Docente Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Coordinadora del Postgrado de Lectura y escritura, Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela, periodo 2019- 2024. Doctora en Educación. Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela febrero 2011. Publicaciones relacionadas con el pensamiento complejo, producción escrita para producir textos académicos, representaciones de los procesos de lectura y escritura en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Universidad de Los Andes, entre otras, tanto para revistas nacionales Educere, Legenda, Administración Educacional como internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez A. y Álvarez V. (2014) Métodos en la investigación educativa. México: Horizontes Educativos.

Araya-Pizarro, S.C., & Espinoza Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>

Bachrach E. (2012) Ágilmente. Sudamericana. Disponible en línea en: <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2020/08/neurociencias.pdf>

Bueno D. (2019) Creatividad y cerebro. En el arte de educar creativamente. Reflexiones para una educación artística contemporánea. Espacio para las artes. TEA, Tenerife. Disponible en <https://mdc.ulpgc.es/files/original/c36f400d1101bbdf022cc053f6dcaaf7a9b97780.pdf>

Cassany, D. (1993) La cocina de la escritura. Barcelona, España. Anagrama.

Castelló, M; Corcelles, M; Iñesta, A; Bañales, G. y Vega, N. (2011) La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. Revista Signos, 44(76) 105-117.

Elisondo, R. Donolo, D. y Rinaudo, M. (2012). Docentes inesperados y creatividad.

Experiencias en contextos de educación superior. Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad, 1, pp. 103 – 114.

Elisondo, R. (2022) Escrituras creativas en la universidad: Algunas ideas, experiencias e indisciplinas. Ñawi: arte diseño comunicación, Vol. 7, núm. 1, 173-193. Disponible en línea en: <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/nnawi/v7n1/2588-0934-nawi-7-01-00173.pdf>

García Márquez, G. (1992): "Yo solo vine a hablar por teléfono" Doce cuentos peregrinos. Editorial Oveja negra.

Giraldo Giraldo, Camilo (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. Ánfora, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538

Kandinsky, W. (1903) El jinete azul (The Blue Rider) Disponible en línea en: <https://www.theartstory.org/movement/der-blaue-reiter/>

Labarthe, J. y Vásquez, L. (2016) Potenciando la creatividad humana: Taller de escritura creativa. Papeles de Trabajo N° 31 – Julio 2016 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Universidad nacional de Rosario. Disponible en línea en: <https://papelesdetrabajo.unr.edu.ar/index.php/revista/index>

Mora, F. (2019) Creatividad y cerebro. En el arte de educar creativamente. Reflexiones para una educación artística contemporánea. Disponible en línea en <https://mdc.ulpgc.es/files/original/c36f400d1101bbdf022cc053f6dcaaf7a9b97780.pdf>

Robles, S. (2003) La publicidad o el arte de persuadir con la palabra. XIV Congreso Universidad de ASELE. Málaga. Disponible en línea en: [file:///C:/Users/Emilia/Downloads/DialnetLaPublicidadOEIArteDePersuadirConLaPalabra-1159156%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Emilia/Downloads/DialnetLaPublicidadOEIArteDePersuadirConLaPalabra-1159156%20(2).pdf)

Rodari, G. (1977) Gramática de la fantasía. Planeta.

Sánchez, D. (2015) Creatividad y Emoción. La intuición y las emociones positivas en el proceso creativo artístico. Tesis doctoral, Madrid. Universidad complutense. Disponible en línea en: <https://docta.ucm.es/entities/publication/7655f7cf-626d-436c-865e-0aab487e097f>

Sanmartí, N. (2007) Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC

Valerio, G., Jaramillo, J., Caraza, R. & Rodríguez, R. (2016). Principios de neurociencia aplicados en la educación universitaria. Formacion Universitaria, 9(4), 75-82. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400009>

Vásquez-Medel, M., Mora F. y Acedo A. (2020) Escritura creativa y neurociencia cognitiva. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. 196-798 octubre diciembre 2020, a 577 <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4001>

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN HACIA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA¹

PERCEPTIONS OF EDUCATION COURSE STUDENTS TOWARDS EDUCATIONAL RESEARCH

Ana Cristina Bolívar Orellana

ana.bolivar@isfodosu.edu.do

<https://orcid.org/0000-0002-5245-0375>

Instituto Superior de Formación Docente

Salomé Ureña- República Dominicana

Lourdes Ángela Díaz Blanca

ludiblan40@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2709-883X>

Universidad Pedagógica

Experimental Libertador-Venezuela

Yarieliza Piña De León

yarielizapl123@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9544-8833>

Centro Educativo El Capá-República Dominicana

Fecha de recepción: 27/08/2025

Fecha de envío: 29/08/2025

Fecha de aceptación: 29/09/2025

RESUMEN

El propósito de este estudio es determinar las percepciones de futuros maestros hacia la investigación educativa, específicamente el valor que le atribuyen, grado de implicación y las competencias de investigación que poseen. Es importante conocer las percepciones de los estudiantes hacia la investigación, porque serán indicativo del uso o rechazo de la investigación en sus futuras prácticas escolares. La investigación es de carácter descriptivo con enfoque cuantitativo, enmarcado en una investigación de campo. Para recoger los datos se utilizó una escala de percepciones, que se aplicó a ochenta y ocho (88) estudiantes de educación de una institución universitaria pública del municipio de San Juan de la Maguana en República Dominicana, los datos se analizaron con el apoyo de los softwares de Excel y Jasp. Los resultados indican que los estudiantes valoran positivamente la investigación educativa (utilidad en el desarrollo profesional, apoyo en la práctica docente y su formación continua, incremento de la calidad educativa) y muestran alto grado de implicación (participación en eventos, intercambio de conocimientos, extrapolación de resultados). Se concluye que hay una percepción favorable hacia los procesos investigativos, la metodología y la redacción, pero se nota un vacío concerniente a aspectos relacionados con la publicación de los productos.

Palabras clave: percepciones; investigación, educación, valor, competencias.

¹ Este artículo forma parte de la investigación Formación en escritura de investigación, registrada con el código VRI-PI-7-2023-023 y financiada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana.

SUMMARY

The purpose of this study is to determine the perceptions of future teachers towards educational research, specifically the value they attribute to it, degree of involvement with it and the research competencies they possess. It is important to know the perceptions of students towards research, since this will be indicative of the use or rejection of it in their future school practices. The research is descriptive in nature with a quantitative approach, framed in field research. To collect the data, a perception scale was used, which was applied to eighty-eight (88) education students from a public university institution in the municipality of San Juan de la Maguana in the Dominican Republic, the data was analyzed with the support of Excel and Jasp software. The results indicate that students positively value educational research (usefulness in professional development, support in teaching practice and their continuing training, increase in educational quality) and show a high degree of involvement (participation in events, exchange of knowledge, extrapolation of results). It is concluded that there is a favorable perception of the research processes, methodology, and writing, but a gap is noted regarding aspects related to the publication of the products.

Keywords: Perceptions; research, education, value, skills.

INTRODUCCIÓN

La investigación es una de las actividades más importantes y necesarias del campo de la educación, espacio en el que interactúan los individuos para dialogar en torno a los saberes generados y a los propósitos que los congregan, como lo son el interés por educar e influir en la “subjetividades de otros”. Por tanto, tomando en cuenta la diversidad de sujetos, contextos, saberes e intencionalidades, las experiencias educativas se caracterizan por ser singulares, irreproducibles y dinámicas (Plá, 2022). Así, el quehacer investigativo en este ámbito se mantiene en una permanente búsqueda del conocimiento, con el fin de colaborar en el diagnóstico y solución de situaciones problemáticas o fenómenos, divulgar los resultados a la comunidad científica y participar en el debate académico sobre planteamientos teóricos o prácticos, que contribuyan con el avance, coherencia y consolidación del conocimiento en este campo (Porto Castro y Mosteiro, 2017). Todo ello significa que la investigación educativa es situada, sociocultural, colaborativa y de construcción continua.

En este sentido, para González et al. (2007) el éxito de la investigación en este contexto consiste en resolver de manera práctica situaciones problemáticas que aquejan su realidad, a través de la reflexión y la acción, con el objetivo de “crear nuevas realidades, corregir e inventar” para “iniciar el camino hacia el cambio” (pp. 281-282) tanto en el plano de la teoría como de la aplicación. Por tanto, se caracteriza por su sentido innovador y trascendencia en los procesos de sensibilización, identificación y abordaje de tales problemáticas, no solo al hacer que todos sean conscientes de los problemas detectados, sino que cada participante involucrado se vuelva agente de cambio, mejora y transformación social. Es así como los docentes están llamados a investigar para incrementar su formación, innovar en las prácticas de aula y desempeñarse eficazmente en la comunidad educativa en la cual se desenvuelven.

A pesar de ello, también se ha expuesto que existen tensiones entre la investigación y la realidad educativa, puesto que los maestros manifiestan que no recibieron una formación adecuada en la carrera, fue superficial o aislada, lo cual limita su interés indagatorio y relación con la práctica

docente (Perines, 2016). Suponen, además, que los investigadores son ajenos a la realidad que se vive en las aulas, por consiguiente, sus hallazgos resultan abstractos, difíciles de aplicar y con un lenguaje poco comprensible e inaccesible, por lo que aportan poco al trabajo pedagógico concreto (Murillo Torrecilla y Perines Veliz, 2017; Perines y Murillo, 2017). De hecho, se ha planteado que la investigación goza de baja reputación dentro de las universidades, sobre todo, cuanto más se aleja de las áreas científico-tecnológicas (Rodríguez et al., 2023) y que parece no impactar en la realidad escolar (Villarruel Fuentes, 2015). Igualmente, los docentes perciben que la investigación y la innovación no forman parte de su práctica pedagógica, es una actividad ausente en los procesos áulicos (Díaz et al., 2015).

Frente a esta visión, si se quiere negativa, en otros estudios sobre la percepción hacia la investigación educativa se han reportado hallazgos de la valoración positiva que los participantes le atribuyen, en cuanto a relevancia, aportes personales, académicos, epistemológicos y profesionales (práctica educativa). Para los docentes en formación, su utilidad e importancia radica en que ofrece alternativas a los modelos educativos tradicionales (Pita, 2020), contribuye con el abordaje de los desafíos de la educación en los distintos niveles formativos (Rojas y Méndez, 2017; Aldana de Becerra, 2013); beneficia la transformación social debido a la identificación y resolución de problemas detectados (Daza et al., 2021); promueve el desarrollo profesional de los docentes, quienes se mantienen en constante revisión y actualización de saberes (Mendoza y Roux, 2016), e impacta favorablemente en las concepciones, percepciones, creencias y toma de decisiones didácticas y pedagógicas (Perines y Murillo, 2017).

Asimismo, se encuentran contribuciones sobre actitudes, involucramiento, compromiso e identificación con la investigación educativa y su vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, práctica docente, participación académica en eventos o publicación de artículos científicos. Se ha destacado que el componente actitudinal hacia la investigación no es reconocido como parte integral de su enseñanza, dado que las clases se orientan hacia la instrumentalización de la metodología de la investigación, no al intercambio académico (profesores invitados, seminarios y conferencias, comunicación de resultados) (Rodríguez, 2021). Además, los estudiantes perciben que la investigación formativa brinda los conocimientos conceptuales y metodológicos que les permiten desarrollar competencias investigativas y entender el contexto para transformar la práctica pedagógica (Anco Vásquez, 2022). No obstante, tienen poca participación en eventos científicos y presentan deficiencias en la producción y presentación de proyectos para convocatorias. Aparte de ello, no suelen usar artículos de investigación en su formación (Ortega et al., 2018).

Por otro lado, se encuentran estudios sobre las competencias de investigación, “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2006, p.5), que se caracterizan por implicar distintas etapas y articular variedad de dimensiones (cognitivas, afectivas y comportamentales) para desempeñar una acción con responsabilidad, idoneidad y adecuación a un contexto. Así, se ha reportado que los estudiantes se autoperciben como capaces de elaborar los objetivos de investigación, determinar los elementos del tipo de estudio y organizar el informe siguiendo el formato American Psychological Association (APA). En cambio, exhiben debilidades en la búsqueda de información y construcción de la metodología, carecen de motivación para desarrollar investigaciones y muestran más interés en realizar propuestas de intervención, aunque sin rigor científico (Calixto, 2019). De hecho, Zárraga y Zerpa (2023) coinciden

en que perciben disponer de competencias para la recopilación y organización de las informaciones, creación de sistemas teóricos, planteamiento de preguntas de investigación y aplicación de técnicas e instrumentos para la recogida de datos.

Igualmente, los estudiantes dan cuenta de su capacidad para la redacción del informe científico, el manejo de normas de citación y referencias, y la búsqueda de información a través de la tecnología; no obstante, carecen de dominio en el uso de herramientas de análisis de datos estadísticos (Hernández et al., 2021). Núñez (2019) añade a esto que los estudiantes perciben que están en el nivel intermedio en el desarrollo de habilidades investigativas, redacción del planteamiento del problema, revisión de la literatura, y materiales y métodos. Adicional a ello, los docentes en formación consideran que las competencias en investigación están directamente influenciadas por las estrategias aplicadas en los programas formativos.

Debido a que en distintos estudios se insiste en que la investigación no logra trascender a la realidad educativa ni incidir en las prácticas escolares, o en que las percepciones de los estudiantes pudieran estar influyendo en su formación inicial como investigadores, nos proponemos como objetivo determinar las percepciones de futuros maestros hacia la investigación educativa, específicamente, el valor que le atribuyen, grado de implicación y las competencias de investigación que poseen. En concreto, se busca precisar cómo ochenta y ocho (88) estudiantes de educación de una institución universitaria pública del municipio de San Juan de la Maguana, en República Dominicana, ordenan, representan sus experiencias y le asignan cualidades o rasgos relevantes a la investigación educativa.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación es descriptiva, puesto que este estudio pretende realizar “una caracterización de un evento a fin de establecer un comportamiento” (Arias, 2006, p. 24). Específicamente, con un enfoque cuantitativo, ya que se describen las percepciones de los estudiantes hacia la investigación educativa, a través de las mediciones de tres dimensiones: valor que le atribuyen, competencias para desarrollarla y grado de implicación o compromiso que han mostrado hacia la investigación educativa.

En el estudio participaron ochenta y ocho (88) estudiantes de una institución universitaria pública del municipio de San Juan de la Maguana en República Dominicana de la carrera de educación correspondiente a los planes de estudio de Primaria Segundo Ciclo, Educación Física e Inicial. Se contó con 54 mujeres y 34 hombres todos cursantes del último cuatrimestre de su carrera; es decir, que ya aprobaron las asignaturas de su pensum de estudio y solo les queda por presentar su trabajo final de Práctica Docente.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la recolección de los datos se utilizó la escala de percepciones hacia la investigación educativa elaborada y validada por Galindo-Domínguez et al. (2022), la cual está conformada por 24 ítems divididos en tres dimensiones: valor hacia la investigación educativa, implicación con la investigación educativa y competencia en investigación educativa. Los datos del estudio por encuesta se han analizado estadísticamente mediante los softwares de Excel y el estadístico Jasp, desarrollado por la Universidad de Ámsterdam.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de la encuesta. Están organizados en atención a cada una de las dimensiones estudiadas.

Valor hacia la investigación educativa

Figura 1

Considero que la investigación educativa aporta varios beneficios a mí, como educador, y a las familias y alumnado en nuestra realidad diaria.



En atención a la figura 1 se muestra un resultado significativo, puesto que se podría decir que 89% da cuenta de la valoración positiva que hacen los estudiantes sobre los beneficios de la investigación educativa no solo para ellos, sino para sus futuros estudiantes y familias; lo que permite visualizar su uso en las aulas dominicanas.

Figura 2

Basar la docencia en hallazgos y evidencias de la investigación educativa puede ayudar a evitar prácticas inadecuadas (seguir mitos educativos, guiarse por modas, entre otros aspectos).



En la figura 2, encontramos en correspondencia con el ítem anterior, el 86% manifestó que la investigación en el aula es una garantía para evitar dejarse llevar por situaciones momentáneas, por lo que basarán sus clases en fuentes confiables y en la realidad de sus estudiantes.

Figura 3

La lectura de investigaciones y experiencias didácticas efectivas puede orientar la toma de decisiones del profesorado.



Según la figura 3, el 64% de los encuestados respondió estar muy de acuerdo respecto del enunciado, el 26% indicó estar de acuerdo con esto, lo cual al sumar arrojó un 90%. Esto les permitirá sustentar las clases y tomar decisiones acertadas sobre lo que esperan abordar en las aulas y la forma como esperan hacerlo, lo cual podría dejar atrás viejas prácticas y asumir nuevas perspectivas que permitan superar problemas educativos. No obstante, es necesario considerar cambiar la poca valoración que hacia este aspecto de un 10% que manifestó indecisión o desacuerdo.

Figura 4

La educación en general, y la didáctica en particular, deberían ser planeadas y reguladas en base a los hallazgos de las investigaciones educativas.



En atención a la figura 4, al sumar los porcentajes de acuerdo, se obtiene que un 86% coincidió en que los hallazgos de las investigaciones deberían regular la educación y la didáctica. Por su parte, el 8% indicó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 6% en desacuerdo y el 1% dijo estar muy en desacuerdo con que la educación en general y la didáctica en particular deben ser reguladas por la investigación. Por lo tanto, la diferencia con las consultas anteriores no es tan significativa; solo llama la atención que el 8% de los encuestados se ubicó en un nivel de duda para aumentar el renglón de ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 5

La investigación en educación es, al menos, igual de necesaria para la sociedad que la investigación en otras áreas más científicas, como la física o la biología.



En esta respuesta, un 89 % ratifica la importancia de la investigación educativa. Solo 6 % se posicionó en ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5% en desacuerdo y 1% como muy en desacuerdo con la afirmación; por lo que fue bastante bajo el número de estudiantes que no confirió el mismo valor a la investigación en la educación que a la realizada en biología o física.

Implicación hacia la investigación educativa

Figura 6

Me intereso en buscar, revisar y aprender de estudios científicos que son de mi interés.



La figura 6 evidencia un mayoritario 72% de estudiantes interesados en buscar, revisar y aprender de estudios científicos. Por otro lado, existe una cierta heterogeneidad en las respuestas, con un grupo de 23% de estudiantes que mostró una posición más neutral y un 3% en desacuerdo. Esto podría indicar la existencia de diferentes motivaciones, intereses y experiencias previas en relación con la investigación.

Figura 7

A pesar de que la investigación educativa emplee un lenguaje estadístico complejo, sigo con ganas de continuar aprendiendo sobre el tema que estaba buscando.



La figura 7 revela que un 74% de los estudiantes encuestados (representado por un 50% de acuerdo y un 24% muy de acuerdo) indicó el agrado por leer temas de investigación. Estos resultados refuerzan lo obtenido en el ítem anterior y se visualiza que un aspecto que pudiera estar perjudicando la lectura de investigaciones podría ser la complejidad del lenguaje en las investigaciones educativas; en tal sentido, es necesario abordar este aspecto.

Figura 8

A pesar de las peculiaridades de cada contexto, analizo cómo los resultados de una determinada investigación podrían extrapolarse a mi contexto de centro y aula



En la figura 8, se describe que el 77 % de los encuestados refirieron estar de acuerdo y muy de acuerdo con que los resultados de una determinada investigación podrían extrapolarse a su contexto de estudio o práctica docente, a pesar de las diferencias de los contextos en los cuales se realizan los estudios; es decir, que estos estudiantes analizan y tal vez reflexionan acerca del provecho que pueden obtener de otras investigaciones para sus realidades y situaciones.

Figura 9

Estoy dispuesto a formarme o seguir formándome para entender la investigación educativa y aprender a llevarla a cabo.



En esta figura, un total de 77 % sugiere una percepción favorable y un compromiso significativo con la investigación educativa y se alinea con la importancia de la formación continua para los profesionales de la educación. En contraste con un 7% que no está de acuerdo ni en desacuerdo, 5% en desacuerdo y 1% muy en desacuerdo, lo que representa un 13% con dudas o en desacuerdo con recibir más formación en este aspecto. Esto resulta preocupante, ya que al ubicarse en el rango de los que se han mantenido en esta posición en otras preguntas, denotan dudas o bajo interés hacia la investigación educativa y sus aportes y aplicación.

Figura 10

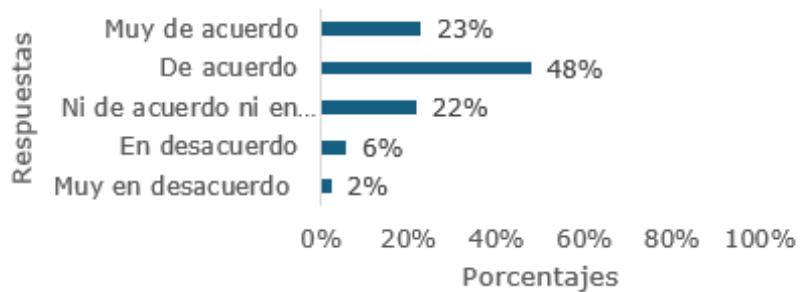
En alguna ocasión, he participado en alguna actividad vinculada con la investigación educativa, como un congreso, un artículo científico, un libro con resultados de investigación.



En la figura, un total de 62% indicó su participación en actividades propias de la difusión de resultados de investigaciones efectuadas. Este alto porcentaje resalta el interés de la institución que los alberga por propiciar oportunidades de participación en congresos o publicaciones escritas como artículos o libros; lo cual pudiera fomentar y mantener estas prácticas. En contraste, el 26 % al parecer no han participado en ninguna de las actividades consultadas, resultados que indican la necesidad de seguir promoviendo estos espacios y crear condiciones para que cuenten con oportunidades de participación.

Figura 11

Cuando lo necesito, dispongo de la capacidad suficiente para informarme y evaluar críticamente los últimos estudios científicos relacionados con los temas educativos de mi interés.



En la figura se observa que el 71% se autopercibe como capaz de informarse y evaluar críticamente los estudios que revisa cuando está realizando una investigación. Sin embargo, llama la atención que el 22% se mostró indiferente ante la precisión de estas competencias que requieren para acercarse a los beneficios que les brindaría la investigación educativa en sus futuras prácticas de aula; mientras que el 8 % manifestó no poseer estas competencias, por lo cual es necesario abordar este aspecto con estos futuros docentes.

Figura 12

Conozco qué procedimiento se debe seguir cuando realizo una investigación en mi aula/centro.



Se aprecia que el 76% de los estudiantes indicó el conocimiento de los procedimientos para ejecutar una investigación, es decir, el manejo de ciertos aspectos metodológicos conducentes al quehacer investigativo en su aula o centro una vez que egresen; mientras que el 14% indica no poseer las competencias para el desarrollo de investigaciones en el ejercicio futuro de la docencia y el resto de los estudiantes se manifiestan ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 13

Cuando he realizado una investigación, sé cómo plasmarla en papel (a través de, entre otros, un artículo científico, informe, ponencia).



En la figura, se observa que el 67% de la población señaló tener conocimientos sobre las competencias para plasmar una investigación a través de géneros académicos como artículo científico, informe, ponencia, etc.; mientras que el 22% se mostró indiferente y un total de 11% dio cuenta del desacuerdo. Esto significa que hay una tendencia mayoritaria hacia la posesión de competencias escriturales y un porcentaje más bien bajo (33%) que requiere continuar su formación en este sentido para familiarizarse con el discurso, lo cual le permitirá compartir por escrito una investigación.

Figura 14

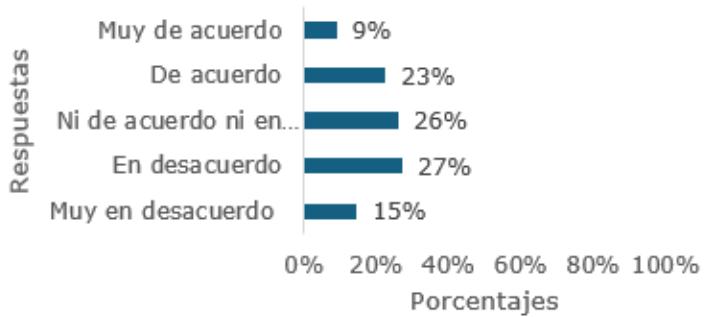
Dispongo de la formación y competencias adecuadas para entender y realizar cualquier tipo de investigación educativa.



La figura muestra una percepción moderadamente favorable de 55% hacia la comprensión y realización de distintos tipos de investigación de naturaleza educativa; en tanto que un porcentaje también importante de 46 % con inquietudes entre la duda y el desconocimiento, lo que puede estar fundamentado en sus oportunidades para realizar diferentes tipos de investigación, puesto que cada una supone formas diferentes de abordaje, cuyo dominio no es seguro. Este resultado permite inferir que existen dudas en las respuestas de los estudiantes sobre el dominio de los diferentes tipos de investigación existentes por lo que se amerita más práctica que les permita superar temores al respecto.

Figura 15

Conozco perfectamente cuáles son los pasos para publicar cualquier artículo de investigación educativa.



En esta figura, se evidencia un bajo acuerdo en el conocimiento de los pasos para la publicación de los artículos científicos, dado que, al sumar los dos grados de la cifra alcanza apenas un 32%; mientras que el resto que representa el 68% se distribuye entre los otros indicadores neutral o sin una posición específica y desacuerdo por lo que se manifiesta desconocimiento de los procedimientos para la divulgación de los conocimientos a través de los artículos científicos. Esta respuesta da indicios de que los estudiantes reconocen que el proceso de publicación requiere una preparación que también necesitan reforzar.

Figura 16

Conozco cuáles son algunas de las revistas y congresos científicos más importantes para publicar y compartir mis investigaciones educativas.



La figura anterior destaca que solo el 54% de los estudiantes expresó conocimiento de las revistas y congresos científicos más importantes para socializar y publicar sus investigaciones educativas. Por su parte, también en este aspecto quedan evidenciadas dudas por parte de un número importante de encuestados correspondiente al 20% que exhibe indiferencia y el 25% desacuerdo. Es decir, hay un conocimiento relativamente limitado, que puede estar influyendo en los resultados del gráfico anterior en el que se reporta bajo conocimiento de los pasos para publicar en revistas.

Figura 17

Conozco algunos de los conceptos más comunes que se suelen emplear en investigación educativa, como WoS, Scopus, Cuartil, Factor de Impacto, entre otros.



La figura evidencia que 35% de los estudiantes señaló poseer conocimientos sobre los conceptos más comunes en investigación educativa como WoS, Scopus, Cuartil y Factor de Impacto. En cambio, un porcentaje mayor de 75% indicó desconocer estos conceptos y el 25% manifestó indiferencia hacia los conceptos vinculados a la escogencia de revistas para publicar artículos científicos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue determinar las percepciones de futuros maestros hacia la investigación educativa, específicamente, el valor que le atribuyen, el grado de implicación y las competencias de investigación que poseen.

En cuanto a los resultados del valor que los estudiantes de educación de este instituto universitario le atribuyen a la investigación, se evidenció una tendencia mayoritaria a considerar que es útil tanto para el desarrollo profesional de sí mismos como para los demás actores involucrados. Esta percepción favorable hacia la utilidad e importancia ha quedado demostrada en otras investigaciones (Rojas y Méndez, 2017). Igualmente, concuerda con lo planteado por Daza et al. (2021) sobre el rol de la investigación para la generación y difusión de nuevos conocimientos que impulsen el cambio, la mejora de las sociedades y brinden soluciones o alternativas a diversas problemáticas o necesidades. En tal sentido, es necesario ocuparse de revisar y trabajar en quienes indicaron que no perciben en la investigación los beneficios mencionados.

La mayoría de los encuestados también coincidió en que basar la docencia en hallazgos de la investigación educativa ayuda a evitar prácticas educativas inadecuadas como seguir mitos educativos, guiarse por modas, entre otros aspectos. Esto significa que valoran positivamente los aportes que pudieran obtenerse de las investigaciones, tal como se reporta en el estudio de Perines y Murillo (2017), cuyos informantes “piensan que, al diagnosticar dificultades del sistema, la investigación facilita un cambio educativo que supere modelos utilizados tradicionalmente en la escuela” (p.258), inclusive, puede generar transformaciones sustanciales en los esquemas. En consecuencia, el vínculo entre investigación y docencia contribuye con la innovación y fortalecimiento de la calidad educativa.

Por otra parte, se evidenció el valor que le otorgan a la formación continua de los docentes a través de la lectura y revisión de contribuciones teóricas y didácticas para mejorar su práctica áulica. Al respecto, Mendoza Valladares y Roux (2016) afirman que ese desarrollo profesional permanente supone transformaciones significativas en las formas tradicionales de desarrollo profesional. Llama

la atención que se le conceda importancia a la lectura de investigaciones, aun cuando en distintos estudios (Galindo-Domínguez et al., 2022; Perines, 2016) se ha planteado que este conocimiento suele construirse más a través de la propia experiencia docente y la interacción con los compañeros. Por lo tanto, pareciera que los estudiantes de esta institución universitaria están familiarizados con artículos científicos y valoran los aportes que estos pueden brindar, lo cual contribuye con su autonomía, capacitación futura y mayor calidad en la enseñanza de sus estudiantes cuando ejerzan la profesión.

Respecto de la influencia de la experiencia investigativa sobre las decisiones del profesorado, los encuestados concordaron afirmativamente. Sobre este particular, Aldana de Becerra (2013) expresa que la experiencia del profesorado en investigación y como la proyecte con sus estudiantes, ya sea a través de la didáctica o compartiendo con ellos sus propias investigaciones, incide en la percepción y motivación de los estudiantes respecto a la investigación e incluso en su comprensión. En tal sentido, si se modela la lectura y la aplicación de las investigaciones al estudiantado habrá una amplia probabilidad de su uso para tomar decisiones una vez que sean profesionales de la educación.

Acerca de los aportes de la investigación educativa hacia la calidad educativa, especialmente en lo relativo a metodologías de enseñanza, formas de evaluar y procesos de relación personal entre profesores y estudiantes, los informantes de este estudio están de acuerdo, en su mayoría, con los beneficios educativos de la investigación. Estos resultados difieren con los presentados por Rodríguez et al. (2023) quienes plantean que la visión de los estudiantes encuestados no les permitirá convertirse en profesionales investigadores que apoyen la mejora de su práctica en el quehacer investigativo.

En cuanto al grado de implicación de los estudiantes de educación con la investigación, los hallazgos mostraron un alto compromiso; lo que promueve una educación más inclusiva y participativa, el desarrollo de actividades dialógicas, estudios contextualizados y más cercanos al estudiante, motivación e interés por alcanzar objetivos que impacten la realidad personal y social, así como desarrollo del pensamiento crítico. Tal hecho coincide con una tendencia creciente en la educación superior de defender el potencial formativo de la investigación y el fomento de la participación estudiantil en estas actividades. En esta dirección, Adebisi (2022) es partidario de enseñar habilidades investigativas a los estudiantes de grado, propiciar experiencias en equipos académicos y acompañarlos en el proceso de formación y publicación, de manera que complementen su preparación y puedan sortear tensiones en su ejercicio profesional.

Otro hallazgo significativo alude a que a los estudiantes de educación les gusta acudir a fuentes de lectura para continuar aprendiendo de los temas de interés, aun cuando el lenguaje de los textos científicos de las investigaciones educativas les resulte complejo. De hecho, en distintas investigaciones se ha demostrado la complejidad y opacidad del discurso científico para quienes no están familiarizados con esta naturaleza discursiva, lo que genera dificultades para el lector medio y crea una muralla comunicativa invisible (Llácer, 2012; Perines, 2016). Por lo tanto, los resultados en este estudio sugieren el compromiso hacia la investigación educativa a pesar de los desafíos presentados. Justamente, el asumir este reto supone el desarrollo de habilidades para la comprensión de los géneros discursivos especializados. Sin embargo, es necesario profundizar en las razones detrás de las percepciones menos favorables y trabajar en estrategias que promuevan un mayor acercamiento a la lectura y escritura académicas.

Asimismo, los encuestados manifestaron que han participado en eventos de investigación, por tanto, se evidenció la importancia que le confieren a la investigación desde su formación en el grado o pregrado académico, lo que es indicativo de que mantendrán su interés por este tipo de actividades; aspecto que resulta de gran importancia para apoyar el interés por continuar su formación en la investigación educativa. Esta participación reviste gran interés porque los eventos académicos ofrecen un excelente espacio para la formación, el fomento de experiencias vicarias y el intercambio con pares académicos (Pérez et al., 2019). Los eventos académicos son de suma trascendencia porque contribuyen con el acceso, valoración, creación y difusión del conocimiento, al tiempo que colaboran con la capacitación investigativa tanto de estudiantes como de docentes y fortalecen sus competencias de lectura, escritura y oralidad (Díaz et al. 2024).

Con respecto a las competencias de investigación, los estudiantes encuestados suelen percibirse como capaces de informarse y evaluar críticamente los estudios revisados, lo cual resalta la adquisición y desarrollo de habilidades para la búsqueda y procesamiento de las informaciones (Zarraga-Barreno y Cerpa-Reyes, 2023). Estos datos coinciden con los hallazgos de Hernández et al. (2021), en los cuales se indica que los estudiantes demuestran tener capacidad para la búsqueda de las informaciones. Pero, difieren de otros estudios (Castro Rodríguez et al., 2017; Núñez, 2019; Espinoza y Petrović, 2021), en los que los estudiantes se ubican en un nivel inicial o perciben sus debilidades para la pesquisa informativa.

De igual modo, los estudiantes perciben tener conocimiento de los procedimientos para ejecutar cualquier investigación, es decir, en el manejo de ciertos aspectos metodológicos e incluso un alto porcentaje considera poseer competencias para la elaboración de géneros discursivos académicos y de investigación, hecho que concuerda con las habilidades para redactar textos científicos reportadas por Hernández et al. (2021); no obstante, en este aspecto se evidenció un porcentaje también significativo que manifiesta dudas hacia la realización de diferentes tipos de investigación lo que pudiera asociarse a que no tuvieron oportunidad de abordar diferentes metodologías investigativas en el transcurso de su carrera. Estos estudiantes manifestaron inquietudes que concuerdan con lo señalado por Núñez (2019), quienes reportaron que la población estudiada se ubica más bien en un nivel intermedio de competencias.

Ahora bien, los resultados no son tan favorables cuando se trata de los procedimientos para la divulgación de los conocimientos a través de los artículos científicos, puesto que los estudiantes de educación perciben el desconocimiento. Esto se asemeja a lo expuesto por Balbo et al. (2015), quienes indicaron inexperiencia en los pasos para publicar en revistas. Por consiguiente, tal como lo señalan Espinoza Freire y Petrović (2021), se vislumbran falencias con respecto a las competencias y saberes para reportar los hallazgos de las investigaciones ante una comunidad académica, lo cual supone que no se está formando a los estudiantes para la socialización del conocimiento, probablemente, por falta de experiencia docente o porque el programa de estudios no contempla asignaturas dirigidas a la práctica de publicación de artículos en revistas arbitradas. .

Por otra parte, indicaron poco conocimiento de conceptos como WoS, Scopus, Cuartil y Factor de Impacto, lo que da cuenta de una restricción de los estudiantes para usar herramientas y acceder a bases de datos con información actualizada y de calidad que, como Scopus, alberga cuantiosa información indexada en otras bases de datos. Esta brecha en el conocimiento puede implicar, probablemente, una búsqueda y consumo de fuentes más confiables, relevantes, actualizadas y

con mayor reconocimiento internacional. El conocimiento de estas fuentes es fundamental en los procesos de investigación porque cumplen con las cualidades y condiciones de relevancia, pertinencia, actualidad, confiabilidad, seguridad, verificabilidad, completud, además de ofrecer sistemas de análisis y métricas (Espinoza, 2020).

En general, y a diferencia de estudios previos consultados, se aprecia una percepción favorable hacia los procesos de investigación, la metodología e incluso la redacción académica. Hecho que resulta significativo si se toma en cuenta que estas competencias investigativas se vinculan con el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad para resolver problemas y el trabajo colaborativo, aspectos “esenciales para comprender las complejidades de la realidad y la adaptación a los cambios del mundo moderno” (Ríos et al., 2023, p.149). Sin embargo, se denota un vacío concerniente a la publicación de los productos generados por las investigaciones. De allí la importancia de orientar también la alfabetización académica hacia la socialización del conocimiento.

Teniendo en cuenta estas conclusiones, sería interesante seguir profundizando estos hallazgos con apoyo de otros instrumentos más abiertos como la entrevista, grupos focales y cuestionarios con preguntas abiertas que permitan explorar informaciones referentes a la importancia de los resultados de las investigaciones en la educación y la didáctica, además de las experiencias y emociones de los participantes en este aspecto, de forma que se pueda conocer de manera detallada la raíz de los conocimientos y percepciones que manifiestan los futuros docentes. Con el estudio acá presentado se han recabado las percepciones de un grupo de encuestados sobre lo que significa la investigación educativa. En adelante sería interesante hacer otros estudios dirigidos a evaluar sus conocimientos sobre el tema.

Según lo evidenciado, se recomienda a la institución educativa proveer las condiciones para que todos los estudiantes se interesen y realicen investigaciones a través de estrategias como la indagación, experimentación y resolución de problemas desde el comienzo de su proceso formativo. Igualmente, motivar la capacitación continua en el área de investigación por medio de las diversas asignaturas del plan de estudio o talleres extracurriculares, con el fin de trabajar con aquellos estudiantes que no identifican ampliamente los aportes que la investigación pudiera brindarles, ya que de no atenderse no la considerarán una herramienta de apoyo en su práctica docente.

En ese orden de ideas, se hace imperativo reformular el perfil del docente en el currículo dominicano, de forma que se contemple la competencia investigativa como habilidad fundamental para mejorar la práctica pedagógica; con el fin de reforzar las habilidades metodológicas, discursivas y tecnológicas de los futuros profesionales que se desempeñarán en contextos socioeducativos cambiantes (Rodríguez, 2021; Fontaine-Ruiz et al., 2018). Es fundamental en la formación del docente desarrollar su competencia en cuanto a lo que significa la investigación educativa y su publicación. Para ello es indispensable su praxis y el conocimiento de su contexto.

Por último, se sugiere a futuras investigaciones continuar indagando sobre las percepciones de estudiantes de educación hacia la investigación educativa, considerando aspectos emocionales y metodológicos. Incluso, este estudio se puede replicar en otras universidades. Asimismo, estos hallazgos sientan las bases para otras investigaciones, tales como: desafíos comunes en la redacción científica de estudiantes universitarios y estrategias didácticas para fortalecer las competencias investigativas en estudiantes de la carrera de educación.

Ana Cristina Bolívar Orellana

Profesora de Lengua y Literatura, Magíster en Lingüística, Doctora en Pedagogía del Discurso por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña en las áreas de Lengua Española y Pedagogía; encargada de la División de Investigación y coordinadora del Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa Urania Montás. Ponente en eventos de investigación y con publicaciones asociadas a la investigación y a la escritura.

Lourdes Ángela Díaz Blanca

Profesora en Educación Integral mención Lengua, Magíster en Lingüística (UPEL) y Doctora en Lingüística (ULA). Docente en diferentes institutos de la UPEL tanto en pregrado como en posgrado. Ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales. Adscrita al Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Hugo Obregón Muñoz”.

Yarieliza Piña De León

Magíster en Lengua Española y Literatura y licenciada en Lengua Española y Ciencias Sociales del segundo ciclo de educación primaria egresada del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás. Docente de Lengua Española en el Centro Educativo El Capá. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa del Recinto Urania Montás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adebisi, Y. A. (2022). Participación de estudiantes universitarios en la investigación: valores, beneficios, barreras y recomendaciones. *Anales de Medicina y Cirugía*, 81. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S204908012201144X>

Aldanade Becerra, G. M. (2012). La formación investigativa: Supertinente en pregrado. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 367-379. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362019>

Anco Vásquez, F. Y. (2022). Percepciones sobre investigación formativa en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Tacna. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(6), 8744-8760. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4030

Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6a edición. Episteme

Balbo, J. Pacheco, M. y Rangel, Z. (2015). Medición de las competencias investigativas en los docentes adscritos al departamento de ciencias sociales de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Aibi revista de investigación*, 3(2), 27-36. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1757/1941>

Buendía, L., Colás, P., Hernández, F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Mc Graw Hill.

Calixto, R. (2019). Estudio exploratorio de las competencias investigativas de los futuros docentes de Educación Primaria. *Magíster: Revista miscelánea de investigación*, 31(1), 17-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7081935>

Castro Rodríguez, Y., Sihuay-Torres, K. y Pérez-Jiménez, V. (2017). Producción científica y percepción de la investigación por estudiantes de odontología. *Educación Médica*, 19(1), 19-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316301504>

Daza, S., Soto, C.L., García, A.E. y Caicedo, L.A. (2021). Investigación educativa en la educación superior y sus beneficios. Recimundo. *Revista científica Mundo de la investigación y el conocimiento*, 5(3), 137-148. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1239>

Díaz, L., Vargas, M., Menoni, G. (2024). Eventos científicos por WhatsApp: su importancia en la construcción colaborativa del conocimiento. *Revista Prefacio*, 8(13), 38-58. <https://doi.org/10.58312/2591.3905.v8.n13.47544>

Díaz, C., Solar, M. I., Soto, V., Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15(2). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18960/19068>

Equipo JASP (2024). JASP (versión 0.19.3) [Software informático].

Espinoza, E. E., y Petrović, B.K. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la metodología de la investigación científica. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 331-343. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600331&lng=es&tlng=es

Espinoza Freire, E. E. (2020). La búsqueda de información científica en las bases de datos académicas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 31-35. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778104006.pdf>

Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Valero-Esteban, J.-M., & Verde-Trabada, A. (2022). Diseño y validación de la Escala de Percepción hacia la Investigación Educativa en profesores universitarios y no universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 43, 65-92. <https://doi.org/10.15581/004.43.004>

Fontaines-Ruiz, T., Carhuachín, A. I., Zenteno, F. A y Tusa, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación XXVII*(53). 107-127. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v27n53/a07v27n53.pdf>

González, N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D., Pirela, C. (2007). La Investigación Educativa en el Hacer Docente. Laurus, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>

Hernández, C.A., Gamboa, A. A y Prada, R. (2021). Percepciones sobre el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de semilleros de investigación. *Revista Redipe*, 10 (12). 404-423. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1598/1510>

Llácer, E. (2012). El lenguaje científico, la divulgación de la ciencia y el riesgo de las pseudociencias. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, XVII, 51-67. <https://www.uv.es/ferbaro/papers/lenguaje.pdf>

Mendoza, J.L. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa* (México, DF), 16(70), 43-59. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043&lng=es&tlng=es

Morales, R. E., & Rodríguez, P. R. (2022). Retos y desafíos en la Educación Superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the Knowledge Society*, 23, 1-9. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/230630/Morales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Murillo Torrecilla F. J. y Perines Véliz H. A. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81-99. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800

Núñez, N. (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 40 (41), 26-41. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p26.pdf>

Ortega, R., Veloso, R y Hansen, O. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica. *ACADEMO* (Asunción): Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. 5 (2), 101-109. <http://scielo.iics.una.py/pdf/academo/v5n2/2414-8938-academo-5-02-101.pdf>

Pérez, A.B., López, J.C. y Buendía, A. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *RMIE*, 24 (83), 1109-1134. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n83/1405-6666-rmie-24-83-1109.pdf>

Perines, H. (2016). Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675641/perines_veliz_haylenalejandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos* XLIII, (1), 251-268. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100015

Pita, B. A. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-151. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v20n39/2619-189X-ccso-20-39-139.pdf>

Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la Educación*. México: UNAM, Ediciones Morata. https://www.researchgate.net/publication/358343594_Investigar_la_educacion_desde_la_Educacion

Porto Castro, A. M. y Mosteiro García, M. J. (2017). Investigación e innovación en la educación actual. *Boletín Redipe*, 5(7), 7-33. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/24>

Ríos, P., Ruiz, C., Paulos, T., y León, R. (2023). Desarrollo de una escala para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. [Development of a Scale to Measure Research Competences in Teachers and University Students]. *ARETÉ*, 9(17), 147-169. <https://n9.cl/627bn>

Rodríguez, A., Caurcel, M.J., Gallardo, M. y García, A. (2023). Reconocimiento y actitud hacia la investigación educativa en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98 (37.1) 139-158 <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/97824>

Rodríguez, M. (2021). Percepción sobre la enseñanza y los aprendizajes en la investigación en una institución de educación superior: Hacia la mejora de las capacidades investigativas. *Revista Innova Educación*, 3 (1), 189-207. <https://r.issu.edu.do/Zy>

Rojas, M. y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿qué le queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53-69. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.261>

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Proyecto Mesesup*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias.pdf>

Vargas, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Villarruel Fuentes, M. (2015). La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de Maestría en Educación. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7(12), 39-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534366855004>

Zarraga-Barreno, J. E., y Cerpa-Reyes, C. (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre la formación en competencias de investigación. *Formación universitaria*, 16(5), 73-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000500073>

RELACIONES INTERPERSONALES EN LA UNIDAD EDUCATIVA REGIONAL DE MÉRIDA - VENEZUELA. UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE SU CLIMA ORGANIZACIONAL

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN THE REGIONAL EDUCATIONAL UNIT OF MÉRIDA - VENEZUELA. AN ETHNOGRAPHIC ANALYSIS OF ITS ORGANIZATIONAL CLIMATE

Francoxi Márquez Gutiérrez

francoximarquez@gmail.com

<https://orcid.org/ 0009-0005-9457-2142>

Tesista de la Maestría en Administración Educacional

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes, Mérida

Fecha de recepción: 23/07/2025

Fecha de envío: 03/08/2025

Fecha de aceptación: 30/09/2025

RESUMEN

El presente artículo analiza las relaciones interpersonales y su impacto en el clima organizacional de la Unidad Educativa Regional de Mérida, Venezuela, a partir de un enfoque etnográfico. El estudio se centró en tres categorías clave: la exclusividad de voz del director, la falta de participación docente en la toma de decisiones y las repercusiones de estas dinámicas en el clima institucional. Se aplicaron entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de actas institucionales, revisión de mensajes de WhatsApp y una encuesta piloto, lo que permitió triangular la información y garantizar la validez de los hallazgos. Los resultados evidencian un liderazgo centralizado que limita el diálogo, genera desmotivación y fomenta la fragmentación del equipo docente. Asimismo, se constató que la exclusión de los docentes en los procesos de toma de decisiones repercuten en la cohesión, la confianza y la motivación laboral. Este panorama configura un clima organizacional tenso y poco colaborativo, con implicaciones indirectas sobre la calidad educativa. El artículo concluye que es imprescindible promover un liderazgo participativo y corresponsable, fortalecer la comunicación institucional y consolidar prácticas colaborativas que permitan mejorar el clima escolar. Las recomendaciones propuestas se orientan a generar espacios de diálogo democrático, construir confianza entre directivos y docentes, y proyectar un entorno educativo más humano, inclusivo y justo.

Palabras clave: relaciones interpersonales, clima organizacional, liderazgo participativo, gestión educativa, etnografía escolar.

SUMMARY

This article analyzes interpersonal relationships and their impact on the organizational climate at the Regional Educational Unit of Mérida, Venezuela, through an ethnographic approach. The research focused on three key categories: the director's exclusivity of voice, teachers' lack of participation in decision-making, and the effects of these dynamics on the institutional climate. In-

depth interviews, participant observation, institutional records, WhatsApp group messages, and a pilot survey were used, allowing for data triangulation and strengthening the validity of findings. The results reveal a centralized leadership style that restricts dialogue, generates demotivation, and fosters fragmentation among teachers. Furthermore, the exclusion of teachers from decision-making processes weakens cohesion, trust, and professional motivation. These conditions create a tense and uncooperative organizational climate, with indirect implications for the quality of education. The study concludes that it is essential to encourage participatory and shared leadership, strengthen institutional communication, and foster collaborative practices to improve the school climate. The recommendations proposed aim to create democratic dialogue spaces, rebuild trust between management and teachers, and promote a more human, inclusive, and equitable educational environment.

Keywords: interpersonal relationships, organizational climate, participatory leadership, educational management, school ethnography.

INTRODUCCIÓN

El estudio del clima organizacional en instituciones educativas ha cobrado especial relevancia en los últimos años, en tanto refleja no solo la eficiencia administrativa, sino también la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el espacio escolar. En este sentido, la escuela no puede reducirse a un lugar de transmisión de conocimientos; constituye, además, una base social donde convergen emociones, intereses, estilos de liderazgo y prácticas comunicacionales que inciden directamente en la convivencia laboral y en la calidad de los procesos pedagógicos.

En la Unidad Educativa Regional de Mérida se evidencian dinámicas que merecen ser analizadas con detenimiento. La práctica profesional docente realizada en este contexto permitió observar tensiones recurrentes: la centralización de las decisiones en la figura directiva, la exclusividad de voz en reuniones institucionales y la escasa participación del colectivo docente en la toma de decisiones. Estas situaciones no solo generan un ambiente laboral marcado por la desmotivación y el aislamiento, sino que limitan la construcción de una cultura organizacional democrática y participativa.

El interés de este artículo radica en comprender cómo las relaciones interpersonales inciden en el clima organizacional, a partir de un enfoque etnográfico que privilegia la voz y la experiencia de los actores educativos. A diferencia de aproximaciones meramente descriptivas, aquí se parte de la vivencia cotidiana de docentes y coordinadores, lo que permite interpretar la realidad institucional desde adentro, reconociendo tanto sus tensiones como sus potencialidades.

En términos académicos, la investigación dialoga con referentes teóricos que destacan la importancia de la comunicación organizacional, el liderazgo participativo y la cohesión docente como pilares de un ambiente institucional saludable (Robbins & Judge, 2009; Martínez, 2016; Northouse, 2018). Al mismo tiempo, se busca aportar evidencia empírica desde un caso concreto, en un contexto venezolano caracterizado por retos particulares en la gestión escolar.

El propósito central es analizar el impacto que tienen las relaciones interpersonales conflictivas en el clima organizacional de la Unidad Educativa Regional de Mérida. Este objetivo se desglosa en tres aspectos específicos: describir cómo perciben los docentes la exclusividad de voz de la dirección,

identificar los efectos de la limitada participación docente en las decisiones institucionales y proponer estrategias orientadas a rescatar el diálogo democrático en la gestión escolar.

Con ello, el artículo pretende ofrecer no solo una interpretación crítica de la realidad observada, sino también una contribución práctica para repensar la gestión educativa desde un horizonte más humano, inclusivo y corresponsable. En consecuencia, se estructura en cinco apartados: introducción, fundamentación teórica, metodología, discusión de resultados y conclusiones. Finalmente, se anexan los instrumentos de consentimiento informado aplicados a los participantes, en resguardo de los principios éticos de la investigación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El análisis de las relaciones interpersonales y del clima organizacional en instituciones educativas requiere un marco conceptual sólido que articule aportes de la psicología organizacional, la gestión educativa y la sociología de las interacciones humanas. Desde esta perspectiva, se presentan a continuación los referentes teóricos y empíricos que orientan el estudio.

Clima organizacional

El concepto de clima organizacional se refiere a la percepción compartida que los miembros de una institución tienen sobre su entorno de trabajo, sus normas, estilos de liderazgo y formas de interacción (Robbins y Judge, 2009). Este clima, aunque intangible, se manifiesta en actitudes, niveles de compromiso y motivación, cohesión grupal y en la manera en que los conflictos se gestionan en el día a día. En el ámbito escolar, el clima constituye un factor decisivo para el desarrollo de proyectos colectivos, la calidad de la enseñanza y el bienestar del personal docente. Un ambiente caracterizado por la confianza y la cooperación favorece la innovación y el sentido de pertenencia; por el contrario, uno marcado por tensiones o prácticas autoritarias tiende a debilitar la cohesión institucional.

Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales son los vínculos que se establecen entre las personas en un contexto social y laboral. En el caso de las instituciones educativas, estas relaciones determinan la manera en que se coordinan esfuerzos, se resuelven conflictos y se construyen redes de apoyo entre colegas (Pinto, 2021). La calidad de dichas interacciones impacta directamente en la motivación docente, en la disposición hacia el trabajo en equipo y en la posibilidad de generar proyectos innovadores. Estudios como el de Herrera Mendoza y otros. (2022) subrayan que la vida cotidiana en la escuela está marcada por múltiples experiencias, algunas de cooperación y otras de tensión, que inciden de forma decisiva en el clima organizacional.

Liderazgo y participación

El liderazgo constituye un eje fundamental en la configuración del clima escolar. Un estilo directivo inclusivo, democrático y orientado al diálogo fomenta la colaboración, la corresponsabilidad y la confianza mutua. En cambio, prácticas de centralización y exclusividad de voz limitan la participación docente y generan sentimientos de exclusión (Northouse, 2018). Martínez (2016) advierte que la participación activa del profesorado en las decisiones

institucionales no solo fortalece la gestión escolar, sino que incrementa la satisfacción laboral y el compromiso profesional. La ausencia de estos espacios puede derivar en apatía y desmotivación, debilitando la cultura organizacional.

Comunicación institucional

La comunicación dentro de las organizaciones educativas no se restringe a la transmisión de información formal; constituye también un proceso simbólico que refleja poder, reconocimiento y legitimidad. Una comunicación bidireccional y transparente se convierte en mecanismo de cohesión, mientras que un intercambio vertical y unidireccional puede acentuar conflictos y malestar (Peña-Figueroa y otros, 2017). En el caso venezolano, la comunicación en la escuela se enfrenta al reto de superar prácticas burocráticas y promover canales efectivos de diálogo, en los que la voz docente sea escuchada y tomada en cuenta.

Convivencia y cultura organizacional

La convivencia escolar, entendida como el conjunto de prácticas que regulan la interacción diaria, constituye otro factor determinante en el clima organizacional. Peña Figueroa y colaboradores (2017) destacan que existe una brecha entre lo normativo y la práctica real: mientras los reglamentos promueven la inclusión, en la cotidianidad emergen tensiones, exclusiones y resistencias. Esta distancia entre el deber ser y la experiencia vivida configura una cultura organizacional que, según Ramírez (2017), puede favorecer la cooperación o, en sentido contrario, bloquear la innovación pedagógica y el rendimiento académico.

En síntesis, los estudios revisados coinciden en señalar que el clima organizacional es un constructo complejo, tejido por múltiples dimensiones: liderazgo, comunicación, participación y relaciones interpersonales. Comprender estas categorías en un contexto específico, como el de la Unidad Educativa Regional de Mérida, permite analizar cómo las dinámicas de poder, los estilos de interacción y la gestión de la convivencia escolar influyen directamente en la vida institucional. Desde este marco, la presente investigación se orienta a interpretar las tensiones observadas y a proponer rutas de mejora hacia un modelo de gestión participativa, humana y democrática.

MÉTODOLOGIA

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con un diseño etnográfico interpretativo. Este enfoque permitió comprender las experiencias, percepciones y significados que los docentes atribuyen a sus relaciones interpersonales en un contexto natural, reconociendo la subjetividad como fuente legítima de conocimiento (Creswell, 2014). La etnografía resultó adecuada para captar la dinámica cotidiana de la institución, al integrar la observación directa con la voz de los actores educativos.

Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa Regional de Mérida, Venezuela, durante un período de tres meses de inmersión institucional. Participaron 15 docentes y una coordinadora,

seleccionados por su rol activo en la vida escolar y su disposición a compartir experiencias sobre la comunicación, el liderazgo y la gestión institucional. Se resguardó el anonimato de los participantes mediante códigos alfanuméricos.

Se emplearon diversas técnicas con el fin de triangular la información y garantizar la validez de los hallazgos:

Observación participante: permitió registrar interacciones en reuniones y espacios informales, con 20 notas de campo elaboradas de manera sistemática.

Entrevistas semi-estructuradas: exploraron las percepciones de los docentes respecto al liderazgo, la comunicación y el clima organizacional.

Documentos institucionales: se analizaron actas de reuniones y normativa interna, contrastando el discurso formal con las prácticas reales.

Mensajes de WhatsApp: se revisaron intercambios en un grupo de docentes, lo que ofreció información espontánea sobre tensiones y formas de resistencia simbólica.

Encuesta piloto: basada en escala Likert, permitió obtener una primera aproximación cuantitativa a las percepciones sobre participación y comunicación.

Procedimiento

La recolección de información combinó la inmersión etnográfica con entrevistas y análisis documental. Los datos se organizaron en categorías relacionadas con liderazgo, comunicación institucional, participación docente y clima organizacional. Posteriormente, se aplicó triangulación entre técnicas (observación, entrevistas, documentos y chat digital) para identificar patrones consistentes y posibles contradicciones.

Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los principios de respeto, confidencialidad y consentimiento informado. Los participantes firmaron un formato en el que se explicó el propósito de la investigación, la voluntariedad de su colaboración y el resguardo de sus opiniones. En el caso de los mensajes de WhatsApp, se garantizó la privacidad mediante el anonimato de nombres y referencias personales.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis etnográfico permitió comprender de manera profunda cómo las relaciones interpersonales y los estilos de liderazgo configuran el clima organizacional en la Unidad Educativa Regional de Mérida. A partir de la triangulación entre entrevistas, observaciones, documentos institucionales, mensajes de WhatsApp y encuesta piloto, emergen patrones que evidencian tensiones estructurales entre el discurso de gestión escolar y la práctica cotidiana.

Exclusividad de voz del director

Uno de los hallazgos más consistentes es la concentración de la palabra y de las decisiones en la figura del director. Las entrevistas revelan que los docentes se sienten espectadores en lugar de

actores dentro de las reuniones, lo cual coincide con lo registrado en las actas institucionales, donde las determinaciones aparecen rubricadas como acuerdos colectivos, aunque en la práctica respondan a una imposición jerárquica. Las notas de campo corroboran que en las reuniones predominan la exposición unilateral y la interrupción de quienes intentan intervenir.

Estos resultados se alinean con los planteamientos de Robbins y Judge (2009), quienes destacan que el liderazgo autoritario limita la circulación de ideas, genera frustración y disminuye el compromiso laboral. En la institución estudiada, la exclusividad de voz se traduce en una cultura organizacional vertical que minimiza la experiencia docente. Este hallazgo no solo confirma la teoría, sino que aporta un matiz relevante: la centralización de la palabra no solo bloquea propuestas, sino que erosiona la confianza mutua, convirtiendo a las reuniones en escenarios de silencios resignados más que de diálogo productivo.

Falta de participación docente en la toma de decisiones

La exclusión de los docentes en decisiones clave constituye otro hallazgo reiterado. Tanto en entrevistas como en mensajes de WhatsApp, se evidencia que los cambios curriculares, ajustes de horarios o actividades institucionales se comunican una vez que ya han sido definidos. Este patrón fue confirmado en las actas revisadas, donde las determinaciones aparecen registradas como hechos consumados.

Martínez (2016) señala que la participación docente es un elemento esencial para consolidar un clima organizacional positivo, dado que promueve la corresponsabilidad y fortalece el sentido de pertenencia. La falta de consulta observada en la Unidad Educativa Regional de Mérida contrasta con estas recomendaciones y explica, en gran medida, la desmotivación que los propios docentes expresan en entrevistas y encuestas.

Lo más relevante de este hallazgo es que la ausencia de participación no se limita a la toma de decisiones administrativas, sino que permea también los procesos pedagógicos. El hecho de que los docentes no sean convocados a debatir estrategias o proyectos curriculares genera un vacío de reconocimiento a su rol profesional, transformando la práctica educativa en una tarea instrumental y fragmentada.

Impacto en el clima organizacional

La conjunción de un liderazgo centralizado y de la exclusión participativa se refleja directamente en el clima organizacional. La triangulación de técnicas mostró un panorama marcado por la desconfianza, la apatía y la fragmentación del equipo docente. En entrevistas, los profesores señalaron que ya nadie quiere colaborar en proyectos grupales, mientras que en los mensajes de WhatsApp aparecen expresiones como aquí solo trabajamos por cumplir, no porque nos sintamos parte de algo.

Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por Chiavenato (2017), quien sostiene que el clima organizacional negativo se traduce en disminución del compromiso, debilitamiento de la cohesión y resistencia al cambio. En la institución estudiada, el clima no solo está afectado en su dimensión

motivacional, sino también en la relacional: las notas de campo muestran gestos de desconfianza, trabajo aislado y escasa cooperación durante actividades colectivas.

Lo novedoso de este estudio es que, más allá de confirmar teorías previas, evidencia cómo la comunicación digital (en este caso, los mensajes de WhatsApp) funciona como espacio alternativo de expresión frente al silencio impuesto en reuniones formales. Esta resistencia simbólica refleja que, aun en contextos de liderazgo vertical, los docentes buscan canales para expresar inconformidad y reafirmar su identidad colectiva. Sin embargo, al mantenerse en la informalidad, dichas voces carecen de impacto institucional, lo que refuerza el círculo de exclusión y malestar.

Discusión integradora

Los hallazgos confirman que la exclusividad de voz del director y la falta de participación docente no son fenómenos aislados, sino dinámicas interdependientes que terminan deteriorando el clima organizacional. La investigación aporta evidencia empírica de cómo un estilo de gestión autoritario conduce a la desmotivación y a la fragmentación, al mismo tiempo que suprime los espacios de diálogo democrático.

Desde un punto de vista crítico, el estudio invita a repensar la gestión educativa no solo como administración de recursos, sino como construcción de vínculos humanos. La necesidad de recuperar la palabra compartida, de abrir espacios de consulta genuina y de promover un liderazgo participativo aparece como condición indispensable para transformar el clima institucional.

CONCLUSIONES

El estudio etnográfico sobre las relaciones interpersonales en la Unidad Educativa Regional de Mérida permitió comprender cómo el liderazgo centralizado y la exclusión de la voz docente configuran un clima organizacional marcado por la desmotivación, la desconfianza y la fragmentación del equipo. La triangulación de entrevistas, observaciones, actas, mensajes digitales y encuesta piloto confirmó que el estilo de gestión vigente limita la participación real del personal y reproduce prácticas autoritarias que obstaculizan la cohesión institucional.

Analizar las relaciones interpersonales y el clima organizacional en la Unidad Educativa Regional de Mérida, permitió descubrir que el liceo, más que una estructura administrativa o un espacio de enseñanza, está en una constante construcción. En sus pasillos y aulas no circulan únicamente contenidos académicos, sino emociones, expectativas, silencios y voces que al cruzarse conforman la atmósfera que sostiene o debilitan el quehacer educativo. Como decía una profesora cuando conversábamos, me duele mi liceo son veinte años trabajando aquí y mire como ha sido esta gestión.

El estudio evidenció que un clima organizacional no se define solo por normas o reglamentos, sino por la manera en que las personas se reconocen mutuamente: en la escucha, en la participación, en el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor. Cuando estas dinámicas se ven limitadas por jerarquías rígidas o por la exclusividad de ciertas voces, emerge un clima de distancia y desmotivación. En contraste, cuando prevalece la colaboración espontánea, y el apoyo entre colegas, el clima se revitaliza y la institución se fortalece desde adentro.

La reflexión que surge de este análisis es que todo clima organizacional es, en el fondo un espejo donde se refleja el grado de humanidad con que se gestionan las relaciones interpersonales. No basta con dirigir, coordinar o evaluar. Es necesario construir comunidad. Una comunidad donde la palabra circule sin barrera, donde el docente se sienta parte esencial de las decisiones, donde el estudiante perciba que su educación se desarrolla en un entorno de respeto, y donde el liderazgo directivo sea catalizador del dialogo y no de imposición.

La escuela merideña, con su carga cultural y social, enfrenta retos propios de un país en transformación. Sin embargo, este mismo contexto abre la oportunidad de repensar el clima organizacional como un recurso estratégico y no como un simple telón de fondo. Apostar por un clima positivo es apostar por el bienestar docente, por la permanencia de los estudiantes y en última o primera instancia, por la calidad educativa que la sociedad demanda.

De allí que la reflexión final no se limita a constatar hallazgos, sino a lanzar un llamado a pensar en la gestión educativa desde la cercanía humana, desde la participación y desde el reconocimiento mutuo. Un clima escolar democrático y saludable no es una utopía, sino una construcción posible cuando la voluntad institucional se une a la convicción de que la educación es, ante todo, un acto de encuentro humano.

El reto para la Unidad Educativa Regional de Mérida, y para instituciones con realidades similares es avanzar hacia un modelo de gestión democrática, inclusiva y corresponsable. Una escuela que escucha y valora a sus docentes no solo mejora su clima organizacional, sino que también proyecta en sus estudiantes valores de convivencia, respeto y participación ciudadana.

CONCLUSIONES PRINCIPALES

Exclusividad de voz del director:

El control absoluto de la palabra y de las decisiones institucionales inhibe la libre expresión, genera sentimientos de exclusión y erosiona el sentido de pertenencia. Las reuniones funcionan más como escenarios informativos que como espacios de construcción colectiva.

Falta de participación docente:

Los hallazgos evidencian una débil cultura de consulta y un escaso reconocimiento de las iniciativas del profesorado. Esta ausencia de participación fomenta actitudes de apatía, aislamiento y resistencia pasiva frente a la gestión escolar.

Impacto en el clima organizacional:

La suma de exclusión y centralismo directivo se traduce en un ambiente laboral tenso, con baja motivación, comunicación deficiente y relaciones interpersonales fragmentadas. Incluso las interacciones digitales como el grupo de WhatsApp funcionan como un espacio paralelo de desahogo y crítica, pero sin incidencia institucional efectiva.

Proyección hacia la calidad educativa:

Aunque el estudio no se centró directamente en los estudiantes, se infiere que un clima laboral deteriorado afecta la planificación pedagógica, la innovación en el aula y, en consecuencia, la calidad del proceso formativo.

RECOMENDACIONES

A partir de estos hallazgos, se plantean propuestas orientadas para fortalecer la gestión educativa y mejorar el clima institucional:

- Promover la participación docente: instaurar reuniones deliberativas, mesas de trabajo y mecanismos de retroalimentación anónima que garanticen la inclusión de todas las voces en las decisiones relevantes.
- Transformar el estilo de liderazgo: capacitar al equipo directivo en enfoques participativos, establecer prácticas de liderazgo distribuido y reconocer los aportes de coordinadores y docentes en la planificación institucional.
- Fortalecer la comunicación interna: habilitar canales oficiales de información claros, transparentes y bidireccionales que reduzcan rumores y fomenten la confianza.
- Impulsar la cultura colaborativa: diseñar proyectos pedagógicos conjuntos, promover actividades de integración y consolidar equipos de trabajo con responsabilidades compartidas.
- Evaluar periódicamente el clima organizacional: implementar encuestas internas y espacios de retroalimentación que permitan ajustar de manera oportuna las estrategias de gestión.

Francoxi Márquez Gutiérrez

Licenciada en Educación Ciencias Sociales ULA 2022. Tesista de la Maestría en Administración Educacional (ULA).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chiavenato (2017). Comportamiento organizacional (2ed.). MacGraw-Hill

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hernández Palomino, J. A., Gallardo, M., & Espinoza Medina, J. de J. (2011). Desarrollo organizacional. Editorial Universitaria.

Northouse, P. G. (2018). Leadership: Theory and practice (8th ed.). Sage Publications.

Robbins, S. P., y Judge, T. A. (2009). Comportamiento organizacional (13^a ed.). Pearson Educación.

Herrera-Mendoza, R. E., Gutiérrez Reyes, M. A., y Estrada-Hernández, H. (2022). Cómo viven los docentes las relaciones interpersonales en sus instituciones: Tarea compleja en su práctica. Revista de Educación y Sociedad, 29(3), 45-67.

Jurado, C. (2017). Liderazgo autoritario y el desempeño profesional de la directora de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” de Ccollpapampa – Lircay – 2016 [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

Martínez, J. (2016). Participación y compromiso laboral en el sector educativo. Revista de Psicología Organizacional, 12(2), 98-112.

Odaly Pinto, O. (2021). Las relaciones interpersonales entre docentes: Vivencias y perspectivas desde su realidad [Tesis de maestría, Universidad Central de Venezuela].

Peña-Figueroa, P., Sánchez-Prada, J., Ramírez-Sánchez, J., & Menjura-Escobar, M. I. (2017). La convivencia en la escuela: Entre el deber ser y la realidad. Revista Iberoamericana de Educación, 35(1), 123-140.

Ramírez, L. (2017). Impacto del clima organizacional en el rendimiento académico. Revista de Gestión Educativa, 9(1), 56-78.

ANEXOS

Anexo I:

Nota explicativa sobre el consentimiento informado

En cumplimiento con los principios éticos de la investigación educativa y siguiendo las normas establecidas por la Universidad de Los Andes, se aplicó un consentimiento informado a la totalidad de los participantes en el estudio Relaciones interpersonales en la Unidad Educativa Regional de Mérida – Venezuela. Un análisis etnográfico de su clima organizacional.

Este documento fue entregado y firmado de manera individual por los docentes y coordinadora que aportaron información mediante entrevistas, encuestas, observaciones o participación en espacios de comunicación institucional (incluyendo redes sociales).

Se garantiza que la identidad de los participantes se mantiene en reserva, preservando la confidencialidad y privacidad de sus opiniones. En este anexo se presenta únicamente el modelo del consentimiento informado utilizado, sin adjuntar las versiones firmadas, en resguardo de los datos personales.

Anexo II:

Modelo de consentimiento informado

Título del estudio: Relaciones interpersonales en la Unidad Educativa Regional de

Mérida - Venezuela. Un análisis etnográfico de su clima organizacional

Investigadora responsable: Francoxi Márquez

Universidad de Los Andes (ULA), Maestría en Administración Educacional.

Propósito de la investigación

El presente estudio tiene como finalidad analizar las relaciones interpersonales y su incidencia en el clima organizacional de la Unidad Educativa Regional de Mérida, a través de un enfoque etnográfico que permita comprender las dinámicas de comunicación, participación y convivencia institucional.

Participación voluntaria

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Usted puede retirarse en cualquier momento sin que ello implique sanción, juicio o consecuencia negativa.

Procedimiento

Se le solicitará:

- Responder entrevistas y/o encuestas.
- Aportar opiniones en espacios de comunicación (incluyendo grupos de redes sociales) que serán utilizados únicamente con fines académicos.
- Posible observación de interacciones dentro de la institución.

Confidencialidad y privacidad

Toda la información proporcionada será anónima y confidencial. No se revelará su identidad en ningún informe o publicación derivada de este estudio. Los datos obtenidos de redes sociales o espacios de comunicación privados serán tratados con estricto respeto a la privacidad, usándose únicamente con su autorización expresa.

Riesgos y beneficios

No se prevén riesgos físicos ni psicológicos derivados de su participación. Sus aportes contribuirán a mejorar la comprensión del clima organizacional de la institución y podrían orientar propuestas de gestión educativa más eficaces.

Contacto

Si tiene alguna duda o desea mayor información sobre la investigación, puede comunicarse con:

- Investigadora: Francoxi Márquez
- Correo electrónico: Francoximarquez@gmail.com
- Teléfono: 04166752566

7. Declaración de consentimiento

Yo, _____ (nombre y apellido), declaro haber leído y comprendido la información expuesta en este documento. Acepto participar de manera voluntaria en el estudio titulado: “Relaciones interpersonales en la Unidad Educativa Regional de Mérida – Venezuela. Un análisis etnográfico de su clima organizacional”.

Autorizo el uso académico de mis opiniones y aportes, con la garantía de que mi identidad permanecerá en reserva y mi privacidad será respetada.

Firma del participante: _____

C.I.: _____

Fecha: ___ / ___ / ___

Firma de la investigadora: _____

Francoxi Márquez

Anexo III.

Síntesis de hallazgos etnográficos sobre el clima organizacional

El siguiente cuadro sintetiza los principales hallazgos observados durante el trabajo de campo en la Unidad Educativa Regional de Mérida. Se presentan las categorías clave, la evidencia etnográfica obtenida y sus implicaciones en el clima organizacional.

Categorías claves	Hallazgo Etnográfico	Evidencia Observada	Implicaciones para el Clima Organizacional
Exclusividad de voz del director	La mayoría de las decisiones parten de la dirección sin consulta amplia	Reuniones dominadas por el discurso directivo	Limita la participación docente y genera un clima jerárquico y vertical
Participación docente	Docentes con poca incidencia en las decisiones institucionales	Escasa intervención y en asambleas reuniones	Desmotivación y percepción de que su voz no es valorada

Comunicación institucional	Información transmitida de manera tardía o poco clara	Cambios de horarios, asignaciones previo aviso sin	Confusión, malestar y debilitamiento de la confianza
Relaciones interpersonales	Colaboración espontánea entre colegas frente a dificultades	Apoyo actividades en extracurriculares resolución problemas cotidianos y de	Refuerza la resiliencia docente y aporta equilibrio al clima escolar
Diálogo democrático	Necesidad de abrir más espacios de intercambio horizontal	Comentarios de docentes sobre la falta de escucha	La ausencia de diálogo limita la construcción de un clima participativo
Motivación y reconocimiento	Esfuerzo docente poco visibilizado	Actividades realizadas sin reconocimiento institucional	Riesgo de desgaste emocional y menor compromiso con los proyectos

Fuente: Elaborado por Márquez Francoxi (2025).

LOS PORQUÉS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. ENTRE DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA SOSTENIBLE

THE WHYS OF PEACE EDUCATION: BETWEEN CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR BUILDING SUSTAINABLE COEXISTENCE

Jesús A Morales
lectoescrituraula@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>
Docente de Psicología General y Orientación
Universidad de Los Andes- Mérida, Venezuela

Fecha de Recepción: 08/09/2025
Fecha de Envío: 12/09/2025
Fecha de Aceptación: 12-10-2025

RESUMEN

La paz como recurso al servicio de la habitabilidad funcional en el sistema-mundo, constituye no solo una posibilidad esperanzadora para la consolidación de la trascendencia humana sostenible, sino la oportunidad para acercar a la sociedad global en torno a la convicción de deponer las posiciones hostiles, egoístas y contrarias como imperativo categórico en la tarea de construir el futuro digno para todos. Esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo se propuso analizar los porqués de la educación para la paz como un modo de justificar su pertinencia en tanto valor universalmente reconocido, al que se le adjudica el potencial transformador capaz de conminar a la humanidad hacia el vivir en el estado de armonía y entendimiento recíproco. Del mismo se precisan los desafíos y las posibilidades asociadas con la construcción de espacios funcionales como sostenibles para la convivencia genuina. Los resultados indican que fortalecer las relaciones en el mundo exige la promoción de convicciones planetarias que en su sentido operativo redunden en el reconocimiento del otro sin condicionamientos prejuiciosos; pero también exige el viraje actitudinal hacia el uso del diálogo alentador de soluciones racionales, en las que se logren integrar los intereses de todos, así como definir criterios de convivialidad que reivindiquen el verdadero sentido del coexistir dignamente. En conclusión, la educación como proceso alentador del mundo posible alcanza su pertinencia en tanto su potencial para lograr la reconciliación, el encuentro realmente fraternal y el resguardo de la integridad moral de la humanidad.

Palabras clave: diálogo simétrico, encuentro fraternal, dignidad humana, armonía sostenible, coexistencia funcional.

SUMMARY

Peace as a resource for functional habitability in the world-system constitutes not only a hopeful possibility for the consolidation of sustainable human transcendence, but also an opportunity to bring global society together around the conviction of abandoning hostile, selfish, and opposing positions as a categorical imperative in the task of building a dignified future for all. This research, resulting from a

qualitative documentary review, aimed to analyze the reasons for peace education as a way to justify its relevance as a universally recognized value, which is credited with the transformative potential to compel humanity toward living in a state of harmony and mutual understanding. It clarifies the challenges and possibilities associated with building functional and sustainable spaces for genuine coexistence. The results indicate that strengthening global relations requires the promotion of global convictions that, in their operational sense, result in the recognition of others without prejudice. But it also demands an attitudinal shift toward the use of dialogue that encourages rational solutions, in which the interests of all can be integrated and criteria for conviviality defined that vindicate the true meaning of coexisting with dignity. In conclusion, education as a process that encourages a possible world reaches its relevance in its potential to achieve reconciliation, a truly fraternal encounter, and the safeguarding of humanity's moral integrity.

Keywords: symmetrical dialogue, fraternal encounter, human dignity, sustainable harmony, functional coexistence.

INTRODUCCIÓN

Educar para la paz como proceso al servicio de la búsqueda del consenso humano y la recuperación del tejido social, se encuentra entretejido por una serie de referentes históricos, jurídicos, sociales y culturales (Jares, 2004); en cuyo contenido se precisan contenidos asociados con la superposición del diálogo alentador del acuerdo sostenible, como el ideal sobre el que se sostienen posibilidades reales de construcción del denominado futuro posible, abierto al diseño y comprometido con el respeto a la diversidad.

La construcción del mundo posible como un ideal ampliamente reconocido por las agendas globales en materia educativa, no solo constituye un cometido en torno a los cuales han girado esfuerzos de institucionales en todos los tiempos, sino además, supone una invitación mundial a la recuperación del verdadero sentido de comunidad que requiere la humanidad para sortear los desafíos propios de la convivencia humana sostenible y funcional; como el estado dinámico que reitera la necesidad colectiva de adoptar soluciones pacíficas a los problemas emergentes.

En correspondencia Savater (2020), afirma que habitar el mundo desde la paz exige la praxis de la tolerancia y la aceptación recíproca, como valores desde los cuales es posible fortalecer en el ciudadano la capacidad de asumir el conflicto desde el diálogo transformador; al que se entiende junto a la reflexión consciente como parte elementos catalizadores de un nuevo esquema de coexistencia racional desde el que es posible no solo garantizarle bienestar a las generaciones presentes, sino mediar para en la tarea de reinventar la vida en la denominada comunidad global.

Desde esta perspectiva enfrentar la conflictividad social que persiste en imponerse a toda escala, ubica a la educación para la paz como un proceso esperanzador que procura dentro de sus fines revitalizar sustantivamente los nexos de fraternidad y unidad incondicional (Kant, 2006); estos ideales en su sentido operativo suponen una invitación generalizada a la humanidad a deponer sus intereses y posiciones irreconciliables, pero también a sustituir actitudes individualistas por el sentido de apertura que coadyuve en el proceso de precisar alternativas de convivialidad, que mediadas por nexos e iniciativas colectivas impulsen la sustitución de la hostilidad por respuestas

mediadoras, en cuyo contenido se estime la resolución de las contradicciones, la reconstrucción de lazos de fraternidad y la reconciliación sostenible (Morales, 2005).

Trascender en esta dirección implica la erradicación de comportamientos reactivos por la meditación sensible, como antídoto desde el que es posible prevenir manifestaciones contrarias; pero además, motivar en la humanidad el cultivo de actitudes comprometidas con el estado dinámico de armonía, el cual no niega de ninguna manera el conflicto, pero si pretende superponer la búsqueda del entendimiento y la comprensión profunda como actitudes desde las que es posible convertir el sistema-mundo en un espacio habitable.

Este desafío universal posiciona a la educación para la paz como la salida esperanzadora, sobre la cual se ha cifrado como objetivo medular la potenciación de la solidaridad humana, como el principio axiológico que reitera no solo el ejercicio pleno de la ciudadanía sino la adherencia al compromiso universal de edificar nuevos esquemas de coexistencia. Impulsar este proceder significa en su sentido operativo superponer la libertad positiva y la justicia social, como la fuerza revitalizadora de cambios asociados con resolución de la discriminación histórica y de la exclusión destructiva; fenómenos considerados como los responsables no solo del deterioro de la integridad moral de los pueblos, sino del trato indigno que ha obstaculizado la realización humana dentro de los parámetros de la sostenibilidad.

Para Bauman (2006), consolidar estos cometidos exige el ejercicio de la voluntad humana desde la cual es posible trazar el camino hacia el encuentro fraternal, en el que la reivindicación del reconocimiento mutuo alcance no solo su consolidación permitiendo, sino el accionar colectivo en torno a desdibujar las líneas divisorias que han ocasionado distanciamiento entre la humanidad. Accionar en esta dirección sugiere elevar la conciencia crítica en torno a estos problemas mediatos e inmediatos, pero también constituye una invitación global a la construcción de nuevos frentes de unidad en los que prime el proceder civilizado que requiere la humanidad para funcionar de manera armónica.

En estos términos, la educación para la paz viene a superponer la aceptación racional del otro como la fuerza encargada de revitalizar la vida en comunidad pero además, como el proceso que sugiere resignificar el manejo de las diferencias, los pluralismos y la diversidad desde el plano del diálogo fecundo (Berlín, 2011); mecanismo al que se entiende como el instrumento impulsor del acercamiento inquebrantable, coherente y flexible capaz de favorecer la preservación de las particularidades y las pertenencias como parte de los elementos constitutivos del patrimonio común de la humanidad (Berlín, 2018).

Lo referido implica motivar el uso de mecanismos significativos de interacción entre cosmovisiones diferentes, a las cuales instar al diálogo que estreche y permita el entendimiento racional que se requiere para la resolución de situaciones conflictivas; este proceder tanto cívico como ciudadano es considerado como una de las posibles alternativas para reconstruir el tejido social, en el cual subyacen contenidos importantes para la coexistencia plena, entre los que se precisan superar las condiciones de inestabilidad colectiva (Galtung, 1998), así como las amenazas emergentes que atentan contra la armonía que busca reivindicar cometidos importantes para el desarrollo humano sostenible a decir la consolidación del clima de seguridad y confianza entre sujetos con visiones del mundo contrapuestas.

Por consiguiente, reducir los efectos de la conflictividad por la que atraviesa el sistema-mundo implicadas de la educación para la paz volver la mirada hacia la adopción crítica de principios moduladores de la dimensión actitudinal del ser humano (Galtung, 1984); motivando de este modo el alcance de la paz duradera que deviene de la consolidación de la arquitectura axiológica sobre la cual cimentar el pacto social, que coadyuve a resolver la crisis global por convivencia a la que se le adjudica la amenaza a la configuración intencional del futuro entrelazado por el respeto hacia la divergencia, por el acercamiento entre identidades así como entre pertenencias disímiles (Díez, 2024; García, 2000).

En razón de lo expuesto, esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo se propuso analizar los porqué de la educación para la paz como un modo de justificar su pertinencia en tanto valor universalmente reconocido, al que se le adjudica el potencial transformador capaz de cominar a la humanidad hacia el vivir en el estado de armonía y entendimiento recíproco. Del mismo de precisan los desafíos y las posibilidades asociadas con la construcción de espacios funcionales como sostenibles para la convivencia genuina.

MATERIALES Y MÉTODO

Esta investigación documental con enfoque cualitativo asumió la revisión de las obras clásicas de autores que abordan la conceptualización, caracterización y cometidos sobre los que se sustenta la educación para la paz, cuyos contenidos casi de manera unánime giran en torno a la idea de un proceso en construcción permanente y estrechamente asociado con la coexistencia equilibrada y armónica, el respeto y reconocimiento de la dignidad humana así como el resguardo de la integridad moral (textos originales); del mismo modo se consideró la valoración de fuentes complementarias (revistas científicas y especializadas) para ampliar el acercamiento teórico y epistémico al constructo educar para la paz.

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones teóricas y los elementos prácticos en función de los cuales realizar un acercamiento a educar para la paz como proceso en construcción permanente, que por estar entrelazado por una multiplicidad de voces la dejan ver como una alternativa esperanzadora para la construcción de un mundo mejor. Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos o focalizados en situaciones de inclusión y propuestas indirectas aplicadas a otras realidades, precisando de este modo patrones entre los autores consultados.

Con respecto al criterio axiológico se procuró determinar los valores a los que enfáticamente cada autor considera vitales a lo largo de sus obras. El criterio de complementariedad se usó para tender conexiones tanto teóricas como conceptuales entre los textos principales y fuentes secundarias, en un intento por establecer un diálogo epistémico que sustanciara de manera holística e integral las razones por las que la educación para la paz toma pertinencia en la actualidad, en tanto se asume promotora de la concreción de acciones vinculadas con la construcción de espacios para la convivencia socioeducativa, la búsqueda del reconocimiento recíproco y la coexistencia digna en el marco de la sostenibilidad.

Esta articulación de posiciones teóricas permitió establecer patrones coincidentes entre autores, en lo que respecta a las siguientes dimensiones: el uso del diálogo alentador de la unidad

fraterna, la resolución de controversias de manera racional, el trato inclusivo y dignificante, el acercamiento respetuoso y reivindicativo de la manifestación plena de creencias, cosmovisiones y pluralismos en el marco tanto de la sostenibilidad como de lo establecido en los derechos fundamentales que asisten a la humanidad. Es preciso indicar que los criterios utilizados para la escogencia de las fuentes fueron: pertinencia, relevancia, actualidad y potencial para transferir planteamientos desde el plano teórico-conceptual a la transformación de realidades en situación de conflicto.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La sociedad a nivel global enfrenta uno de los desafíos más complejos de la historia de la humanidad y refiere específicamente a la denominada crisis de la convivencia (Morín, 2011), en cuyo contenido se estima la reiterativa confrontación irracional y el proceder al margen de los principios morales que rigen la participación de la vida la denominada aldea-mundo. De allí, la invitación que entrelaza los programas políticos y las agendas educativas en cuyo contenido se insta a la sustitución de la hostilidad por el trato afable que configure el clima de cooperación, en el que las amenazas se desdibujen hasta darle paso a la convivialidad dentro del marco del proceder civilizado y respetuoso de la diversidad (Chomsky, 2020).

Este proceder implica desde los procesos educativos el cultivo de la condición sentipensante del ser humano (Lederach, 2008), como el requerimiento sine qua non en función del cual trascender hacia la definición de las actitudes idóneas que el ciudadano y la sociedad global exigen en la construcción del proceso de vivir dignamente (Cortina, 2021); a lo que se debe entender como una experiencia entrelazada por la potenciación del sentido común como cualidad humana que supone crear y recrear condiciones positivas que reiteren el resguardo de la vida dentro de los parámetros del cuidado mutuo (Freire, 2006), que le garantice a la humanidad la superación del sufrimiento y, por ende, la pervivencia plena en la sociedad actual (García, 2020).

En estos términos, la educación para la paz toma especial importancia dentro de los currículums en su eje convivencia y ciudadanía, en tanto se precisa como el proceso no solo transformador con implicaciones multidimensionales (Galtung, 2003a), sino como la fuerza revitalizadora de la conciencia crítica que junto a la sensibilidad humana dan paso a la organización social justa, en la que prime la inclusión, el respeto y el trato solidario que valida la existencia del otro desde una posición totalizante. Estos argumentos estrechamente asociados con la construcción del futuro común, no solo se entienden como elementos que transversalizan iniciativas vinculadas con el compartir del mundo, contextos y espacios en armonía plena, sino como requerimientos en función de los cuales garantizarles a las generaciones futuras cómo alcanzar la paz verdadera.

Esta preocupación por la consolidación del mundo armónico y funcional tiene su asidero en la configuración de una identidad global, que mediada por la vocación planetaria permitan la integración dialógica entre cosmovisiones y pertenencias diversas, en una suerte de mediación interactiva fecunda (Ury, 2000), que potencie intencionalidades asociadas con la convivencia humana sostenible; entre las cuales se precisa la búsqueda de una vida mejor, en la que tanto la coexista la diversidad como el respeto a los pluralismos se erija como premisa común, que habilite al ciudadano para compartir el sistema-mundo sin condicionamiento alguno más que el trato respetuoso, tolerante y afable que requiere toda sociedad para mantenerse en el tiempo.

En correspondencia Maalouf (1999), en su propuesta sobre el acercamiento humano mediado por la interacción intencional reitera la necesidad compartida de los pueblos de reconocerse en el otro, es decir, de asumir la valoración crítica de la multiplicidad de cosmovisiones que ostentan terceros y que determinan cómo perciben a quienes no comparten su misma pertenencia. Este proceder implica precisar símbolos y significados que hagan posible la vida común, en la que todos los seres humanos conscientes de los rasgos que comparten con el otro alcancen a estrechar posibilidades de encuentro racional.

Por ende, la paz como un ideal global exige aprender a convivir, a habitar y compartir contextos desde la serenidad, así como desde el compromiso recíproco de evitar la vulneración de prácticas y creencias particulares que pudiera derivar con confrontaciones inmediatas o futuras; pero también evitar la transgresión de la condición moral que le asiste al otro mediante la actuación mediada por la condición sentipensante, de la cual a su vez se desprende la sensibilidad humana para estrechar lazos afectivos y solidarios que articulados de manera sinérgica coadyuven en la tarea de mantener a lo largo del tiempo el clima de seguridad y confianza que se requiere para alcanzar el estado de plenitud.

Para Bauman (2006), estos cometidos tienen en su hacer operativo la construcción de la comunidad global entrelazada no solo por seguridad sostenible, sino por la cohesión de voluntades fundamentadas sobre el interés común de alcanzar la superación de las fricciones desde la racionalidad que permite pensar el futuro posible dentro del marco de las libertades fundamentales; como dispositivos en función de los cuales garantizarle a la ciudadanía posibilidades de consenso de las que se deriven tanto compromisos como negociaciones asociadas con el buen vivir.

Al respecto Morín (2011), afirmar que la tarea de construir la paz desde una perspectiva compleja, constituye una invitación global a la coexistencia con el conflicto, con el orden y el caos, con la certidumbre e incertidumbre en un intento por configurar las condiciones necesarias para habitar la denominada Tierra Patria. Este proceder híbrido que asume la crisis y la estabilidad como elementos propios de la dinámica social, invita a la humanidad a fortalecer la capacidad adaptativa en un mundo no solo dinámico sino permeado por el cambio recurrente. En razón de lo expuesto, este apartado procura exponer los porqués de la educación para la paz, precisando los desafíos y posibilidades en función de las cuales construir la convivencia sostenible, como ideal que sobre el que se sustenta el alcance de la trascendencia humana digna y plena.

LOS PORQUÉS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Transformar el conflicto en posibilidades para alcanzar la convivencia humana plena, constituye un objetivo ampliamente tratado en la literatura sobre la paz en tanto valor universal y derecho humano (Galtung, 1998). Con respecto a primero se precisa como el resultado del diálogo que invita a hacer las paces con la finalidad de alcanzar la reconciliación; mientras que el segundo indica que la paz es el camino hacia el mundo posible, en el que todos los seres humanos con independencia de su pertenencia alcancen el proceder ciudadano que se requiere para habitar la sociedad global.

Si bien es cierto, ambas posiciones son complementarias sus cometidos las hacen aún más estrechas en su relación, puesto que consideran como principio compartido la necesidad mundial de consolidar la paz estable que se deriva de la participación simétrica y de la interacción profunda

que conduzca a quienes se encuentran en disputa, a adoptar el diálogo consciente, el manejo de la negociación, la adherencia al consenso y la tolerancia al disenso.

Educar para la paz como desafío global y como proceso al servicio de la construcción del mundo posible, se entiende en su sentido estricto como la oportunidad para recuperar la confianza colectiva y la sensación real de seguridad que se desprende de la interacción racional entre cosmovisiones diversas (Kant, 2024); estos ideales ampliamente compartidos por los organismos supranacionales procuran recuperar la credibilidad en la no utilización de fuerza y sí, en cambio, en el uso diálogo simétrico, como requerimientos sine qua non en función de los cuales alcanzar la gestión racional de los desencuentros tanto históricos como emergentes.

Estos exigencias mundiales sobre las que se sustenta la paz como valor universalmente reconocido, albergan en su contenido intencionalidades diversas que van desde el fortalecimiento de la solidaridad plena, hasta la consolidación del clima de justicia y libertad (Berlín, 2017), en el que todos los seres humanos alcancen a manifestar sus propias posiciones, creencias y pertenencias sin limitación alguna; pero si desde la actitud racional que asuma la superposición del respeto y el reconocimiento pleno que evita discriminar o vulnerar la dignidad del otro.

Entonces, educar para la paz se entiende en sentido amplio como la consolidación de los derechos de la solidaridad y la justicia social inclusiva, de los que a su vez se desprende la articulación de relaciones humanas funcionales en las que la voluntad de todos gire en torno a la organización de un nuevo esquema de coexistencia (Illich, 1974), que trasversalizado por el resguardo de la integridad moral procura hacer de los vínculos cálidos y fraternos una oportunidad sensata para crear marcos de democráticos de referencia en función de los cuales hilvanar el mundo justo y pacífico.

Al respecto, la posición de Fusaro (2022), además de reiterar la indefectible relación entre el vivir en democracia y la paz duradera, estima a la paz como el estado dinámico de coexistencia en el que la humanidad desde su disposición actitudinal es capaz de entrelazar vínculos comunitarios auténticos que, como resultado de madurar dialógicamente permiten sobrelevar el disenso de manera racional; esto significa el cultivo de la reciprocidad en torno a la trascendencia humana digna que como patrimonio común, exige la disposición de la ciudadanía en lo referente a la búsqueda del nuevo orden global pacífico e inclusivo.

Lo afirmado es complementado por Maalouf (1999), que reitera que la educación para la paz desde sus orígenes se ha enfocado en revitalizar los lazos de unidad fraterna y amistosa entre los pueblos; sin embargo, con las revoluciones universales en materia jurídica sus cometidos han sido ampliados en torno a la superación de las divisiones profundas al interno de la sociedad global; a las cuales se les adjudica el recrudecimiento de la violencia y las confrontaciones históricas que una vez heredadas de generación en generación han tomado matices diversos asociados fundamentalmente con la discriminación, el trato xenofóbico, la emergencia de tensiones raciales y el fortalecimiento de las injusticias.

Frente a este desafío la inclusión de la paz dentro de los programas educativos emerge como una necesidad universal, que insta a articular esfuerzos institucionales en torno al abordaje de los conflictos históricos; pero también, en función de consolidar el pensamiento cívico y el proceder ciudadano que oriente a la humanidad hacia la búsqueda de nuevos horizontes entrelazados por el

deseo compartido de vivir en armonía, como el ideal que invita a utilizar el diálogo razonable en favor de perpetuar los requerimientos sobre los que se sustenta el entendimiento profundo, a decir: el conocimiento de la cultura universal y la comprensión empática.

En tal sentido, participar de la misma visión de mundo a la que también se le ha denominado la adherencia a formas compartidas de coexistencia humana, suponen para la educación para la paz un modo de reivindicar la trascendencia humana plena, como una exigencia global que por estar sustentada en el desarrollo de convicciones planetarias, dan paso a la tarea de reorientar el proceder actitudinal hacia interacciones sensibles que procuran no solo comprender la existencia del otro, sino disponer la voluntad para dialogar en torno a la tarea común de fortalecer el compromiso mutuo con otras cosmovisiones (Derrida y Defourmantelle, 1997).

Desde esta perspectiva, la educación para la paz plantea dentro de sus cometidos la consolidación de la comunidad ética, en la que el compromiso de la humanidad gire en razón de reivindicar el verdadero sentido de la unidad fraterna (Kant, 2024); como el imperativo categórico que no solo procura la erradicación de los individualismos y las posiciones extremistas, sino además, la consolidación de la capacidad para problematizar sobre sus implicaciones negativas en un intento por determinar salidas fértiles que permitan concretar los propósitos de la cohabitación humana pacífica (Bauman, 2006).

Por su parte, el paradigma de la sostenibilidad propone que la paz duradera tiene como finalidad la instauración de un clima de armonía funcional, en el que todos los ciudadanos desde una visión planetaria alcancen a adaptarse a los cambios, a las realidades complejas y a los desafíos de un sistema mundo-mundo que exige el despliegue de la capacidad para reconocer al otro, sus particularidades sociales, culturales e históricas, así como los rasgos identitarios con los cuales dialogar en la búsqueda del encuentro genuino que motive la convivencia real.

Accionar en esta dirección requiere la articulación de esfuerzos institucionales y sociales en torno a la resolución racional de los conflictos heredados, frente a los cuales pensar posibilidades de transformación creativa emerge como la salida a la superación de los diversos efectos del desencuentro a decir: luchar por la búsqueda de la verdad, una verdad construida desde la valoración crítica de las controversias, hasta lograr que tanto el rencor, como la venganza y los traumas alcancen a ser superados efectivamente (Galtung, 1998).

Lo referido implica reafirmar la confianza en la paz como proceso al servicio de la convivencia humana, para lo cual se requiere la articulación operativa de valores universales y de derechos fundamentales en cuyo sentido operativo se encuentran contenidos los mecanismos garantes de reivindicar la tarea global de recuperar el tejido social; proceso que exige crear las condiciones necesarias para que el ciudadano consolide el desempeño que dignifica, que aporta al progreso social y amplía las posibilidades para ejercer su autonomía así como manifestar en el marco de la libertad positiva sus creencias e intereses.

Estos cometidos dejan ver a la educación para la paz como un proceso alentador de posibilidades para gestionar en el plano de la racionalidad las divergencias, las posiciones hostiles e intolerantes que pudieran derivar en confrontaciones destructivas de la arquitectura social que sustentada en el entendimiento recíproco; valor universal que invita a hacer de la interacción humana una oportunidad

para alcanzar la comprensión tanto profunda como empática que se requiere para potenciar las condiciones que median la trascendencia humana futura.

Al respecto Kant (2024), en su idea de paz perpetua deja ver algunas consideraciones que deben asumir los procesos educativos en la actualidad, comenzando por la promoción del respeto que conduzca a la humanidad a la aceptación del otro; a esto se suma el desarrollo de convicciones morales en torno a dialogar con las diferencias con la intencionalidad de determinar los aspectos justos, útiles y trascendentales en función de los cuales justificar la construcción de acuerdos de convivialidad que reivindiquen el resguardo pleno del patrimonio común de la humanidad: su dignidad.

En síntesis, educar para la paz y para habitar el mundo exige de la humanidad comprender la conflictividad global como punto de partida para realizar ajustes, reacomodos y transformaciones que reivindiquen la idea de justicia social inclusiva. Lograr estos cometidos requiere fortalecer a toda escala la convicción planetaria que le permita sujetos con pertenencias diversas y cosmovisiones contrapuestas, desplegar esfuerzos en torno la consolidación del sentido de comunidad, como mecanismo desde el cual el proceder que acoge al otro, que ofrece hospitalidad y refugio a quienes se encuentran en estado de vulnerabilidad.

DESAFÍOS ASOCIADOS CON LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES PACÍFICAS

La coexistencia en la denominada sociedad global no solo se ha considerado como un eje transversal de las agendas globales en materia educativa, sino como una posibilidad esperanzadora que propuesta desde los programas políticos mundiales procura definir los horizontes de un nuevo esquema de interacción fundado en el respeto, la tolerancia y la solidaridad; estos valores universales históricamente validados por sus implicaciones positivas en la construcción del mundo posible, constituyen una invitación reiterativa a la humanidad a sumir con responsabilidad la tarea de superar las diferencias y, en su lugar, asumir como compromiso compartido el establecimiento de puentes de unidad fraterna (Salinas, 2023).

En tal sentido, construir sociedades pacíficas implica desde el punto de vista educativo la definición de acuerdos desde los cuales configurar el orden que requiere la humanidad para dar paso al estado de equilibrio funcional, en el que las condiciones de un sistema plenamente estructurado (Bauman, 2006), giren en torno al reclamo común de consolidar el reconocimiento recíproco y la renegociación que establezca pautas razonables de convivialidad en cuyo contenido se estime como imperativo categórico la trascendencia hacia el denominado mundo posible.

Lo referido como parte de los cometidos de la educación para la paz, se entienden también como ejes definitorios del trato humano justo e incluyente como condiciones indispensables en la tarea institucional de crear los mecanismos dignificantes que en sus dimensiones individual y colectivo garanticen la construcción del clima de tolerancia activa y solidaridad crítica que se requiere para recuperar el tejido social; por estas razones promover la paz positiva exige fortalecer la consolidación del repertorio actitudinal y ético que la sociedad global necesita en su compromiso con el alcance del estado dinámico de entendimiento recíproco, al que se le adjudica la inclusión plena y libre de condicionamientos, en la que a su vez se alcance la reconciliación de los ciudadanos que no comparten la misma cosmovisión del mundo.

Desde la perspectiva de Morales (2025), la praxis de estos principios dentro de la vida en sociedad no implica en modo alguno la erradicación de los conflictos, sino más bien, el desarrollo de actitudes fundadas en la necesidad de reconstruir realidades que reivindiquen el acuerdo y la negociación entre las partes unidas por una controversia común; esto supone en su sentido operativo motivar el alcance de la unidad plena, en la que todos los seres humanos desde su proceder sentipensante asuman el trato fraternal que refuerce los lazos de reconciliación entre los pueblos distanciados o heridos por los efectos de la irracionalidad.

Este énfasis en la reconciliación como imperativo categórico en la tarea de potenciar la arquitectura de la paz sostenible y perpetua, como se le ha denominado desde las agendas globales, involucra el compromiso de crear instituciones funcionales, adheridas al accionar de la no violencia y, por ende, encaminadas hacia a la resolución de las crisis sociales que sustentadas en la discriminación y la intolerancia han vulnerado la integridad moral, al que de manera unánime se le considera como el bien preciado que sustenta la paz verdadera.

De allí, que entretejer esfuerzos institucionales en torno a la armonía sostenible implique la prevalencia de la negociación que como parte del proceder virtuoso (Fusaro, 2022), que reitere la superación de la negación y en su lugar potencie la búsqueda del consenso; como ejes medulares a los que se precisa como los sustanciadores del clima de entendimiento empático que permita, entre otros cometidos la consolidación de sistemas efectivos de gestión y transformación de situaciones opuestas a la vida pacífica, en posibilidades de encuentro horizontal que ubique a las partes en condiciones de equidad y, además reivindiquen la exigencia común de asumir el reconocimiento tanto a grupos como a minorías sin perjuicio alguno (Sandoval, 2023).

Lo referido como un desafío universal al que se enfrentan los sistemas educativos y políticos, implica dirigir el accionar institucional en función de las siguientes dimensiones, a decir: acercar a los ciudadanos con un origen común o no al conocimiento de sus ideales, creencias y cosmovisiones que los particularizan; esto con la finalidad de identificar aspectos compartidos que pudieran justificar la coexistencia plena, pero también los elementos que por su contenido controversial amerita de las partes mayor disposición para definir criterios resolutivos que reduzcan los efectos amenazantes de la armonía.

Si bien es cierto, lo propuesto constituyen ejes medulares de construcción y reconstrucción de los lazos de unidad fraterna y de aceptación sin condicionamientos, no es sino hasta que se logra el verdadero diálogo simétrico entre los sujetos distanciados históricamente que se hilvanan actuaciones racionales, en cuyo énfasis se superponga el quehacer previsible que favorezca la detección temprana de posibles focos de confrontación, que tratados de manera oportuna y razonablemente permitan desplegar los recursos actitudinales necesarios para cumplir fines comunes de los involucrados, entre los que se encuentran la potenciación de la arquitectura de la paz en cuya base se estima la organización de la sociedad en función de dos principios: la participación real de todos y el respeto a la pluridiversidad de cosmovisiones.

Según Ury (2000), parte de los desafíos a los que se enfrenta la sociedad global supone pensar en la negociación y el consenso como alternativas para aliviar las tensiones que permean las relaciones sociales, pero además, como prácticas que invitan a transformar el conflicto y las disputas en esfuerzos comunes que reivindiquen la consideración a los múltiples puntos de vida en torno a los

cuales dialogar racionalmente, identificando injusticias, arbitrariedades y actitudes no cónsonas con el cohabitar dentro de las aspiraciones promovidas por la paz duradera.

Lo dicho no es más que una reiterativa invitación a la resignificar el conflicto desde el uso del pensamiento crítico (Lipman, 2016), al que se precisa desde los estudios de la paz como el instrumento *sine qua non* en función del cual redimensionar el proceder virtuoso, cívico y ciudadano que le permita a la humanidad sobrelevar sus diferencias, hasta convertirlas en puntos focales a los cuales trabajar desde sus aportes a la construcción de horizontes compartidos, que eviten la repetición de situaciones pasadas que solo han marcado negativamente la coexistencia humana (Barragán et al, 2020).

POSIBILIDADES PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA SOSTENIBLE

Trazar horizontes en torno a la convivencia sostenible constituye uno de los cometidos medulares del milenio, en cuyo énfasis se encuentra la supervivencia de la humanidad en condiciones no solo dignas, sino en el marco de la preservación de la pluridiversidad que permea a cada sociedad (Chomsky, 2020); esto supone implícitamente la especial referencia a la educación para la paz, como el proceso que involucra forjar acuerdos cívicos que amplíen las posibilidades de construir no solo el mundo posible, sino de lograr el fortalecimiento de la conciencia planetaria que junto al activismo comprometido fortalezca los nexos entre pueblos distanciados por el prejuicio, la intolerancia y la discriminación.

Este esfuerzo focalizado en el desarrollo universal del sentido de apertura hacia el otro tiene como intencionalidad fortalecer la condición sentipensante de la humanidad, a la que se entiende como la fuerza mediadora del fortalecimiento tanto de convicciones sólidas como de actitudes democráticas e igualitarias que, como el antídoto frente a la intolerancia y la discriminación invitan a deponer los intereses particulares por propósitos compartidos que redunden en la consolidación del encuentro real, en cuyo sentido operativo se evite la negación y en su lugar se reivindique la necesidad de coexistir en comunidad (Mendiola y Aramayo, 2018).

A esta posibilidad de inclusión realmente efectiva la denomina Morales (2025), como un modo justo de convivir que reitera la necesidad global de reestructurar las reglas interacción humana, entre las que se encuentran la construcción de espacios plurales, democráticos y enriquecidos por el diálogo que genere respuestas tanto coherentes como viables a los problemas que determinan en la actualidad la coexistencia racional; como la aspiración universal que supone potenciar en la humanidad su disposición actitudinal para proceder dentro del marco de la solidaridad crítica y la tolerancia activa, en cuyo sentido contenido se estima como propósito común la consolidación la perpetuidad de la paz.

En correspondencia Chomsky (2020), en su propuesta sobre el mundo posible afirma que entrelazar redes humanas sustancialmente comprometidas con la protección del vivir en armonía, exige asumir la búsqueda común de la estabilidad que mediada por el trato justo entre quienes no comparten la misma cosmovisión, haga posible el encuentro real. Esto implica acercar a la ciudadanía al fortalecimiento de la interdependencia que contiene las amenazas y confecciona horizontes libres de vejaciones; esto supone adoptar como imperativo categórico la tarea compartida de lidiar con

las diferencias, en las cuales precisar posibilidades que justifiquen el entendimiento no solo en el presente sino el futuro.

Esto implica involucrar con especial énfasis el cultivo del pensamiento crítico y de la capacidad reflexiva en torno a la comprensión del mundo, de la pluridiversidad de cosmovisiones y pertenencias con las cuales interactuar a través del diálogo democrático (Lipman, 2016); al cual se precisa como el instrumento estratégico desde el que es posible estimar alternativas que garanticen por encima de cualquier condicionamiento prejuicioso, la potenciación de la dimensión actitudinal que haga posible la valoración de la convivencia desde la perspectiva del otro (Arango, 2007).

Por su parte, posiciones axiológicas indica que uno de los desafíos globales a los que se enfrenta la humanidad en la tarea de consolidar la paz duradera, supone la revisión de los valores humanistas heredados por la revolución francesa, entre los que se precisa: el trato fraternal, en condiciones de igual y dentro del marco de la justicia (Morín, 2011). Este proceder tiene como finalidad la validación de la diversidad de cosmovisiones y posiciones ideológicas, como requisito sine qua non en la tarea de alcanzar la unidad indefectible que requiere con mayor vehemencia la humanidad entera.

En correspondencia Nussbaum (2004), afirma que la paz como el camino hacia la trascendencia humana digna, exige adoptar desde la unanimidad el cultivo del proceder virtuoso, como la postura frente al mundo que busca el bien de todos, el trato amistoso y afable que pretende en esencia revitalizar los fundamentos del bienestar humano colectivo; esto significa en sentido práctico revitalizar el acercamiento entre sujetos con posiciones antagónicas o enemistadas, para que asuman la resolución de sus rencillas desde debate que permite aflorar alternativas novedosas y creativas en función de las cuales pensar un sistema-mundo juntos.

DISCUSIÓN

La construcción de la sociedad viable, funcional y armónica constituye uno de los ideales que subyace en los programas globales que procuran la instauración del clima de coexistencia positiva, en la que todos los seres humanos alcancen a entrelazar lazos indisolubles de unidad fraterna (Savater, 2020). Esta premisa ampliamente reconocida se entiende como una consigna que históricamente ha procurado reivindicar la necesidad de alcanzar el estado de conciencia crítica, capaz de orientar a la humanidad en la tarea común de superar exitosamente las diferencias, a las cuales gestionar mediante el manejo de mecanismos alternativos fundamentados en la no violencia (Battistessa, 2018; Galtung, s/f), de los cuales a su vez, se desprendan la construcción de acuerdos sostenibles y resolutivos de las agitaciones emergentes que aquejan a la sociedad global.

Este proceder ciudadano considerado como una alternativa esperanzadora para la humanidad, supone asumir la coexistencia desde la horizontalidad que permite la interacción y el diálogo simétrico, los cuales como requerimientos sine qua non para la edificación de la sociedad posible invitan a resignificar el verdadero sentido de comunidad, en el que todos los seres humanos se concibían en el marco de su común condición planetaria; en la cual se encuentran contenidos propósitos trascendentales tales como el garantizar el resguardo de la dignidad humana y la integridad moral, como imperativos categóricos sobre los que se sustenta el habitar en armonía plena (Kant, 2006).

En estos términos, la educación para la paz se considera como el proceso catalizador de cambios significativos y perdurables que asociados con la recuperación del tejido social se precisan como la posibilidad para cambiar y ampliar la visión del mundo; proceso que como una experiencia positiva para la convivencia global invita al despliegue operativo del pensamiento flexible y la disposición de la capacidad de reconocimiento, como requerimientos desde los cuales estrechar lazos de unidad plena así crear relaciones funcionales enfocadas en reivindicar la coexistencia planetaria (Morín, 2011); a la que se estima como el fin último e indispensable para la consolidación de la comprensión profunda del otro, de su pertenencia e intereses, dimensiones que asumidas racionalmente dan paso a gestión de situaciones asociadas con el convivir en armonía sostenible (Morales, 2025).

Este énfasis en el fortalecimiento de las condiciones necesarias para alcanzar la paz social duradera, le adjudica a la reflexión una importancia vital que insta a la humanidad a someter su propio proceder a la revisión sensible, de la cual se desprendan las denominadas fuerzas vivificantes del entendimiento racional al que Savater (2020), le adjudica el imaginar o reimaginar el futuro juntos, recrear el pasado desde los elementos comunes y pensar el presente desde la multiplicidad de alternativas que le garanticen a las generaciones venideras superar la discriminación, la xenofobia y el proceder intolerante que no solo excluye sino que denigra.

Desde esta perspectiva, educar para la paz alcanza su justificativo en la necesidad compartida de entretejer lazos humanos consistentes que asuman como desafío la adherencia al actuar no violento, como el proceso que reitera el compromiso con la articulación de esfuerzos creativos que estimen desde diversas aristas nuevas lógicas en función de las cuales alcanzar el establecimiento de acuerdos, así como la definición de criterios que hagan posible el alcanzar negociaciones futuras sobre los potenciales conflictos y situaciones derivadas de la convivencia cotidiana.

En tal sentido, potenciar la capacidad para habitar el planeta implica fomentar el acercamiento entre posiciones divergentes, entre cosmovisiones contrapuestas y entre actitudes de enemistad no solo heredadas, sino fomentadas por la ausencia de convicciones morales capaces de trazar horizontes pacíficos (Lederach, 2008); en los que las actuaciones hostiles sean resignificadas privilegiando sin condicionamiento alguno la consolidación del bien común. Esta sensibilidad exige la adherencia actitudinal a valores universales como la justicia, la libertad y la equidad que puestos en interacción tanto sinérgica como operativa funjan como moduladores del vivir y actuar dentro del marco de la armonía sostenible.

En palabras de Savater (2020), educar para la paz alcanza su justificativo pleno en el deseo unánime de detenerse a pensar en el otro, de comprenderlo y aceptarlo, pero más allá de estos aspectos de incluirlo desde el trato paritario que permite trenzar posibilidades en torno a erradicar cualquier actitud que pudiera afectarle. En correspondencia Galtung (2009), propone que evitar la confrontación violenta entre sujetos con modos de vida disímiles no solo supone un cometido de la paz dentro del marco de la denominada trascendencia humana digna, sino, además, una alternativa en función de la cual impulsar fines y propósitos constructivos que permitan trazar horizontes de convivialidad que, a su vez redunden en la realización digna del ciudadano.

Lo planteado se entiende como el resultado de cambios estructurales en el tejido social, cuyos objetivos fundamentales giren en torno a la búsqueda de compatibilidad entre intereses y cosmovisiones, en un intento por reducir el clima desesperanza que invade a la ciudadanía a escala

global (Berlín, 2022; Fisas-Armengol, 1998); esto como resultado de las emergentes actuaciones xenófobas e intolerantes, a las cuales abordar desde el fortalecimiento de convicciones planetarias que involucren el compromiso común de erradicar el sufrimiento y sí, en cambio de crear las condiciones de bienestar, en las que el ejercicio pleno de la libertad para pensar y manifestar sus propios ideales se asuma como un criterio común siempre y cuando estos no vulneren los derechos de terceros (Aarón et al, 2017).

En palabras de Bauman (2006), esto supone asumir como elemento transversal de la enseñanza con pertinencia social la promoción del verdadero sentido de comunidad, como una manera de motivar el descubrimiento de sus aportes al establecimiento de vínculos no solo cálidos sino confortables; que hagan de la vida en sociedad una experiencia mediada por la sensación duradera de seguridad y confianza, como el antídoto que junto al despliegue de la simpatía reduzcan los efectos despiadados de la intolerancia histórica que se ha perpetuado evitando la instauración de la paz positiva (Berlín, 2022).

Esta lucha compartida por la consolidación de la confianza entre sujetos distanciados por motivos culturales e ideológicos, exige el operar de la educación para la paz en torno a la revitalización de las fuerzas asociadas con el cohabitar el planeta (Savater, 2020), imperativo categórico desde el que es posible pensar el futuro común (Kant, 2024), en el que la libertad para actuar y pensar permitan imaginar la denominada “comunidad del sentimiento cálido” a la que Bauman (2006), ha considerado como la aspiración que encarna el verdadero sentido del vivir en el marco del acogimiento mutuo que ofrece plenitud para todos.

Referentes asociados con la paz desde un enfoque sostenible dejan por sentado que sus implicaciones tienen como fundamento la búsqueda de la armonía global, para lo cual se asume como bastión la reducción de las vulnerabilidades, a las cuales abordar desde el fortalecimiento de los mecanismos de inclusión, tolerancia y justicia social; como dimensiones a través de las cuales no solo recuperar el tejido social, sino trascender hacia la coexistencia libre de rechazo a la diversidad y sí, potenciar el compromiso común con la instauración de la solidaridad recíproca (Morín, 2011), así como de la compasión que une incondicionalmente permitiendo que los problemas históricos, las diferencias heredadas y las vejaciones solo constituyan excusas para legitimar un nuevo orden enraizado en la fraternidad (Galtung, 2003c).

En correspondencia Nussbaum (2004), insta como respuesta a los desafíos globales a revitalizar con especial énfasis el proceder virtuoso y cívico, al cual asume como requerimiento indispensable en la tarea de reconstruir el sistema-mundo armónico, en el que los problemas comunes como la desigualdad social, las actitudes bélicas y la intolerancia en sus diversas manifestaciones sean asumidos desde sus implicaciones nocivas, a las cuales tratar desde el operar de la denominada crítica-racional que derive en la erradicación de las incompatibilidades destructivas y, en consecuencia, en el florecimiento de lo más sublime de cada ser humano, su capacidad de reconocimiento mutuo (Calderón, 2009; Cely-Fuentes, 2021).

Si bien es cierto, lo planteado supone la articulación de una serie de principios asociados con la coexistencia en comunidad no es sino hasta su articulación sinérgica y operativa que se logra la consolidación de la conciencia planetaria, en cuyo contenido se estima la erradicación de la discriminación por motivos ideológicos o culturales (Galtung, 2003b); así como el despliegue de la

capacidad reflexiva que permita profundizar en los modos de vida e intereses del otro, hasta lograr la construcción del clima de serenidad global en el que el propósito común gire en torno a la superación de las tensiones y la consolidación del entendimiento (García, 2019).

En palabras de Fusaro (2022), este estado de armonía entre quienes comparten la sociedad global se entiende como el resultado del encuentro de voluntades en torno a propósitos compartidos, entre los que se precisan el fortalecimiento de la conciencia crítica que superponga el trato bondadoso, solidario y recíproco a partir del cual hilvanar las condiciones de entendimiento sensible que derive en la potenciación de la paz sostenible. A esto se suma el acuerdo que deviene de la búsqueda del consenso en el disenso, como una premisa que invita al cuestionamiento respetuoso sobre las creencias, cosmovisiones y pluralismos en un intento por identificar rasgos comunes que justifiquen la vida en comunidad.

En suma, construir la sociedad del futuro como el proceso alentador de posibilidades reales de convivencia humana digna, supone no solo una tarea compleja asociada con la transformación sostenible de la sociedad, sino la oportunidad para encarar el futuro desde la articulación del orden y el consenso auténtico; en el que todos los seres humanos conscientes de las implicaciones de las guerras y los conflictos irracionales alcancen a pensar y actuar en pro de ampliar las condiciones de acercamiento que no solo estrechen lazos de unidad fraterna, sino de compresión profunda y de tolerancia crítica como imperativos categóricos en función de los cuales fortalecer la vocación planetaria que haga posible la convivencia juntos.

CONCLUSIONES

El sistema-mundo enfrenta en la actualidad desafíos complejos que invitan a la humanidad a deponer sus intereses personales en pro de cometidos asociados con el bien común. Esta afirmación involucra en su sentido operativo la construcción de espacios de convivencia pacífica, en la que prime el pensamiento crítico y la disposición para reflexionar sobre los horizontes de habitar la sociedad global desde el quehacer democrático, tolerante e incluyente, que le garantice a la humanidad la consolidación de su proyecto universal: su reconciliación.

Educar para la paz en un mundo permeado por el conflicto sustentado en diversas motivaciones tanto ideologías como sociales y culturales, se erige como el camino esperanzador para revitalizar los lazos de comprensión profunda, fraternidad plena y encuentro genuino. Pensar la paz en estos términos no implica en modo alguno la erradicación de las divergencias y los antagonismos, sino más bien la ampliación de las posibilidades para instaurar el clima dialógico en el que todos los seres humanos alcancen a manifestar sus posiciones en el marco de la libertad y el respeto mutuo; como valores universales a los cuales asumir en tanto principios rectores de la construcción del mundo posible, en el que cada ciudadano se perciba no solo incluido sino asistido por la sensación tanto de cobijo como de seguridad.

Este argumento legitimador de la educación para la paz como resultado de la articulación de valores universales y de principios asociados con la búsqueda del entendimiento humano pleno, implica volver a la comprensión sensible de la idea de contrato originario como el mecanismo que

invita no solo a pensar la coexistencia digna como un elemento medular sobre el que se cimienta la trascendencia humana, sino como el proceso que transforma actuaciones hostiles en actitudes de apertura desde las cuales considerar al otro sin prejuicios, sin discriminación y distante de todo proceder intolerante que derive en vejaciones tanto a sus derechos fundamentales como a su integridad moral.

En los términos expuestos, la construcción de sociedades funcionales, armónicas, inclusivas y equilibradas se entiende como un cometido propio de la educación para la paz, en cuyo sentido operativo se estima la necesidad de articular operativamente la voluntad de la ciudadanía con el proceder cívico que enmarcado en los derechos humanos permitan estrecha lazos de unidad fraterna, en la que el compromiso de todos gire en función de construir protagónicamente el clima de acogimiento incondicional que asuma al otro desde el cohabitar racionalmente, es decir, desde la actuación consciente que derive en la superación de los prejuicios y redimensione la aceptación con independencia de sus cosmovisiones y pertenencias.

En consecuencia, hacer que la paz sea posible implica unificar a la humanidad en torno al compromiso de disponer los recursos necesarios para solucionar oportunamente las controversias, para lo cual se exige desplegar habilidades asociadas con el pensamiento crítico y la reflexividad para asumir con responsabilidad la tarea de crear contextos seguros, en los que prime la comprensión profunda y el despertar del sentido de comunidad que haga posible la prevalencia de la armonía que no solo significa la coexistencia, sino que revitaliza las oportunidades asociadas con la recuperación del tejido social.

Por ende, la educación para la paz debe asumirse en el marco de la sostenibilidad, como una oportunidad alentadora del trato justo, respetuoso e inclusivo, en el que prime no solo el diálogo simétrico y fecundo promotor de la convivencia democrática, sino la construcción conjunta de una visión compartida que procure reivindicar el entendimiento entre las generaciones presentes y las futuras. Este compromiso con la creación de los fundamentos del futuro enmarcado en la unidad plena conmina a los sistemas educativos a promover la vocación universal que sustente el acercamiento entre pertenencias diversas y plurales, a las cuales adherir al compromiso de sustituir las vejaciones, el sufrimiento, las humillaciones y la intolerancia por el trato tanto afable como amistoso.

En síntesis, vivir, convivir y asumir el compromiso de compartir el mundo con el otro, exige del aparato institucional la promoción de la vocación planetaria que junto a la cultura del pacifismo le permita a la humanidad potenciar su sensible protagonismo en la tarea de estrechar lazos de unidad fraterna, en la que la mediación de la condición sentipensante convierta a la ciudadanía en militantes de un nuevo orden sustentado por la solidaridad crítica y el reconocimiento reforzado por el sentido de la reciprocidad. Entonces, la responsabilidad de educar para la paz debe entenderse como un asunto de todos que requiere para su consolidación, la articulación de esfuerzos sociales e institucionales en torno a la superación de la crisis global de convivencia, a la cual es posible abordar desde la racionalidad para gestionar controversias, así como desde la serenidad para pensar horizontes compartidos en los que dialoguen simétricamente intereses, cosmovisiones y pluralismos sin ninguna imposición.

Jesús Alfredo Morales Carrero

Doctor en Antropología Magister en Orientación Educativa (UPEL); Magister en Educación mención Lectura y Escritura. Polítólogo y Licenciado en Educación (ULA). Docente de Psicología General y Orientación Educativa (ULA). Investigador Socioeducativo, Universidad de Los Andes, Venezuela

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarón, A., Milicic, N., Sánchez, M y Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. Agencia de Calidad de la Educación.
- Arango, V. (2007). Paz social y cultura de paz. Ediciones Panamá Viejo.
- Barragán, F., Maćkowicz, J., Szarota, Z y Pérez, D. (2020). Educación para la paz, la equidad los valores. Ediciones Octaedro.
- Battistessa, D. (2018). Johan Galtung y el método transcend: experiencias y prácticas de resolución de conflictos con métodos pacíficos en América Latina. Cuaderno Jurídico y Político, 4(2), 60-72. <https://doi.org/10.5377/cuadernojurypol.v4i12.11120>
- Bauman, Z. (2006). Comunidad. En busca de la seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI Editores.
- Berlín, I. (2011). Filosofía de la razón plural. Biblioteca Nueva.
- Berlín, I. (2017). Sobre la libertad. Alianza Editorial.
- Berlín, I. (2018). Lo singular y lo plural. Página Indómita.
- Berlín, I. (2022). Sobre la libertad y la igualdad. Página Indómita.
- Calderón, P. (2009). Teoría del conflicto de Johan Galtung. Revista Paz y Conflictos, 2 (2), 60-81. <https://revistaseug.urg.es/index.php/revpaz/article/view/432/477>
- Cely-Fuentes, D. (2021). Teoría de la resolución de conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz. Revista Tecnología-Educativa 2.0, 11 (2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.252>
- Chomsky, M. (2020). Cooperación o extinción. Editorial Ramdon House.
- Cortina, A. (2021). Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia. Paidós.
- Derrida, J y Defourmantelle, A. (1997). La hospitalidad. Editor Virtual Titivillus.
- Diez, J. (2024). In Memoriam Johan Galtung (1930-2024). Revista Española de Ciencias Sociológicas, 187, 3-6. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.187.3-6>

Fisas-Armengol, V. (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos. Icaria.

Freire, P. (2006). Pedagogía de la tolerancia. Organización y notas de Ana María Araújo Freire. Fondo de Cultura Económica.

Fusaro, D. (2022). Pensar diferente. Filosofía del disenso. Editorial Trotta.

Galtung, J. (s/f). Violencia, conflictos y su impacto. Sobre los efectos invisibles e invisibles de la violencia. Disponible <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>

Galtung, J. (1984). ¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad. Tecnos.

Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Red Gernika.

Galtung, J. (2003a) Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Gernika Gogoratz.

Galtung, J. (2003b), Violencia Cultural. Guernika-Lumo, Gernika Gogoratz.

Galtung, J. (2003c) Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. Transcend – Quimera.

Galtung, J. (2009). Paz por medios pacíficos: paz y conflictos, desarrollo y civilización. Gernika Gogoratz y Working Papers Munduam Paz y Desarrollo.

García, V. (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos en medios pacíficos. Cuadernos de Estrategia, 111, 2009, 125-159 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5995158>

García, D. (2020). La guerra y la paz. Una historia cultural. Grupo Anaya.

Illich, I. (1974). La convivialidad. Barral Editores.

Jares, X. (2004). Educar para la paz en tiempos difíciles. Bakeaz.

Kan, I. (2006). Idea para una historia universal en clave cosmopolita. Universidad Nacional Autónoma de México.

Kant, I. (2024). La paz perpetua. Editorial Tecnos.

Lederach, J. (2008). La Imaginación Moral: el arte y el alma de la construcción de la paz. . Grupo Editorial Norma.

Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Ediciones Octaedro.

Maalouf, A. (1999). Identidades Asesinas. Alianza Editorial.

Mendiola, C y Aramayo, R. (2018). En busca de la comunidad ideal. Notas sobre el cosmopolitismo. Universidad Iberoamericana México.

- Morales, J. (2024a). Derechos humanos, cultura de paz y educación en ciudadanía global: triada de una política pública garante de la convivencia humana. *Revista DYCS VICTORIA*, 6(2), 38-52. <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v6i2.207>
- Morales, J. (2024b). Una política pública sobre cultura de paz, pluralismo y libertad positiva basada en Johan Galtung e Isaiah Berlin. *Ius Comitiális*, 7 (14), 158-181.
- Morales, J. (2025). Construcción de sociedades pacíficas: una síntesis integradora de los referentes de Galtung. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 7 (12), 168-187.
- Morín, E. (2011). La vía para el futuro de la humanidad. Paidós.
- Nussbaum, M. (2004). Calidad de vida. Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval, B. (2023). Teoría de la paz de Johan Galtung en la educación. *Revista de Investigación y Praxis en Cs Sociales*, 2 (3), 171-176. <https://doi.org/10.24054/ripcs.v2i3.2392>
- Salinas, B. (2023). Educación para la paz desde Galtung. *Análisis*, 55 (102), 1-27. <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>
- Savater, F. (2020). Habitar y gobernar. *Inspiraciones para una nueva concepción política*. Editorial NED.
- Ury, W. (2000). Alcanzar la paz. *Resolución de conflictos y mediación en la familia, en el trabajo y en el mundo*. Paidós.

LA CULTURA INVESTIGATIVA EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO

THE RESEARCH CULTURE IN DOCTORAL STUDENTS

José Matías Albarrán Peña
josematiasap@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6633-9072>

Facultad de Humanidades y Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Universidad de Los Andes-Venezuela

Lidia Florentina Ruiz
floritaster@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7760-5126>

Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes- Venezuela

Fecha de recepción: 01/08/2025

Fecha de envío: 11/08/2025

Fecha de aceptación: 30/09/2025

RESUMEN

La cultura investigativa influye en las percepciones, concepciones, valores y actitudes del estudiante de doctorado, desde un aspecto interpretativo, que determina el camino a recorrer en el desarrollo de la tesis. Se presenta un artículo, derivado de una tesis doctoral, presentada por el autor principal, bajo la asesoría de la coautora de la investigación que tiene como objetivo comprender la cultura investigativa en los estudiantes de doctorado. Se realizó un estudio interpretativo, enfocado en el método de teoría fundamentada, a estudiantes de un doctorado en Educación de una universidad pública venezolana, a quienes se les aplicó una guía de entrevista, un relato y una muestra de escritura en cuanto a aspectos axiológicos, sociológicos, metodológicos y académicos que están presentes en la cultura investigativa durante la elaboración del proyecto de tesis. Aunado a ello, se entrevistó a un Coordinador de un Programa de Doctorado. Los resultados revelan que los entrevistados tienen una concepción de la investigación como proceso y actividad de búsqueda de información, al considerarla sistemática, estructurada y rigurosa, influenciada por su formación previa que le da una visión positivista a la búsqueda y procesamiento de información.

Palabras clave: cultura investigativa, educación, estudiantes, tesis doctoral.

SUMMARY

The research culture influences the perceptions, conceptions, values, and attitudes of doctoral students from an interpretive perspective, which determines the path to follow in the development of the dissertation. This article, derived from a doctoral thesis presented by the main author under the supervision of the co-author, aims to understand the research culture among doctoral students. An interpretive study was conducted, using the grounded theory method, with students of a Doctorate in Education program at a Venezuelan public university. Data were collected through an interview guide, a written narrative, and a writing sample addressing axiological, sociological, methodological,

and academic aspects present in the research culture during dissertation project development. In addition, the coordinator of a doctoral program was interviewed. The results reveal that participants conceive research as both a process and an information-seeking activity, characterizing it as systematic, structured, and rigorous, and influenced by their prior training, which gives a positivist orientation to the search and processing of information.

Keywords: research culture, education, students, doctoral thesis.

INTRODUCCIÓN

La investigación es un proceso que ha permitido el crecimiento del ser humano, a través de la búsqueda y procesamiento de la información para comprender, interpretar y aplicar el conocimiento en la mejora de las posibilidades de desarrollo y progreso. Así, investigar es una actividad que motiva al saber y a la creación como elementos de la inventiva. En el panorama actual, caracterizado por la incertidumbre y la convulsión de los procesos sociales y económicos, se están generando espacios de discusión y debate en el ámbito intelectual (Pérez, 2016). Cada día aparecen más descubrimientos que refutan o revalidan los conocimientos que se han constituido a lo largo de los años y que, en muchos casos, se creían casi inmutables.

Ante ese proceso continuo de cambio paradigmático, en el cual la sociedad comienza a criticar viejas posturas científicas con mayor ahínco, tales como el positivismo o la presencia del marxismo en la pedagogía crítica, es pertinente examinar cómo la pedagogía ha servido de elemento comunicante de la epistemología. Bedoya (1998) expresa que la epistemología y la pedagogía constituyen elementos que se unen y forman parte del proceso de transferencia del saber. El conocimiento, una vez construido debe ser comunicado, para que trascienda y sea absorbido por el individuo. El conocer sin ser transmitido pierde su importancia y revalidación a través del tiempo.

La investigación es una actividad sistemática y más dada a quienes aplican el método científico (Albert, 2007). Sin embargo, cada ser humano con actitudes de curiosidad puede discernir para obtener la veracidad o falsedad de un pensamiento o idea. Por consiguiente, el conocimiento científico representa la estructuración y sistematización del saber popular y para lograrlo es necesario seguir protocolos y procedimientos que ayuden a entender que aquello que se plantea es resultado del proceso de revisión y verificación. Mucho se ha discutido de la necesidad de ver las cosas de una manera menos general y más particular, conforme las personas requieren ser consideradas como parte de una sociedad en la cual existe.

En el ámbito académico, la investigación constituye una actividad fundamental para lograr resultados en el abordaje de un tema de interés, que suscita una respuesta para la comprensión de una realidad existente (Sierra Bravo, 1995). Es así, como en los estudios de postgrado se exige la elaboración de una tesis que active la capacidad de discernimiento, reflexión y metacognición del estudiante. Este procedimiento pone de manifiesto que quien elabora la tesis reúne las competencias requeridas para generar un texto académico, pertinente con criterios de sistematicidad, rigurosidad, replicabilidad y claridad en el uso del lenguaje.

Investigar no suele ser una tarea fácil, dadas las condiciones que deben cumplir la persona y los procesos a ser aplicados en el transcurso del abordaje del problema hasta la generación de

un informe de resultados. Exige dedicación, sentido práctico y capacidad de análisis. Asimismo, quien elabora una tesis está sujeto a la continua revisión y asesoramiento por parte de un tutor o profesor encargado de velar por el cumplimiento de procedimientos y protocolos de investigación. Es necesario que un estudiante de postgrado tenga las competencias necesarias para actuar como un investigador, con una amplia capacidad para expresar en resultados confiables y ajustados al método usado, su concepción y visión de una determinada situación, a través del planteamiento de una solución (Morles, 2005).

De acuerdo con Valarino (1997), es posible sostener que las capacidades de investigación de los estudiantes estriban sobre el dominio de habilidades de escritura (capacidad para plasmar ideas en un texto con lógica y argumentación) y la habilidad para el procesamiento de la información, a partir de hallazgos empíricos, lo cual constituye una deficiencia en los tesistas. Este problema también ha sido abordado por varias investigaciones más recientes (Bahamón, 2021; Criado, 2023; Coetzeel, 2019 y Mendivel, 2020) que han coincidido en la necesidad de ofrecer motivación al estudiante que le permita cumplir con el rol de investigador, de una manera menos impositiva y centrada en el desarrollo de las competencias para la presentación de resultados satisfactorios.

Cuando en un postgrado, el estudiante se enfrenta a la tarea de producir conocimiento, en ocasiones se muestra diletante y, a la vez, ambivalente ante el reto de escribir para otros. Como bien es conocido, especialmente en el caso de Venezuela, los estudiantes logran asomarse a la investigación científica en los últimos años de bachillerato; pero tienen una concepción sesgada e imprecisa del método científico (Martínez, 2012). Al analizar la cultura como factor que condiciona el comportamiento humano, resulta perentorio señalar que, como individuos, habitantes de una aldea global en la cual existe una interconexión constante y caracterizada por la presencia de múltiples interacciones que inciden en lo que se es y en cómo se actúa, se ven impregnados de los saberes y modos de hacer. Si se atiende a las ideas de Cuche (1997), puede decirse que la evolución de un grupo humano está signada por la capacidad de integración y unificación del esfuerzo transformador de una realidad. En este contexto, Bordieu (1998) le da una importancia significativa a la educación, como elemento de distinción dentro de un conglomerado humano.

La ciencia, como conjunto integrado de conocimientos, tiene una prevalencia en la exaltación del saber, que lógicamente ha influido en lo que el ser humano conoce y transfiere. Al interpretar a Bordieu, es conveniente mencionar que la educación, como transformación del individuo, otorga un conocimiento importante, en la medida de que permite insertarse en un determinado conglomerado, que, en cierto modo, exige compartir, al menos, algunos intereses en común para sentirse incluido. Es allí donde la educación tiene una marcada influencia en la formación generacional. Guichot (2006) sostiene que “cualquier cultura para permanecer reclama una educación, sin la cual le es imposible subsistir” (p. 22).

Es pertinente mencionar que la cultura investigativa puede ser definida como los esquemas conceptuales y operativos necesarios para la producción científica (Calderón, 2017). Similar idea, la presenta Gutiérrez (2012), al señalar que tal concepto está integrado por las estructuras y procesos para la generación de conocimientos. Cheetham (2007) propone que es el trabajo creativo y sistemático para incrementar el conocimiento de la humanidad. Estas definiciones coinciden en afirmar que la búsqueda de la verdad y el sentido a los fenómenos que ocurren en el contexto, propician la aventura de descubrir un sinnúmero de interrelaciones que son resultado de la cultura humana.

Por su parte, la Royal Society (2012) ofrece una definición mucho más amplia y señala que:

La cultura investigativa abarca los comportamientos, valores, expectativas, actitudes y normas de las comunidades investigación. Influye en quién está investigando, qué investigación se hace y cómo se comunica. Impacta en la integridad, la diversidad, las trayectorias profesionales, la recompensa y el reconocimiento, la ciencia y la ética de la colaboración (s.p.).

Una amplia diversidad de elementos explica que la cultura de la investigación está influenciada por una interacción de elementos que permiten comprender que, en lo académico, el estudiante puede verse obnubilado por presiones o el cumplimiento de procesos que, irremediablemente, tienen su correspondencia en las actitudes en pro o en contra la elaboración de un trabajo de investigación.

La concepción que plantea Royal Society parte de comprender la cultura de la investigación como todos los elementos inmersos en el funcionamiento de las instituciones universitarias para cumplir con el proceso de investigación, y así crear y difundir el conocimiento; específicamente, en materia de postgrados, como entes generadores de trabajos de indagación. Es un concepto que engloba variables institucionales, académicas, técnicas, axiológicas y pedagógicas, lo cual permite entender que la actividad de investigación está influenciada por distintos aspectos que inciden en el proceso de crear ciencia y comunicarla.

La percepción de que la tesis es un trabajo que requiere del seguimiento de pasos, acoplados al método científico, se ha mantenido como una verdad sostenida en el ámbito académico. Lógicamente, que la ciencia necesita de pasos válidos para ser considerada como conocimiento, digno de difusión. Ciertamente, que generar investigación es un proceso sujeto a la supervisión de autoridades universitarias, pues el compromiso de producir saberes que aumentan el enfoque de ciencia, tecnología y sociedad, impacta en la gestión curricular de la casa de estudios. El logro de indicadores revela si se está contribuyendo con las cifras métricas, relacionadas con la producción de artículos científicos a nivel mundial. No obstante, el encasillamiento en la medición y no en la verificación de la calidad de los trabajos científicos realizados, ha provocado una crítica ante los rankings internacionales, que poco a poco, obligan a crear nuevos métodos de evaluación (Barsky, 2024).

La tesis doctoral supone un reto de formación y práctica en investigación, que enfrenta a los propios temores y dudas al estudiante; pues probará los conocimientos y experiencias acumuladas a lo largo de su enseñanza (Honan y Bright, 2016). Este comportamiento habitual en el entorno académico está caracterizado por el miedo a fallar, cuando se sospecha que los aprendizajes adquiridos, quizá no sean lo suficientemente sólidos o no hayan sido resultado de un proceso de comprensión válido para interpretar científicamente una realidad. Resulta interesante conocer los aspectos inmersos en la cultura investigativa que revelan una identidad del individuo, en cuanto a su forma de pensar y ver el mundo, lo que posteriormente influye en las apreciaciones que se formulen para comprender un determinado fenómeno. Un estudiante de doctorado puede experimentar sentimientos de confusión, como consecuencia de la posible inexperiencia que tenga sobre la elaboración de un trabajo de carácter científico, que sin duda afecta el desarrollo de esta importante tarea (Cotterall, 2013 y Maher, Feldon, Timmerman y Chao, 2014). En ocasiones, los estudiantes se sienten imposibilitados de cumplir con este requisito principal para obtener el título de doctor.

En el contexto académico, la investigación es una actividad desarrollada por la mayoría de los estudiantes de postgrado, en las que se promueve la adquisición y desarrollo del pensamiento

crítico, que le permita abordar un tema, desde una determinada concepción teórica. Sin embargo, la ausencia de formación y experiencia en la ejecución de trabajos de investigación, incide en la carencia de una cultura investigativa, centrada en la alta producción intelectual que le facilite el abordaje de problemas y la proposición de soluciones. Es interesante conocer el mundo perceptivo que tiene el estudiante de doctorado con relación al manejo de información y las actitudes que manifiesta hacia la labor investigativa. Por lo general, en las universidades los estudios doctorales se adentran en el logro de metas de producción intelectual que demuestren la aplicación de método de investigación, en consonancia con la naturaleza del problema abordado y los propósitos que se persiguen con la ejecución del trabajo.

A partir de las anteriores consideraciones, se pretende comprender la cultura investigativa de un grupo de estudiantes de un doctorado en Educación en una universidad pública venezolana, a través de la aplicación de un instrumento cualitativo que permite conocer las percepciones, concepciones y experiencias de los estudiantes en el proceso de elaboración de la tesis doctoral, en aras de construir postulados teóricos que evidencien el mundo interior del sujeto cuando se enfrenta al reto de generar un trabajo científico. Poseer una cultura investigativa es fundamental para la producción intelectual, dado que, si no se adquirieron los elementos indispensables que ayuden a la delimitación de un tema de estudio, coherente con las inquietudes y particularidades del estudiante, será difícil construir una tesis que favorezca la generación de hallazgos significativos y, en estrecha, correspondencia con el lenguaje científico.

Conocer lo que piensan los estudiantes de doctorado sobre la investigación y producción intelectual, representa un fenómeno que puede ser relevante de abordar, tomando en cuenta la necesidad de saber las percepciones y experiencias que surgen en el proceso de construcción de un trabajo de gran envergadura, como es la tesis doctoral. El objetivo que perseguirá este artículo es desvelar la cultura investigativa que poseen los tesis de doctorado.

MÉTODOS Y MATERIALES

Al considerar el paradigma, desde una visión modélica y de perspectiva sobre la cultura investigativa en estudiantes de doctorado, es posible señalar que esta indagación se circunscribe dentro del paradigma interpretativo. En este sentido, se trata de comprender una realidad que ocurre en un contexto educativo, dado que se aborda a sujetos en una institución académica, con la finalidad de explicar los aspectos que caracterizan el tema, objeto de estudio.

Según Latorre, del Rincón y Arnal (1997) el paradigma interpretativo “enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos” (p.42). En efecto, se pretende realizar una aproximación teórica a la cultura investigativa, de aquellos sujetos que cursan un Doctorado en Educación.

Estudiar la cultura investigativa de un grupo de estudiantes de doctorado, representa un proceso que parte del abordaje de lo que conocen, piensan y experimentan en la tarea de investigar y escribir académicamente. Al respecto, en esta investigación se aplicó el método de la teoría fundamentada, pues se categorizan, analizan y sintetizan las percepciones reveladas por los estudiantes de Doctorado, con la finalidad de aportar conocimientos que conduzcan a la generación de una construcción teórica

que revele como es la cultura investigativa de estos sujetos de indagación. Strauss y Corbin (2002) señalan que en este método “se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (pp. 21-22)

Los informantes claves de esta investigación están representados por estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, ubicada en el estado Mérida, Venezuela. Esta es una universidad pública y el Doctorado está adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación.

Los estudiantes fueron seleccionados, según los siguientes criterios: a) pertenencia al Doctorado, b) estar en proceso de elaboración del proyecto o tesis doctoral, c) tener disponibilidad para responder los instrumentos, y d) haber realizado avances o entregas previas del proyecto o tesis doctoral. De este modo, se contó con la colaboración de 6 (seis) informantes claves, a quienes se les aplicaron los instrumentos de recolección de información. Entre las características que evidenciaron estos sujetos fueron las siguientes: la mayoría son profesores universitarios con escalafón, han publicado artículos y tienen un nivel de estudios de maestría. También se aplicó una guía de entrevista con preguntas abiertas de 5 ítems a un coordinador del Programa de Doctorado que ofrece la institución, antes mencionada. Este sujeto es Doctor en Educación, profesor titular de la universidad y ha publicado varios artículos científicos con relación al aspecto educativo.

Para el desarrollo de esta investigación se diseño y aplicó una guía de entrevista con preguntas abiertas sobre los aspectos de la cultura investigativa en que se encuentran inmersos, específicamente en lo atinente al proceso de elaboración de la tesis doctoral. De esta manera, se recogió información sobre sus creencias y concepciones con respecto a la investigación científica. Al interpretar las ideas de Monje (2011) puede señalarse que el relato es una unidad de análisis que facilita información de los pensamientos y vivencias del sujeto que es abordado, a fin de tener un marco narrativo aproximado que describa su actuación y puntos de vista determinados, en torno a un tema específico. También se consideró la valoración de muestras de escritura de tres (3) estudiantes, quienes enviaron por correo electrónico sus producciones intelectuales, en los cuales se puede apreciar la redacción de algunos aspectos que identifican y contextualizan el tema de investigación que han seleccionado para sus proyectos de tesis doctoral.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las entrevistas efectuadas revelan una coincidencia en cuanto las concepciones que tienen sobre el proceso de investigación, en la cual lo conciben como una actividad sistemática, que permite el crecimiento intelectual del individuo al efectuar la revisión y búsqueda de fuentes de información que lo conducen a fijarse intereses particulares, como resultado del análisis de estudios previos que impactan en la visión que puede tener los hechos o fenómenos, consistentes con la aplicación del método científico.

Es posible señalar que la percepción del coordinador del programa, establece que el estudiante cree en su manera de pensar y proponer ideas, a medida que perfila sus temas de investigación. Esta afirmación parece coincidir con la opinión de los estudiantes quienes han señalado que elaborar el proyecto de investigación ha estado influenciado de forma notable por las posturas que poseen los autores que han leído. Asimismo, la necesidad de tener competencias y habilidades que partan del

manejo de fuentes de información, siguiendo criterios de verificación, es un elemento que ayuda en la construcción de proyectos que respondan a criterios de pertinencia, honestidad y ética, con la finalidad de evitar generar investigaciones que parezcan ser parte de una construcción textual de ideas, carentes de sentido y capacidad para encontrar respuestas ante problemas, que muchas veces no están bien planteados y constituye un elemento de divagación por parte del estudiante.

Entre las competencias que deben prevalecer en un doctorando, las opiniones coinciden en sostener que la capacidad para plantearse preguntas que permitan inferir el origen de realidades y el procesamiento de respuestas que estén en pro de generar conocimientos sistemáticamente estructurados parece ser un elemento propio del espíritu científico. De igual modo, el uso de la escritura académica como proceso para representar ideas de manera adecuada, cumpliendo con una serie de normas, es un aspecto que caracteriza al investigador y lo adentra en un mundo, en el cual si maneja la comunicación de ideas de forma clara y precisa puede ser una experiencia favorable en la culminación del trabajo doctoral.

Una apreciación de las afirmaciones tanto de los estudiantes de doctorado como del Coordinador entrevistado revelan que las concepciones que tiene sobre la investigación parten de la formación previa que han tenido en sus etapas de estudio, las cuales muchas veces le otorgan complejidad al proceso de búsqueda y procesamiento de información. Sobre la base de estos supuestos, el estudiante o asume con sentido de pertinencia y coherencia científica en la cual puede considerarse que producir un proyecto o tesis tiene que comenzar por la formulación de preguntas de indagación que correspondan con los objetivos y métodos que se empleen para desarrollar el trabajo. Estas concepciones se forman como consecuencia de la falta de estrategias de formación que despierten la curiosidad, interés y motivación en el individuo por conocer y abordar una realidad, en aras de generar conocimientos sistematizados que orienten de manera conveniente hacia la producción de investigaciones que respondan a las necesidades presentes en la realidad.

El conjunto de creencias que dificultan la práctica de investigaciones potencialmente útiles para la mejora y transformación de la realidad en la cual se ubica una determinada disciplina, aunado a la resistencia del tesista en cambiar de paradigmas para la culminación de su trabajo, amenazan con acciones como la postergación o abandono. Estas creencias, sumado a fallas escriturales y metodológicas condicionan el logro de objetivos factibles, observándose una cierta desmotivación del tesista, que puede sumirlo en el abandono de los estudios doctorales o, en el peor de los casos puede conducirlo al fracaso académico.

Existe coincidencia en la postura de los entrevistados en que las fallas metodológicas, probablemente provienen de la ausencia de experiencia en materia de investigación, que si no es fortalecida en el período de formación académica puede impactar, desfavorablemente, en la consecución de metas reales. En muchos casos, la ausencia de equipos tecnológicos para el procesamiento de la información tiende a ralentizar la obtención de resultados, dado que la ciencia, hoy en día se apoya en programas que pueden realizar análisis de datos eficientes. Hay coincidencia en cuanto a las concepciones científicas de la investigación, que consideran a la actividad como un proceso en el cual se debe plantear un problema para encontrarle solución. Las respuestas analizadas en los instrumentos de recolección de datos destacan la importancia de las concepciones científicas en la percepción y desarrollo de una tesis doctoral. Aunado a ello, las ideas previas del estudiante

influyen en cómo se aborda el proyecto y en la elección de métodos de investigación. Asimismo, se menciona la dificultad de mantener la objetividad en la investigación, debido a las influencias subjetivas y cognitivas de los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes enfatizan en la rigurosidad y el seguimiento de protocolos pre establecidos en la investigación científica, mientras que el coordinador del programa se centra en la influencia de la formación científica previa en la elección de métodos cuantitativos o cualitativos. Los estudiantes consideran a la tesis como una demostración de competencias investigativas, en tanto el coordinador la percibe como un proceso que puede llevar al abandono si no se cumplen ciertas expectativas académicas. Las distintas respuestas de los entrevistados permiten considerar que la investigación es un proceso en el cual se aplican métodos científicos para generar conocimientos, que parte de la formación y experiencias previas en materia de indagación.

El respeto a los informantes es necesario y lo relacionan con el comportamiento ético que debe asumir un investigador, puesto que permite la confidencialidad y transparencia en la investigación. De igual modo, señalan que en ciertas ocasiones la falta de formación metodológica incide en la continuidad de sus trabajos o en el desarrollo de estudios de carácter más profundo. Sostienen también que el enfrentarse a propuesta de investigación que exige pensamiento crítico ha sido una experiencia que les ha permitido abordar de manera más dinámica y precisa las ideas que tienen sobre un determinado problema. También se observa la realidad educativa es un tema de investigación que orienta sus preferencias académicas, sobre el estudio de un determinado fenómeno, lo cual ha repercutido en el rol que ejercen como sujetos capaces de aportar ideas valiosas que favorezcan la solución de un problema.

Estas opiniones, en cierto modo, son sostenidas por el coordinador del programa de doctorado al afirmar que los estudiantes se enfrentan a sus propias concepciones que, en ocasiones, pueden representar un reto para el estudio objetivo y exhaustivo de un problema. Si bien el coordinador advierte que los estudiantes, pueden verse confundidos en el desarrollo de sus tesis, la búsqueda de nuevas formas de interpretar las realidades les motiva hacia la elaboración del trabajo de investigación, con atención a los procesos que implica la presentación de una indagación que reúna los criterios de rigurosidad metodológica requerida.

Desde la perspectiva social, los hallazgos de la presente investigación, permite comprender que una tesis doctoral es más que un ejercicio académico personal y constituye una contribución al conocimiento colectivo. Así, la generación de nuevos conocimientos, perspectivas o técnicas ayuda a resolver problemas sociales y mejorar las condiciones de vida, incidiendo en el aumento del prestigio académico del investigador, y convirtiéndolo en una figura visible en su campo y en la comunidad de investigación a la cual pertenece. De este modo, tal situación se refleja en la transición del investigador de aprendiz a una voz reconocida en una determinada línea de investigación, que constituya una fuente de consulta o citación.

La cultura investigativa promueve el desarrollo científico y social, dado que propicia la generación de conocimiento útil para la sociedad y fomenta la aplicación práctica de ese conocimiento para mejorar las condiciones de vida, incrementando el prestigio académico del investigador y convirtiéndolo en una figura influyente en su campo de estudio.

A pesar de estas definiciones, los doctorandos abordados suelen centrarse en el enfoque cuantitativo, lo cual limita su capacidad para integrar visiones complementarias que enriquecerían las investigaciones de una manera más amplia. La falta de diversidad en las perspectivas investigativas puede ser atribuida a la rigidez en la formación académica, en la que se prioriza la especialización sobre la interdisciplinariedad, dando una visión estrecha del problema investigado, lo que limita así posibles soluciones innovadoras. Para superar estas limitaciones es pertinente promover una cultura investigativa más inclusiva y diversa, que favorezca el diálogo interdisciplinario y multidisciplinario entre investigadores de diferentes disciplinas, aunado al incentivo de la exploración de múltiples enfoques teóricos y metodológicos, que aporten visiones emergentes del conocimiento.

Si bien la cultura investigativa está definida en la percepción y concepción que se tenga sobre creencias y conocimientos en torno a un fenómeno, en particular, su implementación en el ámbito académico, generalmente, se ve detenida por la falta de diversidad en las perspectivas metodológicas; presentándose la necesidad de avanzar hacia una investigación más profunda, en la cual se pueda adoptar un enfoque más inclusivo que integre múltiples visiones y aproximaciones, en aras del crecimiento intelectual de los estudiantes.

Es pertinente señalar que la cultura investigativa es un concepto amplio y versátil que abarca diversas actitudes, valores, métodos y técnicas relacionados con la generación y transmisión del conocimiento. En este sentido López, Montenegro y Tapia (2005), señalan que la cultura investigativa beneficia a las instituciones y contribuye al avance social y humano. Arias y Navarro (2017) refieren que la cultura investigativa integra percepciones y creencias que impulsan el desarrollo científico, coincidiendo en que la construcción y comunicación del conocimiento.

Durante el ingreso, permanencia y egreso de un doctorado la cultura investigativa ayuda a formar un profesional con conocimientos y habilidades para el análisis, síntesis y reflexión, lo cual incrementa las competencias investigativas. Tal proceso mejora las competencias profesionales y permite la comprensión de la investigación como actividad sistemática, en favor de asumir una actitud más proactiva e interdisciplinaria en el abordaje de problemas de investigación. El rol del investigador cambia, de manera evidente, durante un doctorado, porque permite que los estudiantes realicen investigaciones científicamente válidas y que contribuyan a la mejora del desarrollo científico, a través del compromiso con la responsabilidad social y el bienestar colectivo.

A pesar de la importancia de la cultura investigativa en el crecimiento intelectual y profesional, puede decirse que existen factores que inhiben su desarrollo, tal como la predominancia de la docencia sobre la investigación y la ausencia de recursos económicos, que limitan las capacidades para fomentar una verdadera cultura investigativa entre los estudiantes, que trascienda la reproducción de conocimientos y coadyuve en la generación de saberes útiles a la mejora de un determinado país. Tanto Restrepo (2007) como los resultados de la investigación sobre el doctorado coinciden en la importancia de la cultura investigativa para la formación profesional.

Es necesario establecer un consenso entre el uso de enfoques cuantitativos y cualitativos para desarrollar una cultura investigativa que integre métodos y permita una comprensión de problemas o fenómenos, desde una perspectiva holística; por medio de un cambio en la formación docente y en los programas educativos, en aras de fomentar una cultura investigativa que valore la precisión y la profundidad cualitativa, a favor de propiciar una comprensión más holística del conocimiento.

Tayne y Luque (2014) refieren que para que el estudiante de postgrado incremente el bagaje intelectual debe abordar problemas de investigación de manera científica y crítica, que facilite la publicación de sus investigaciones, al lograr con criterios de exhaustividad, pertinencia y excelencia académica. En razón de ello, los resultados de esta investigación destacan la importancia de la formación académica previa y el intercambio con otros investigadores, como medio para desarrollar competencias y habilidades que lo conviertan en un sujeto con un claro pensamiento crítico.

Las situaciones analizadas, al revisar las respuestas de los informantes, denotan que el camino hacia la culminación de una tesis doctoral es un proceso continuo de aprendizaje, en el que lo individual debe ser acompañado del trabajo cooperativo, para la búsqueda de hallazgos relevantes, que impacten en la calidad de las investigaciones. Esta evidencia podría estar en disonancia con lo expuesto por Tayne y Luque (2014) en cuanto a la rigurosidad en el seguimiento de un enfoque científico riguroso, pues los resultados reportan la necesidad de que los proyectos de tesis promuevan el crecimiento personal y profesional, a través del intercambio y adaptación a cambios aparentes en los métodos de investigación utilizados, de una forma más flexible y abierta al panorama científico actual.

La publicación de artículos científicos, según Alarcón y Criado (2014), permite preservar el legado cultural en investigación y producción intelectual; puesto que se deben seguir métodos y procedimientos aceptados por la comunidad académica, lo que convierte a la publicación en un camino necesario para el reconocimiento académico. Los estudiantes de postgrado deben sujetarse a las normas establecidas por los editores de revistas, lo que refleja una cultura de investigación que valora la validación de la información mediante criterios de verificación y coherencia metodológica.

Las competencias investigativas permiten afrontar los desafíos a los cuales se enfrentan los doctorandos en el proceso de elaboración de la tesis doctoral y en la actividad de investigación, tales como la capacidad de expresarse académicamente, el uso el pensamiento crítico en el análisis teórico-práctico, el dominio de métodos y técnicas, y una mentalidad abierta al cambio, las cuales son habilidades esenciales para ser desarrolladas por los investigadores, en la búsqueda permanente del diálogo y la adopción de ideas innovadoras. En este estudio se logró evidenciar que el rol del investigador cambia con la formación académica, especialmente durante el doctorado y a la acumulación de experiencias y el desarrollo de habilidades investigativas.

Es pertinente considerar que una tesis es un producto de investigación en el cual se siguen determinados procedimientos para la reelaboración del pensamiento que parten de las propias ideas iniciales que van perfeccionándose, conforme se revisan teorías y se impulsan visiones integradoras del fenómeno abordado. A raíz de estas consideraciones, la cultura investigativa comprende el conjunto de creencias, concepciones, percepciones, competencias y habilidades que poseen las personas que realizan investigación en una institución o centro de generación de conocimientos profesionales, tales como las universidades. Así, se observa que existe una concepción científica de la tesis doctoral, con un predominio del positivismo, en detrimento de paradigmas interpretativos que sirvan para ahondar con mayor profundidad en las realidades educativas.

CONCLUSIONES

La cultura investigativa de los estudiantes de doctorado es un aspecto complejo que refleja tanto oportunidades como desafíos en el ámbito académico. De acuerdo con los resultados de la investigación, el proceso de formación doctoral impacta en las percepciones y competencias de los estudiantes; pues constituye una oportunidad de crecimiento intelectual y metodológico, en el cual los doctorandos transforman sus creencias sobre la investigación. Tras cursar la escolaridad, en diferentes trayectos, los estudiantes aprenden a interaccionar con ideas, enfoques o modelos teóricos y, a la vez, se aproxima al dominio de instrumentos de investigación.

No obstante, se presentan ciertas falencias comunes en los estudiantes de doctorado, tales como la falta de claridad en la definición del problema de investigación, que impide guiar el estudio desde el marco teórico hasta la presentación de resultados. Además, es común observar estudiantes que tienden a apegarse demasiado a su trabajo original, en detrimento del abordaje de nuevas perspectivas científicas que puede generar problemas. Los estudiantes, generalmente, enfrentan desafíos en la búsqueda de una perspectiva académica integradora y en el dominio de los procesos mentales necesarios para analizar y sintetizar información, de forma reflexiva.

Así, la percepción de que la investigación debe seguir métodos específicos y reflejar capacidades amplias para la presentación y argumentación de ideas tiende a convertirse en un proceso desordenado e inconsistente. Asimismo, evidencia una preferencia por métodos cuantitativos, probablemente influenciada por la formación universitaria previa, que atomiza el conocimiento y limita la deconstrucción del pensamiento en elementos integrales,

La investigación sobre la cultura investigativa de los estudiantes de doctorado revela un proceso transformador que tiene influencia en las percepciones y competencias de los doctorandos y el proceso subsiguiente de redacción y entrega del proyecto y la tesis. El doctorado, por su naturaleza científica, en la construcción de investigadores, fomenta una oportunidad de crecimiento intelectual y metodológico, desde el planteamiento de ideas o problemas existentes en una realidad determinada, hasta la defensa de la tesis doctoral, como requisito de grado.

José Matías Albarrán Peña

Profesor Agregado de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Venezuela. Adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica. Licenciado en Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes, ULA-Venezuela). Técnico Superior Universitario en Hotelería (IUTE; Venezuela). Magíster Scientiae en Evaluación Educativa (ULA). Investigador, autor y coautor de varios artículos científicos, relacionados con temas educativos. Coordinador de Formación Docente e Investigación en la Dirección de Educación del Estado Mérida, Venezuela, desde 2022.

Lidia Florentina Ruiz

Profesora jubilada del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes en Trujillo. Master of Arts en Educación Comparada-Universidad de Londres; Doctora en Educación, mención Planificación Educativa- UNIEDPA, Panamá; Diplo-mado en Entornos Virtuales- Universidad Lisandro Alvarado, Barquisimeto; Profesora invitada en los programas de postgrado: Administración Educacional, Maestría en Evaluación Educativa y Doctorado en Educación. Editora de la Revista Administración Educacional

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, N. F., y Criado, Y. V. (2014). Análisis comparativo de los criterios de evaluación del factor investigación docente, con fines de acreditación, en la carrera profesional de educación en Perú y Colombia [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5785>
- Albert, M. (2007). La investigación educativa: claves teóricas. McGraw Hill.
- Arias, M. y Navarro, M. (2017). Epistemología, Ciencia y Educación Científica: premisas, cuestionamientos y reflexiones para pensar la cultura científica. Revista Actualidades Científicas en Educación, 17(3), 1-20. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/iae/v17n3/1409-4703-iae-17-03-00774.pdf>
- Bahamón, L. (2021). La cultura investigativa desde las prácticas educativas en básica secundaria de Colombia [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Barsky, O. (2024). Nuevamente sobre el impacto negativo de los rankings universitarios en la gestión de los sistemas de educación superior universitaria. Debate universitario, 14(23), pp.58-72. <https://dialnet.unirioja.es>
- Bedoya, J. (1998). Epistemología y pedagogía (3^a ed.). Eco.
- Bourdieu, P. (1998). La distinción. Santillana.
- Calderón, S. (2017). Cultura investigativa y gestión del conocimiento en ciencias sociales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 50, 343-366. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194250865019>
- Cheetham, A. (2007). Growing a Research Culture . Address to Academic Senate; Friday 4th May 2007, 1-7.
- Coetzee, L. (2019). A Framework for Enhancing the Research Culture Within the Faculty of Health Sciences At the University of the Free State [Un marco para mejorar la cultura de investigación dentro de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Estado Libre]. [Tesis doctoral, University of the Free State]. <https://scholar.ufs.ac.za/bitstream/handle/11660/9959/CoetzeelS.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Cotterall, S. (2013). More than just a brain: emotions and the doctoral experience. Higher Education Research and Development, 32(2), 174-187. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.680017>
- Criado, Y. (2023). Percepción de cultura investigativa en estudiantes de X ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2021 [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Cuche, D. (1997). La evolución antropológica de una nación. Ciencias Humanas, 77.
- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2(1), 11-51.
- Gutiérrez, J. (2012). Epistemografía y didáctica. La enseñanza basada en la Investigación a través de artículos científicos. Ciencias Sociales y Educación, 1(2), 127-156.

- Honan, E. Bright, D. (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731-7343. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1145280>
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- López, L., Montenegro, M. y Tapia, R. (2005). *La investigación, eje fundamental en la enseñanza del derecho: guía práctica*. Publicaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Maher, M., Feldon, D., Timmerman, B. y Chao, J. (2014). Faculty perceptions of common challenges encountered by novice doctoral writers [Revista en línea]. *Higher Education Research and Development*, 33(4), pp. 699-711. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863850>
- Martínez, A. (2012). Retrospectiva del proceso de investigación educativa en Venezuela. *Revista Faces de la Universidad de Carabobo*.
- Mendivel, I. (2020). *Cultura investigativa y producción científica en la Universidad de Ingeniería, Rímac 2019* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43427>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación cualitativa y cuantitativa: guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morles, V. (2005). *Educación de postgrado o educación avanzada en Venezuela: ¿para qué? Investigación y Postgrado*, 20(82). http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200003
- Pérez, A. (2016). *Inteligencia espiritual*. San Pablo.
- Restrepo Gómez, B. (2007). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. En R. Jaramillo Roldán, *Cultura Investigativa y Formación de Maestros*, p. 86). Litoimpresos y Servicios Ltda.
- Royal Society. (2012). *La cultura de la investigación* [Página web]. <https://royalsociety.org/news-resources/projects/research-culture/>
- Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, trad.). Universidad de Antioquia. (Trabajo original publicado en 1998).
- Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Equinoccio.

LA PSICOPEDAGOGÍA SOCIAL, ÉTICA E INTERCULTURAL. LA INTEGRACIÓN ENTRE LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y LA PEDAGOGÍA, UNA EXPERIENCIA EN CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

SOCIAL, ETHICAL, AND INTERCULTURAL PSYCHOPEDAGOGY. THE INTEGRATION OF SOCIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY: AN EXPERIENCE IN KNOWLEDGE CONSTRUCTION

María del Pilar Quintero
mpzquintero@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9376-2391>
Grupo de investigación de la Consciencia Social
Dpto. de Psicología. Escuela de Educación
Universidad de Los Andes-Mérida, Venezuela

Fecha de recepción: 09/09/2025
Fecha de envío: 25/09/2025
Fecha de aceptación: 12/10/2025

RESUMEN

A continuación, se hace una presentación descriptiva, conceptual e histórica sobre una fase de la construcción de una línea de investigación en Psico-pedagogía social realizada en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes en Mérida Venezuela entre 1970 y 2025. Se trata de la fase del programa de trabajo que corresponde a la integración y ensamblaje de la investigación realizada en Psicología Social (Quintero 1970), (Quintero, 1975), (Quintero 1992), (Quintero, 2022), con *las pedagogías humanistas alternativas*, dirigida a los fines de crear y aplicar propuestas *psico-socio-terapéuticas* a través de la educación, para producir transformaciones en la conciencia social y la práctica social, en la sociedad venezolana. Este proceso de investigación se inició a partir del estudio psico-social de algunos problemas presentes en la población venezolana tales como son los siguientes “síndromes”: la violencia *_activa y pasiva_* en los procesos de socialización escolar y familiar, así como también la alienación cultural, el endorracismo y las consecuencias negativas de éstos para el Desarrollo Humano y la construcción de una Cultura de Paz Activa.

Palabras clave: Psicopedagogía social, biofilia, cambio social, Desarrollo Humano

SUMMARY

The following is a descriptive, conceptual, and historical presentation of a phase in the development of a research line in Social Psycho-pedagogy carried out at the School of Education of the University of Los Andes in Mérida, Venezuela, between 1970 and 2025. This phase of the work program corresponds to the integration and assembly of research carried out in Social Psychology (Quintero 1970), (Quintero, 1975), (Quintero 1992), (Quintero, 2022) with alternative humanistic pedagogies, aimed at creating and applying psycho-socio-therapeutic proposals through education, to produce transformations in social consciousness and social practice in Venezuelan society. This

research process began with a psychosocial study of several problems present in the Venezuelan population, such as the following “syndromes”: active and passive violence in school and family socialization processes, as well as cultural alienation, internalized racism, and their negative consequences for human development and the construction of an active culture of peace.

Keywords: Social psychopedagogy, biophilia, social change, human development

LA PSICOPEDAGOGÍA

La psicopedagogía es un campo de conocimientos en el cual se integran dos disciplinas: la Psicología y la Pedagogía, si bien inicialmente su ámbito de aplicación estuvo limitado al espacio de las actividades educativas, hoy su desempeño es muy amplio y diverso. Un estudioso de sus fundamentos el Dr. Aldo Ocampo Gonzales del C.I.L.E. Chile, indica que: “*La psicopedagogía constituye un dominio intersticial que no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina particular...Su configuración epistemológica desafía los marcos interpretativos de sus disciplinas fundantes*” (Ocampo G. A.2018: 91). Este campo de conocimientos se constituye formalmente a fines del siglo XIX y su desempeño actual es necesario, reconocido y exitoso tanto en el ámbito educativo como en otros espacios de la sociedad tales como son el laboral, el asistencial y terapéutico, el comunitario y el psico-social.

Diferentes estudios sobre su ámbito de actuación han reconocido la siguiente temática de ejercicio actual:

1.- La psicopedagogía en el sistema educativo.

2.- La psicopedagogía en el campo empresarial especialmente en la formación de los recursos humanos y su desempeño laboral.

3.-La psicopedagogía y su desempeño en el campo de la atención terapéutica de diversos trastornos del neuro-desarrollo: lingüísticos, auditivos, visuales, cognitivos etc.

4.- La atención y orientación de condiciones cognitivas especiales de rangos de alto rendimiento y elevadas capacidades.

5.-La psicopedagogía y su relación con los asuntos sociales: la educación social, la psicopedagogía social, la psico-pedagogía social comunitaria. (Asociación de Psicopedagogía, 2000)

El desarrollo de estos campos de conocimientos y experiencias prácticas ha propiciado que la psicopedagogía se haya conformado en muchos países como una licenciatura, así como en estudios de postgrado de diferentes niveles.

Los espacios sociales y laborales de mayor desempeño son entre otros:

a) Dificultades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje escolar, motivación y creatividad.

b) Comprensión lectora, desarrollo de la lectura comprensiva.

c) Educación y desarrollo de la creatividad.

- d) Abordaje de la convivencia escolar.
- e) Exploración, diagnóstico y tratamiento de problemas en el aprendizaje.
- f) Atención especializada de trastornos de las capacidades auditiva y visual.
- g) Atención a la formación de capacidades y destrezas para el entorno laboral.
- h) Atención, orientación y desarrollo integral en la presencia de altas capacidades.
- i) Abordaje reflexivo de los mensajes de los medios de comunicación y formación de pensamiento crítico.
- j) Intervención psicopedagógica en poblaciones con privación socio-cultural, pedagogía social.
- k) El abordaje de la diversidad cultural en el campo educativo y social en general.
- i) La Psicopedagogía social comunitaria. (Asociación de Psicopedagogía, 2000)

Como en todas las ciencias sociales y naturales, el campo de la psicopedagogía es un campo abierto a nuevas indagaciones, nuevas aplicaciones, diversos marcos teóricos y metodológicos, nuevos espacios de aplicación, innovación en estrategias y convergencias interdisciplinarias, e introducción de nuevos ensambles teórico prácticos con prototipos, creaciones y producciones culturales adecuadas a sus fines. La Psicopedagogía es como todas las ciencias un campo interdisciplinario en construcción y renovación permanente (Varcelino, 2025).

Definición de la psicopedagogía social, ética e intercultural

La psicopedagogía social *que se ha venido construyendo* (Quintero, 2023) es un campo de conocimientos específico, y nuevo dentro de la Psicopedagogía, en el cual confluyen varias disciplinas: la psicología social, la psicología comunitaria, la psicología educativa, la pedagogía, la ética, los estudios culturales, la historia y las artes. El encuentro de estas disciplinas por cuanto sus matrices teóricas y metodológicas son intencionalmente convergentes y complementarias, crean un nuevo espacio de saber teórico práctico: “*un nuevo campo intersticial de saber*” (Ocampo, id) que permite activar las capacidades humanas y también profundizar en el conocimiento necesario para el diagnóstico, la comprensión, la deconstrucción, asistencia y transformación de diferentes procesos socio destructivos, a partir de la intervención psico-social, aplicada desde la dimensión educativa, cultural y psicosocial, para que los procesos y contenidos de la intervención psico-socio-terapéutica se puedan asimilar a la conciencia social y a la práctica social.

Campo de acción

Las aplicaciones de esta Psicopedagogía social se desenvuelven especialmente en el campo educativo, familiar, comunicacional, laboral, comunitario, cultural y psicosocial. Estudia de modo interdisciplinario y con un enfoque psicopedagógico-social, las creencias, las valoraciones, las emociones, las motivaciones, las actitudes, las creaciones, las conductas y las prácticas sociales y

su relación positiva o negativa con la convivencia, la salud mental y las metas del Desarrollo Social, el Desarrollo Humano y las aspiraciones sociales de construcción de una Cultura de Paz Activa, (UNESCO 1984) y aplica propuestas educativas formales y no formales para propiciar o transformar dichas experiencias desde los espacios de la acción educadora.

Presentación de la creación de una psicopedagogía social, ética, e intercultural en la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela 1970-2025

En este artículo se presenta un avance de la investigación y a la vez el inicio de la historización de la investigación que se viene realizando en el proceso de creación y construcción progresiva de una *Psicopedagogía Social ética e intercultural*. Por razones de espacio, en este texto se expondrá solo lo relativo a la interacción que hemos construido desde la Psicología Social hacia diversas experiencias pedagógicas. En progresivos artículos y/o capítulos de un libro, se irá **exponiendo** cómo se han incorporado a este proyecto de modo interdisciplinario: la ética, los estudios históricos, culturales y artísticos integrados en propuestas interdisciplinarias convergentes y complementarias para el desarrollo de las capacidades humanas (Nussbaum, 2012) que se integran a su vez en programas educativos con protocolos, programas y contenidos orientados a la deconstrucción y transformación de problemas específicos tales como: el pensamiento rígido e intolerante a la diversidad, que subyace en el autoritarismo y la violencia, así como las ideas del evolucionismo social y el eurocentrismo que subyacen en el racismo, el endorracismo y la autoimagen nacional negativa.

De esta manera a través de la investigación continua se han desarrollado y logrado nuevos espacios de aplicación de la Psicopedagogía social a partir de experiencias interdisciplinarias donde además de la psicología social y las experiencias pedagógicas alternativas estrechamente unidas se han congregado también los estudios humanísticos y las artes, conformando así *un tejido interdisciplinario* para incidir de manera constructiva y ética en la conciencia social, el comportamiento y la práctica social (Quintero, 2023).

La psicopedagogía social ética e intercultural. Matrices teóricas

La *Psicopedagogía social, ética e intercultural*, tal como se ha venido construyendo en la Universidad de Los Andes de Venezuela se ha desarrollado en un período que cubre desde el año de 1970 y continúa en evolución en el tiempo actual año 2025, es una innovación en este campo orientada desde sus inicios por la integración y aplicación de las propuestas teórico-metodológicas de la Escuela de Frankfurt: la Teoría Crítica y la dialéctica negativa; la Escuela de la Gestalt; el Interaccionismo Simbólico de George H. Mead; el psicoanálisis socio-cultural de Erich Fromm; las tesis del psicoanalista y educador Alfred Adler, valiosas experiencias pedagógicas alternativas como las de Pablo Freire, Herbert Read y Tsunesaburo Makiguchi, la metodología de la investigación-acción transformadora de Orlando Fals Borda, la conceptualización filosófica sobre la noción de *totalidad concreta*, de Karel Kosik (Escuela de Praga), todo esto articulado y orientado al estudio crítico de diferentes aspectos de la conciencia social, las conductas y la práctica social en Venezuela. Posteriormente a partir de 1977, se incluyen los estudios sobre la conciencia de Liev Vigotsky y Mijaíl Bajtin y a partir de 1990 se incorporan como tema fundamental las propuestas de Amartya Sen en lo concerniente al desarrollo social y los aportes de Martha Nussbaum sobre el cultivo de las capacidades y el Desarrollo Humano; las investigaciones sobre psicología y educación de Howard Gardner, las propuestas de J. Delors y Edgar Morín sobre la educación para el siglo XXI y las propuestas de la UNESCO sobre la Cultura de Paz (UNESCO 1984).

Progresivamente también se estudian e incorporan trabajos de historia y sociología sobre los países de América Latina y el Caribe y se constata *in situ* como estos países unidos por su trayectoria histórica y su idioma, comparten semejanzas y diferencias, fortalezas, identidades, alteridades, traumas sociales y problemas históricamente constituidos (Lynch 2001), (Ribeiro D.1972), (Braudel 1978) por lo que ofrecen un campo extraordinario para la psicopedagogía social que hemos desarrollado.

A continuación, se nombran los principios y fines que orientan estas propuestas de psicopedagogía-social, ética y cultural.

Principios: La fundamentación de la psicología social humanista derivada de Erich Fromm: la noción de **BIOFILIA**: el amor a la vida (Fromm E. 1980,1991); los estudios sobre la **dignidad de la vida**: Aristóteles, Séneca, Emmanuel Kant ,R. W. Emerson, Jhon Rawls, D. Ikeda y Víctor Martín Fiorino y la Declaración de los Derechos Humanos Universales (1948); **el diálogo** como experiencia fundamental de comunicación humana que integramos con las obras de Paulo Freire, Erich Fromm, Jünger Habermas, H.G. Gadamer, el **conocimiento humano** con los aportes de Liev Vigotsky, M Bajtin y Jerome Bruner; **la pluralidad y diversidad cultural y humana** y las tesis de la interculturalidad y la educación intercultural, Así como **el estudio y fomento del desarrollo de las capacidades humanas y el concepto de Desarrollo Humano** elaborado por la filósofa Martha Nussbaum.

Fines: Transmitir y aplicar con perspectiva científica y humanística un conjunto de conocimientos sobre el desarrollo de las capacidades humanas y también estudios críticos sobre los orígenes y manifestaciones de problemas psicosociales presentes en la realidad social venezolana y latinoamericana, y a la vez elaborar respuestas psico-socio-terapéuticas a varios de estos problemas ya estudiados previamente. Estas propuestas han sido concebidas y diseñadas como *programas educativos formales y no formales orientados con protocolos psico-socio-culturales estructurados mediados por las pedagogías humanísticas alternativas y específicamente diseñados para contribuir a los fines siguientes:*

A.- *En primer lugar*, para desarrollar propuestas educativas orientadas a estimular el cultivo y el desarrollo de las capacidades humanas y los principios, los valores y las virtudes para la armonía social y el bien común orientados al Desarrollo Humano (Nussbaum,2012) y a la construcción social de una Cultura de Paz Activa (UNESCO 1984).

B.- *En segundo lugar*, para el estudio e interpretación de problemas psicosociales estudiados y presentes en la sociedad venezolana algunos de ellos comunes a los países de América Latina, que se han publicado sucesivamente entre otros por María del Pilar Quintero 1970,1.974, 1.998,2003, 2022, 2023, y Maritza Montero,1990, 1991,1994,2004.

C.-*En tercer lugar*, para investigar, diseñar, aplicar y evaluar propuestas, contenidos, programas, creaciones culturales, protocolos y manuales con *estrategias psicopedagógicas-sociales* orientadas específicamente para contribuir a la transformación de problemas psicosociales estudiados en Venezuela y América Latina_ entre ellos la violencia crónica, la alienación cultural, el endorracismo, el alter centrismo, la ausencia de proyecto de vida, entre otros. Esta investigación tiene la finalidad de contribuir a un cambio social positivo que propicie el Desarrollo Humano (PNUD), (Nussbaum,2012), (Quintero 2022) y también estimular las creencias, conductas, creaciones, memorias, patrimonio

cultural y natural, actividades y fortalezas culturales y psicosociales que contribuyan al desarrollo social, la construcción de una Cultura de Paz Activa y el bien común.

Evolución Teórica

En el proceso histórico de la construcción de este nuevo campo dentro de la psico-pedagogía se han revisado las matrices teóricas que utilizamos **para interpretar el contexto social del proyecto**, incorporando nuevas perspectivas que correspondan a los cambios históricos y epistemológicos que se vienen dando entre la segunda mitad del siglo XX y el primer cuarto de siglo XXI. Así, se han redimensionado las bases teóricas para el estudio del contexto social de este proyecto, las que estuvieron fundamentadas inicialmente en las Teorías de la Dependencia que surgieron en América Latina en los años sesenta y parte de los setenta y que se estudiaron de manera presencial con grandes sociólogos como Tomás Vasconi y Aníbal Quijano (Quintero,M.;1997) y se han reorientado en este *programa de trabajo*, hacia los nuevos enfoques de los sociólogos, Roberto Briceño León, Rafael Roncagliolo y Fernando Calderón, Martín Hoppenhein y Ernesto Ottone (CEPAL) y las teorías del Desarrollo Social y el Desarrollo Humano de Amartya Sen y Martha Nussbaum. (Nussbaum, M,1997). Así mismo con estudio y reflexión en el esfuerzo por comprender el acontecer histórico-social, se ha migrado a la teoría de la historia social y la historia cultural, y a las tesis del historiador Fernand Braudel. A ello han contribuido tanto los acontecimientos históricos como los estudios en la teoría del conocimiento y la historia de las ciencias sociales.

Se incorporaron también de manera sistemática los estudios de la **Ética y el Pensamiento Latinoamericano** con la orientación del filósofo argentino Arturo Andrés Roig y el Doctor Víctor Martín Fiorino y su Escuela Itinerante de Ética, así como también se han abordado los **estudios del diálogo de civilizaciones** con la obra del Doctor Daisaku Ikeda y la S.G.I.; los **estudios interculturales** con la participación en el Consejo Interamericano de estudios de la espiritualidad indígena CISEI y con la participación en la organización mundial denominada *Iniciativa de las religiones Unidas para la Paz*, U.R.I. Esto es muy necesario para el estudio de sociedades pluriculturales como las nuestras. Todo este transitar nos ha permitido una *apertura y un enfoque hacia el conocimiento intercultural y a un cambio de paradigmas* muy importante para este Proyecto de la Psicopedagogía Social orientado al Desarrollo Humano y la construcción de una Cultura de Paz. A partir del año 2.000 hemos incorporado la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, los trabajos del psicoanalista James Hillman y los estudios sobre la neurociencia, la supra-consciencia y las experiencias y las reflexiones actuales sobre la tecnología digital y la inteligencia artificial. Todo ello ha enriquecido el marco teórico y las experiencias que sustentan este programa de trabajo. En términos hermenéuticos se puede decir que se ha ampliado el horizonte de la intérprete y se ha ampliado el horizonte de la realidad social, cultural y psicosocial a interpretar.

En este camino intelectual que se ha estado abriendo para la Psicopedagogía social, ética e intercultural, las exigencias de la investigación-acción, llevaron de manera progresiva al estudio de lo que hemos denominado *experiencias pedagógicas humanistas-alternativas* creadas por: Pablo Freire, Heber Read, María Montessori, Tunesaburo Makiguchi, David Ausubel, José Vasconcelos, Rafael Rivero Oramas, Howard Gardner, Susan Langer, Silvano Arieti, Alfred Adler y otros/as y sobre la construcción de esta búsqueda y relación interdisciplinaria se expone a continuación.

Historización de los procesos de la construcción de la psico-pedagogía social ética e intercultural latinoamericana. (i)

PRIMERA PARTE

I-La avanzada psicosocial. Antecedentes históricos

La investigadora que ha llevado a cabo este programa de trabajo interdisciplinar (Quintero,2023) realizó estudios de Psicología en la Ciudad de México 1961-1965 en la Universidad Iberoamericana y estudios de postgrado en Psicología Social en la Universidad Autónoma de México, 1966-1968, al regreso a Venezuela ingresó a trabajar en el Departamento de Psicología de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes en Mérida en 1969. A partir de 1970 inicia formalmente en el Departamento de Psicología un *Programa de estudio e investigación sobre la formación de la conciencia social en Venezuela* con la finalidad de explorar las ideas, creencias, representaciones y comportamientos de diferentes sectores de la población venezolana, las experiencias culturales y la incidencia de las mismas en el comportamiento individual y colectivo. Esta primera fase fue solo de investigación en Psicología Social: la relación entre cultura y comportamiento. En esta diáada se inició el análisis e interpretación de textos literarios para la infancia (1970); programas y textos escolares (Quintero MP. et al (1974), programas de televisión y cine (1992) y su incidencia en la formación de creencias, motivaciones, valoraciones estereotipos, prejuicios y símbolos de estigma. (1985) y se iniciaron los estudios de la relación con los procesos de socialización (Quintero MP.1992,1997,1998, 2022)

La autora de este trabajo considera que en la escogencia de esta línea de investigación fue decisiva la formación como psicóloga en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y en la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se trasmitió de manera muy acentuada , en esos años, la orientación psicoanalítica de la corriente bio-socio-cultural de Erich Fromm y la perspectiva teórico metodológica de la *Escuela de Frankfurt*, la cual pone un acento decisivo en el estudio histórico-social de la cultura y su influencia en la formación de la conciencia social y las prácticas sociales. Para entonces Leopoldo Zea era el Decano de la Facultad de Humanidades de la UNAM y promovía su programa de los Estudios Latinoamericanos.

Con la denominación de *Escuela de Frankfurt* se ha definido un movimiento cultural, filosófico, sociológico, psicosocial y político (Bedeschi 2024) que se gestó en el Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt en la primera mitad del siglo XX, y cuyas directrices fundamentales han continuado y evolucionado en el tiempo sobreponiéndose a los grandes y severos conflictos bélicos vividos en el siglo XX. Se han formado en ella tres generaciones de filósofos y científicos sociales que han tenido y tienen gran influencia en el pensamiento del siglo XX y XXI, sus representantes más recientes son Jünger Habermas y Zigmunt Bauman.

Esta escuela de pensamiento se caracteriza por una visión de *totalidad* en el estudio de los acontecimientos sociales, define en un lugar predominante y orientador los acontecimientos históricos y las características de la organización social del trabajo, los procesos económicos y sociales que subyacen en la producción de los bienes necesarios para la satisfacción de las necesidades

humanas y la producción de ideas, conductas, experiencias y prácticas sociales y culturales que se gestan en aquellos, como condicionantes histórico sociales de la formación de la conciencia, la conducta y el comportamiento social.

Para resumir e ilustrar esta primera parte de los aspectos teóricos y metodológicos de esta propuesta en Psicopedagogía Social ética e intercultural, exponemos aquí un texto de Marc Horkheimer filósofo y psicólogo de la Escuela de Frankfurt, citado por Giuseppe Bedeschi (2024):

"Es necesario insertar toda la cultura en la dinámica histórica y tomar en consideración las costumbres, los usos, el arte, la religión, las ideologías socio-políticas y la filosofía que en cada caso constituyen en su entrelazamiento los correspondientes factores dinámicos de la preservación o de la disgregación de determinada forma social. Por otro lado las distintas formas culturales recién mencionadas se relacionan estrechamente con la constitución psíquica de los individuos en el sentido de que conforman los modos y los instrumentos con los cuales -y a través de los cuales—los hombres "ven" y "viven" la realidad social "(Bedeschi G. 2024:51-57)

Esta escuela de pensamiento sustenta una rama de la psicología: el psicoanálisis bio-socio-cultural llamado también *Psicoanálisis humanista*, que integra a su vez a la *psicología social psicoanalítica*, entre cuyos representantes están Erich Fromm y Karen Horney. Esta corriente psicológica llega a México a través del filósofo, sociólogo, psicólogo y psicoanalista Erich Fromm quien vivirá en ese país por veinticuatro años (Reyna Chávez M. 2010), hará escuela psicoanalítica bio-socio-cultural en la Universidad Nacional Autónoma de México y fundará el Instituto Mexicano de Psicoanálisis. Entre sus discípulos estarán los psicoanalistas Aniceto Aramoni y Juan Ignacio Valdés, este último fue profesor del área de Psicología Social, quien junto a la Doctora Carolina Luján profesora del área de estudio de las Teorías de la Personalidad sumergieron en el pensamiento psicoanalítico y en especial en la obra de Erich Fromm a los estudiantes de psicología de la Universidad Iberoamericana de México D.F. cursantes en 1960-1965.

Además, la autora de este trabajo pudo asistir a seminarios libres, conferencias y exposiciones del doctor E. Fromm tanto en la Universidad Nacional Autónoma de México, como en otros centros culturales. Para entonces Erich Fromm tenía una presencia muy activa en la vida cultural de México y hablaba perfectamente el español. Una historización reciente de esta tradición científica-cultural se encuentra documentada en la investigación realizada por Mariana Reyna Chávez titulada *Erich Fromm en México. El aporte del psicoanálisis cultural a la cultura mexicana* (Reyna Ch. M. 2.010).

En esa época en México se vivía en el ámbito de la psicología una fuerte presencia de las escuelas psicoanalíticas, pues varios profesionales de este campo se habían formado en la ortodoxia psicoanalítica en Europa y en Argentina y de regreso construían escuela en ese país, entre ellos destacaba la presencia de Santiago Ramírez como máximo representante de la ortodoxia psicoanalítica. Todo ello constituye antecedentes fundamentales para el desarrollo de la investigación en Psicopedagogía Social que se expone en este artículo

Para entonces en México se daban polémicas entre las diferentes orientaciones del psicoanálisis los llamados ortodoxos que seguían a Freud y los disidentes que conformaban el psicoanálisis bio-socio-cultural que seguían los planteamientos de Fromm y esas polémicas eran divulgadas por los periódicos y las revistas culturales que las llevaban a todos los públicos. Ello formó una cultura psicoanalítica en México, así también tenían presencia los del denominado

análisis existencial que seguían a Víctor Frankl. Paralelamente en los estudios de la Escuela de Psicología en Venezuela se *hacía escuela en la tradición de la psicología conductista Watson, Skinner*, con Edmundo Chirinos, en el experimentalismo de laboratorio con Eduardo Santoro y en la reflexología de la U.R.S.S: y la tradición de Pavlov, Bechterev etc. con el profesor E. Merani.

Así mismo ha influido de manera decisiva en este programa de investigación la formación en la Teoría de la Gestalt que la autora estudió en México para la realización de la tesis de grado en Psicología, (Quintero, 1968); además de los estudios de la corriente psicosocial denominada el *Interaccionismo simbólico* de George H. Mead y las investigaciones del psicoanalista Alfred Adler

También se debe de referir la incorporación a esta línea de investigación de los estudios sobre la conciencia, el pensamiento y el lenguaje del psicólogo Liev Vigotsky cuya obra la autora estudió en el año de 1977 con las psicólogas Genoveva Sastre y Monserrat Moreno en el Instituto Municipal de Investigación Psicológica aplicada a la Educación: IMIPAE de Barcelona España, y de esa experiencia se incorporó al Departamento de Psicología de la ULA en 1978 la escuela psicológica de Liev Vigotsky. Posteriormente se integraron al estudio y aplicación en esta investigación, los trabajos coordinados por Wanda Rodríguez Arocha que se han realizado desde la corriente psicológica de Vigotsky en la Universidad de San Juan de Puerto Rico.

Esta integración creativa de disciplinas y campos de saber se ha podido desarrollar armoniosamente *como resultado de la experiencia práctica derivada de la metodología de la investigación acción transformadora* del sociólogo Orlando Fals Borda y la práctica educadora realizada en la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes, más numerosas experiencias en educación formal y no formal realizadas como parte de esta larga investigación por Quintero MP. La condición interdisciplinaria de esta investigación se deriva de la dinámica misma de la investigación, de las propuestas de Erich Fromm de realizar una integración sistémica de las *Ciencias del Hombre* (1991) y de las propuestas de Edgard Morín (2.000) sobre la necesidad imprescindible de la inter y transdisciplinariedad para crear un conocimiento que pueda abordar, interpretar y comprender la complejidad de la realidad y ofrecer respuestas que puedan interpretar dicha complejidad.

En las reuniones Anuales de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia ASOVAC de los años 1970-1980 se estableció un intercambio científico con el Doctor José Miguel Salazar quien para entonces coordinaba las investigaciones de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, y él creó el puente entre esta investigación psico-social de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes con la que se realizaba en la Universidad Central de Venezuela. En la Universidad Central seguían otras teorías psico-sociales derivadas de las corrientes de las ciencias sociales llamadas funcionalistas, pero siempre han sido muy respetuosos con las investigaciones de corte psicoanalítico socio-cultural que se realizan en este programa.

A partir de 1991 por mediación de la doctora Maritza Montero de la Universidad Central de Venezuela y la Sociedad Interamericana de Psicología se integró este *programa de trabajo* a lo que deberá llamarse en el futuro la *Escuela Latinoamericana de Psicología Social Crítica*, (Montero 1991) cuyas obras han permitido un diálogo muy enriquecedor con la valiosa investigación psicosocial en América Latina.

Primera fase de la investigación psicosocial: nueve nudos conflictivos

Con el horizonte en este cuerpo teórico anteriormente referido y en esta breve descripción de la investigación psico-social se diagnosticaron progresivamente nueve grandes problemas en la sociedad venezolana:

1.- La violencia como estilo de vida, _ya sea pasiva o activa _que tiene una presencia muy acentuada en la socialización de la población en Venezuela y América Latina. **2.-** El problema de la alienación cultural, que se expresa en una admiración acrítica por todo lo extranjero y desprecio profundo por lo nacional, problema social venezolano que fue definido por la doctora Maritza Montero como *Autoimagen nacional negativa y altercentrismo*, (1991) y por María del Pilar Quintero como *Etnocentrismo negativo y/o Endorracismo* (Quintero M.P. 1985; 2022). **3.-** El estudio de las consecuencias negativas de la presencia del endorracismo en la construcción de las identidades y alteridades psico- socio culturales y sus repercusiones en la vida social del país (Quintero, 2022). **4.-** La ausencia de conciencia ecológica, la falta de sensibilidad ante la naturaleza y la cosificación de la misma, presente en amplios sectores de la sociedad (Quintero, 2018). **5.-** La ausencia en diversos sectores de la población de respeto por las leyes, reglamentos, normas, principios, unida a un significativo desconocimiento e ignorancia en esta materia. Así mismo se ha observado que con frecuencia en algunos sectores de la población, la trasgresión de las normas y valores se interpreta como una “virtud” y el reclamo sobre tales comportamientos de irrespeto a las leyes y normas se percibe e interpreta como una *agresión*, como una *afrenta* como una manifestación de hostilidad que puede llevar a severos conflictos. Esto se ha observado con diversos matices con excepciones en cada sector social.

6.- La tendencia a resolver las contradicciones, los desacuerdos y los malentendidos a través de la ruptura y el conflicto tal como lo ha descrito la psicoanalista Ana Teresa Torres en su obra *La herencia de la tribu*. **7.-** La pobreza: las secuelas de la privación económica y cultural que trae consigo la pobreza extrema en grandes sectores sociales, este problema requiere de una investigación y una terapéutica psicosocial y psicopedagógica que estudie con visión holística las causas, las consecuencias y la reproducción en las prácticas sociales derivadas de tal situación socio-cultural. Así como su impacto en la calidad de la energía psíquica (*Eros/Thanatos*), de quienes la padecen y su repercusión en las creencias, las actitudes, las valoraciones, las iniciativas, su incidencia en lo inconsciente social y cultural y su manifestación en las conductas. En este campo se cuenta con los estudios psico-sociales del Doctor Alejandro Moreno, el Programa de Estudios de la Pobreza de la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela, los estudios de GISAC en la Universidad de Los Andes coordinados por Carmen Teresa García, Luz Pargas y Oscar Aguilera, así como los estudios sobre este tema realizados en otros países de América Latina por Ignacio Martín Baró, Oscar Lewis, Fernando Calderón y otros científicos sociales. **8.-** La banalización de la vida y sus manifestaciones y consecuencias para el Desarrollo Humano. **9.-** La ausencia de un proyecto de vida en grandes sectores de la población. (PNUD)

La observación, estudio, investigación y diagnóstico de estos problemas se ha realizado a lo largo de todos estos años en base a una serie de estudios tanto documentales como psico-sociales cuyos resultados han sido publicados en ediciones académicas y recientemente los hemos reseñado en el artículo titulado: *Educación y cambio social* (2022)

SEGUNDA PARTE

II.- La confluencia con las experiencias pedagógicas humanistas alternativas. Descripción y narración del encuentro con las experiencias pedagógicas humanistas alternativas.

Haciendo un poco de historia se va a describir someramente el encuentro desde la investigación en Psicología Social realizada en este *programa de trabajo, con las experiencias pedagógicas humanistas alternativas* como un paso y aporte imprescindible para conformar la Psicopedagogía Social ética e intercultural. Así, una vez ya realizadas una serie de observaciones e investigaciones iniciales en psicología social sobre la violencia en el campo educativo y la alienación cultural derivadas de la historia nacional, la economía petrolera y la industria cultural, se planteó entonces la pregunta de qué hacer con los resultados de la investigación psicosocial para que el trabajo realizado no quedara solo en las publicaciones académicas y la comunicación entre los pares.

Ante esas interrogantes se comprendió que la *educación* se abría ante la mirada psicológica como un campo fértil para la **INTERVENCIÓN** psicosocial y a ello se enfocó la investigación transitando explícitamente hacia la investigación y práctica interdisciplinaria.

En la exploración de este posible campo de intervención se encontró un problema muy acentuado: la presencia muy frecuente de entender la acción educativa en todos los niveles como una *relación de poder* donde impera el autoritarismo y la comunicación verticalista *con frecuencia violenta y maltratadora como algo normal* (Quintero. 1997;1999;2023). Según la información que aporta la psicología, este tipo de relación autoritaria produce en los alumnos pasividad, ansiedad, auto-desvalorización, socio-desvalorización, aversión a los estudios y **reproducción social de la violencia y el autoritarismo**, lo que se debe caracterizar como **daño psicológico y daño psicosocial**.

Estas prácticas educativas parten de una confusión entre memoria y aprendizaje y entre dogma y conocimiento, revelan un desconocimiento de la ética y de la importancia vital de la subjetividad, son experiencias que excluyen y aniquilan la posibilidad del diálogo, la comunicación asertiva, la imaginación, la creatividad, la curiosidad, ignoran la complejidad y diversidad de los tipos de inteligencias y estilos de aprendizaje, y obstruyen el pensamiento crítico como un potencial de los seres humanos. Estas prácticas “educativas” dan *lugar a la formación en los alumnos de un pensamiento simple, rígido y concreto y a la repetición memorística y acrítica*. Así como a la formación por modelaje de rasgos de personalidad y de comportamiento social que reproducen la violencia social tales como son: la rigidez, la intolerancia, el autoritarismo, el disimulo, el resentimiento, la hipocresía, la obediencia acrítica, la pasividad, la indiferencia ante los problemas, la violencia crónica, la trasgresión, la viveza criolla y “*el sálvese quien pueda*”. A este respecto se hizo una investigación que se publicó en IESALC-UNESCO-ULA (1997) y en la revista FERMENTUM No. 23, 1998, y se tienen nuevos trabajos sobre el tema.

El estudio crítico de las *formas pedagógicas autoritarias convencionales* demostró que ocasionan **daño psicológico y daño psicosocial** y son contrarias a la ética del bien común y la sana convivencia (Quintero, 1998). Por lo tanto son contrarias a las prácticas pedagógicas necesarias para hacer una intervención psicosocial y psicopedagógica que aspire a una transformación social hacia la construcción de una sociedad de convivencia exitosa y al cultivo de las múltiples capacidades, al

Desarrollo Humano y a la formación de sociedades orientadas a la construcción de una cultura de paz activa.(UNESCO 1984)

Importancia de la pedagogía para la psicopedagogía social

De antemano se expone que esta investigación ha demostrado que la *Pedagogía es la llave maestra para que esta propuesta de Psicopedagogía social ética e intercultural que se viene construyendo pueda ser efectiva y pueda realizar sus fines y tal como se aspira*: pueda llegar a ser una contribución para el cambio psicosocial positivo a través de la educación. Pues es la *práctica pedagógica, la mediadora* que va a concretar en la vida real todas las propuestas y los protocolos de la investigación interdisciplinaria que definen este *programa de trabajo* y de ella va a depender que sea exitoso o no.

Ahora bien el hacer pedagógico, así como las corrientes psicológicas han sido dominadas mayoritariamente por el paradigma logicista, positivista y mecanicista, y ello ha constreñido y limitado *el arte de enseñar* y ha dejado afuera el *sujeto* (Valera A. 2002) con consecuencias devastadoras para las personas y para la sociedad. En este trabajo no vamos a tratar el tema del sustrato epistemológico de la pedagogía que se necesita ubicar en las coordenadas definidas por la epistemología como “*zonas de transición*” (Negrete, P.1998), este es tema de otros trabajos muy específicos. Aquí hemos optado por una *observación participante* desde la ética y la psicología psicoanalítica socio-cultural en una serie de experiencias pedagógicas alternativas.

La aspiración de este programa de investigación acción en Psicopedagogía Social tiene como fundamento la noción de BIOFILIA: el *amor a la vida* expuesta en la obra del psicoanalista Erich Fromm: “*El arte de amar*” (Fromm,1980); el principio de la DIGNIDAD DE LA VIDA que nos aporta la ética y la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la noción de DIÁLOGO desplegada en las obras de Pablo Freire, Jünger Habermas y Hans-Georg Gadamer; el estudio y la compresión de la DIVERSIDAD HUMANA Y LA PLURALIDAD cultural y la noción de CONOCIMIENTO como *un saber* que vaya más allá de la información y que incluya lo teórico, lo práctico, lo humanístico, lo artístico y lo ético.

LA BIOFILIA Y LA NECROFILIA en las prácticas educativas.

Erich Fromm en su teoría psicosocial psicoanalítica sostiene que en los seres humanos hay dos tendencias fundamentales y contradictorias en la energía bio-psico-social-cultural, que tienen raíces muy profundas en la psique humana y se conforman mayoritariamente en las experiencias sociales y culturales estas son: la *biofilia*, la orientación de la energía vital al bien, la creación, es la tendencia a la protección y el amor a la vida, y la *necrofilia*, que es la orientación de la energía vital a la destrucción, el mal, la guerra y la muerte, las dos tendencias se forman muy tempranamente, y una u otra se cultivan a lo largo de la vida, pero una va a prevalecer sobre la otra, va a marcar la tendencia básica de vida y va a definir el carácter y la personalidad, las relaciones sociales y las relaciones con la naturaleza. Se puede entonces hablar de una personalidad *biofílica* o una personalidad *necrofílica*. (Fromm E.1977) El carácter *biofílico* correspondería a lo que denomina E. Fromm: *Carácter productivo*. (Fromm, 1986: 97-110).

La BIOFILIA es un neologismo empleado por Erich Fromm para designar una tendencia psíquica conformada y practicada en la vida cotidiana que contiene y manifiesta la protección y

el amor a la vida, en esa denominación se unen dos palabras BIOS y PHILIA. BIOS traduce VIDA: y “alude específicamente a ese movimiento que da impulso a la existencia, a la vida, a la condición o género de la vida. Nos enseña que estamos en sintonía con la naturaleza, porque tenemos el principio de ser seres biológicos, por lo tanto, existe la necesidad de nutrirnos para mantener ese principio. Es una palabra muy importante para el planteamiento de la vida como valor” (Sosa M.B.2023. In.Filología.cp.).

La palabra PHILIA:

“La *Philia* designa la amistad que se siente por sus semejantes el amor experimentado en el seno de una familia o por el conjunto de miembros de una comunidad. Se trata de un sentimiento definido por la ternura, la empatía, la generosidad y la reciprocidad, rasgos que pueden pertenecer igualmente al EROS pero que **no lo caracterizan de la misma manera...** Así la diferencia estriba en que el deseo, la aspiración a poseer al otro, la necesidad ardiente de su presencia propia del EROS, no caracteriza a la PHILIA. Así, lo que más caracteriza a la *Phylia*, es la amistad, es anhelar el bien de quien amamos, independientemente del bien que podamos obtener de él. La amistad _ verdadera_ conduce a buscar ante todo el bien del otro, el amado, el amigo; quien ama, obrando para el bien del otro a su vez puede obrar para lograr el propio bien. En la PHILIA hay una tendencia natural a la reciprocidad en la que se puede ensanchar el bien de una y otra persona”, (Sosa M.B. M. 2023, In.Filología.c.p.). Este carácter biofílico es imprescindible para definir un buen docente, y la existencia real de una pedagogía humanista alternativa.

Así también, para que se pueda hablar de *pedagogías alternativas* se tiene que contar con una teoría que esté orientada por el respeto, el amor y el conocimiento de la vida y la actividad docente con un carácter biofílico que tal como propone Fromm cultive en su energía vital “el amor a sí mismo y hacia los demás”, tesis que aporta la teoría psicológica psicoanalítica de Erich Fromm (Thompson C. 1983:213). Según Erich Fromm la *Liofilia* incluye cuatro aspectos fundamentales: cuidado, responsabilidad, respeto, y conocimiento. (1.980).

Así mismo se debe destacar como un componente fundamental de una pedagogía humanística-alternativa el **DIÁLOGO**. En él ha centrado su pedagogía el filósofo y educador Pablo Freire, para que el diálogo se produzca es imprescindible reconocer la dignidad y *alteridad del otro, otros, su condición de sujeto y su capacidad de conocer y de enseñar e internalizar otras facetas del existir, el interpretar y el comprender*, y es fundamental aceptar la diversidad de pensamiento como un valor, y cultivar el *Arte de Escuchar* (Fromm 1.991)

Otro componente fundamental para las pedagogías humanistas alternativas es cultivar el **CONOCIMIENTO** que vaya más allá de la información racionalista y el conocimiento científico-técnico que reduce el saber a las relaciones esquemáticas entre conceptos.

Las *pedagogías humanistas alternativas* no son solo un conjunto de conceptos, definiciones, diseños, estrategias procedimientos, y planes de trabajo, más o menos originales, que se van a repetir de memoria, sino una *praxis vital* donde el carácter biofílico y la actuación del docente tanto *sobre sí mismo* como con el otro/a, su entorno social y natural son decisivas. Ello exige que el docente tenga un *perfil de personalidad* orientado hacia la protección y el cuidado de la vida y que tenga a su vez una elevada concepción de su labor como docente, un gran respeto por la vida y la dignidad de sus alumnos y de sí mismo. Esto implica y exige a su vez, que “*la totalidad social*” debe comprender

la importancia fundamental de la actividad educadora y garantizar satisfactorias y estimulantes condiciones de vida para la comunidad de los docentes.

Haciendo un poco de *historia de vida* se va a describir someramente el encuentro con *las experiencias pedagógicas humanistas alternativas*. Al realizar la historización de esta línea de investigación se quiere trasmisir al lector que esta búsqueda y este encuentro tiene su origen en una historia personal, en la formación en la teoría psicológica de Erich Fromm, H.S Sullivan, Karen Horney y Alfred Adler así como en la propia sensibilidad de la investigadora, quien observa, estudia y se distancia críticamente de las prácticas docentes autoritarias lesivas para la formación de los niños, jóvenes y adultos, **prácticas que son aceptadas por muchos psicólogos, educadores, alumnos, representantes y directivos como lo normal y aceptable en nuestro medio educativo venezolano, latinoamericano y mundial, aún en este año 2025**, todo ello ha orientado esta investigación para profundizar en el estudio crítico de las mismas.

A continuación, se describirá brevemente cómo fue el acercamiento a *las experiencias pedagógicas humanistas-alternativas* y cómo estos encuentros fueron ampliando el horizonte de comprensión de la investigación sobre las posibilidades que puede ofrecer la educación para dar respuestas constructivas, psico-socio-terapéuticas y esperanzadoras al desarrollo de las capacidades humanas y a los problemas psicosociales que se han descrito con anterioridad. Al estudiar las experiencias pedagógicas se encontraron dos corrientes:

a) La pedagogía común presente en todos los niveles educativos que se ha definido en esta investigación como *convencional*, es la denominada por Pablo Freire, como: *educación bancaria*, la misma tiene una continuidad con la educación practicada en las escuelas evangelizadoras del período colonial cuya constante fue el verticalismo, el autoritarismo, el dogmatismo y el maltrato físico. Tal como ha sido estudiado por Pablo Freire en ella la relación profesor alumno es vertical, rígida, dogmática y autoritaria y el alumno solo debe repetir y reproducir los contenidos temáticos y las opiniones del docente que se le han transmitido. Es conveniente exponer aquí que hemos observado que en los últimos años se ha ido formando lentamente una tímida opinión crítica sobre estas prácticas.

b) Y la existencia de otras experiencias pedagógicas basadas expresamente en el estudio, la investigación, la reflexión y el respeto por el potencial interpretativo y creativo del estudiante, el reconocimiento de las capacidades y los conocimientos que poseen los alumnos/as y todos los seres humanos y la práctica de estrategias educativas para activar y potenciar las capacidades humanas, a estas pedagogías se les da en esta investigación el nombre de experiencias pedagógicas humanistas-alternativas.

Es necesario aclarar que las *pedagogías humanistas alternativas*, no son un conjunto de reglas, ejercicios o procedimientos, las define algo mucho más profundo que está relacionado con la ética y con la práctica y la personalidad del docente: lo que denominó Erich Fromm: la *Biofilia*, que ya se ha definido en los párrafos anteriores. En este proyecto las experiencias pedagógicas deben ser convergentes y complementarias en los métodos, las estrategias, con los PRINCIPIOS Y FINES (ya descritos), de este proyecto psicopedagógico de cambio social hacia el Desarrollo Humano y la Cultura de Paz.

Descripción del encuentro con las experiencias pedagógicas humanistas alternativas

Ya expuesta esta aclaratoria anterior se describe a continuación el encuentro entre de la investigación psicosocial con las experiencias pedagógicas humanistas-alternativas. **Se presenta de forma narrativa** para poder comunicar de manera **genuina** esta integración interdisciplinaria donde han confluído: el entorno social, el tiempo histórico y la investigación académica, para conformar a su vez una experiencia de aprendizaje.

a) La Pedagogía del Diálogo: En los años iniciales de la investigación psicosocial y pedagógica 1970-1973 conocimos la obra del educador Pablo Freire a través de un grupo de estudio el cual estaba muy imbuido de las ideas de cambio social presentes en amplios sectores de los jóvenes universitarios venezolanos de principios de los años setenta, un grupo que se organizaba entonces para hacer trabajo social en los barrios y pueblos de Mérida. Este grupo estaba formado por Ayolaida Rodríguez, estudiante de la Escuela de Educación, Cristóbal Páez León, estudiante de ingeniería, Marifé González, estudiante de Letras, el Chino Lares estudiante de Educación y mi persona. Para entonces leíamos a Pablo Freire con fruición, teníamos unas grabaciones de conferencias de Pablo Freire sobre la educación dialógica y unas copias multigrafiadas de algunos de sus escritos, nos interesaba profundamente la frase: permitir al que aprende “decir su palabra”, para entonces no se estudiaba en la Escuela de Educación la obra de este gran maestro y los libros de él llegaron después.

Pasados los años y con la lectura de los libros de este maestro y las experiencias psicopedagógicas acumuladas en el camino, consideramos los aportes de Pablo Freire, su *pedagogía basada en el diálogo* con raíces en la tradición clásica de la filosofía occidental y en experiencias educativas realizadas en poblaciones de los sectores más vulnerables de América Latina, como una de las apuestas contemporáneas más valiosas para transformar la educación y la experiencia de la convivencia humana. Es importante destacar aquí que Pablo Freire y Erich Fromm fueron amigos y los dos realizaron en México experiencias educativas alternativas junto a un grupo de estudio y reflexión donde participaba otro crítico de la educación: Iván Illich.

b) La pedagogía a través del arte. Continuando con la narración del encuentro con las pedagogías humanistas-alternativas relatamos aquí que para los años 1970-71 participábamos en programas de extensión académica universitaria coordinados por el poeta, y estudioso del arte venezolano Juan Calzadilla, quien a la sazón era el coordinador de las actividades de extensión de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Con él íbamos a los barrios de Mérida y a las poblaciones cercanas: El Vigía, Mucuchíes, Timotes, Valera para desarrollar programas de extensión universitaria muy bien estructurados y acordados previamente con las comunidades.

Estos programas de extensión incluían encuentros con los creadores y poetas y músicos de los barrios y pueblos, recitales de poesía, sesiones de obras de títeres, que realizaba un extraordinario titiritero colombiano de apellido Landazábal, disertaciones sobre el arte que hacía Juan Calzadilla, _enfatizando el valor de las creaciones populares en los orígenes del arte_ nos acompañaba el historiador Carlos Edsel quien disertaba sobre la historia nacional y nosotros que explicábamos los procesos de alienación cultural en Venezuela, con exposiciones acompañadas de proyección de diapositivas de imágenes de los cómics y las propagandas de la época, sesiones que luego se abrían a la participación del público, el diálogo y el debate. En esas experiencias de

educación popular *no formal*, Juan Calzadilla nos acercó al valor fundamental de las creaciones artísticas populares y a la obra pedagógica de **Herbert Read** creador de la pedagogía alternativa titulada la *Educación a través del arte*.

d) La pedagogía Intercultural: en el decenio de 1970 tuvimos en Mérida un encuentro de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia ASOVAC y allí conocimos al lingüista y antropólogo Esteban Emilio Mosonyi y su grupo de estudiosos de las lenguas y las literaturas indígenas de Venezuela, quien nos abrió la puerta de las experiencias de la antropología crítica y los proyectos de la educación intercultural bilingüe y sus posibilidades. Con E.E. Mosonyi y su grupo de investigadores especializados en las culturas y lenguas indígenas hemos mantenido una amistad muy cálida y enriquecedora a través de los años y hemos participado y compartido en valiosos encuentros en Venezuela y en el exterior.

Posteriormente en el primer decenio del siglo XXI, la jurista Dilia Parra y la antropóloga Enoé Texier nos invitaron a participar en el *Consejo Interamericano de Estudio de la Espiritualidad Indígena CISEI*, lo cual nos dio la oportunidad de asistir a eventos interculturales con representantes de los pueblos indígenas y académicos, en diversos países de América Latina y a profundizar en lo que se llama el diálogo intercultural, los retos y dificultades de la educación intercultural y la pedagogía intercultural. (Quintero M. P. 20011)

f) La pedagogía de la Imaginación: En los años ochenta del siglo pasado, tuvimos la oportunidad de conocer en Caracas y entrevistar en numerosas ocasiones al Maestro **Rafael Rivero Oramas** artista egresado de la Escuela de Bellas Artes, escritor, pintor, ilustrador, diseñador, inventor, titiritero, cineasta, amante de la naturaleza y fundamentalmente iniciador en 1938 de *la pedagogía social de la imaginación, la identidad cultural y el cultivo de la sensibilidad a través de la literatura y el mensaje para la infancia en Venezuela*.

Este creador desde los años treinta del siglo pasado, estaba plenamente consciente de la necesidad de construir una narrativa colectiva que contribuyera a la formación del sentido de nación en la sociedad venezolana, un país que apenas emergía de un siglo XIX plagado de guerras civiles y un tercio del siglo veinte sumergido en la tribulación de una férrea dictadura.

Entonces, como ahora, la población de la nación venezolana como *comunidad imaginada* necesitaba de un relato colectivo que le proporcionara una identidad cultural compartida y un sentido de pertenencia, sin perder por ello una visión universal del mundo. Rafael Rivero Oramas junto a Mariano Picón Salas y otros intelectuales de su época pudo llevar adelante un proyecto de pedagogía social innovador dirigido a la infancia y a los maestros de educación primaria, proyecto que incorporaba el arte literario y pictórico y la cultura nacional y mundial *a la formación de la conciencia histórica, la conciencia ecológica y la identidad cultural*. Utilizaba para ello los medios tecnológicos más avanzados de su época: la imprenta, la radio, el cine y los periódicos, sólo citaré aquí cuatro de esas grandes experiencias, la concepción y materialización de las revistas para la infancia ONZA, TIGRE y LEÓN (1938-1948), la creación, producción y edición de TRICOLOR Revista para la Infancia Venezolana que se inicia en 1939 y él la dirige hasta 1958 y la página para niños y adultos en el periódico LA ESFERA, el programa de radio de narración de cuentos para la infancia que se tituló LOS CUENTOS DE TÍO NICOLÁS programa que se transmitió durante muchos

años por varias emisoras nacionales, a todo lo que hay que agregar la escritura de numerosos cuentos para niños. (Quintero M.P. 2007).

A esta tarea de la construcción y reconstrucción de la identidad nacional y la formación de la conciencia histórica cultural en Venezuela dedicó su vida Rafael Rivero Oramas creando en Venezuela una *experiencia pedagógica alternativa no formal orientada a la formación de la conciencia histórica cultural* basada en la especificidad de las características exigidas por el mensaje para la infancia y construida con los aportes de la literatura, la historia, la geografía, la antropología, el arte de la ilustración y la utilización para ello de los recursos tecnológicos más avanzados para su época.

En este campo de la pedagogía de la imaginación, la creatividad y la identidad cultural realizamos con la influencia de Rafael Rivero Oramas, una experiencia de psicopedagogía social una página infantil dominical denominada PERRO NEVADO en el periódico FRONTERA, desde 1979 hasta 1989 (Quintero MP. 1984). Se puede consultar en la Hemeroteca de la Universidad de Los Andes.

e) La pedagogía para la creación de valor. Posteriormente en los años ochenta, del siglo pasado conocimos la obra de un educador japonés llamado **Tsunesaburo Makiguchi**, a través de una organización internacional orientada a la trasmisión de la filosofía oriental budista Nichiren y a la formación en valores éticos orientados a la construcción de una cultura de paz activa: la Soka Gakkai Internacional de Venezuela. El educador Tsunesaburo Makiguchi destaca en su obra pedagógica la creación de valor, entendida como *la potencialidad del sujeto para crear valores en su vida cotidiana orientados al desarrollo personal, a construir una cultura pacífica y a cultivar una vida creativa*. Aquí hay una diferencia con otras corrientes de educación en valores, pues no se trata solo de que el sujeto adecúe su vida a una escala de valores, sino que se perciba y actúe como un *creador de valores* en cada acontecer de su vida cotidiana y se pueda preguntar: *¿Estoy creando valor con esta acción?* (Fernández, et al 2020).

f) La pedagogía estructurativa de José Vasconcelos: en el año 2004 en Morelia, México, en un Congreso Iberoamericano de Filosofía pudimos conocer a la filósofa mexicana Rubí de María Gómez, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, quien coordinaba para entonces un programa de enseñanza de los Derechos Humanos y los Derechos de las Mujeres, en las comunidades indígenas Purépechas de Michoacán, México. Con ella pudimos conocer el programa de la *Maestría en Filosofía de la Cultura* y las publicaciones sobre *Filosofía de la Cultura* de la misma institución, así como el trabajo de educación intercultural.

Estas publicaciones de *Filosofía de la Cultura* nos permitieron conocer los estudios realizados por los filósofos Mario Teodoro Ramírez y Rosa María Estrada sobre la obra educativa del filósofo mexicano **José Vasconcelos** quien en su obra pedagógica social puso énfasis en el poder educativo de *las artes y la experiencia estética* como fuerzas constituyentes de la conciencia individual y colectiva en lo que él denominó *pedagogía estructurativa*.

Es conveniente explicar aquí que el filósofo y esteta José Vasconcelos cuando fue Secretario (Ministro) de Educación y Cultura de México entre 1920 y 1924, creó y desarrolló una creación en *pedagogía social extraordinaria nutrida con su experiencia personal como participante activo en la*

Revolución Mexicana de 1910: en la que fue secretario privado de Doroteo Arango: Pancho Villa_(Jefe de una facción fundamental de la Revolución Mexicana de 1810), la cual se combinó a su vez con su formación previa, como filósofo y esteta.

Esta singular combinación de vivencias dio lugar en años posteriores a una extraordinaria creación pedagógica alternativa formal y no formal fundamentada en la cultura popular, las humanidades y las artes. Esta pedagogía se orientó a destacar la vivencia estética individual y colectiva como experiencia fundamental para el Desarrollo Humano, creación educadora que Vasconcelos denominó “pedagogía estructurativa”. (Estrada, 1997) (Ramírez, 1997). Esta experiencia pedagógica-social ha dejado una huella profunda en México y merece ser estudiada mundialmente, pues tiene mucho que aportar tanto para las sociedades actuales de América Latina como del mundo en general. Una de esas propuestas pedagógicas, los denominados Jardines del Arte, ha sido fundamental en nuestra formación y desarrollo personal.

h) La pedagogía del diálogo inter-religioso.- Hemos conocido y aprendido también de una pedagogía del diálogo interreligioso a través de la organización internacional URI: *Iniciativa del diálogo de religiones unidas por la paz*, gracias a la invitación que nos ha extendido generosamente la coordinadora de URI para América Latina la antropóloga Dra. Enoé Texier de la Universidad Central de Venezuela, para participar en eventos de URI en varios países. Este es un tema fundamental para la construcción de una cultura de paz mundial (Quintero M.P.2011).

i) La pedagogía del aprendizaje significativo. Es muy importante destacar la pedagogía del aprendizaje significativo de David Ausubel, este autor hace un gran aporte al enfatizar la importancia de conectar el cultivo de los conocimientos y saberes con los intereses y las experiencias previas del alumno para que se pueda producir lo que él denomina un *aprendizaje significativo*. A partir de esta corriente se desarrolla la metodología de los mapas conceptuales creada por Joseph Novak en 1970.

j) Las propuestas de Howard Gardner y la diversidad cognitiva. También se han realizado interesantes experiencias pedagógicas derivadas de los estudios de Howard Gardner y el Proyecto Cero de Harvard sobre las inteligencias múltiples, así como las que se derivan de las propuestas de los filósofos Susan Langer y Nelson Goodman en el campo de las artes.

k) La pedagogía de la sensibilidad social de Alfred Adler. Las experiencias y propuestas educativas hacia la sensibilidad y responsabilidad social del psicoanalista y educador Alfred Adler se centran en la importancia decisiva para el desarrollo humano de estimular desde temprana edad, *la sensibilidad social y la participación en actividades sociales y comunitarias satisfactorias, orientadas al bien común*. La obra del psicoanalista y educador Alfred Adler (Ambasher 1.970) está siendo retomada en la actualidad por representantes del movimiento educativo Montessori-zate, de Madrid (2024) de cuya confluencia destacamos el extraordinario aporte de la denominada “disciplina positiva”.

l) Las experiencias pedagógicas derivadas de las teorías de Liev Vigotsky: se incorporaron a este trabajo en Psicopedagogía Social las experiencias pedagógicas que se derivan de los estudios sobre pensamiento y lenguaje de Liev Vigotsky, la importancia fundamental de sus conceptualizaciones del diálogo, la comunicación intersubjetiva e intrasubjetiva, la formación del

lenguaje interior y la conceptualización de la denominada *zona de desarrollo próximo*, experiencias que estudiamos en el IMIPAE de Barcelona, España.

Una aplicación de estos conocimientos desde la Psicopedagogía social la hemos realizado a través del *plan de actividades* insertado en cada libro de la colección de Literatura Infantil de la Editorial Nuestra América, ediciones concebidas para el Programa Nacional de Bibliotecas de Aula del Ministerio de Educación de Venezuela 1996- 1998- Esta experiencia se ha desarrollado en muchas escuelas y está a la disposición de maestros y alumnos en todas las escuelas nacionales donde existe la Biblioteca de Aula.

m) La pedagogía de la creación y comunicación social de Celestin Freinet. Se resalta el acercamiento a la pedagogía de Celestin Freinet, en la Asociación Venezolana de Literatura Infantil, que nos facilitó la amistad con el poeta y profesor de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela Jesús Rosas Marcano, quien la estudió en Francia.

n) La pedagogía de la imaginación del educador George Jean, quien pone el acento en el valor pedagógico del arte literario dirigido a la infancia, así como también *la pedagogía de la imaginación y la fantasía* creada por el educador Kiera Egan. Como una intervención de nuestro programa de investigación-acción en psicopedagogía social se contribuyó a la difusión de esta pedagogía con la incorporación de la asignatura Literatura Infantil al diseño curricular nacional de la carrera de Educación, Mención Educación Integral: (de Jesús,D.: 1990). Sobre este tema de la *pedagogía de la imaginación* conviene destacar aquí que el reconocido psicoanalista y escritor neo-jungiano contemporáneo James Hillman en su libro *Re-imaginar la Psicología* (Hillman J. 1975) destaca la capacidad de imaginar, como la capacidad más significativa y poderosa de la psique humana.

ñ) La pedagogía de María Montessori: se inicia en la actualidad un acercamiento muy enriquecedor al estudio de la teoría y práctica pedagógica de María Montessori, específicamente a las aplicaciones contemporáneas que desarrollan en Madrid los educadores Beatriz Muñoz y Miguel Rodríguez con el proyecto MONTESSORI-zate quienes incorporan además las tesis fundamentales del psicoanalista Alfred Adler; y el programa *La Tertulia Montessori* que llevan adelante en Mérida, Venezuela, Gabriela Castro, directora de la Fundación Montessori Los Andes y Carmen Hermilia Vielma. Al programa de Madrid hemos tenido acceso a través de María Margarita Vivas Maldonado y al de Mérida por invitación de Fabiola Guerrero de Navia.

o) La pedagogía social de la contemplación, comunicación y aprecio de la naturaleza creada en la cultura japonesa, que se denomina *Shirin Yoku* que se traduce como *Baño de Bosque*. Esta corriente pedagógica la conocemos a través del licenciado Daniel Madrid Trejo quien la ha puesto en práctica como docente en la Escuela de El Valle, Regina de Velázquez y en las Escuela Granja de San Jacinto, en Mérida. Así como también Daniel Madrid la realiza como *pedagogía social* en la educación no formal que lleva a cabo en los programas estructurados de excursiones, senderismo y apreciación de la naturaleza que realiza con turistas y excursionistas. Esta pedagogía surgió en Japón como una alternativa a la excesiva *tecnocratización* de la vida cotidiana y sus consecuencias negativas para la población y es de gran valor para el cultivo de la sensibilidad hacia lo viviente.

p) La experiencia pedagógica alternativa de psicoanálisis, creatividad y eticidad recibida de la práctica pedagógica de la Doctora Carolina Lujan en el estudio de las Teorías de la Personalidad

y Pruebas Proyectivas en la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México quien introdujo la **pedagogía de la creatividad** desarrollada por el psicoanalista y educador Silvano Arieti (1993) con experiencias prácticas muy valiosas.

q) La experiencia pedagógica de la eticidad recibida en la *Escuela Itinerante de Ética del filósofo Víctor Martín Fiorino*, en la Universidad de Los Andes y en la Universidad del Zulia, que describiremos en un trabajo especial. Esta pedagogía orientada a la enseñanza de la ética como disciplina filosófica y como herramienta para la construcción social de **eticidad** ha proveído al programa de trabajo de los recursos teóricos y prácticos para elaborar propuestas psicopedagógicas-sociales orientadas a contribuir a la transformación progresiva del problema de la violencia social crónica. La Ética constituye según Erich Fromm, el eje fundamental de la salud mental y la hemos incorporado como un eje teórico-práctico imprescindible en esta propuesta interdisciplinaria de Psicopedagogía social. También forman parte de esta, las experiencias docentes de la jurista Dilia Parra Guillén en la formación en Derechos Humanos que ésta profesora realiza en la Universidad Central de Venezuela, en las cárceles, y ha realizado en Centros de Reorientación y en la Escuela Nacional de formación de Fiscales del Ministerio Público en Caracas, Venezuela.

Síntesis de las experiencias pedagógicas humanistas alternativas

A partir de la noción de Biofilia y sus cualidades: amor, cuidado, respeto y conocimiento hemos extraído algunas constantes de la observación sistemática de las experiencias pedagógicas humanistas alternativas referidas en este artículo: 1.- La integración de un cuerpo teórico práctico de experiencias y conocimientos orientados al y cultivo de las capacidades humanas integrales. 2.- La comprensión, valoración y respeto por la subjetividad del docente y la subjetividad de los alumnos sus necesidades, capacidades, emociones, sensibilidad. 3.- El estímulo constante hacia la auto-observación, auto-conocimiento, autotransformación y “descentramiento” consciente del docente. 4.- Estímulo de la estima y el sentido de la actividad docente por parte del profesor/a fundada en la comprensión de la aplicación de la teoría y la práctica educativa en la vida de los alumnos, tanto en el corto plazo, como en el largo plazo. 5.- El cultivo de la sensibilidad por la armonía, la sensibilidad y la belleza en docentes y alumnos. 6.- El estímulo al espíritu de investigación, curiosidad, creatividad y estudio del docente en torno a su actividad pedagógica. 7.- Empatía del docente y los alumnos con el entorno socio-cultural y con los acontecimientos del mundo. 8.- El cultivo de la relación constructiva del docente y sus alumnos con el entorno familiar y socio-cultural. 9.- Integración de saberes de manera holística. Estas experiencias pedagógicas se pueden interrelacionar.

Actualmente se está iniciando en el *programa de trabajo en Psicopedagogía social* el estudio de otras experiencias educativas especialmente de educación no formal estas son: los programas de *Pedagogía Comunitaria* del sociólogo y educador Elías Santana y su *Escuela de Vecinos* y *Escuela de Ciudadanos*; la experiencia del *Taller Libre de Arte* realizado en Tovar, Venezuela por el Consejo Nacional de la Cultura, CONAC; la experiencia en pedagogía social de *El Café y Club del Libro La Rama Dorada*, ubicado en la ciudad de Mérida, Venezuela y también algunas experiencias educadoras realizadas a través de los medios audiovisuales, la tecnología digital y la I.A. con el interés de profundizar en el estudio crítico de las propuestas que ofrecen y pueden ofrecer para enriquecer las experiencias pedagógicas humanistas alternativas.

PALABRAS FINALES

Tal como se expuso al inicio de este artículo, esta presentación es descriptiva, conceptual, histórica, y narrativa, es el relato del encuentro y el ensamblaje desde la investigación en Psicología Social con *algunas experiencias pedagógicas humanistas alternativas* orientadas al cambio social positivo, al Desarrollo Humano y a la construcción de una cultura de paz activa. En próximas publicaciones comunicaremos los procesos de integración de la ética, la historia, la pluralidad cultural, la interculturalidad y la relación con los Objetivos del Milenio (PNUD) de las diferentes y numerosas experiencias en Psicopedagogía social realizadas y documentadas hasta el presente.

La intencionalidad de esta presentación ha sido trasmisir los resultados de una fase del *Programa de trabajo* orientado a la creación de una *Psicopedagogía social-ética-e intercultural* que pueda contribuir a la construcción de lo que denomina Erich Fromm en su teoría psico social un *Carácter Social Productivo* (Fromm, 1986). Para ello se necesita una educación dialógica y creativa que respete las capacidades humanas del docente, de los alumnos y del entorno socio-cultural. Los estudios realizados en *las experiencias pedagógicas humanistas alternativas* demuestran que ello es posible. Consideramos que la *Psicopedagogía social ética e intercultural* constituye una propuesta muy interesante y oportuna ante la crisis de la sociedad contemporánea que se debate entre la *biofilia y la necrofilia*, en los albores de un gran cambio de paradigmas que parece profundizar la tecnocratización de las sociedades humanas, y en particular en lo que se refiere a la educación, tal como nos alertan las experiencias cotidianas y los estudios de pensadores como Martha Nussbaum, Edgard Morín, Zigmunt Bauman, Yuval Noal Harari, Giorgio Agamben, Agustín Laje, Daisaku Ikeda, René Huyghe entre otros.

María del Pilar Quintero Montilla

Psicóloga: Universidad Iberoamericana. México. Estudios de Postgrado en Psicología Social: Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría en Filosofía: Universidad Central de Venezuela; Maestría en Literatura Iberoamericana, Universidad de Los Andes; Estudios de Postgrado Universidad Autónoma de Barcelona. Pasantías de postgrado en el Instituto Municipal de Psicología Aplicada a la Educación, IMIPAE, Barcelona España. Doctora en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia 2008. Profesora-Investigadora, Titular: Universidad de Los Andes. Mérida Coordinadora GISCSVAL, FAHE-CDCHTAULA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambasher H., Ambasher R. 1979: La psicología individual de Alfred Adler. Presentación sistemática de sus estudios. Buenos Aires. Ediciones Troquel.

Asociación de Psicopedagogía. Colectivo Pabellón Sur. 2.000: La Psicopedagogía y sus ámbitos de existencia. Huelva, Madrid-España. Ediciones HERGUÉ.

Arieti S. 1993: La creatividad. La síntesis mágica. México. Ediciones del Fondo de Cultura Económica.

Bauman Z. 2004: Ética postmoderna. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

- Bauman Z. y Donskis L. 2016: Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Bogotá. Colombia. Editorial Planeta.
- Bedeschi G., 2024: La Escuela de Frankfurt. Una introducción. Madrid. Alianza Editorial.
- Braudel Fernand, 1978: Las Civilizaciones Actuales. Estudios de historia económica y social. Madrid. Editorial Tecnos.
- CISEI: Consejo Interamericano de Estudios de la Espiritualidad Indígena. A.C
- Cortina, Adela, 2016: El quehacer ético. Madrid. Editorial Santillana.
- De Jesús, de Rivas, D., 1990: Incorporación de la Literatura Infantil en los Programas de Formación Docente. En: Memorias del Primer Congreso Literatura Niño. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad José María Vargas. Caracas, Fundación Programa de Formación Docente. Caracas pp.103-110
- Estrada, R. M., 1997: El proyecto de educación estética de Vasconcelos. En: Filosofía de la Cultura en México. México. Editorial Plaza y Valdez, pp. 232-249
- Fernández D., et al, 2020: Las Jornadas para una educación creativa. Universidad de Alcalá. Madrid Cuadernos de IDDAI número 1, junio de 2020 pp. 23-80
- Freire, P., 1973: Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina. Fromm, E., 1993: El método de una Psicología Social Analítica. En: Espíritu y Sociedad. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Fromm, E., 1991: Lo inconsciente social. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Fromm E., 1991: La ciencia humanista del hombre. En: La Patología de la Normalidad. Barcelona. Editorial Paidós.
- Fromm E., 1989: El autoanálisis. En: E. Fromm, Del Tener al ser. Barcelona. Paidos.
- Fromm, E, 1986: Ética y Psicoanálisis: - México- Fondo de Cultura Económica.
- Fromm E., 1989: El autoanálisis. En: E. Fromm, Del Tener al ser. Barcelona. Paidos.
- Fromm, E., 1986: Ética y Psicoanálisis: - México- Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E., 1980: El arte de amar. Buenos Aires. Ediciones Paidós.
- Fromm,E., Maccoby,M.,1979:Sociopsicoanálisisdelcampesinomexicano.México.F.C.E.
- Fromm E., 1977: El Corazón del Hombre: México. Ediciones del Fondo de Cultura Económica.
- Fromm E., 1970: Una psicología social analítica. En: La Crisis del Psicoanálisis. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gardner H., 1.996: Estructuras de la mente. México. Ediciones del F.C.E.

Gardner H., 1987: Arte Mente y Cerebro: Buenos Aires. Ediciones Paidós.

Hillman J., 1999: Re-Imaginar la Psicología. Madrid. Ediciones Siruela.

Huyghe R., 1987: Ikeda Daisaku: La noche anuncia la aurora. Diálogo entre Oriente y Occidente. Buenos Aires.
EMECÉ Editores

Ikeda, D.,2001: El Nuevo Humanismo. México. Ediciones del F.C.E.

Lynch, J., 2001: América Latina, entre colonia y nación. Barcelona. Editorial Crítica.

Jean G., 1999: Los senderos de la imaginación. México. Ediciones F.C.E.

Kiera E., 1999: Fantasía e Imaginación su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje.
Editado por Ministerio de Educación y Cultura Madrid. Centro de Publicaciones, Ciudad Universitaria,
Madrid; Ediciones Morata.

Hillman J., 1999: Re-imaginar la Psicología. Madrid. Ediciones Siruela.

Nussbaum M., 2012: Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.

Barcelona. Ediciones Paidós.

Maluf, M., 2004: La Psicopedagogía social. Ambits de Psicopedagogía No. 11:12-14 Sao Paulo. Brasil,

Morin, E. 2000: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Caracas. Coedición: Universidad
Central de Venezuela, CIPOST, UNESCO / IESALC.

Montero,M., 2004: Introducción a la Psicología Comunitaria-

Montero, M.,1991: Ideología, alienación e identidad nacional. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
Ediciones de la Biblioteca.

Montero, M., 1991: Acción y Discurso. Problemas de Psicología Política en América Latina Caracas. Ediciones
EDUVEN.

Negrete,P. 1998;La región de transición: fundamento para un paradigma gnoseológico ampliado. I Congreso
Iberoamericano de Filosofía. Cáceres-Madrid.

Ocampo G.A.,2025: Entorno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analíticas metodológicas.
En: Soledad Varcellino; Aldo Ocampo (Coordinadores): Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en
Latinoamérica. Ed. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CILEI Santiago de Chile.

Quintero,M.P., 2023: Construyendo una Psicopedagogía Social Latinoamericana. En: Revista de Administración
Educacional, No.13, 2023 Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela 2023 www.erevistas.saber.ula.ve/rev

Quintero, M.P.,2022: Educación y Cambio Social. En: Revista de Administración Educacional. No.11, 2022
Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela www.erevistas.saber.ula.ve/revista

Quintero, MP., 2022: Identidades culturales ocultas en América Latina. Tomos 1 y 2. Amazon, educación, interculturalidad, descolonización.

Quintero, M.P., 2011: Diálogo Interreligioso e Intercultural en Fox de Iguazú. Brasil. En Boletín del Archivo Arquidiocesano de Mérida. Tomo XII Numero 35.

Quintero, M.P., 2007: Rafael Rivero Oramas. La Edición artístico-literaria para la infancia. En: Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios. Instituto de Investigaciones Literarias. Universidad de Los Andes Número 15, 2007.www.erevistas.saber.ula.ve/voz

Quintero, M.P., 2003: Racismo, etnocentrismo occidental y educación. En: Acción Pedagógica.Vol.12, Número 3 pp. 4,15, Universidad de Los Andes.www.erevistas.saber.ula.ve/accion

Quintero, M.P., 1997: Construcción de un área de investigación transdisciplinaria en psicología social, histórica cultural. En: EDUCERE. Revista especializada en educación. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades, Escuela de Educación.Año1,, Número1,Junio 1997pp.49-73 www.erevistas.saber.ula.ve/revista

Quintero, M.P.,1997: Educación Superior y Cultura para la Sumisión. En: Políticas y estrategias del Centro Regional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe Número 10, Editado por CRESAL, UNESCO y la Universidad de Los Andes pp-153-160

Quintero, María del Pilar, 1998: Violencia en el aula de clase. Autoritarismo versus democracia en la educación venezolana. En: FERMENTUM. Revista venezolana de sociología y antropología. Año 8, número 23 septiembre-diciembre 1998 pp. 117-148 www.erevistas.saber.ula.ve/fer

Quintero, M.P.,1984: Un programa de investigación, creación y educación no formal en Literatura Infantil en el Estado Mérida. Venezuela. La página para niños PERRO NEVADO Diario Frontera de Mérida 1979-1984 (1988). En: Memorias de la I Jornada de Literatura infantil y Juvenil Mérida 4 al 7 de Julio de 1984. Instituto de Investigación Literarias Gonzalo Picón Febres Universidad de Los Andes. Mérida,Venezuela.

Quintero, M.P., 1970: La colonización cultural a través de la literatura infantil. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades, Escuela de Educación, Departamento de Psicología. Congreso Cultural de Cabimas. 1970 Venezuela. mg.

Quintero M.P., 1968: "Estudio comparativo de los resultados obtenidos en la aplicación del test de Bender a un grupo de esquizofrénicos paranoides y a un grupo control." Universidad Iberoamericana. Colegio de Psicología. Tesis Profesional, discutida el 13 de diciembre de 1968. México D.F. República de Estados Unidos de México.

Ramírez, M.T. 1997: Humanismo Cósmico. El universalismo estético de José Vasconcelos. En: Filosofía del Cultura. México Editorial Plaza y Valdez 1997 pp.176-184

- Reyna Chávez, M., 2010: Erich Fromm en México. El psicoanálisis humanista y sus aportes a la cultura mexicana. Tesis para optar a la Licenciatura en Historia. Facultad de Historia. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.
- Sanz Segarra, M.; Cebrián, J., 2024: La Supra-Consciencia. Barcelona. Madrid, Editorial Planeta.
- Read, H., 1966: La redención del Robot. Buenos Aires. Editorial Proyección.
- Sen Amartya, 1999: Desarrollo y Libertad. Buenos Aires. Ediciones Universidad de Palermo.
- Sen, Amartya 2000: La idea de Justicia. Bogotá. Editorial Tauros.
- Silvestri A. Blank G.1993: La organización semiótica de la conciencia. Barcelona Editorial Anthropos.
- Siguán M. (Coord.),1987: Actualidad de Liev Vigotsky. Barcelona. Editorial Anthropos.
- Sosa, M.B., 2023: Investigación, traducción y hermenéutica filológica y filosófica: Ética Nicomaquea. Departamento de Filosofía. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. 2023.(Manuscrito) Comunicación Personal, documentada para este artículo.
- Soto R., J., 2006: Psicología Social y complejidad. México. Ediciones de la Universidad Autónoma Metropolitana.
- Thompson Clara,1983: El Psicoanálisis. México. Fondo de Cultura Económica.
- Torán, F., 2018: La conciencia cuántica. Barcelona. Editorial Carena
- Valero A., 2002: El debate teórico en torno a la pedagogía. Madrid Editorial del Magisterio Nacional.
- Varcellino, S.; Ocampo G. A., 2025: Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica. Ediciones Centro de Estudios Críticos para la Educación Inclusiva. CILEI. Santiago de Chile.
- Vielma, J., 2011: Implicaciones éticas de la praxis dialógica reflexiva, vida cotidiana y salud psíquica: En: Consciencia y Diálogo. Anales de GISCSVAL. de Los Andes. Número 2. Año 2. Enero-diciembre 2011 pp.19-28 [www.erevistas.saber.ula.ve/cons](http://erevistas.saber.ula.ve/cons)
- URI: Iniciativa de las Religiones Unidas por la Paz. A.C.

ESCRITURA DE LA TESIS, EMOCIONES Y MOTIVACIONES. UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

WRITING THE THESIS, EMOTIONS, AND MOTIVATIONS. A DOCUMENTARY REVIEW

Karen Y. Uzcátegui L

Kyul2886@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5997-9434>

Doctorado en Ciencias de la Educación - Doctoranda
Universidad Pedagógica Experimental Libertador- UPEL
Mérida, Venezuela

Fecha de recepción: 23/07/2025

Fecha de envío: 04/08/2025

Fecha de aprobación: 18/09/2025

RESUMEN

El objetivo de este artículo consiste en analizar los factores emocionales y motivacionales asociados al proceso de elaboración y culminación de tesis, con el fin de contribuir con la comprensión teórica de los elementos que impulsan u obstaculizan la producción académica. Para ello, se seleccionó una metodología de tipo cualitativo, apoyada en un diseño documental o bibliográfico. Se revisaron 3 tesis doctorales y 11 artículos científicos publicados en los últimos doce (12) años, que han tratado el tema con interés y amplitud. El criterio para la escogencia de tales productos fue la innovación en cuanto a sus principales hallazgos y contribuciones sobre la escritura académica, en tanto que discuten y ayudan a entender la influencia de las emociones y motivaciones en el acto de escribir, lo que, sin duda constituye un vacío considerable en el campo de la investigación. El análisis permitió comprender que la redacción de la tesis es una actividad sujeta a la interferencia de factores motivacionales, los cuales tienen un alto impacto en la capacidad de logro de los estudiantes, que bien lo pueden conducir al éxito o fracaso en la producción del trabajo de investigación. Así, se puede establecer una co-presencia de la afectividad y las emociones generadas en el proceso de escritura para avanzar hacia la superación de barreras motivacionales que repercuten en la creación de la tesis. En conclusión, del interés y estímulo que se tenga para escribir, dependerá la producción del texto, siguiendo una ordenación temporal rigurosa y efectiva. No obstante, la ausencia de iniciativa y de apoyo emocional, así como del pertinente acompañamiento académico pueden incidir negativamente en el cumplimiento de este tipo de metas académicas.

Palabras clave: escritura académica; emociones; proceso de escritura; tesis; revisión documental.

SUMMARY

The objective of this article is to analyze the emotional and motivational factors associated with the process of writing and completing a thesis, in order to contribute to the theoretical understanding of the elements that drive or hinder academic production. To this end, a qualitative

methodology was selected, supported by a documentary or bibliographic design. Three doctoral theses and 11 scientific articles published in the last twelve (12) years, which have dealt with the subject with interest and breadth, were reviewed. The criteria for selecting these works were innovation in terms of their main findings and contributions to academic writing, insofar as they discuss and help to understand the influence of emotions and motivations on the act of writing, which undoubtedly constitutes a considerable gap in the field of research. The analysis allowed us to understand that thesis writing is an activity subject to the interference of motivational factors, which have a high impact on students' ability to achieve, and can lead to either success or failure in the production of research work. Thus, a co-presence of affectivity and emotions generated in the writing process can be established to move toward overcoming motivational barriers that affect the creation of the thesis. In conclusion, the production of the text will depend on the interest and motivation to write, following a rigorous and effective chronological order. However, the absence of initiative and emotional support, as well as the relevant academic guidance, can have a negative impact on the achievement of this type of academic goal.

Keywords: academic writing; emotions; writing process; thesis; documentary review.

INTRODUCCIÓN

La tesis representa un producto construido sobre la base de la investigación, eje medular en la creación y diseminación del conocimiento disciplinar (Briceño y Chacín, 2011; Gascón, 2008; Tovar, 2007; Valarino, 1997; Vizcaíno et al., 2023), en el cual se discuten y registran pensamientos e ideas acerca de un tema. Por lo tanto, deriva de la puesta en práctica de un acto humano de observación de la realidad (Sierra, 1995; González et al., 2021) y se forja gracias a la aplicación de metodologías, reglas y técnicas que se perfeccionan con los años, en función de las experiencias pasadas y de acuerdo con las exigencias del presente (Bunge, 1994; Cruz y Martín, 2021). Sin duda, investigar supone una actividad sistemática de reelaboración del pensamiento con miras a ofrecer un análisis, interpretación y reflexión de la realidad, un contraste entre aquello que parece ser y lo que realmente es; es también un hacer permanente del investigador para dejar una huella que otros puedan seguir.

La escritura académica puede ser definida como “una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias” (Navarro, 2021, p. 43). De hecho, la tesis es un producto científico en el cual se unifican los conocimientos académicos y los procedimientos de comunicación de información científica (Mostacero, 2018). En otras palabras, no basta con acceder, evaluar y construir los saberes, se requiere divulgarlos y compartirlos con los pares académicos (Carlino, 2005; Rey y Velásquez, 2023).

Aunado a lo anterior, la escritura académica implica el diálogo del autor con ideas preconcebidas e ideas de otros autores, que finalizan en un proceso de construcción y comunicación de resultados, una vez que se atraviesa por un mundo de dudas, inquietudes y vacíos que caracteriza al saber científico (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2004). Por tanto, la tesis como manifestación de este andar ha de dar cuenta de esa interacción que, además, debe demostrar claridad, precisión, rigurosidad y profundidad de pensamiento.

Comunicar conocimientos académicamente no es una tarea fácil, sobre todo, si se toma en cuenta el valor que posee para la comunidad científica la generación de investigaciones que aporten resultados rigurosos y confiables con posibilidades indagatorias a futuro. Demanda la estimulación del pensamiento crítico y creativo que aporten conocimientos sólidos y transferibles a nuevos contextos y situaciones (Carlino, 2003; Aitchison, 2009; Carter, 2011). Además, precisa la lectura de múltiples documentos, la selección y evaluación de fuentes, el reconocimiento de las distintas voces que se conjugan en un texto y le otorgan un carácter polifónico, así como la escogencia de las citas más apropiadas (Zanotto, 2020); todo lo cual evidenciará el manejo de los fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos de la disciplina de adscripción.

Igualmente, implica capacidad de autorreflexión por parte del estudiante, que le permita entender las dimensiones de la situación investigada con base en las propias habilidades para la comprensión del fenómeno (Honan y Bright, 2016). Es decir, amerita el uso de capacidades y habilidades relacionadas con la discriminación de información; la argumentación consistente a objeto de ofrecer una determinada postura científica que pueda ser indicativo de una comprensión profunda y sólida de los datos tratados, ya sean cualitativos o cuantitativos. Requiere también de la redacción coherente y cohesiva, adecuada al lenguaje científico y cónsena con los estándares académicos de las comunidades discursivas en las cuales se produce este género.

En este sentido, en la construcción de la tesis se ve comprometido un conjunto de normas, metodológicas, lingüísticas y escrituralmente acordadas, con la finalidad de adecuarse a la naturaleza del género discursivo y las demandas de una comunidad académica. Al respecto, Parodi (2008) resalta que los géneros discursivos son constructos cognitivos que tienen una intención determinada, orientada por el propósito inicial del escritor y la percepción que se espera alcanzar en el lector, en circunstancias particulares de comunicación; constituyen “una constelación de potencialidades de convenciones discursivas ...a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos” (p. 34).

Sin embargo, además de los elementos referidos, en la elaboración de una tesis doctoral convergen con mucha fuerza factores de índole personal. Es así como se pueden experimentar estados afectivos variados: confusión, bloqueo, ambivalencia, temor, pavor, dudas, sentimientos de ineeficacia, tensiones o ansiedad, desesperación y falta de confianza, aunque también satisfacciones (Valarino, 1997; Zanotto, 2020; Albarrán y Uzcátegui, 2020; Anaya-Figueroa, et al., 2023; Taboada y Sánchez, 2023; García y Alarcón, 2024). Por tal razón se ha sostenido que factores académicos, así como afectivos y motivacionales impactan en la culminación del trabajo (Anaya, Brito y Montalvo, 2023; Rey y Velásquez, 2023; Taboada y Sánchez, 2023). La necesidad primordial de los escritores consiste en llegar a crear un clima agradable que ayude en la tarea de redacción (Leal, 2017).

En esta dirección, Valarino (1997) plantea que la elaboración de la tesis parte de la necesidad de comunicar ideas con la finalidad de demostrar las competencias y habilidades en el uso de métodos o procedimientos científicos. Esta autora revela que los sistemas de supervisión de la escritura impiden la motivación y culminación favorable de la tesis, dado que no se centran en ofrecer retroalimentación y apoyo. En un tono similar, Nishida (2020) refiere que el aspecto motivacional se vincula a la existencia de impulsos y estímulos consustanciados con el deseo de culminar con éxito un programa de estudios que promueva oportunidades en diversos ámbitos de

la vida. Adicionalmente, se puede evidenciar un cúmulo de emociones que radican en la revisión del mundo individual y social de los estudiantes, la presión de los tutores y las correcciones constantes de los logros o avances (Correa, 2019)

En atención a los planteamientos precedentes, en este artículo se pretende analizar, a partir de una revisión documental, los factores emocionales y motivacionales asociados al proceso de elaboración y culminación de tesis, con el fin de contribuir con la comprensión teórica de los elementos que impulsan u obstaculizan la producción académica.

METODOLOGÍA

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo, de carácter documental que se caracteriza por la revisión de diversas fuentes bibliográficas y hemerográficas (Reyes y Carmona, 2020) relacionadas con el estudio de la tesis como producto de investigación. Específicamente, se revisaron 3 tesis doctorales y 11 artículos científicos publicados en los últimos doce (12) años, y que han tratado el tema con interés y amplitud.

Seguidamente, se procedió a efectuar un análisis de contenido (Vizcaíno et al., 2023), en el cual se examinaron de manera detallada, distintos elementos relacionados con la escritura de la tesis, las emociones y las motivaciones involucradas en este proceso. En ese sentido, se presentan en la sección contigua los resultados, acudiendo a una secuencia descriptiva que encierra los aspectos medulares de los trabajos hallados.

El método aplicado correspondió a la consulta de obras específicas que abordan de manera expositiva e interpretativa la temática, mediante la exploración de las ideas principales y secundarias que permitieron elaborar este estudio documental. Se examinaron distintas fuentes bibliográficas digitales, entre ellas, tesis de doctorado y maestría, así como artículos científicos, todos, obtenidos del acceso a buscadores y sistemas de información especializados. Se recopiló información procedente de Google Académico, Redalyc, Dialnet, ERIC, Crossref Cited-by, DORA, BASE, Scielo, Latindex y Mendeley.

Así, una vez recogida la información necesaria, se elaboraron fichas de trabajo (Guerrero, 2015) que resumieron los aspectos más relevantes de los factores que influyen en el proceso de construcción de una tesis. Es importante destacar que esta indagación partió del interés por comprender la relación entre la motivación por escribir académicamente, las emociones que dirigen las acciones según la importancia del evento y el proceso de producción textual. Los resultados dispuestos a continuación se presentan en un orden decreciente, yendo desde los más recientemente publicados hasta llegar a los más “antiguos”. En todo caso, es importante destacar las pocas investigaciones conseguidas en torno al fenómeno discutido, sobre todo, si se les compara con los miradas pedagógicas, didácticas e institucionales que arropan la publicación permanente alrededor de la escritura académica.

RESULTADOS DE LA REVISIÓN DE ESTUDIOS PRECEDENTES

En esta sección se describen los hallazgos derivados del análisis de estudios previos en torno a las concomitancias entre emociones, motivaciones y construcción de tesis. En estas

investigaciones se pone de manifiesto que la escritura académica y, particularmente, de las tesis constituye una experiencia subjetiva y profundamente humana (Reguera, 2012; Toral, 2017), que traspasa los requerimientos académicos, formales e institucionales, y está permeada por historias, deseos, percepciones y estados íntimos de los tesistas.

Para iniciar con los resultados, es pertinente informar que se halló el trabajo de Silva (2025) quien discutió los entrelazamientos entre las emociones y el proceso de construcción de una tesis, a través de un enfoque narrativo del relato de una doctoranda que experimentó bloqueos en la producción de su trabajo. La autora desarrolló un enfoque situacional del sufrimiento experimentado por la estudiante durante el proceso de escritura. De este modo, en las reflexiones de la investigación, se señaló que la falta de experiencia al escribir una tesis, en el dominio de la acción, puede verse afectada por el conflicto existencial de la doctoranda, aunado a la presencia exacerbada de la corporalidad y las interacciones de dicha persona con el contexto social presente en el momento en que escribía.

Este cúmulo de elementos se conjugó en su proceso de producción, generando un comportamiento emocional de sufrimiento que fluctuó entre el deseo de escribir y la aparición de bloqueos que le impidieron concentrarse en su ejercicio de composición. Sumado a lo anterior, este estudio revela que el caso, objeto de investigación, atravesó por un proceso de reflexión que le favoreció autoconocerse y autoaprender, como actividades emancipadoras y transformadoras. Por ende, se puede señalar que la escritura académica atraviesa un periodo de ubicación contextual del estudiante que lo puede sumergir en emociones que, si no son controladas de manera regular, va afectar la culminación de un texto en un tiempo prudencial y puede ser la causa del abandono de los estudios doctorales.

Caballero et al. (2023) elaboraron una propuesta didáctica para que el docente universitario incentive y estimule la escritura de textos. Para ello, realizaron un estudio cualitativo, en el que aplicaron técnicas de análisis y síntesis que permitieran guiar el proceso de construcción de textos. Se utilizó la encuesta y la entrevista como técnicas de recolección de datos, lo que favoreció entender los aspectos que afectan la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados de la investigación coinciden en la necesidad de propiciar la toma de conciencia de los pasos y acciones que incitan la satisfacción espiritual a través de la escritura. De esta manera, se puede superar el acercamiento al texto a construir para convertirse en un sujeto activo capaz de culminar la tarea de escribir de forma satisfactoria. Las conclusiones recalcaron la conveniencia de generar situaciones de aprendizaje en las que se pueda impulsar la autorregulación de la escritura como una manera de promover la conciencia en el estudiante por la producción de textos que reúnan condiciones de pertinencia, adecuación, claridad y sustento, mediante la revisión de material y la búsqueda del pensamiento crítico. Sin duda, se logra entender que escribir es un acto que requiere, con igual importancia, de motivación y proyección de ideas.

Por su parte, Rey y Velásquez (2023) identificaron las concepciones, creencias y actitudes de los estudiantes de un programa de Doctorado en Educación sobre su propio proceso de escritura de la tesis y las dificultades que afrontaron a partir de sus experiencias, opiniones y vivencias. Se empleó el método de estudio de caso, seleccionando a un grupo de doctorandos en el área de la educación,

de una universidad privada en el norte de México. Se aplicó una entrevista semiestructurada a ocho estudiantes, compuesta de siete preguntas abiertas, realizada de manera individual, a través de un sistema de videoconferencia y grabada en audio con el consentimiento de los participantes.

Los resultados mostraron que, aunque los doctorandos valoran la escritura como herramienta de transformación del conocimiento, son productivos, cuentan con estrategias de autorregulación y organización y demuestran una actitud positiva hacia el acto de escribir, consideran que es necesario recibir más apoyo por parte del programa para guiar y optimizar su proceso. Se concluyó que en los programas doctorales es necesario fortalecer la formación en la escritura de la tesis doctoral como género textual, generando flexibilidad en el proceso para una mejor orientación y acompañamiento. El estudio favorece la comprensión de las concepciones y creencias de los doctorandos, con respecto a la escritura académica, lo cual supone la existencia de una serie de factores que afectan el desarrollo de dicho género discursivo, en virtud de la percepción estructural e inflexible que se tiene en cuanto a la redacción de carácter científico.

Barrera et al. (2022) abordaron las creencias y emociones epistémicas que prevalecen en los estudiantes de educación, durante la producción de textos académicos y cómo estas influyen en los resultados de escritura. Se utilizó un método cuali-cuantitativo; se aplicó una encuesta y un cuestionario abierto a 320 estudiantes de educación de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador, considerando los siguientes aspectos: evocaciones para la construcción de redes semánticas, contacto emocional y valoración psicodidáctica.

Los resultados evidenciaron que en la escritura académica predominaron sentimientos como: alegría, felicidad, estrés, miedo, exaltación, preocupación, nervios, ansiedad, satisfacción, angustia, tristeza, interés, curiosidad, entusiasmo, temor, desesperación, incertidumbre, cansancio y frustración. Esto permite comprender que existe agobio en el proceso de producción intelectual, matizado por las emociones favorables vinculadas al logro de avances o consecución de la meta. Los autores sostienen que los estudiantes manifiestan inseguridad al escribir, presentándose casos de desconfianza.

La investigación también reportó que existe una representación de sentimientos y emociones positivas, con rasgos contradictorios, a medida que se escribe un texto, con énfasis en mantener cierta proactividad en los estudiantes. También se apreció que la escritura académica implica el surgimiento de conflictos interiores, derivados de la ausencia de una gestión emocional adecuada, que favorezca los procesos de atención y concentración en quien escribe, requiriéndose del desarrollo de estrategias que favorezcan la mejora de las prácticas y hábitos de escritura.

Finalmente, este estudio permitió develar un conjunto de creencias epistémicas asociadas a la producción de significados en los géneros del discurso académico que son solicitados a los estudiantes de Educación. En este orden de ideas, las conclusiones del trabajo dejan al descubierto la necesidad de profundizar en la relación afectivo-comunicacional de los discursos elaborados por escrito, para encontrar un punto de equilibrio didáctico.

En su estudio, Zapata y González (2022) exploraron los efectos de estrategias implementadas para disminuir la procrastinación académica en estudiantes del territorio mexicano. El diseño de

investigación fue cuantitativo, con un alcance descriptivo y correlacional. Se aplicó un cuestionario de 16 ítems, redactado bajo los principios de la escala de procrastinación académica a un grupo de 28 estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lingüística Aplicada.

Los datos obtenidos suponen que el impacto de las estrategias aplicadas fue positivo, dado que las consecuencias de la procrastinación académica pueden reducirse significativamente si los estudiantes conocen y utilizan herramientas que pueden ser beneficiosas para evitarla. Este estudio sugiere el acompañamiento y la superación del mito de que escribir es una actividad inalcanzable, dado que hace falta ofrecer apoyo y asesoría constante al estudiante en pro de que logre una mejor producción intelectual y discursiva.

Por su parte, Valdés (2021) realizó una evaluación de artículos científicos relacionados con la escritura académica en el proceso de producción de la tesis, con la finalidad de valorar el conocimiento existente en el entorno universitario. La metodología se orientó hacia un estudio de casos y un enfoque cualitativo e interpretativo de un grupo de 36 estudiantes de Primer Año de la carrera de Pedagogía en Castellano de una universidad chilena. Se utilizó como instrumento una rúbrica que consideró tres aspectos: lingüístico, discursivo y sociolingüístico.

Los resultados evidenciaron que existe ansiedad ante el cumplimiento de las expectativas escriturales que se proponen los docentes, como producto de la falta de seguimiento al proceso de planeación y textualización adecuados. A lo anterior se suma el manejo inadecuado del lenguaje y la falta de conocimientos sólidos, a raíz de la ausencia de una cultura de escritura que parte del ciclo de secundaria, para pasar a convertirse en un proceso transversal, que posibilite el desarrollo de habilidades para la redacción científica.

Este estudio permitió conocer las percepciones estudiantiles sobre la escritura académica y las competencias comunicativas requeridas para la construcción y difusión del conocimiento. El abordaje de tales aspectos sirve para ampliar, tanto en lo teórico como en lo práctico, la manera en como se tratan las capacidades para escribir académicamente. Estas pueden estar precedidas por el aprendizaje de un proceso de escritura muy apegado a la función normativa y poco desarrollador de las competencias personales, lo cual incide en la aparición de factores motivacionales, caracterizados por sentimientos de angustia en el proceso de elaboración de textos académicos.

Asimismo, Aguilar et al. (2020) abordaron la relación entre la motivación y la escritura en estudiantes con avanzadas habilidades para la escritura académica. Los autores sugirieron que los estudiantes manifiestan la necesidad de que se valore su trabajo de escritura y se reconozcan sus logros, lo cual supone que los resultados consideran la motivación de logro de los estudiantes. Por ende, el placer, el reto, la curiosidad, así como la investigación, el interés por un tema y el trabajo sobre el texto desarrollan las competencias de escritura.

Aunado a ello, desvelaron algunas de las prácticas más importantes para la consecución de la literacidad académica, tales como la retroalimentación y el trabajo grupal con personas más competentes y de reconocida experiencia. Es posible señalar que, de la aplicación de estrategias de escritura académica, desde una concepción más motivacional, se obtendrá la creación de textos académicos o la misma tesis, con base en la capacidad de autorregulación del individuo.

En esta dirección, Albarrán y Uzcátegui (2020) desarrollaron una investigación en la cual abordaron los bloqueos de escritura que experimentan los doctorandos de un doctorado venezolano cuando se enfrentan a la elaboración de su tesis doctoral. Estos bloqueos pueden ser cognitivos, conductuales, pedagógicos, afectivos y motivacionales. Dentro de los últimos, se encuentran emociones tales como: pesimismo, ansiedad, frustración, miedo, incertidumbre, estrés, desesperación, impaciencia e inseguridad, baja autoestima, miedo al fracaso, falta de constancia, desmotivación, falta de iniciativa y poca valoración por parte del tutor. Estos sentimientos y emociones generan consecuencias de tipo personal y académico, que van desde la sensación de fracaso e incapacidad para el avance, hasta la solicitud de prórrogas, la dilación, postergación, y en casos extremos, el abandono de la tesis.

Estos autores recomiendan algunas estrategias para superar los distintos bloqueos que pudieran considerarse como un aporte al proceso de escritura académica. En ese orden, se enuncian algunas herramientas de cooperación y ayuda: ejercicios y talleres de composición de géneros discursivos, acompañamiento real del tutor de tesis y revisión permanente y procesual de los textos.

Nishida (2020) identificó las dificultades relacionadas con los procesos de lectura y escritura durante el desarrollo de la tesis doctoral. El estudio fue cualitativo-interpretativo; estuvo compuesto por una guía de entrevista de 5 ítems sobre las dificultades de lectura y escritura, tanto al cursar el doctorado como en la elaboración de la tesis y las estrategias aplicadas para superar dichos obstáculos. La muestra fue de 12 estudiantes que estaban en proceso de entrega de la tesis. Adicionalmente, se abordó a 6 tutores mediante una entrevista de 3 ítems sobre las dificultades de los estudiantes en la lectura y escritura de textos científicos y las estrategias institucionales que se aplican para que el tesista culmine su labor de redacción.

Los resultados mostraron que un alto porcentaje de estudiantes ha tenido inconvenientes en el avance de sus planes de tesis, debido a la escasa oportunidad de intercambio y comunicación con sus tutores. Estos últimos no se sienten responsables en el proceso de guiar a los estudiantes en las prácticas letradas porque argumentan que el recorrido previo en los procesos formativos debe cualificar al estudiante, es decir, este ya debe saber escribir.

Correa (2019) analizó los elementos individuales de carácter emocional que influyen en el proceso de escritura de los cursantes de una maestría en un programa de postgrado mexicano. El estudio fue de carácter interpretativo; se aplicó una entrevista de 17 ítems, los cuales indagaban sobre las motivaciones personales y profesionales para escribir, el modo de desarrollar la composición de los escritos académicos, el proceso de elaboración de un texto desde el entorno individual e institucional, las experiencias de escritura y las emociones implícitas en la producción de los textos.

En total, se entrevistó a 14 participantes; los datos se procesaron mediante un análisis categorial. Los resultados revelaron que los entrevistados asumen que elaborar un trabajo de grado es una tarea exigente y sumamente disciplinada, en el sentido de seguir determinadas orientaciones metodológicas y académicas. Tales demandas pueden convertirse en esquemas de conductas de los escritores, caracterizadas por la aparición de sentimientos diversos, entre los

que resaltan el miedo y la inseguridad o vergüenza, que inciden en la culminación satisfactoria del manuscrito trabajo.

Las emociones implícitas en el acto de escribir se concatenan con la autodeclarada minusvalía del participante para la redacción del trabajo de grado, el poco dominio ante la presión del tutor del programa y los sentimientos de alegría o satisfacción por haber aprobado el trabajo. Estos sentimientos y emociones permiten suponer que el acto de escritura está inmerso en el complejo mundo individual y social en el que se desenvuelve el estudiante, cuyo comportamiento varía según las habilidades y experiencias que haya tenido en el postgrado con respecto a la escritura académica.

En función de los trabajos ya descritos, es posible considerar que el conocimiento de la relación que se genera entre el aspecto emocional y escritural ayudará a entender las razones que impulsan o limitan la escritura académica en estudiantes de postgrado. En ese orden, se continúa con la descripción de otros trabajos hallados.

Toral (2017) analizó las prácticas comunicativas en comprensión lectora y expresión escrita necesarias para el desempeño en los estudiantes de la carrera de Ciencias Administrativas de UPS-Cuenca, Ecuador. Se realizó un estudio exploratorio y descriptivo. Los resultados sugieren que la lectura y la escritura significan el acceso de posibilidades de ingreso a estudios de postgrado. Por consiguiente, los estudiantes necesitan de una alfabetización académica que sea constante y que implique un proceso continuo porque cada individuo construye sus prácticas de escritura durante toda la vida, en conjunción con otras experiencias. Además, se señala la necesidad de capacitar al docente. El trabajo aporta información valiosa porque favorece el hecho de entender que la lectura y escritura en la universidad son procesos colmados de conocimiento, pero también de subjetividad, por lo que deben mejorar continuamente, propiciando la integración de los estudiantes en la construcción del conocimiento y su desarrollo humano.

Difabio (2012) diseñó una escala de evaluación de la escritura académica para el postgrado, a través de un instrumento que recogió los aspectos psicométricos y escriturales relacionados con la tarea de producción intelectual. La investigación fue descriptiva y siguió un enfoque cuantitativo; requirió de la aplicación de un cuestionario de 72 ítems en escala Likert a 39 doctorandos de Educación de la Universidad de Cuyo, Argentina. Los resultados revelaron que los estudiantes conciben la escritura académica como un acto de reproducción del conocimiento, en vez de un proceso de construcción de la tesis doctoral, como consecuencia de percibir que el ejercicio de redacción de está sujeto a la argumentación constante de las afirmaciones que se realicen, en cuanto al tema de investigación.

De igual modo, los hallazgos evidenciaron que la fase de planeación es recursiva, pues la revisión de los escritos conduce la continuación y elaboración del texto. Este trabajo analizó la percepción de un grupo de estudiantes en la elaboración de la tesis doctoral, lo cual arrojó aspectos de interés que suponen conocer cómo inciden las concepciones sobre escribir de manera académica en la producción de la tesis. Es posible advertir que en este trabajo los estudiantes reflejaron sus percepciones acerca de cómo prefiguran la escritura y la refieren como un acto colmado de exigencia y tensión, que debe cumplir con los estándares esperados.

Flores et al. (2012) describieron la relación entre la competencia comunicativa escrita, la ansiedad ante la escritura y la procedencia institucional. Los autores realizaron un estudio exploratorio con 37 estudiantes de carreras pertenecientes al área de Ciencias Sociales y Administración e Ingeniería en dos instituciones diferentes. Se les pidió a los participantes que elaboraran una carta argumentativa, solicitando la intervención de la autoridad municipal en la preservación de la fauna silvestre.

Los resultados indicaron que los estudiantes tienen cierta riqueza léxico-gráfica, pero muestran desinterés ante la escritura académica y bajo nivel de ansiedad en el proceso de composición. Esta situación sugiere que existe una correlación moderada entre la competencia comunicativa y la institución de adscripción, lo que se atribuye a las asignaturas obligatorias vinculadas con la escritura. El trabajo aporta elementos descriptivos sobre las concepciones que tienen los estudiantes de la escritura académica, las cuales indican que, probablemente, hay una percepción negativa al usar la argumentación en la redacción de un texto, tal vez, porque se piensa que escribir es un ejercicio más de reproducción de conocimientos que de producción de ideas.

Reguera (2012) abordó la concepción que posee un grupo de estudiantes sobre la escritura académica, desde la revisión de sus producciones biográficas. La investigación fue cualitativa, en la cual se entrevistó a 3 sujetos de la Facultad de Lenguas, cursantes de la asignatura Metodología de la Investigación Lingüística, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

En congruencia con la utilización del método biográfico, se analizaron sus relatos o composiciones biográficas. De los relatos valorados se pudo extraer una concepción excesivamente técnica de la escritura académica, caracterizada por una percepción de dificultad en la producción de textos científicos, en detrimento de la valoración de una actividad en la que debe primar la visión autónoma del individuo. El aporte del estudio radica en que sirve de antecedente teórico y práctico para la caracterización de los elementos que inciden en el proceso de escritura académica, cuando queda sujeta a las convenciones, a pesar que los géneros varíen y las subjetividades permitan unos niveles más altos de expresión personal, en ocasiones, desaprovechados por los escritores.

El trabajo ofrece razones valederas que hacen posible la identificación de situaciones comunes que obstaculizan la culminación satisfactoria de la tesis. Es evidente que la ausencia de competencias para el uso del lenguaje científico se plantea como una de las mayores limitantes y se convierte en un obstáculo difícil de vencer. Sin embargo, la persistencia, el enfoque y el desarrollo de prácticas discursivas sostenidas y acompañadas por expertos, pueden ayudar a mitigar la sensación de incapacidad percibida en ocasiones por los tesistas.

Todas las investigaciones reseñadas ponen de manifiesto que la escritura académica es un proceso influenciado por propósitos académicos, personales e institucionales, que impactan en la culminación o postergación de la tesis, según las competencias y capacidades que tengan los estudiantes. La revisión de estos antecedentes hace posible manifestar que escribir puede convertirse en una actividad ardua y rigurosa que reclama la persistencia y organización del tesista y su mundo social y personal. Al mismo tiempo, es una vivencia humana que induce a la formación de nuevos investigadores con amplias habilidades para la construcción de un texto científico, con aprendizajes que se consolidan para dar paso a nuevos proyectos escriturales. Todo esto es posible

si las percepciones y emociones negativas que rodean a la escritura académica son canalizadas y reguladas de forma asertiva.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las motivaciones para realizar una tesis estriban en la necesidad de obtener un título universitario en pregrado o postgrado y, a su vez, apropiarse de las competencias requeridas para la investigación. En el caso de una tesis de maestría o doctorado, el documento debe cumplir determinados parámetros estructurales y escriturales, que aseguren la adquisición y desarrollo de competencias específicas, tales como la búsqueda y exploración de fuentes documentales, el análisis de datos cualitativos y cuantitativos y la reflexión y metacognición del estudiante. Todo este trabajo se realiza en pro de presentar un conjunto de ideas sostenidas sobre argumentos disciplinarios que revelen la procedencia del saber.

Indudablemente, la elaboración de una tesis puede ser vista como un proceso que está influenciado por factores afectivos y motivacionales de carácter individual, académico y social. Es un hecho que el desarrollo del trabajo debe seguir determinadas directrices metodológicas, pero más allá de esa realidad, es preciso articular los mecanismos psicológicos suficientes para acrecentar la constancia, disciplina y determinación imprescindibles en el logro de la meta.

Mediante el análisis de los elementos que propician la construcción de una tesis, esbozados de Gascón (2008) y Valarino (1997), puede entenderse que la redacción de un trabajo de tal envergadura científica atraviesa por diversas fases que parten del estudio de la realidad de un problema, la consecuente descripción, la recolección de los datos hasta la presentación de los resultados de forma consistente (Sierra, 1995). Mediante el seguimiento de procesos y la ejecución de actividades vinculadas con la investigación, es posible comprender que la naturaleza de un estudio va a determinar el abordaje de un problema de manera cualitativa o cuantitativa, según el enfoque disciplinar sobre el cual se aspire sustentar.

Los estudiantes de postgrado necesitan demostrar que son capaces de producir y transformar la información, en pro de generar conocimientos útiles para un determinado conglomerado social. La investigación científica con esos atisbos que repercuten en la formulación de nuevos postulados, es una actividad a la cual debe estar, constantemente, sometido el estudiante de dicho nivel. De allí, que una actitud favorable y una motivación elevada serán los baluartes para emprender las actividades de escritura, investigación y divulgación de los temas o fenómenos explorados.

Es indudable que elaborar una tesis es un proceso acucioso que deriva en la producción de un trabajo intelectual que suma esfuerzos particulares en el tratamiento de datos e ideas. Cuando un doctorando se enfrenta a la tarea de producir un texto que condense sus inquietudes, concepciones y prospectivas, en torno a un fenómeno que es de interés conocerlo, se encuentra inmerso en un amplio camino de emociones y motivaciones que facilitan el logro de objetivos metodológicos y académicos que se preestablezcan (Correa, 2019; Nishida, 2020).

Los textos ubicados al hacer esta investigación documental permiten señalar que no hay dudas de que los factores motivacionales repercuten en la capacidad de culminar la tesis. De ello,

también se asume que es responsabilidad del investigador gestionar adecuadamente las tareas que se derivan de producción del texto. Más allá de llegar a proveerse de las herramientas escriturales propicias para presentar un texto que cumpla con la rigurosidad y sistematicidad, debe ser capaz de integrar su visión y concepción del fenómeno con lo que el tutor le está planteando, como elemento a ofrecer. Por otra parte, su actitud de apertura ha de engranarse con las necesidades de innovación y excelencia en el desarrollo de la investigación doctoral.

En síntesis, los factores motivacionales asociados a las investigaciones reseñadas conducen a pensar que la adecuada delimitación de los alcances que tendrá el trabajo que se está elaborando y las aspiraciones de los escritores deben ir de la mano con los criterios de validación científica y las pautas institucionales dirigidas a regular la investigación. Así, la tesis, como producto de investigación, debe estar en consonancia con las prácticas de indagación enseñadas en el marco de su formación. El cumplimiento de esta tarea académica en, ciertos casos, está precedido por la existencia del síndrome todo menos tesis (Valarino, 1997) como posibles obstáculos y frustraciones que puedan generarse en las diferentes etapas de investigación.

De la revisión de la literatura presentada quedó demostrado que los factores emocionales y motivacionales pueden afectar el proceso de escritura académica en general y de las tesis en particular, sea para favorecerlo o entorpecerlo. Se pudo evidenciar la ocurrencia de diferentes situaciones académicas reveladoras de que la motivación puede conducir al éxito o fracaso del tesista (Aguilar, et al., 2020; Albarrán y Uzcátegui, 2020 y Zapata y González, 2022). La ausencia de impulso para la escritura es un factor que, probablemente, condiciona la culminación de un postgrado, unida a las experiencias de escritura que se hayan acumulado a lo largo del recorrido académico (Barrera et al., 2022; Rey y Velásquez, 2023).

En definitiva, mientras no se produzca un interés genuino por elaborar y relatar una investigación que vaya en consonancia con el fomento del pensamiento crítico del tesista, apoyada en la exploración detallada de elementos teóricos y conceptuales, no se podrá tener una visión proyectiva de la realidad que se pretende investigar (Caballero, et al., 2023). En sí mismas, la tesis y la escritura académica son, por naturaleza, elementos inseparables, cuyos destinos y propósitos coinciden en la conducción y guía de los estudiantes por un camino que tiene adosados aspectos motivacionales que se concatenan en el fracaso o éxito alcanzados.

CONCLUSIONES

Los aspectos revisados desde un enfoque descriptivo e interpretativo, esbozan la consideración de la tesis como un producto formal de investigación, consistente y cuidadoso. Por ello, su culminación o abandono va a depender de factores motivacionales que aseguren el desarrollo de conocimientos pertinentes con las necesidades de estudiar un tema o fenómeno en un momento determinado. Es conveniente que los estudiantes sean capaces de entender la necesidad de seguir parámetros escriturales adecuados, que constituyan elementos iluminadores de la acción. Así mismo, es requisito que se fijen planes de trabajo que contemplen metas claras y factibles, sin plantear aspiraciones inalcanzables o desvíos en el camino que supongan un fracaso en la elaboración de la tesis, con las evidentes consecuencias en el plano emocional.

Aunque en múltiples ocasiones el proceso de elaboración de la tesis esté arropado por sentimientos de angustia, estrés, incertidumbre, angustia, miedo y autopercepción negativa de las capacidades para generar un texto que reúna las condiciones académicas necesarias para ser considerado como un elemento de divulgación en una comunidad científica, debe encararse para poder ser llevado a cabo. Los trabajos revisados convergen en que escribir puede convertirse en un proceso desafiante, pues, a veces, lo que se quiere decir se halla escondido en lo más recóndito de los pensamientos del estudiante y no es fácil traducirlo en palabras. Así, la evaluación negativa del producto escrito comienza en diversas ocasiones en el tesista que no sabe cómo expresar lo que ya sabe. De ello, se tiene que las emociones que lo pueden conducir al éxito o al fracaso siempre estarán presentes, pero el logro o la derrota van a depender de la capacidad que se adquiera para superar los propios temores y encaminar la motivación hacia la realización de sus metas.

En fin, los estudios reseñados dieron cuenta de la escritura como una experiencia subjetiva y personal (Reguera, 2012; Toral, 2017), en la cual inciden emociones positivas que impulsan y motivan la actividad escrituraria, como alegría, felicidad y satisfacción o interés, curiosidad y entusiasmo (Barrera et al., 2022), a las que se suman el placer, los desafíos académicos y la motivación al logro (Aguilar et al., 2020). De igual modo, influyen las emociones negativas que interfieren en la escritura académica, tales como sufrimiento, ansiedad, estrés, miedo, inseguridad, frustración, desconfianza, pesimismo, cansancio, incertidumbre, baja autoestima, miedo al fracaso, tensión y expectativas limitantes o desesperación (Flores et al, 2012; Silva, 2025; Valdés, 2021; Barrera et al., 2022; Albarrán y Uzcátegui, 2020; Correa, 2019; Difabio, 2012).

Estos estados emocionales, sin duda, provocan la incapacidad para iniciar, desarrollar o concluir un escrito. En otras palabras, causan bloqueos escriturales y procrastinación académica o posposición de tareas (Silva, 2025; Albarrán y Uzcátegui, 2020; Zapata y González, 2022), lo que puede derivar en conflictos internos (Barrera et al., 222) suscitados por el deseo de avanzar y concluir o debido a la desmotivación. Todo ello desemboca, en ocasiones, en el abandono de la tesis (Albarrán y Uzcátegui, 2020).

De allí, la necesidad de que los tesistas en su papel de escritores, puedan aplicar estrategias que contribuyan con la superación de los obstáculos generados por estas emociones. Unas son de naturaleza más interna e individual, como las relacionadas con el autoconocimiento, autonomía, autoaprendizaje, la percepción de eficacia y valor propio, la gestión de las emociones y la autorregulación de la escritura (Silva, 2025; Barrera et al., 2022; Caballero et al., 2023; Correa, 2019). Otras son más externas y asociadas con las prácticas pedagógicas: acompañamiento por parte del tutor, ejercicios y talleres, retroalimentación y valoración del esfuerzo y trabajo (Aguilar et al., 2020; Nishida, 2020; Albarrán y Uzcátegui, 2020; Zapata y González, 2022).

Karen Y. Uzcátegui L

Licenciada en Educación Básica Integral, Universidad de Los Andes (Venezuela). Técnico Superior Universitario en Informática (IUTE; Venezuela). Magister Scientiae en Gerencia Educativa (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela). Es investigadora independiente. Cursante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L., Casillas, E. y Fregoso, G. (2020). La motivación en estudiantes universitarios con habilidades de escritura. Sus prácticas de escritura académica. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 19-26. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss6/3>
- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916. <https://doi.org/10.1080/03075070902785580>
- Albarrán, J. y Uzcátegui, Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de la tesis doctoral. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 1-23. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595>
- Anaya, T., Brito, J. y Montalvo, J. (2023). Retos de la escritura académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Conrado*, 19(91), 86-94. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000200086&lng=es&tlang=es
- Barrera, A., Pimentel, A. y Fontaines, T. (2022). ¿Qué sentimientos y emociones epistémicos predominan en los estudiantes de educación al producir textos académicos. Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2563>
- Briceño, M. y Chacín, M. (2011). La investigación educativa desde las tesis producidas en los doctorados en educación de las universidades venezolanas. *Fermentum*, 21(62), 415-440.
- Bunge, M. (1994). La ciencia, su método y su filosofía (19^a ed.). Buenos Aires: Laetoli.
- Caballero, E., Cantos, G. y Gómez, J. (2023). La motivación para la construcción de textos durante la enseñanza de la escritura en la universidad. *Revista de Innovación Social y Desarrollo*, 8(2), 158-169. <https://resviusta.ismm.edu.cu/index.php/indes/article/view/2436/1838>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4243793.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un camino necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Carter, S. (2011). Doctorate as genre: supporting thesis writing across campus. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 725-736. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.554388>
- Correa, L. (2019). Emociones implicadas en el proceso de composición escrita en estudiantes de postgrado. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/360945>

- Cruz, I. y Martín, C. (2021). Naturaleza de la ciencia. <Https://riuma.uma.es/xmlui/bistteam/hnadle/10630/22463>
- Difabio, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el postgrado. *Revista de Orientación Educacional*, 26(49), 37-53.
- Flores, M., Mendoza, E. y Corrales, V. (2012). ¿Es posible caracterizar la escritura de estudiantes universitarios? *Estudios de Lingüística*, 30(55), 71-93.
- García, K. y Alarcón, L. (2024). El desafío de escribir la tesis de posgrado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 120-137. doi: <http://dx.doi.org/10/24310/mar.5.2.2024.16444>
- Gascón, Y. (2008). El síndrome todo menos tesis como factor influyente en la labor investigativa. *Revista Copérnico*, 5(99), 46-57. https://servicio.uneg.edu.ve/copernico/numeros/c09/c09_art05.pdf
- González, A., Vázquez, L. y Ramos, J. (2021). La observación en el estudio de las organizaciones. La práctica en investigación cualitativa, 5, pp. 71-82. <https://doi.org/10.36367/intqr.5.2021.71-82>
- Guerrero, G. (2015). Metodología de la investigación. México: Editorial patria. <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2258/es/ereader/unisimon/40363?page=20>
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- Honan, E. Bright, D. (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731-7343. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1145280>
- Leal, M. (2017). Factores afectivo-motivacionales en la escritura: una aproximación a la psicología positiva. [Tesis de grado de Maestría. Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/entities/publication/49185b4c-90d3-4a9b-80a4-a4c3a8cc4c41>
- Mbessa, L. (2019). La alfabetización académica en español como lengua extranjera (ELE): Un estudio de las concepciones sobre escritura en los estudiantes universitarios en Camerún [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/690537>
- Mostacero, R. (2018). La construcción discursiva de una tesis doctoral. *Akademos*, 20(1), 207-225. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/article/view/15841
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Nishida, F. (2020). Problemáticas en las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de postgrado: su estudio en el ámbito de carrera de Doctorado en la Facultad de Ciencias Veterinarias [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108438>
- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva socio cognitiva. *Revista Letras*, 51(8), 78-91. <https://www.scielo.org/pdf/l/v51n80/art01.pdf>

Reguera, A. (2012). Concepción de escritura académica en biografías de escritor producidas por estudiantes universitarios. *Lenguaje*, 40(1), 41-66.

Rey, M. y Gómez, M. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-19. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.4>

Rey, M. y Velásquez, E. (2023). La escritura de la tesis: concepciones, creencias y actitudes de doctorandos en educación. *Innovación Educativa*, 23(92), 1665-2673. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9547640>

Reyes, L. y Carmona, F. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. *Repositorio Universidad Simón Bolívar*. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/5020>

Sierra, R. (1995). Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios. Paraninfo.

Silva, E. (2025). Escritura académica y sufrimiento: entrelazamientos narrativos de una doctoranda sobre la escritura de tesis. *Revista Latinoamericana de Estudios de Escritura*, 2(3), pp. 58-75. https://doi.org/10.37514/RLE_J.2025.2.3.04

Taboada, M. y Sánchez, C. (2023). Escribir una tesis es como construir un edificio. Apuntes sobre sensaciones, expectativas y decisiones didácticas vinculadas a la escritura en posgrado. En Álvarez, G., Colombo, L., Difabio, H., Morán, L., Puzzo, M. y Taboada, M. (Coords.). *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 113-134). Ediciones UNGS. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/249096>

Toral, A. (2017). Universidad, educación y comunicación: Prácticas de lectura y escritura: el caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/1915/61136>

Tovar, M. (2007). Factores instruccionales que inciden en la culminación de los trabajos de grado de la Maestría en Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional Abierta. [Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Nacional Abierta].

Valarino, E. (1997). Tesis a tiempo. Equinoccio.

Valdés, G. (2021). Investigaciones sobre el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en estudiantes universitarios chilenos [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas]. <http://hdl.handle.net/10553/105819>

Vizcaíno, P., Cedeño, R. y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia latina Revista Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/>

Zanotto, M. (2020). El desarrollo de la lectura y la escritura académicas en la dirección de tesis doctorales. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(7), 1-13. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss7/2>

Zapata, M. y González, E. (2022). Factores afectivos que influyen en los procesos de composición de escritura académica: Análisis del impacto de estrategias de disminución de procrastinación en la escritura académica de alumnos mexicanos universitarios. *Revista Lengua y Cultura*, 3(6), 47-59. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive>

EL ROL DEL ESTADO DOCENTE EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS CONTEXTOS DE LA NUEVA RURALIDAD VENEZOLANA

THE ROLE OF THE TEACHING STATE IN THE ADMINISTRATION OF EDUCATION IN THE CONTEXTS OF THE NEW VENEZUELAN RURALITY

“En la mesa diaria se coloca al frente de cada persona de Este país la historia de dinámicas sociales y productivas de gente Con capacidades enormes y dramas terribles. Sin embargo, la sociedad vuelve invisible esa historia”
Núñez, 2011

Wuilmer A. Gutiérrez
wuilmer.unesr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-0074-1198>
Universidad Nacional Experimental
“Simón Rodríguez” Núcleo Mucuchíes
Mérida, Venezuela

Fecha de recepción: 21/07/2025
Fecha de envío: 25/08/2025
Fecha de aceptación: 30/09/2025

RESUMEN

Este artículo analiza el papel del Estado Docente en la gestión de la educación en contextos rurales. A través de una investigación de tipo documental, se examinan diversas perspectivas históricas y normativas, sobre el sistema educativo evidenciando que, a pesar de los distintos enfoques aplicados a lo largo del tiempo, no se ha consolidado una gestión educativa diferenciada y contextualizada que responda a las necesidades reales del medio rural. Además, se incorpora en la discusión la introducción del concepto de nueva ruralidad, la cual plantea nuevas perspectivas para abordar la educación en estos espacios. No obstante, los resultados demuestran que, lejos de avanzar hacia un modelo más justo y equitativo, las políticas recientes han acentuado la desarticulación institucional y profundizado la homogeneización de la educación, incluso frente a lo planteado en el artículo 29 de la vigente de la actual Ley Orgánica de Educación. Finalmente se plantea una serie de recomendaciones que pudieran ayudar a garantizar un proceso educativo más cónsono a la realidad rural.

Palabras claves: administración educativa, Estado Docente, ley de Educación, nueva ruralidad, políticas públicas.

SUMMARY

This article analyzes the role of the Teaching State in the management of education in rural contexts. Through documentary research, various historical and regulatory perspectives on the education system are examined, revealing that, despite the different approaches applied over time,

a differentiated and contextualized educational management that responds to the real needs of rural areas has not been consolidated. Furthermore, the discussion incorporates the introduction of the concept of new rurality, which raises new perspectives for addressing education in these areas. However, the results demonstrate that, far from moving toward a more just and equitable model, recent policies have accentuated institutional disarticulation and deepened the homogenization of education, even in contrast to the provisions of Article 29 of the current Organic Law on Education. Finally, a series of recommendations are made that could help ensure an educational process more in tune with rural reality.

Keywords: Educational administration, Teaching State, Education Law, new rurality, public policies.

INTRODUCCIÓN

La educación en las zonas rurales del país, ha sido un tema de larga data, especialmente porque su incorporación como responsabilidad del Estado se fundamentó en la idea de integrar al campesinado al “desarrollo de la nación”. Para entender este proceso, es necesario remontarse a inicios del siglo XX, cuando aproximadamente el 80 % de la población que residía en áreas rurales eran analfabetos. De acuerdo con esta realidad, según Vargas (2025, s.p):

la situación del analfabetismo para 1936, era la siguiente: Venezuela tenía una población total de 3.364.347 habitantes, el 65% de ella vivía en el medio rural y el 62,3% de la población con 10 años y más era analfabeta. El ministro de Educación Dr. Alberto Smith, en la Memoria y Cuenta de ese mismo año, hablaba de un 80% de analfabetismo.

Esto hizo evidente que las primeras iniciativas de masificación educativa se dirigieran prioritariamente a los sectores rurales y populares, considerados estratégicos para garantizar la ampliación de la cobertura escolar y promover la integración social.

La pretensión de universalizar la educación se configuró, desde sus orígenes, a partir de la imposición de un modelo urbano-moderno sobre la ruralidad, bajo el supuesto de que este garantizaba progreso y homogeneidad nacional. Sin embargo, esta visión reduccionista invisibilizó las particularidades culturales, productivas y sociales del campo, generando un paradigma administrativo centralizado que aún hoy persiste.

Ahora bien, la escuela rural ha experimentado transformaciones que trascienden su mera ubicación geográfica o su adscripción político-administrativa. Para comprender estas dinámicas, resulta clave el concepto de “nueva ruralidad”, acuñado desde la antropología, el cual propone una visión de la educación rural no desde esquemas centralizados, sino desde una perspectiva situada. Es necesario señalar que una educación situada, reconoce y valora las prácticas educativas campesinas que anteceden a la institucionalización escolar, así como el papel que la educación desempeña en la vida cotidiana de las comunidades rurales, en estrecha relación con su cultura, territorio y formas de organización social.

En este sentido, diversos autores han reflexionado sobre la necesidad de replantear la escuela rural más allá de la simple reproducción de modelos urbanos. Por ejemplo, José Vasconcelos

defendió la integración de las comunidades rurales al sistema educativo como vía para lograr la unificación cultural del país (México), mientras que otras corrientes han insistido en la necesidad de que la escuela se configure en función de la realidad social y ecológica que la rodea. Desde una perspectiva más crítica y contemporánea, (Amiguinho, 2011) propone que los problemas comunitarios y ambientales constituyan la base del currículo, en tanto que Núñez (2011) resalta la urgencia de valorar y reconstruir el tejido cultural rural como estrategia fundamental para responder de manera pertinente a las demandas educativas de estas comunidades.

Las políticas públicas en materia educativa deben superar las visiones homogéneas y considerar de manera integral factores como la localización geográfica, la territorialidad y el desarrollo endógeno, particularmente en un país donde las desigualdades regionales han configurado profundas brechas estructurales tales como: diferencias en la calidad y cobertura educativa o entre zonas urbanas y rurales, escasez de escuelas adecuadas, docentes capacitados y recursos didácticos en comunidades rurales y periféricas.

Estas asimetrías no solo se manifiestan en los niveles de desarrollo económico y social, sino también en el tratamiento político-administrativo que históricamente ha privilegiado a los centros urbanos, en especial a la capital, en detrimento de las regiones del interior. Superar esta lógica exige la formulación de nuevas políticas educativas que reconozcan la diversidad regional, promuevan la equidad territorial y fortalezcan la participación de las comunidades locales en la gestión del sistema educativo, especialmente en el contexto actual de Venezuela, donde urge una reconstrucción democrática y descentralizada del Estado.

Por tal motivo, este artículo tiene como objetivo analizar el tratamiento que el Estado venezolano ha otorgado al derecho a la educación en los espacios rurales, en el marco de un proceso sostenido de centralización del sistema educativo. En particular, se examina la reconfiguración administrativa derivada de la implementación de los denominados *Centros por la Calidad Educativa* y la progresiva eliminación de los *Núcleos Escolares Rurales* que se ejecutó a través de la designación de un director a cada escuela que integraba el núcleo.

Estas nuevas dinámicas han sido presentadas como parte de una modernización del aparato educativo, que han suscitado importantes cuestionamientos respecto a su pertinencia, eficacia y coherencia con las realidades locales. El análisis se orienta a comprender cómo estas transformaciones han impactado la gestión, el acceso y la equidad educativa en las comunidades rurales, profundizando tensiones históricas entre el modelo centralista y la diversidad territorial del país.

En este contexto, el trabajo se organiza en tres apartados. El primero se centra en el análisis comparativo de las dos leyes de educación más recientes en Venezuela: la Ley Orgánica de Educación de 1980 y la Ley Orgánica de Educación de 2009. El propósito es examinar cómo cada una de estas normativas ha concebido y regulado la educación en contextos rurales, así como los enfoques y prioridades que han orientado su formulación.

El segundo apartado aborda el concepto de nueva ruralidad, entendido como una visión renovada e integral del espacio rural, que plantea desafíos y oportunidades, tanto para la gestión curricular como para la organización administrativa del sistema educativo. Esta perspectiva

permite problematizar la forma en que el Estado ha interpretado y actuado sobre la ruralidad en materia educativa.

Finalmente, el tercer apartado explora posibles líneas de acción orientadas al fortalecimiento de la educación rural, con el objetivo de contribuir a una relación más equitativa y complementaria entre el campo y la ciudad. En consonancia con lo establecido en el artículo 29 de la Ley Orgánica de Educación de 2009, se destaca la necesidad de fomentar el arraigo territorial, a través del desarrollo de habilidades pertinentes y contextualizadas, en el marco de procesos de desarrollo endógeno.

Con base en ello, se plantea que la construcción de un nuevo modelo de desarrollo nacional debe estar acompañada por enfoques educativos innovadores y situados, capaces de responder a las realidades y potencialidades de las comunidades rurales.

LA EDUCACIÓN EN LOS ESPACIOS RURALES EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN DE 1980 Y 2009

Para iniciar con este importante tema se describirá la situación educativa en la que se encontraba Venezuela para 1958, al finalizar el gobierno de Marcos Pérez Jiménez, ya que fue durante este período donde nace, incipientemente, una organización para atender la educación en los espacios rurales. En principio la estructura administrativa de las escuelas rurales estaba organizada ya para la fecha de 1958 de la siguiente manera según Mora (2019):

Desde el punto de vista organizacional la Educación Rural Pública en Venezuela tenía las siguientes divisiones, para la clasificación de las escuelas: a) Escuelas Unitarias; b) Escuelas Concentradas; c) Escuelas Graduadas Rurales; d) Escuelas Granjas; e) Núcleos Rurales; f) Educación Media Profesional; g) Educación Normal Rural; h) Ciclo Básico; i) Ciclo Profesional; j) Centro de Capacitación Docente de Educación Rural; k) Institutos Superiores de Formación Profesional para el medio rural; l) Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio y Supervisión Nacional de Educación Rural (p. 820).

Esta organización representa uno de los primeros antecedentes formales en la estructuración de la educación rural en Venezuela, y evidencia un intento inicial por responder a las necesidades de un país con una fuerte vinculación al campo, dado que, para ese momento histórico, la mayoría de la población aún participaba del sistema agropecuario. Además, esta estructura se enmarca en un proyecto promovido por la Organización de Estados Americanos (OEA), en el cual Venezuela, tuvo un rol activo durante su formulación y aprobación, en consonancia con los desafíos comunes que enfrentaban los países latinoamericanos en materia de educación rural.

Según datos aportados en el trabajo de Mor (2019) de las escuelas unitarias que impartían clases hasta el tercer grado existían para la fecha unas 9000 y atendían uno 90.000 niños, de las escuelas graduadas sumaban 364 y estas eran dirigidas por un director y la atención escolar era hasta el sexto grado, mientras que las Escuelas Granjas se nutrían de las escuelas unitarias y atendían unos 360.000 niños en los sectores rurales.

Los núcleos escolares rurales, que llegaron a agrupar escuelas unitarias, granjas y graduadas, eran dirigidos por un director y un demostrador, quienes eran capacitados en Escuelas Normales

Rurales. Estos centros de formación docente fortalecían las competencias del personal y graduaban educadores en áreas vinculadas a la vida rural, como producción agrícola y dirección de escuelas granjas, integrándose plenamente al Plan Nacional de Educación Rural

Otro importante elemento a resaltar es el hecho de la fundación de la Escuela Normal Rural Interamericana (ENRI) que modernizó la Escuelas Normales Rurales creadas desde 1937, en algunas ciudades de Venezuela. Por otra parte, el Centro Interamericano de Educación Rural en Venezuela (CIER) fueron dos programas que buscaron la formación y capacitación de los docentes que impartían clases en las zonas rurales y a pesar de que el primero (ENRI) había iniciado en 1953, para el final de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez no había alcanzado los objetivos esperados.

Según datos aportados por Fermín y otros (citados por Mora, 2019) señalan que de 10.682 maestros que atendían las escuelas rurales del país, sólo un 10% es graduado. Estos, en su mayoría, eran de extracción urbana y no tenían los conocimientos básicos de los problemas que afectan a la masa campesina. Otro dato importante a resaltar es el hecho que, en términos generales, la educación rural sólo llegaba hasta el tercer grado, por tanto, los resultados evidentemente, eran muy pobres.

Ante esta realidad se hacía necesario un nuevo paradigma para administrar dichos programas. En tal sentido tras el retorno del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, en 1960, se abre un marco filosófico que da nuevas luces, a la educación rural, y unido a una serie de reformas y proyectos dirigidos hacia el sector durante buena parte de las décadas de los 60 y 70.

La educación rural avanzó, aunque superando diversos retos, entre ellos el inicio de la transformación social y económica que se desarrollaría en el país bajo la llamada nacionalización del petróleo que generaron cambios profundos en todo el aparato de Estado y con ello trajo una nueva visión en la gestión e intereses.

En la constitución de Venezuela de 1961, se establece la educación como derecho y se enfatiza su carácter gratuito en todo el territorio nacional, estableciendo que todos los ciudadanos tienen derecho a la educación, aunque no se detiene en la contextualización o adaptación de esta a los entornos (artículo 78). Este último hace referencia a que la educación sea gratuita y no señala su obligatoriedad.

Más adelante en el artículo 80 se establece el propósito de la educación el cual estaba dirigido a lograr: “el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana”. Además, se destina al Estado para administrar el hecho educativo en este apartado se refleja la visión del Estado Docente, idea que había prevalecido en las 24 constituciones que para la fecha ya se habían estipulado en Venezuela.

En materia educativa inmediatamente no se realizaron ajustes a la Ley Orgánica de Educación 1955, sino que ésta se utilizó para desarrollar los planes y programas que la sociedad de entonces necesitaba según la visión de los nuevos gobernantes.

La iniciativa para atender la educación rural se vió afectada por dos hechos importantes. Por un lado, el incremento del aparato industrial privado y del Estado, el cual desencadenó el segundo

elemento y es que miles de personas abandonaran el campo y se trasladaran a las grandes ciudades, generando espacios heterogéneos alrededor de estas.

El impacto de este movimiento migratorio interno se hizo sentir en diversos servicios gestionados por el Estado y para administrar tal demanda se impulsa una política hacia los sectores rurales como, por ejemplo; la entrega de tierras, a través de los llamados asentamientos campesinos, que buscaban promover que los pobladores se quedaran en sus tierras. Por otro lado, se evitaba que los jóvenes no se sumaran a las guerrillas que se comenzaron a organizar en algunos lugares de Venezuela.

La política de asentamientos campesinos obligó al Estado a incrementar una mayor participación de personas y la incorporación de mujeres y niñas al desarrollo de país pues, se impulsaba un nuevo pacto social “la democracia”. En tal sentido, Venezuela comienza a ser partícipe de importantes movimientos que se gestaba en la región (América Latina) además de una importante influencia de los modelos norteamericanos.

Según Mora (2019)

la presencia de los modelos norteamericanos en la educación rural venezolana es la presencia de la tesis de la Alianza para el Progreso, idea del presidente John F. Kennedy, que aparece con el fin de promover el plan de ayuda económica en América Latina y contrarrestar la influencia del comunismo (p.13).

A comienzos de la década de 1970, el crecimiento del aparato industrial, tanto privado como estatal, comenzó a ser evaluado a través de teorías eficientistas, lo que determinó una nueva perspectiva sobre la educación, mediante la incorporación de enfoques conceptuales y metodológicos derivados de la administración y de la teoría de las organizaciones. Fue a partir de la denominada “revolución educativa” que se impulsó un proceso profundo de homogeneización, tanto en la formación de docentes como de estudiantes a nivel nacional.

Por otra parte, la idea de hacer al estado más eficiente bajo el enfoque eficientista se promulga de la Ley Orgánica de Educación de 1980 (LOE 80) que permitió organizar los fundamentos legales e institucionales que, en adelante, regularían la gestión educativa en Venezuela. Como señala Granados (2017), esta normativa consolidó un modelo fuertemente centralizado y burocrático, en el cual el Estado asumió un rol rector casi exclusivo, limitando la posibilidad de generar enfoques más flexibles o contextualizados en el ámbito educativo además agrega:

La ley del 80 destacaba el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico, apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo, capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con la comprensión, la tolerancia, la convivencia, las actitudes, favorecedores del fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración solidaria latinoamericana (p 68).

En efecto, la ley de Educación de 1980, procura regular toda la vida institucional en sus 144 artículos. En ella se establece desde la forma de ingresos, ascenso y clasificación del personal docente e incluso las sanciones a los que estarían sujetos además de la incorporación de dos

años de profesionalismo en lo estudiantes que buscaba la incorporación al trabajo productivo, el cual lógicamente estaba relacionado a lo que se gestaba en las grandes ciudades, así lo refiere el artículo 23:

La Educación media diversificada y profesional tendrá una duración no menor de dos años. Su objetivo es continuar el proceso formativo del alumno iniciado en los niveles precedentes, ampliar el desarrollo integral del educando y su formación cultural; ofrecerle oportunidades para que defina su campo de estudio y de trabajo, brindarle una capacitación científica, humanística y técnica que le permita incorporarse al trabajo productivo y orientarlo para la prosecución de estudios en el nivel de Educación superior.

La Ley Orgánica de Educación de 1980, no introdujo aportes sustantivos ni diferenciadores en relación con la educación en el medio rural venezolano. Por el contrario, su tratamiento hacia este sector resulta limitado, evidenciado en que únicamente, se hace referencia al ámbito rural en un artículo, el 104, y ello no en términos pedagógicos, curriculares o institucionales, sino administrativos y laborales. Dicho artículo establecía que:

A los efectos del otorgamiento de pensiones y jubilaciones, el cómputo del tiempo de servicio se hará por años cumplidos. El tiempo de servicio prestado en el medio rural y otras áreas similares a criterio del Ministerio de Educación, será computado a razón de tres meses por cada año efectivo.

Esta disposición revela que la LOE 80 concibió la educación rural más como una dificultad o sacrificio laboral que como un espacio con especificidades pedagógicas y culturales que requerían una atención diferenciada. En consecuencia, el enfoque normativo no promovió políticas educativas adaptadas a las realidades campesinas, sino que redujo la discusión a un beneficio compensatorio para el personal docente. Desde una mirada crítica, puede afirmarse que el Estado asumió una visión instrumental y reduccionista de lo rural, invisibilizando su riqueza sociocultural y reforzando la tendencia histórica a homogenizar la educación bajo un modelo urbano, sin atender las demandas propias de las comunidades rurales.

A pesar de no definirse la educación rural en algún apartado de la Ley esta se verá atendida por una política curricular que ya existía previo a la publicación de la Ley y es que a través del decreto 646 de fecha del 13 de junio de 1980, en que se realiza una reforma del subsistema de educación básica, el cual transformó de ocho áreas que existían en el plan de estudios anteriores, se redujo a seis. Asimismo, se incorporaron asignaturas relacionadas al agro, a través de la unidad curricular educación para el trabajo.

Ya para el año 1985, se realiza nuevamente una reforma parcial del subsistema educativo y en ella se mantenía como unidad curricular la educación para el trabajo la cual buscaba dar a conocer áreas cónsonas con el lugar donde funcionaba la escuela; esto permitía la iniciativa de crear inclusos unidades curriculares por ejemplo agricultura, horticultura, mecanografía, hogar entre otras.

Ya para finales de los 80 se plantea el proyecto de descentralización que, terminó solo por transferir algunas competencias a los estados regionales como pago de nóminas en algunos entes como en salud, seguridad y educación. En este último se generaría una división en cuanto a beneficios percibidos en comparación con los docentes nacionales, además quedarían las escuelas

rurales en su mayoría en manos de los estados regionales que ahora contaban con menos recursos y seguían dependiendo de lo dictaminado desde el ejecutivo nacional. Además, la administración de las escuelas rurales que mantendrían bajo la misma estructura (Núcleos Escolares Rurales) que funcionaban desde su creación a mediados de los años 50.

Podríamos resumir las políticas públicas en esta primera parte en relación a la constitución de 1961 y la Ley Orgánica de Educación de 1980, esta última como dependientes del modelo económico que se gestó en el país desde los años 70 y las influencias en un acelerado proceso de desinterés por la educación rural. En cuanto al tratamiento a la misma, este solo se vería reflejado tímidamente en las reformas educativas que se gestaron, después de 1980. Otra política que podemos destacar y tiene que ver que el tratamiento hacia los docentes que prestaba servicios en los sectores rurales, los años de servicio solo interesaría para la jubilación o para recibir un incentivo; sin embargo, esta política no generó importantes cambios ya que, como lo señalan las estadísticas, para inicios de los 90 el aprendizaje en los niños de los sectores rurales era bastante precario a esto sumamos la formación docente que según Mora (2013):

haciendo un estudio del ambiente e infraestructura y diagnóstico de la municipalización de la educación, demostraron que las políticas oficiales no llegaban al aula ni a los docentes rurales. Determinando incluso que había docentes con bajo índice de formación académica, incluso con niveles de formación primaria en los sectores rurales (p.70).

En suma, lo que se mostraba a finales de los noventa en los sectores rurales era fruto de una serie de omisiones que se habían realizado por parte del Estado, ya que, este había apostado por mostrar un sistema educativo moderno.

Tras la llegada al poder de Hugo Chávez Frías, se inicia un proceso de transformación del Estado, a través de una nueva institucionalización que se oponía al modelo neoliberal gestado desde finales de los 80, el cual para los nuevos gobernantes era poco viable y había dejado muchas secuelas no solo en términos económicos sino sociales y este último sería el motor que impulsaría el planteamiento de una democracia, basado en los principios de hacerla más “participativa y protagónica”.

En cuanto a la educación esta aparece reflejada en los artículos 102 y 103 de la Constitución de 1999, en la sección sobre derechos culturales y educativos, establece que la misma es un derecho humano y deber social, además de describirla como democrática, obligatoria y gratuita. El artículo 103 describe el tipo de educación a la cual tiene derecho cada venezolano esta debe ser integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, lo que da paso a una educación más “inclusiva”. Por otra parte, señala que la educación debe estar vinculada a los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional.

En lo que respecta a la educación rural, la normativa constitucional no establece distinciones ni reconoce sus particularidades, quedando inmersa en un tratamiento homogéneo que la equipara al resto del sistema educativo nacional. De este modo, el ámbito rural permanece sujeto a la misma lógica que predominó durante las dos décadas anteriores, en las cuales las políticas educativas se diseñaron bajo parámetros urbanos y centralizados.

Durante los primeros años los nuevos gobernantes impulsaron una serie de reformas y proyectos en el sistema educativo bajo los preceptos del bolivarianismo, incorporando las denominadas misiones educativas, implementadas en sectores tanto rurales como urbanos, junto con la reestructuración del sistema educativo concebido bajo un modelo homogéneo que no contempló las particularidades regionales ni culturales del país.

Este proceso, que se consolidó en 2007 con la entrada en vigencia del Currículo Bolivariano, lejos de promover una educación contextualizada, reforzó una visión centralizada y uniforme que invisibilizó las necesidades específicas de la educación rural.

Durante esta primera fase podemos destacar que el servicio educativo ofrece nuevas oportunidades y cuenta con recursos y en las zonas rurales comienza a ser percibido con entusiasmo incorporarse de manera rápida.

En el año 2009 y luego de casi 9 años consolidando un proyecto educativo se decreta una nueva Ley de Educación, bajo los preceptos de socialismo del siglo XXI e influenciado por la premisa de una pedagogía crítica. Tal como señala Granados (2017), la teoría crítica planteó una nueva manera de leer la realidad, orientada a responder a las problemáticas sociales del mundo moderno, convirtiéndose en un punto de referencia en la búsqueda de una educación transformadora, al menos desde el plano teórico. No obstante, esta perspectiva, aunque inspiradora, tuvo limitaciones en su concreción práctica dentro del sistema educativo venezolano, especialmente en el ámbito rural.

En este sentido, es necesario destacar los aportes de Henry Giroux y Peter McLaren, quienes, desde la pedagogía crítica, promovieron una visión educativa capaz de cuestionar las estructuras de poder, denunciar la reproducción de la desigualdad y proponer alternativas pedagógicas contextualizadas. Sin embargo, a pesar de estas propuestas, las políticas educativas nacionales se han mantenido más cercanas a modelos homogeneizadores y centralizados, lo que ha dificultado la construcción de una educación verdaderamente situada y crítica en los espacios rurales.

Esta nueva ley trae consigo un referente a la educación rural, aunque no como una modalidad si señala su importancia y además es innovadora ya que hasta los momentos es la única ley orgánica en materia educativa en Venezuela que lo presenta artículo 29:

Se concibe que la educación rural está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas en sus contextos geográficos; asimismo, está orientada por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar, mediante su participación protagónica, el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la Nación. Teniendo en cuenta la realidad geopolítica de la República Bolivariana de Venezuela, el Estado garantiza la articulación armónica entre el campo y la ciudad, potenciando la relación entre la educación rural y la educación intercultural e intercultural bilingüe.

Por ello, se insiste en una política educativa para los sectores rurales especialmente en estos tiempos de profundos cambios. No obstante, actualmente el Estado insiste en la llamada contextualización curricular, pero no se puede pensar en la educación rural y contextualización como

conceptos homogéneos o rígidos, ambos conceptos son algo dialécticos que se van construyendo en la cotidianidad, y que posteriormente debe normarse.

Por otra parte, se ha desplegado un proceso que eliminó los Núcleos Escolares Rurales mediante su desintegración. En consecuencia, cada una de las instituciones educativas que formaban parte de esta instancia pasó a contar con un director propio, transformándose administrativamente en otra unidad de gestión.

Esta política se presenta como una muestra de modernización del sistema educativo; sin embargo, en la práctica ha profundizado el desinterés hacia la educación en los sectores rurales, a pesar de que hoy resulta fundamental para el desarrollo territorial y económico del país.

Podemos resumir este apartado de la siguiente manera, desde la creación de la Constitución de 1999, no existe una política educativa dirigida al sector rural venezolano, solo se ha profundizado en el proceso que ya se venía gestando desde la década de los 80. Pero, en este apartado se presenta dos hechos antagónicos; por un lado, construir una sociedad más participativa y protagónica, y por el otro, lograrlo dentro de un sistema de gobierno más centralizado y con profundos controles sociales y políticos.

En la actualidad, el tratamiento que se le ha brindado a la educación en los sectores rurales no responde a las expectativas ni a las necesidades reales de estas comunidades, lo que hace urgente la construcción de un nuevo enfoque. Estos territorios, lejos de ser espacios estáticos, enfrentan dinámicas sociales y económicas más complejas que exigen respuestas pedagógicas y administrativas contextualizadas. Como advierten Tedesco (2003) y Torres (2001), la persistencia de políticas homogeneizadoras ha profundizado las brechas sociales y territoriales, limitando el papel de la educación como motor de desarrollo y como herramienta de transformación en la vida de las comunidades rurales.

LA ESCUELA Y LA NUEVA RURALIDAD

Ahora, es necesario en este punto realizar una definición operativa de lo que se entenderá como educación rural y que será el marco de análisis desde el cual se realizará el acercamiento a los marcos de políticas educativas. No se pretende realizar un amplio recorrido histórico por el que ha transitado este concepto se dirá que durante gran parte de siglo XX, privó una lectura dicotómica entre lo rural y lo urbano, que otorgaba a “lo rural” un carácter eminentemente dedicado a la producción agrícola, minera y de otros bienes, productos y servicios relacionados con la explotación de recursos naturales. Entonces, el papel de la educación se enfocaba en la formación en habilidades técnicas.

Desde finales del siglo XX y en lo que ha recorrido el XXI, la sociedad empezó a transitar hacia una comprensión más compleja, denominada por alguna nueva ruralidad. Para el Centro de Estudio para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria [CEDERSSA] (2014) esto implica, entre otras cuestiones, descentralizar la mirada de productividad y ubicarla, más bien, en el reconocimiento de la heterogeneidad de los territorios y de los sistemas productivos; en la exaltación de la diversidad cultural y étnica de quienes los habitan (campesinos, mineros, pescadores,

artesanos, empresarios agrícolas y trabajadores del sector servicios); y en el reconocimiento de la importancia del uso y la conservación de los recursos naturales.

La noción de “nueva ruralidad” surge como respuesta crítica a la visión reduccionista que, durante el siglo XX, confinó a las poblaciones rurales al sector primario de la economía, limitando su reconocimiento únicamente a la producción de alimentos y materias primas. Este enfoque tradicional invisibilizó la complejidad de los territorios rurales y los subordinó a una lógica productivista funcional al modelo capitalista.

Además, la intensificación del dominio del capital sobre el agro, en el marco de un capitalismo globalizado y en expansión, profundizó las desigualdades sociales y económicas en el campo. Sus efectos resultan evidentes: el incremento de la brecha entre ricos y pobres, la concentración de la pobreza en los territorios rurales, la precarización del empleo, la proletarización de amplios sectores campesinos, el desplazamiento de pequeños y medianos productores, el avance de las migraciones forzadas hacia las ciudades o más allá de las fronteras, y la progresiva subordinación de la producción agropecuaria a esquemas de monocultivo orientados al mercado nacional.

En este sentido, la nueva ruralidad no debe entenderse únicamente como un concepto descriptivo, sino como una categoría crítica que revela los impactos diferenciadores de la globalización y de las políticas neoliberales en los territorios rurales. Tal como señala el CEDERSSA (2014), este enfoque permite identificar las múltiples formas en que las comunidades rurales han sido excluidas o marginadas de los procesos de desarrollo. Sin embargo, también obliga a reconocer que estas comunidades, lejos de ser meros receptores pasivos, generan respuestas, resistencias y alternativas que cuestionan los marcos institucionales y las políticas educativas, productivas y sociales que históricamente las han relegado. Así Casas, Matiz, Meneses y Ospina (2003) explican que;

La nueva ruralidad abre el espacio a la diversificación productiva, diferentes empleos, nuevas formas de relacionamiento, forma de vida y gobernanza descentralizada; con multiplicidad de interacciones complejas entre lo rural y urbano, multiplicidad funcional del suelo, valoración de la naturaleza y preocupación por el ambiente; con migración campesina nacional y transnacional por empobrecimiento, y con exclusión de colectivos vulnerables, aculturación y pérdida de identidad de la población, ruralización de los bordes de las ciudades y urbanización (p. 226).

El concepto de nueva ruralidad propone un desarrollo integral rural sustentable que considere los bienes ambientales, los servicios ecosistémicos y la posibilidad de generar nuevas propuestas económicas sustentadas en el biocomercio y el turismo ambiental, entre otros. Con la posibilidad de definir en el territorio espacios para la conservación, restauración o rehabilitación ambiental; así como para integrar el cuidado del medio ambiente a la política pública de desarrollo y planificación territorial.

También, presenta la aplicación del concepto de Nueva Ruralidad en la participación social y propone que, debe reducir la discriminación que ha propiciado la migración social rural. Esta migración, promovida por la escasez de ingresos para el desarrollo de las familias plantea la necesidad de inversión en alternativas de trabajo en lo rural que conduzcan a otras opciones de ingreso y a la posibilidad de una vida digna que diversifique las actividades ocupacionales para el

territorio, fomente oportunidades de cooperación y participación en las comunidades, y promueva alternativas de ingreso con vínculos de mayor complejidad desde distintos frentes que contribuyan a la identidad de los colectivos y su cultura.

Para entender la problemática que enfrenta la ruralidad en Venezuela se hace necesario identificar el estado de otros derechos conexos al de garantizar una educación equitativa y de calidad, para dimensionar esta problemática, en términos de las condiciones de vida de los habitantes de las poblaciones rurales, señalamos los siguientes datos. En principio el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2014) señala que Venezuela se mueve a un ritmo importante de urbanización especialmente en la región costa montaña. La urbanización no implica el abandono de lo rural, sino la convivencia de los mismos a esta denominamos la nueva ruralidad, una ruralidad dinámica. Comprender que la ruralidad es un puente para la transformación es, por tanto, la tarea pendiente de las políticas públicas no solo en lo educativo sino en lo económico e incluso en el desarrollo del país.

Otro elemento importante en la comprensión de esta nueva ruralidad dentro de lo educativo, es la cobertura escolar como política pública, aunque esta ha estado vinculada a la idea que ha regido al Estado desde la década de los 40 que la escolarización, en primaria y secundaria es universal e idéntica para todos Marcano, Prieto y Pirela, 2007). La cobertura ha sido en las zonas rurales un fenómeno casi universal según datos de INE (2014, p38) casi el 95% de la población nacional en edad (10 años) son alfabetos, esto tanto para zonas urbanas como rurales.

Se considera que una persona es alfabeto al menos cuando sabe leer y escribir, así lo considera el INE. Sin embargo, es importante resaltar que existen algunos datos que señalan que al menos 2 de cada 10 estudiantes en las zonas rurales abandonan sus estudios en la secundaria, especialmente hombres ya que, existen un fenómeno donde un chico que desde edades como los 12 años es considerado “mano de obra calificada” para las labores del campo (Fernández e Illas, 2021). Además, muchos jóvenes ven en el trabajo una forma de ganarse la vida, por lo tanto, entienden desde muy pequeños que pueden vivir económicamente sin necesidad de desarrollar una carrera universitaria o de otra índole, lo anterior se refleja en que 9 de cada 10 estudiantes (hombres) y 5 de cada 10 en (mujeres) que culminan la educación media no continúan con estudios universitarios.

Otro elemento importante a resaltar es que en los últimos años ha aumentado la pobreza en las zonas rurales Al respecto, Fernández e Illas (2021) señalan que:

Desde el año 2014 se ha venido evidenciando un deterioro en la situación socio- económica y del acceso a los servicios educativos, además señalan que la pobreza no es igual en toda Venezuela, evidenciándose casos como que en la Gran Caracas la pobreza se ubique en 34% mientras que para las ciudades del interior sea alrededor del 43% y esto aumenta en las pequeñas ciudades y caseríos a un 73% (p. 66).

En el ámbito educativo esto implica que un grupo importante de estudiantes puedan estar presentando ausentismo escolar al igual que los docentes, ya que estos últimos también enfrentan empobrecimiento acelerado. Aunado además a las dificultades que se presentan en cuanto al transporte público que en las zonas rurales es bastante pésimo.

Por tanto, el concepto de igual y equidad está muy lejos de cumplirse en estas zonas, puesto que los estudiantes deben trasladarse caminando largos trayectos para poder asistir a clases y a

pesar del sacrificio y de la buena voluntad del docente este se encuentra con ciertos factores que impiden brindar una enseñanza con profesionalidad y eficacia, debido a los atrasos de tiempo para llegar a su lugar de destino.

La pobreza en los campos es tal que la podemos resumir en palabras de Salgado citado por Núñez (2011) “en la mesa diaria se coloca al frente de cada persona de este país la historia de dinámicas sociales y productivas de gente con capacidades enormes y dramas terribles. Sin embargo, la sociedad vuelve invisible esa historia” (pp. 4-5).

El empobrecimiento del campo, por tanto no ha sido solo económico que es el punto de vistas de muchos, sino el deterioro en otros aspectos como salud o educación y en este último ha sido impactado de manera vertiginosa y es que entre los años 2017-2019, la renuncias y traslados del personal docente de las zonas rurales fue muy alto, mucho más que en lo urbano, inmediatamente el Estado despliega una política de contratación de nuevos profesionales, fue tan acelerado el proceso de contratación, que un importante número de bachilleres recibieron estos contratos y hoy se encuentran impartiendo clases y muchos de ellos sin la formación y la actualización docente pertinente, lo que ha llevado a un deterioro de la educación en las zonas rurales.

Finalmente, hoy son muchas las circunstancias asociadas las que acompaña la realidad de los sectores rurales y que definen la nueva ruralidad en Venezuela, especialmente en el ámbito educativo los que impacta no solo en lo pedagógico sino en lo administrativo; esto último en un panorama de mayor centralización y concentración de las decisiones en ámbitos más alejados de la realidad ya descrita.

LÍNEAS DE ACCIÓN ORIENTADAS AL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN RURAL

Se presenta una serie de recomendaciones que podemos realizar en función de desarrollar nuevas políticas educativas en un contexto tan dinámico como lo es la nueva ruralidad venezolana. El artículo 29 de la Ley Orgánica de Educación (2009) establece la necesidad de una educación rural arraigada al territorio, fortaleciendo habilidades pertinentes al contexto local y potenciado el desarrollo endógeno. Reconoce la diversidad territorial del país y promover una educación territorializada en las zonas rurales, es superar el enfoque homogéneo tradicional que ha dominado la política educativa nacional. Operacionalizar este mandato constitucional exige mucho más que el reconocimiento legal, pues requiere un cambio estructural que articule dimensiones pedagógicas y administrativas en todos los niveles del sistema educativo.

Llevar a cabo una política educativa para los sectores rurales deberá abarcar al menos tres dimensiones en función de lo dictado en el artículo 29, (pedagógica, administrativa y educativa para el desarrollo endógeno) y en consonancia con lo señalado por Naciones Unidas en su objetivo número 4 sobre educación de calidad así lo señala en informe sobre seguimiento de la educación UNESCO (2020)

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Inclusiva quiere decir para todos, “sin excepción”, “no dejar a nadie afuera” y “no dejar a nadie atrás”, abolir toda clase de discriminaciones, no solo la asociada a discapacidad. Equitativa quiere

decir que prioriza a los sectores más vulnerables y desfavorecidos. El ODS4 identifica a la niñez, la juventud, las personas con discapacidad, las que viven con VIH/sida, los adultos mayores, los pueblos indígenas, las personas refugiadas, desplazadas internas y migrantes como grupos prioritarios. Calidad alude a una educación democrática, pertinente, relevante, sin violencia y sin maltrato, que enseña a pensar y no solo a repetir, que asegura el derecho a aprender, que enseña no solo contenidos sino habilidades y valores, que enseña a aprender, a aprender con gusto y a lo largo de la vida (parr. 4).

Ahora como concertar lo solicitado por Naciones Unidas y la Declaración del derecho a la educación vigente en nuestra Carta Magna, y lo concertado en la Ley de Educación en especial al tema que nos atañe sobre la educación en los espacios rurales.

En cuanto a la dimensión pedagógica; el artículo 29 impulsa una educación rural que no solo enseñe contenidos académicos, sino que desarrolle habilidades pertinentes al entorno productivo, cultural y social del campo venezolano. Esto requiere varias transformaciones estructurales, un currículo flexible y territorializado que va más allá de adecuación, exigen por un lado una profunda formación y capacitación docente ya que, los docentes serán creadores porque el plan de estudio parte de su territorio, esto implicará la incorporación de saberes ancestrales y populares (agricultura, medicina natural, gastronomía, arte campesino) en el pensum oficial.

Por otra parte, es indudable que se labore sobre prácticas educativas que valoren el lugar de origen como espacio de vida y no como zonas de tránsito hacia la ciudad. El campo puede y debe ofrecer una nueva forma de vinculación y no una mera explotación de los recursos agrícolas o pecuarios, el hombre y su entorno es una relación de vida.

La dimensión administrativa; exigir transformaciones profundas es apelar a un concepto básico sobre administración y está referido a la equidad y uso de los recursos esta dimensión debe sustentarse en una fuerte autonomía del docente y directivos, ya que deben tomar decisiones pedagógicas y administrativas con base a su contexto específico sin imposiciones urbanocéntricas. Esto permitirán que las escuelas planifiquen en base a sus recursos, necesidades y potencialidades locales y todo esto acompañado de una dotación diferenciada y prioritaria de recursos, puesto que la equidad no se logra con distribución igualitaria, sino con una inversión justa que realmente compense las desigualdades de origen.

Por otra parte, la vinculación entre educación rural y desarrollo endógeno constituye no solo una necesidad, sino una condición estructural para repensar el papel de la escuela en los territorios. Hablar de educación rural implica trascender la simple transmisión de contenidos homogéneos y avanzar hacia la construcción de un currículo territorializado, es decir, un proyecto formativo que dialogue con la cultura, la economía y las dinámicas sociales de cada comunidad (Freire, 1970). Sin este primer elemento, cualquier política orientada al desarrollo endógeno se vuelve incompleta e incluso inviable.

En este sentido, el espíritu del artículo 29 de la Ley Orgánica de Educación se enlaza con los principios del desarrollo endógeno al concebir a la escuela no solo como un espacio de instrucción, sino como un núcleo de transformación local (Boaventura de Sousa Santos, 2010). Esta visión reconoce que el sistema educativo debe ser un motor de cohesión social y, al mismo tiempo, un generador de alternativas productivas que fortalezcan la autonomía comunitaria.

En definitiva, la educación rural y el desarrollo endógeno no deben concebirse como esferas separadas, sino como procesos interdependientes que, articulados de manera coherente, pueden abrir caminos hacia una transformación social más justa, equitativa y acorde con las realidades del país.

CONCLUSIONES

Finalmente, la educación rural en Venezuela enfrenta múltiples fallas estructurales que reflejan la persistencia de desigualdades históricas y la incapacidad del Estado para ofrecer un modelo adaptado a la diversidad territorial y sociocultural.

Una centralización excesiva y rigidez administrativa: el sistema educativo sigue bajo un modelo altamente centralizado, derivado del Estado docente, que impone políticas uniformes desde el nivel nacional.

La existencia de Currículo homogéneo: A pesar de los discursos sobre educación endógena, los contenidos educativos permanecen orientados a modelos urbanos. Las escuelas rurales continúan impartiendo conocimientos teóricos que no reflejan las prácticas agrícolas, culturales ni ecológicas propias de sus territorios. Asimismo, muchas escuelas rurales carecen de aulas adecuadas, laboratorios, bibliotecas y acceso a tecnologías de información.

También puede decirse que los espacios escolares rurales presentan un déficit de personal docente con formación en pedagogía rural. La ausencia de capacitación específica y la frecuente contratación de personal no docente debilitan la continuidad pedagógica y la implementación de estrategias adaptadas al contexto, como proyectos de producción agroecológica o educación ambiental.

Para superar esto el Estado deberá desarrollar y entender varios aspectos que son de gran importancia. Administrativamente, resulta imperativo que en los espacios rurales se establezca un departamento de educación especializado, con funciones y competencias claramente definidas para atender las necesidades específicas de estas comunidades.

La educación rural enfrenta desafíos estructurales únicos, tales como el aislamiento geográfico, la escasa infraestructura escolar, la falta de recursos pedagógicos contextualizados y la limitada formación docente en temas de desarrollo endógeno y saberes locales.

La creación de un departamento de educación rural permitiría no solo la administración eficiente de los centros educativos dispersos, sino también la articulación de políticas públicas que promuevan un currículo territorializado, flexible y contextualizado. Desde esta perspectiva, se podría integrar el conocimiento local, las prácticas productivas y culturales de las comunidades rurales en el diseño curricular, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad territorial y al desarrollo endógeno.

Autores como Boaventura de Sousa Santos (2010) y Freire (1970) han señalado la importancia de que los sistemas educativos reconozcan las realidades culturales y socioeconómicas de los estudiantes, promoviendo una educación crítica y situada.

Así, entonces, es necesario entender que la escuela rural constituye, en muchos casos, el único espacio público de interés en comunidades aisladas, y desempeña un papel central en la vida social, cultural y educativa de la población. Su relevancia trasciende la función meramente académica, ya que se convierte en un núcleo de integración comunitaria, un lugar donde convergen actividades educativas, culturales, recreativas y sociales que fortalecen el tejido comunitario.

Por ejemplo, la escuela ubicada en la comunidad de Micarache en Mucuchíes, representa un claro caso de esta dinámica. En un territorio caracterizado por su aislamiento geográfico y limitaciones en infraestructura, la escuela no solo ofrece educación formal, sino que también funciona como centro de participación comunitaria.

Según CEDERSSA (2014) la escuela rural se consolida como el principal motor de transformación social y cultural en zonas donde otros servicios públicos son limitados o inexistentes. Por lo tanto, la escuela rural no solo cumple la función de instrucción académica, sino que se erige como un espacio estratégico de cohesión social.

Es necesario contribuir con políticas públicas que sustenten verdaderamente el trabajo del docente en espacios rurales. En los medios rurales el docente constituye un referente central dentro de la comunidad, no solo como facilitador del aprendizaje, sino también como modelo de valores. Por esta razón, resulta fundamental que el Estado garantice condiciones que motiven, apoyen y protejan al docente rural, incluyendo incentivos adecuados, formación continua, reconocimiento profesional y acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos. La inversión en la motivación y bienestar del docente no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también fortalece la resiliencia y el desarrollo integral de la comunidad,

CEDERSSA (2014) destaca que el respaldo institucional al docente rural es un elemento clave para sostener la continuidad educativa, fomentar la innovación pedagógica y garantizar que la educación contribuya efectivamente al desarrollo endógeno de los territorios.

Finalmente, puede decirse que una de las características particulares de muchas escuelas rurales es la existencia de aulas plurigrado, donde estudiantes de diferentes edades y niveles educativos comparten un mismo espacio de aprendizaje. Esta modalidad, lejos de ser una limitación, constituye una forma distintiva de aprender, ya que fomenta la interacción entre niños con distintos ritmos de desarrollo, conocimientos previos y habilidades. Este esquema genera un aprendizaje colaborativo, donde se desarrollan competencias socioemocionales como la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos, además de reforzar el sentido de responsabilidad y autonomía.

Wuilmer A. Gutiérrez

Actualmente cursante de la Maestría en Administración Educacional Universidad de los Andes. Especialista en Administración Educacional. Docente en el escalafón de Agregado Medio Tiempo en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo Simón Rodríguez de Mucuchíes, desde 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. y Monge, J. (2010). EDUCACIÓN Y DESARROLLO RURAL: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. Profesorado, XV(2), 25 - 37.
- Boaventura de Sousa Santos, B. (2010). La Escuela y la emancipación social: educación y desarrollo en contextos marginales. Buenos Aire: Siglo XXI. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Anthologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Centro de Estudio para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDERSSA). (Enero - Junio de 2014). Nueva ruralidad, enfoques y propuestas para América Latina. Cuadernos de Geografía, 23(1), 189 - 193. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/73881/41093-185521-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernandez A. y Illas W. (julio - Diciembre de 2021). Los desafíos de la pobreza para la educación primaria en las zonas rurales de Venezuela. Revista Científica Apuntes de Economía y Sociedad, 2, 63 - 70.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aire: Siglo XXI. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelpOprimido.pdf>
- Granados, O. (2017). Análisis comparativo del discurso legal de las Leyes de Educación 1980 y 2009. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, III(1), 64 - 86.
- Instituto Nacional de Estadística . (2014). XIV Censo de Población y vivienda: resultados total Nacional. Caracas: Instituto Nacional De Estadística .
- Marcano, M., Prieto , M., & Pirela , V. (2007). Políticas públicas para el sector educativo venezolano 1974 - 2007. Encuentro Educacional, XIV(2), 211 - 234.
- Mora, J. (2019). La historia de la Educación Rural en Venezuela caso: Centro Interamericano de educación rural. Educere, XXIII(76), 811- 829.
- Nuñez, J. (2011). La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes. Investigación y Posgrado, 26(1), 91 - 121.
- UNESCO. (2020). Inclusión y Educación: Todos sin Excepción. París: UNESCO.
- Vargas , J. (06 de 09 de 2025). Tema de educación, geografía e historia. <https://josevargasponce.wordpress.com/>

LA SOSTENIBILIDAD CLIMÁTICA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN COMPARADA PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN VENEZUELA

CLIMATE SUSTAINABILITY IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN: A COMPARATIVE EDUCATION PERSPECTIVE FOR EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN VENEZUELA

Enrique Pacheco Graf

epachecograf@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8690-5944>

Estudiante Doctorado

Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes – Mérida, Venezuela

Fecha de recepción: 25/07/2025

Fecha de envío: 08/08/2025

Fecha de aceptación: 09/09/2025

RESUMEN

Este ensayo surge de una preocupación que ya no puede postergarse: la crisis climática global. Pero más allá de los diagnósticos técnicos, lo que se intenta es abrir una discusión distinta, más práctica, sensata y, si se quiere, más humana. La educación, especialmente en América Latina y el Caribe, tiene un rol que no puede limitarse a repetir consignas. Por ende, hay que repensarla, reorientarla y, quizás, también incomodarla. Desde un enfoque comparado, se analizan cinco experiencias educativas de la región, todas vinculadas, aunque de formas muy diferentes, con la sostenibilidad ambiental y el cambio climático. Se buscan patrones, sí, pero también brochas. Lo que interesa no es tanto comparar modelos como preguntar: ¿cuánto nos acercamos a una educación que verdaderamente convoque a actuar? ¿qué se enseña cuando se enseña “sostenibilidad” y desde dónde? El artículo propone que las respuestas más potentes no vendrán solo del currículo o de las metas institucionales, sino de una gestión sistémico-territorial con raíces biorregionales, en diálogo con los saberes del lugar. La concienciación ontológica, esa que no solo informa, sino que transforma la mirada, aparece como clave para despertar una actitud distinta, más vinculada con la acción comunitaria que con el cumplimiento de indicadores. Los hallazgos del análisis comparado son cruciales para reconfigurar la educación climática en Venezuela. Se subraya la necesidad de asentar la concienciación ontológica desde la educación básica, media y superior, requiriéndose una urgente transición hacia la problematización y la acción transformadora, otorgando así, autonomía a los proyectos ambientales escolares y a la vez, adoptando un currículo holístico y transdisciplinario que conlleve a la formación de líderes comunitarios capaces de abordar la crisis desde una perspectiva transdisciplinaria, priorizando la investigación-acción vinculada a las comunidades y fomentando el diálogo con las políticas públicas. En suma, aquí se defiende una educación climática que no recite, sino que respire; que no pretenda resolverlo todo, pero que al menos se atreva a preguntar lo importante. Y que, al hacerlo, sepa desde dónde habla y a quién quiere convocar.

Palabras clave: Educación comparada, educación climática, sostenibilidad ambiental, cambio climático, concienciación ontológica.

SUMMARY

This article arises from a concern that can no longer be deferred: the global climate crisis. Transcending technical diagnoses, the research aims to stimulate a conversation of a pragmatic, sensible, and, if possible, more humane in nature. Education, particularly within the context of Latin America and the Caribbean, cannot be restricted to the importation of methodologies; it demands radical rethinking, reorientation, and even deep disruption. Employing a comparative methodology, the study analyzes five educational experiences across the region, each linked, albeit through disparate pathways, to environmental sustainability and climate change. The objective transcends the simple juxtaposition of models; the core goal is to interrogate the proximity of our current efforts to a form of education that genuinely compels action. What is transmitted, and from what epistemic stance, when the teaching of “sustainability” is imparted? This work posits that the most eloquent responses will not solely reside in adherence to curricula or institutional targets, but in the adoption of a systemic-territorial approach cemented in bioregional dialogue and the recognition of local knowledge. Ontological awareness, understood not as a mere informational aggregate but as a transformative process, is presented as the crucial axis for catalyzing an effective shift: from compliance with indicators toward genuine communal action. The findings from this comparative analysis are vital for reimagining climate education in Venezuela. The need to ground ontological awareness across basic, secondary, and higher education is emphasized, along with an urgent transition toward problematization and transformative action. This includes granting autonomy to school-based environmental projects as well as designing and adopting a holistic, transdisciplinary curriculum that supports the formation of community leaders with the necessary abilities to confront the climate crisis through action research, community engagement, and policy dialogue. Ultimately, this article advocates for climate education that does not merely recite but breathes; that does not aim to resolve everything but dares to ask the questions that matter. And in doing so, it must know where it speaks from and who it seeks to call forth.

Keywords: Comparative education, climate education, environmental sustainability, climate change, ontological awareness.

INTRODUCCIÓN

Tratar el tema de la sostenibilidad climática en América Latina y el Caribe no es solo hablar de emisiones, proyecciones, metas o acuerdos internacionales. Es, sobre todo, identificar y analizar las brechas, esas que surgen entre lo que se dice y lo que se hace; entre las políticas exportadas como soluciones universales e importadas sin considerar y las realidades de cada contexto territorial en los cuales pretenden aplicarse. En esa brecha —amplia, profunda, incómoda y a menudo silenciada— se juega la posibilidad de una educación que no solo enseñe sobre el clima, sino que invite a sentirlo, a habitarlo, a responderle desde la comunidad a través de una concepción endógena sostenible del territorio, no desde la abstracción que en los documentos se queda.

Así, entra en escena la educación comparada, en lo sucesivo identificada con el acrónimo EC, concebida como el campo interdisciplinario que emplea la contrastación para examinar sistemas y

fenómenos educativos en diversos contextos geográficos, históricos y culturales, se enfoca en el análisis y comprensión, tanto de las similitudes como de las diferencias subyacente a las políticas, estructuras y prácticas pedagógicas (Noah y Eckstein, 1969; Crossley y Watson, 2003). En este sentido, la EC no opera como mero ejercicio metodológico, sino como estrategia crítica: una forma de cotejar lo que se enseña, cómo se enseña, por qué se enseña y desde qué ópticas se define lo que se desea enseñar. En el entendido que ningún proceso social, educativo o transformador puede desarrollarse sin la participación activa y consciente de los sujetos involucrados, la EC constituye una herramienta fundamental para el seguimiento, evaluación y mejoramiento curricular. Esto adquiere gran relevancia ante la inclusión de temas que, como el cambio climático, por su novedad y ausencia de experiencias pedagógicas carecen de referencias extraterritoriales que pudiesen contribuir a su divulgación, conocimiento y concienciación, aspectos que pasan por la construcción de agendas endógenas en diálogo constante con los saberes que habitan los bordes: los urbanos, periurbanos, rurales y territorios indígenas.

Lo que sigue no pretende cerrar definiciones, al contrario, es una invitación a repensar, desde lo comparado y más allá, desde lo sensible, qué entendemos por educación transformadora en contextos donde la transformación, si ha de existir, debe comenzar por desmontar las jerarquías del saber que aún hoy marcan lo que importa y lo que no.

Este escrito se ubica en ese cruce incómodo entre la urgencia climática y la desigualdad epistémica, preguntándose con cierta obstinación: ¿cómo se educa para la sostenibilidad cuando lo que debe sostenerse no es solo un sistema ecológico, sino también una cultura, una memoria, una forma de estar en el planeta? Lejos de buscar una receta aplicable a toda la región, optamos por mirar cinco experiencias concretas y situadas, para identificar no tanto las “mejores prácticas” como las tensiones vivas entre discurso, territorio y acción.

MARCO TEÓRICO

Hablar de educación para la sostenibilidad sin detenerse en los marcos que la sustentan —y la limitan— sería incurrir en aquello mismo que se intenta transformar: la reproducción acrítica de conceptos que suenan bien, pero pesan poco. A lo largo de las últimas décadas, la noción de sostenibilidad ha sido absorbida por discursos institucionales que la recubren de tecnocracia y la vacían de conflicto. Pocos términos han ganado tanto consenso retórico y tan poca claridad epistémica. ¿Qué implica “sostener” en un continente marcado por extractivismos persistentes, desigualdades históricas y memorias de despojo? La pregunta no es menor si se busca sustentar la idea de que la sostenibilidad territorial no es un consenso técnico, sino una disputa abierta —una tensión entre modelos de desarrollo y formas de vida, entre lo que se extrae y lo que se cuida—. En ese sentido, pensar la sostenibilidad en América Latina exige reconocer que el territorio no solo se habita: también se defiende. (Gudynas, 2011; Álvarez et al., 2023)

Desde una perspectiva crítica, la educación para la sostenibilidad y en particular, climática, no puede limitarse a la transmisión de contenidos ambientales ni a la gestión de prácticas escolares “verdes”, tal como ha insistido Sterling (2001). Se trata más bien de una profunda reorientación cultural —una transformación del modo en que entendemos nuestra relación con el entorno y entre nosotros mismos—. En esa línea, Goleman (2009) propone cultivar una inteligencia

ecológica que nos permita reconciliarnos con los sistemas que sostienen la vida, reconociendo las interdependencias invisibles que median entre nuestras decisiones cotidianas y la salud del planeta. Pero esta transformación no puede ser prescriptiva ni homogénea: debe partir del reconocimiento de los territorios, de sus historias y de sus conflictos no resueltos (Cajete, 1994)

Aquí entra en escena el concepto de concienciación ontológica, el cual no debe confundirse con una simple “toma de conciencia”. La primera alude a un reencuentro con la propia condición de existencia: entender que somos con-otros, con-la-tierra, con-lo-viviente. Freire (1970) ya advertía que toda educación que aspire a la emancipación debe permitir que el sujeto se piense como parte del mundo, no como un mero espectador. La crisis climática, en ese sentido, no es solo una emergencia ambiental; es una disrupción ontológica que nos exige pensar y sentir distinto. Y eso, en educación, implica romper con la neutralidad pretendida del currículo (Kagawa y Selby, 2010).

En paralelo, el enfoque biorregional ofrece un marco fértil para traducir esta ontología en pedagogía. Una biorregión, en este contexto, no es solo una extensión geográfica, sino una unidad ecológica, socioeconómica y cultural donde las comunidades y los ecosistemas interactúan de forma intrínseca, ofreciendo así una matriz de sentido funcional. No se trata de enseñar “el medio ambiente” como una categoría abstracta, sino de reconocer la biorregión como el lugar donde se habita funcionalmente. Entonces, la educación biorregional no aspira a generalizar, sino a situar: a reconectar el conocimiento con la tierra, con las prácticas locales y con la memoria compartida (Sale, 2000).

Por último, la noción de desigualdad epistémica, tal como ha sido planteada por autores como de Sousa Santos (2009) o Shiva (2005), nos invita a desnaturalizar los saberes que ocupan el centro del discurso educativo ambiental. ¿Qué saberes se privilegian?, ¿desde qué lenguajes se articula el problema climático? y, sobre todo, ¿qué saberes han sido sistemáticamente invisibilizados bajo la promesa de una ciencia “neutral”?

LA URGENCIA DE DESAPRENDER: ENTRE EL CURRÍCULO Y EL TERRITORIO

Uno de los mayores desafíos de la educación climática en América Latina y el Caribe no es la ausencia de contenidos, sino la forma en que estos se organizan, se jerarquizan y transmiten. En muchos de los casos analizados, el cambio climático aparece como un tema transversal, pero su transversalidad queda reducida a menciones ocasionales, infografías escolares o manuales institucionales elaborados desde una distancia que no solo es geográfica, sino epistemológica. Es como si el saber pudiera deslizarse neutro entre culturas y climas, ignorando así, las marcas del territorio.

No es que falten datos, sino que sobra verticalidad. Lo que escasea es una pedagogía situada, tejida desde los márgenes, donde el cambio climático no es un fenómeno abstracto, sino un recuerdo tangible: la sequía que acabó con una cosecha, la lluvia que se llevó el puente, la montaña que ya no retiene ni produce el agua. En este sentido, hablar de resiliencia —otra palabra repetida hasta el desgaste— requiere devolverle densidad comunitaria: ¿resiliencia para qué, frente a qué, y construida por quién y para quiénes?

Algunos países han hecho esfuerzos por incorporar la dimensión territorial en sus estrategias educativas. Empero, a menudo lo han hecho desde marcos conceptuales foráneos, con frecuencia, desconectados de las realidades ecohidrológicas, socioeconómicas y culturales locales. La comparación muestra, más que diferencias en el contenido, divergencias en el modo de pensar la relación entre saber, poder, gobernanza y territorio. Allí donde la educación se vincula con procesos comunitarios —talleres campesinos, redes de mujeres rurales, radios escolares, jardines agroecológicos—, la respuesta educativa se vuelve no solo más efectiva, sino más significativa. Y lo significativo, en este contexto, es lo que transforma.

Por eso, más que homogeneizar políticas o replicar modelos, esta reflexión apunta a identificar las posibles brechas al ser en estas donde los marcos formales no llegan o llegan mal, naciendo prácticas que no siempre son visibles para los evaluadores, pero que sostienen día a día la posibilidad de un mundo habitable. Tal vez, el rol más urgente de la EC en estos tiempos no sea el de comparar éxitos, más bien, el de revelar exclusiones. Y desde ahí, imaginar una pedagogía no para el cambio, sino desde el cambio: una educación que no solo enseñe a adaptarse, sino que en realidad lo haga fomentando la disputa colectiva que permita producir los escenarios que aún están por escribirse.

DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se inscribe en el enfoque cualitativo de corte comparado, no para establecer jerarquías entre políticas educativas, más bien, para comprender —desde la diferencia— cómo se piensan, construyen y viven las respuestas educativas frente al cambio climático en distintos contextos de América Latina y el Caribe. La comparación aquí no funciona como espejo normativo, sino como dispositivo de contraste crítico: lo que interesa no es qué país lo hace “mejor”, sino qué experiencias desnudan las divergencias entre discurso, territorio y pedagogía.

Con base en lo anterior, se seleccionaron cinco países con diversidad ecosistémica, política y cultural: México, Colombia, Brasil, Argentina y Cuba. Esta selección no busca representar a la región en su totalidad. En todo caso, permitir la emergencia de patrones comunes y divergencias relevantes en la integración de la sostenibilidad climática en contextos educativos formales y comunitarios.

El corpus se compone de tres fuentes principales:

- Documentos oficiales y marcos curriculares relacionados con la educación ambiental o climática.
- Experiencias pedagógicas concretas —programas, proyectos escolares, redes comunitarias— documentadas en informes, publicaciones o medios locales.
- Entrevistas a informantes clave (docentes, técnicos educativos, activistas territoriales), realizadas en modalidad semiestructurada, donde se privilegió la narración de prácticas más que el cumplimiento de indicadores.

El análisis se estructura en dos niveles: primero, una lectura documental que permite rastrear cómo se formula institucionalmente la educación para la sostenibilidad; luego, un análisis narrativo y discursivo que busca captar cómo esas formulaciones se aterrizzan —o no— en experiencias

situadas. Cabe desatar que este segundo nivel se apoya en técnicas de codificación temática abierta (Braun y Clarke, 2006), priorizando los sentidos emergentes desde los testimonios.

La reflexividad metodológica es parte constitutiva del proceso. A sabiendas de que el lugar de enunciación condiciona toda mirada comparativa, se buscó contrastar los propios supuestos investigativos: ¿desde dónde se mira? ¿qué se privilegia al comparar? ¿qué voces se silencian inadvertidamente al sistematizar?

En lugar de ofrecer modelos a imitar, el estudio se propone como un mapa de preguntas en tono reflexivo-crítico ya que, en el terreno movedizo del cambio climático, más que certezas, se necesitan guías metodológicas que escuchen más de lo que diagnostican y que permitan que el territorio –no en una plantilla de cálculo– tenga la última palabra.

Panorama Comparado: Entre Marcos Institucionales y Prácticas Vivas

Antes de avanzar con el análisis más detallado, conviene detenerse en un trazo general: una mirada panorámica que, sin pretender agotar las complejidades de cada caso, permita delinear ciertos patrones compartidos y divergencias significativas. El Cuadro 1., resume de forma sintética las estrategias educativas observadas, distinguiendo entre aquellas de corte más institucional-formal y aquellas que emergen desde prácticas pedagógicas situadas, enraizadas en el territorio.

Cuadro 1

Estrategias educativas para la sostenibilidad climática en países seleccionados de América Latina y el Caribe

País	Estrategia Destacada	Enfoque Principal	Observaciones Clave
México	Programa “Escuelas Sustentables” (SEP, 2021)	Institucional-Transversal	Escasa articulación con saberes comunitarios; énfasis en gestión escolar.
Colombia	Cátedras de Educación Ambiental y Proyectos PRAE	Mixto: Institucional-Comunitario	Mayor apertura a lo territorial; autonomía docente limitada por lineamientos centrales.
Brasil	Redes de Agroecología Escolar en el Nordeste	Comunitario-Transformador	Fuerte vínculo con movimientos sociales; currículo alternativo.
Argentina	Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA, 2021)	Institucional con Intención Participativa	Marco normativo ambicioso; implementación desigual por provincias.
Cuba	Educación Ambiental Integrada al Sistema Escolar	Sistémico-Territorial	Articulación orgánica entre currículo, territorio y participación comunitaria.

Fuente: Elaboración propia

Análisis: Pedagogías del Clima y Disputas por el Sentido

ANÁLISIS: PEDAGOGÍAS DEL CLIMA Y DISPUTAS POR EL SENTIDO

La comparación entre los cinco países, de entrada, muestra que, la presencia de la sostenibilidad climática en los sistemas educativos no es garantía de transformación. La inclusión curricular puede ser densa en formulaciones normativas —como es el caso de Argentina con su ENEA— o estar integrada institucionalmente —como en Cuba—, pero ello no implica de manera automática, una práctica pedagógica crítica ni comunitariamente situada.

Un primer hallazgo tiene que ver con la asimetría entre centralidad institucional y significación territorial. En este sentido, México y Argentina presentan marcos legales ambiciosos. Empero, estos se implementan de manera desigual y con escasa conexión con los saberes locales. Es en estos casos donde la educación climática corre el riesgo de convertirse en una formalidad administrativa, más que en un proceso formativo con implicancias éticas y sociales; por ejemplo, a través de programas que se centran en la gestión de residuos escolares sin vincularse con las prácticas agrícolas locales o el manejo tradicional del agua en la comunidad. Tal como advierte Sauvé (2005), el abordaje ambiental desde la escuela suele quedar atrapado en una pedagogía informativa que privilegia la transmisión informativa sobre la comprensión, y la técnica sobre la experiencia.

En el otro extremo, experiencias como las de Brasil, donde las redes de agroecología escolar han emergido a partir de muchos movimientos sociales muestran que la transformación pedagógica rara vez proviene del centro, y que son las comunidades, cuando tienen autonomía, las que construyen enfoques más integrales, no solo sobre la crisis climática, sino también sobre el modelo de desarrollo que la sostiene (Carvalho, 2017). Estas experiencias reafirman lo que Freire (1970) llamaba “pedagogía del oprimido”: aquella que parte de la experiencia vivida, no de categorías impuestas. Un claro ejemplo es cómo los huertos escolares en el nordeste brasileño no solo enseñan sobre agricultura sostenible, sino que se convierten en espacios de debate sobre la soberanía alimentaria y la resistencia frente al agronegocio.

Colombia ocupa una suerte de punto intermedio. Sus Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) reconocen el territorio como eje. Empero, su potencial queda a menudo limitado por la burocracia institucional y la falta de formación docente, observándose, más que una debilidad conceptual, una precariedad estructural que impide sostener procesos en el tiempo. La voluntad no falta, pero el acompañamiento sí.

Cuba, por su parte, presenta una integración sistémica donde educación y territorio no funcionan como esferas separadas. Lo ambiental no se enseña como contenido adicional, sino que atraviesa la estructura curricular desde una perspectiva de soberanía, comunidad y permanencia. No obstante, es válido preguntarse si esa articulación responde a una lógica participativa o a una planificación estatal que, si bien efectiva, puede invisibilizar voces críticas o divergentes (González-Gaudiano, 2007).

Un segundo hallazgo, no menor, tiene que ver con el lenguaje que media estas experiencias. Allí donde el discurso educativo reproduce fórmulas tecnocráticas (“adaptación resiliente”, “gestión ambiental escolar”, “competencias climáticas”), se pierde el vínculo vital con la experiencia. En contraste, las prácticas donde se habla de “cuidar el agua”, “sanar el monte” o “defender el territorio”

sostienen un anclaje afectivo, ético y político que difícilmente puede estandarizarse. Como ha señalado Walsh (2010), la descolonización pedagógica empieza por la lengua: por devolverle al habla educativa su dimensión insurgente.

En síntesis, el análisis confirma lo que ya se intuía: no se trata solo de qué se enseña, sino desde dónde se hace y para qué se hace, es decir, su real propósito. En ese sentido, la EC no busca aquí clasificar modelos exitosos, sino leer entre líneas: detectar las fisuras donde germina lo transformador, y también los silencios que normalizan lo inaceptable, es decir, lo hacen costumbre.

DISCUSIÓN: ENTRE EL SABER SITUADO Y LA IMAGINACIÓN PEDAGÓGICA

Los hallazgos anteriores no solo reafirman la necesidad de contextualizar la educación climática, sino que desenmascaran una paradoja: aquello que se presenta como universal –los marcos internacionales de sostenibilidad, los objetivos globales, las competencias “verdes”– suele invisibilizar lo singular, lo concreto, lo habitado. En nombre de lo planetario, a veces se niega lo biorregional; en nombre de la acción urgente, se desatiende el tiempo lento de las comunidades para construir sentido.

El enfoque comparado facilita poner en diálogo estos contrastes y, más aún, permite nombrarlas. Denominar, como diría Freire (1970), es un acto político. Porque al mencionar lo que se excluye, también se abre la posibilidad de incluirlo. Y al reconocer que las voces del sur no solo padecen la crisis climática, sino que también generan respuestas a menudo más lúcidas que las exportadas desde el Norte Global, se restituye la posibilidad de acción a quienes históricamente fueron colocados como objetos de intervención, no como sujetos de conocimiento.

Lo que este ejercicio pone en primer plano no es la necesidad de “enseñar cambio climático” con más eficiencia, sino de preguntarse desde qué mirada se enseña, a quién se le habla y quién queda fuera del aula. Una educación para la resiliencia que no nazca del diálogo con los territorios terminará enseñando cómo adaptarse a un colapso que podría haberse evitado si se hubiesen escuchado, tiempo atrás, las alertas que desde las comunidades se daban. En esa dirección, González-Gaudiano y Lorenzetti (2020) advierten que no basta con educar sobre el clima: es necesario educar para el cambio, lo que necesariamente implica transformar las condiciones y causas que producen la crisis climática y no limitarse a transmitir información sobre sus posibles efectos. Cabe destacar que este enfoque exige un marco pedagógico contextualizado, capaz de analizar y cuestionar, de ser necesario, las mismas estructuras que mantienen la desigualdad. De esta manera, se fomentaría la apertura de horizontes en pro de la imaginación, pensamiento, proposición y práctica de otros modos disruptivos de cohabitar un mundo que, como especie hemos afectado.

Entonces, no se trata de sumar contenidos ambientales al currículo. En todo caso, de abrirlo a otras formas de construir verdad y comunidad, por ende, futuro. Ello exige una gran capacidad de imaginación pedagógica que no se conforme con diagnosticar ni con traducir el lenguaje del clima en competencias escolares. En realidad, que se atreva a poetizar el vínculo con la tierra, a politizar el cuidado y a reaprender el mirar desde abajo.

Tal vez ahí esté la tarea más urgente: no formar “ciudadanos sostenibles”, sino acompañar el surgimiento de sujetos que comprendan que la sostenibilidad no es una meta técnica, sino una forma ética de habitar el mundo, con otros, con límites y, sobre todo, con memoria.

LA EDUCACIÓN CLIMÁTICA EN VENEZUELA: APRENDIZAJES DE LA COMPARACIÓN REGIONAL

Las disparidades y oportunidades puestas de manifiesto por el análisis comparado permean con particular intensidad el entramado venezolano. Las especificidades políticas, económicas y sociales de la nación, si bien son un crisol único, no eclipsan los discernimientos obtenidos sobre la verticalidad curricular, la invisibilización de saberes locales y la acuciante necesidad de una pedagogía anclada al territorio (Costa y Loureiro, 2024).

Estas consideraciones devienen en una pauta fundamental para la reconfiguración de la educación climática en sus diversos y complejos estratos.

EDUCACIÓN BÁSICA (INICIAL Y PRIMARIA): ASENTAR LA CONCIENCIACIÓN ONTOLOGICA EN SUS CIMENTOS

En los primeros peldaños del sistema educativo —niveles inicial y primaria— la potencialidad se arraiga en trascender la mera impartición de datos sobre el clima para nutrir una auténtica concienciación ontológica. Esto supone que el discente no solo adquiera conocimiento conceptual sobre el cambio climático, sino que lo aprehenda como un componente intrínseco de su existencia, de su medio circundante, una suerte de despertar íntimo ante la interdependencia. Las experiencias examinadas sugieren que la malla curricular debe insuflarse de una flexibilidad tal que permita al territorio mismo erigirse en un espacio de aprendizaje vivencial.

Para el contexto venezolano, esta aproximación se concretaría así: capitalizar la rica diversidad territorial del país —sean los Andes o los Llanos, la Costa o la Orinoquia-Amazonía— para que el proceso de aprendizaje se arraigue en la interacción directa con el ambiente local, impulsando sin titubeos el establecimiento de huertos escolares, la exploración guiada de cuerpos de agua y formaciones orográficas contiguas, así como el estudio de la flora y fauna, tanto autóctona como endémica; todo ello, no como rubros programáticos inconexos, sino como elementos constitutivos de la cotidianidad. La interlocución con los saberes locales resulta esencial; integrar las narrativas, las prácticas y los acervos de conocimiento ancestral y contemporáneo de las comunidades urbanas, periurbanas y autóctonas —indígenas, campesinas, pescadoras— respecto al clima, la tierra y el agua. Las voces de los ancianos guardianes de la tradición oral, los agricultores de vasta experiencia y los artesanos deben ser considerados pilares educativos, transfiriendo así, una sabiduría que los materiales didácticos estandarizados difícilmente lograrán emular.

Por último, la experimentación sensorial y la ludificación son claves: impulsar actividades lúdicas que forjen una conexión profunda entre los estudiantes y la naturaleza a través de la estimulación de los sentidos, propiciando el cuidado desde una afección genuina y un sentido de pertenencia al lugar, trascendiendo la mera observancia de una obligación programática.

EDUCACIÓN MEDIA (SECUNDARIA): PROMOVER LA CAPACIDAD CRÍTICA Y LA INTERVENCIÓN SITUADA

En la etapa de educación media, donde la capacidad crítica y la acción participativa se desarrollan en plenitud. La educación climática debe propiciar una transición cualitativa: de la mera transmisión informativa a la problematización exhaustiva y la acción transformadora. Las experiencias observadas en Brasil, con sus dinámicas redes de agroecología escolar, o las de Colombia, con sus Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), aun con sus limitaciones operativas, ofrecen indicativos sumamente valiosos. Para la realidad venezolana, esto entrañaría conferir a los PRAE una autonomía sustantiva para que, librados de una carga burocrática excesiva que con frecuencia menoscaba y limita su potencial, los estudiantes dispongan de la capacidad para identificar problemáticas climáticas específicas en su localidad, p.ej. deforestación, erosión, contaminación hídrica y atmosférica, y así, mediante un esfuerzo colaborativo, articular soluciones concretas mediante el trabajo sinérgico comunitario.

A ello se suma la necesidad de un currículo holístico y transdisciplinario. Entonces, es fundamental superar la concepción del cambio climático como un mero tópico transversal de abordaje superficial, al que se dedica una atención esporádica; la temática debe abordarse de forma orgánica, integrándose desde la biología, geografía, historia, sociología y, de manera cardinal, desde la ética y la esfera política. La crisis climática constituye una problemática de una complejidad abrumadora que demanda, sin paliativos ni más retrasos, enfoques analíticos igualmente complejos e interconectados. Finalmente, la formación del profesorado con perspectiva crítica y contextualizada resulta ineludible: capacitar al cuerpo docente no solo en contenidos científicos actualizados, sino en metodologías pedagógicas que posibiliten el diálogo profundo entre distintas formas de conocimiento, la investigación-acción participativa y la facilitación eficaz de procesos comunitarios que conlleven a la gobernanza sostenible. Por supuesto, esto exige una revalorización sustantiva de la formación continua y el impulso de espacios para el intercambio de experiencias entre los educadores.

EDUCACIÓN SUPERIOR (UNIVERSITARIA): LIDERAZGO, INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN SISTÉMICA

El ámbito de la educación superior se configura como el espacio idóneo para la formación de líderes, investigadores y profesionales con la actitud y aptitud --en ese orden-- para poder abordar la crisis climática desde una perspectiva genuinamente transdisciplinaria y transformadora. Las instituciones universitarias venezolanas, como la Universidad de Los Andes, poseen un cometido central e ineludible en este desafío histórico.

Los aprendizajes derivados de la comparación, particularmente la integración sistémica observada en Cuba, sugieren, desde el punto de vista referencial, senderos prometedores. Ello, demanda una oferta académica transdisciplinaria y adaptable, es decir, la creación o el fortalecimiento de programas de pregrado y posgrado que integren con fluidez el acervo de conocimiento científico, social, humanístico y tecnológico en torno a la sostenibilidad climática; esto entraña ir más allá de las ingenierías ambientales tradicionales para incorporar campos como la sociología ambiental, la economía ecológica, la pedagogía crítica del clima, entre otras disciplinas emergentes.

De igual modo, la investigación-acción y extensión universitaria disruptiva y efectiva debe ser primordial: fomentar la ejecución de proyectos de investigación que no se circunscriban a la mera producción de conocimiento teórico, sino que se vinculen directamente con las necesidades y desafíos concretos de las comunidades y los territorios. La función de extensión universitaria ha de concebirse como un nexo activo, dinámico y retroalimentario que fomente la transferencia multidireccional de saberes y, lo que es aún más trascendente, para la co-construcción de soluciones con los actores locales. Por ende, un aspecto central es el cultivo de formadores con visión reflexiva-crítica: las universidades deben posicionarse como focos neurálgicos para la preparación de los futuros docentes de educación básica y media, inculcándoles desde sus bases, la visión de una educación climática crítica, contextualizada y transformadora. Es así que, un diálogo propositivo con las políticas públicas se hace ineludible: el sector académico debe asumir su rol como actor determinante en la articulación de políticas públicas climáticas y educativas. Es su responsabilidad ineludible asegurar que las decisiones se fundamenten en el conocimiento riguroso, situado y, sobre todo, en las voces auténticas de las comunidades, superando los marcos meramente tecnocráticos y burocráticos característicos de la administración pública.

En síntesis, la incorporación de la educación climática en el sistema educativo venezolano, inspirada en los aprendizajes y las fricciones identificadas en la región, demanda una reorientación fundamental: de la formalidad hacia la significación territorial, de la verticalidad impositiva hacia la agencia comunitaria, y de la abstracción despersonalizada hacia una concienciación ontológica que reconozca que la crisis climática es, ante todo, una profunda crisis de nuestra forma de habitar y relacionarnos con el mundo. Ello representa, en última instancia, una invitación a que el sistema educativo, en cada uno de sus niveles, se convierta en un espacio fértil para la redefinición del sentido y para la edificación colectiva de la posibilidad —siempre precaria, más indispensable— de un porvenir más justo, equitativo y habitable.

CONCLUSIÓN

La educación climática en América Latina y el Caribe no se juega únicamente en los documentos estratégicos ni en las aulas escolares, sino en la inconexión entre lo que se dice y lo que se hace, entre los marcos globales y las memorias locales, entre la urgencia ambiental y las desigualdades epistémicas que la atraviesan. A diferencia de la noción más amplia de sostenibilidad climática —que articula dimensiones ecológicas, sociales y económicas en clave de resiliencia territorial—, la educación climática aquí abordada se entiende como un campo de disputa pedagógica, donde se tensionan sentidos, saberes y horizontes de acción. Lo que este trabajo ha intentado mostrar no es un inventario de buenas prácticas, sino un mapa de conflictos: los que laten entre el currículo y el territorio, entre la política pública y la imaginación pedagógica.

Desde el enfoque comparado, se evidencia que las propuestas más promotoras de resiliencia socioambiental no son necesariamente las más normadas, sino aquellas que han sabido escuchar —y sostener— las voces del lugar. En contextos marcados por la crisis climática, la resiliencia no puede ser una palabra de moda ni una técnica de adaptación, sino un proyecto educativo radical: aquel que, en lugar de formar sujetos obedientes y resignados al colapso, acompañe en la práctica—no solo en el discurso—las comunidades dispuestas a transformarlo.

Así, la sostenibilidad deja de ser un objetivo de desarrollo para convertirse en una ética del vínculo humano-*natura*, en la que lo técnico y económico, se pone al servicio de la reciprocidad, y la acción educativa recupera su vocación transformadora desde el reconocimiento de lo vivo, del otro y los otros. Entonces, la educación, lejos de limitarse a gestionar saberes ya consagrados, se vuelve un campo abierto de disputa por el sentido, por la memoria y por la posibilidad —siempre frágil— de un futuro compartido y más allá, sostenible.

Este análisis ha cristalizado la comprensión de que la educación climática en el ámbito de América Latina y el Caribe se halla estructuralmente indisoluble de las dinámicas de conflicto territorial, las narrativas subalternas y una incesante fricción entre la impronta global y las particularidades locales. La sostenibilidad territorial se revela aquí no como un mero expediente técnico, sino como el foco de una interrogación esencial y abiertamente política, inherentemente anclada en el contexto, que se dirime en un diferendo perpetuo y somete a revisión crítica, desde un prisma reflexivo, tanto la arquitectura de las políticas públicas como el diseño de las prácticas pedagógicas.

Los hallazgos presentados obligan a la expansión metódica del campo de investigación, priorizando el estudio de aquellas experiencias formativas que postulen la pluralidad epistémica, la resiliencia comunitaria y la imaginación territorial como vectores irrenunciables para la formulación de futuros sostenibles (Escobar, 2020; Kothari et al. 2020). En definitiva, la educación para la sostenibilidad rehúsa circunscribirse al mero ejercicio diagnóstico; se eleva a la categoría de praxis transformadora, con la potencia de generar nuevos horizontes de significado, conciencia cívica y anclajes relationales en geografías marcadas, paradójicamente, por la vulnerabilidad y la promesa (Medina-Arboleda y Páramo).

Enrique Pacheco Graf

Ing. Forestal, University of Florida, Gainesville, USA. Doctorando en Economía Aplicada (Tesis: Índice de Sostenibilidad Endógena - ISE). Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela. Cohorte 2025. Doctorando en Educación. Universidad de Los Andes (ULA), Facultad de Humanidades y Educación, Mérida, Venezuela. Cohorte XII. Maestrante en Filosofía. Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela. En curso. Magíster Scientiae en Manejo de Cuencas (Dinámica Ecohidrológica de Selvas Nubladas). Universidad de Los Andes (ULA) / CIDIAT. Culminado. Especialidad en Gestión Ambiental Urbana. Organización de los Estados Americanos (OEA) - Fondo Verde. Culminado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Á., et al. (Comp. Burchardt, H.-J., Gárgano, C., y Christel, L. G.). (2023). ¿De la sustentabilidad al desarrollo? Entre el extractivismo verde y la transformación socioambiental. CLACSO.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cajete, G. (1994). Look to the mountain: An ecology of Indigenous education. Kivaki Press.

- Carvalho, I. C. de M. (2017). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos para uma pedagogia do campo. In A. C. Loureiro et al. (Eds.), *Educação ambiental no Brasil: raízes, caminhos e perspectivas* (pp. 75–98). Cortez.
- Costa, C. A., y Loureiro, C. F. (2024). *Educação ambiental crítica e conflitos ambientales: Reflexões à luz da América Latina*. e-Curriculum, 22.
- Crossley, M., y Watson, K. (2003). *Comparative and International Education: Contemporary Issues and Challenges*. RoutledgeFalder.
- Escobar, A. (2020). *Pluriverso: Un diccionario del postdesarrollo*. (Capítulos pertinentes sobre diseño territorial, transición justa o pedagogías del territorio).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia ecológica: Saber lo que consumimos para cuidar el planeta*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González-Gaudiano, E. J. (2007). Educación ambiental: Tendencias y tensiones contemporáneas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1059–1082.
- González-Gaudiano, E. J., y Lorenzetti, L. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168), 157–174.
- Gudynas, E. (2011). Desarrollo, derechos de la naturaleza y buen vivir después de Montecristi. En A. Acosta y E. Martínez (Eds.), *El buen vivir: Una vía para el desarrollo* (pp. 243–260). Abya-Yala.
- Kagawa, F., y Selby, D. (2010). *Education and climate change: Living and learning in interesting times*. Routledge.
- Kothari, A., et al. (2020). Hallar senderos pluriversales. *Revista del CESLA*.
- Medina-Arboleda, I. F., y Páramo, P. (2024). La educación ambiental y el cambio climático en Latinoamérica: una revisión de alcance. *Suma Psicológica*, 31(1), 63–74.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO. Disponible en unesdoc.unesco.org.
- Noah, H. J., y Eckstein, M. A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. Macmillan.
- Sale, K. (2000). *Dwellers in the land: The bioregional vision*. University of Georgia Press.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11–37.
- Shiva, V. (2005). *Earth democracy: Justice, sustainability, and peace*. South End Press.
- Sousa Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del Sur*. CLACSO.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In C. Walsh, *Educación y diversidad cultural* (pp. 19–4)



Sin Nombre
Aníbal León - Año 2025

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Ensayos

Este aparte contiene las preocupaciones de los autores por la formación del docente y los esfuerzos para que el sistema de educación en Venezuela fortalezca la importancia del docente, el libro y la familia

FORMAR DOCENTES PARA EL FUTURO: REFLEXIONES Y DESAFÍOS EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN

Naive Norelis Angulo Hernández

PROFECÍAS QUE SEMEJAN DISTOPÍAS

Roberto Donoso Torres

LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES: DE LA NORMATIVA A LA REALIDAD

Richard Uranga

LA ITINERANCIA PEDAGÓGICA Y SUS POLÍTICAS EN BRASIL, MÉXICO Y VENEZUELA. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN COMPARADA

Herminia Monsalve

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

FORMAR DOCENTES PARA EL FUTURO: REFLEXIONES Y DESAFÍOS EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN

TRAINING TEACHERS FOR THE FUTURE: REFLECTIONS AND CHALLENGES IN THE RECONSTRUCTION OF EDUCATION

Naive Norelis Angulo Hernández
angulonaive@gmail.com / angulonaiven@ula.ve
<https://orcid.org/0000-0002-8235-7040>
Universidad de los Andes, Venezuela

Fecha de recepción: 25/06/2025
Fecha de envío: 27/06/2025
Fecha de aceptación: 03/08/2025

RESUMEN

El Programa de Profesionalización Docente (PPD) de la Universidad de Los Andes (Venezuela) es una iniciativa clave para formar educadores integrales que enfrenten los desafíos educativos del siglo XXI. Iniciado en 1993, el PPD transforma profesionales de diversas disciplinas en docentes capacitados, integrando conocimientos disciplinares con competencias pedagógicas actuales. Su evolución incluye la adopción de un modelo híbrido en 2023, incorporando tecnologías digitales para garantizar accesibilidad y calidad. Con un currículo estructurado en cuatro ejes (formación general, especialidad, teorías pedagógicas y aplicación), prepara docentes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Entre 2020-2025, admitió 391 estudiantes y tituló 275 licenciados, destacando su impacto en la calidad educativa. El PPD promueve una docencia ética, crítica y contextualizada, contribuyendo a la reconstrucción del sistema educativo venezolano frente a la crisis actual.

Palabras Clave: profesionalización docente, formación pedagógica, innovación educativa, modelo híbrido.

SUMMARY

The Teacher Professionalization Program (PPD) at the University of Los Andes (Venezuela) is a key initiative for training comprehensive educators to face the educational challenges of the 21st century. Launched in 1993, the PPD transforms professionals from various disciplines into trained teachers, integrating disciplinary knowledge with current pedagogical skills. Its evolution includes the adoption of a hybrid model in 2023, incorporating digital technologies to ensure accessibility and quality. With a curriculum structured around four pillars (general education, specialization, pedagogical theories, and application), it prepares teachers for all levels and modalities of the Venezuelan educational system. Between 2020 and 2025, it admitted 391 students and awarded 275 degrees, highlighting its impact on educational quality. The PPD promotes ethical, critical, and contextualized teaching, contributing to the reconstruction of the Venezuelan educational system in the face of the current crisis.

Keywords: teacher professionalization, pedagogical training, educational innovation, hybrid model.

INTRODUCCIÓN

La educación actual enfrenta desafíos sin precedentes, desde la revolución tecnológica hasta la necesidad de formar ciudadanos críticos y resilientes, así surge la necesidad de la profesionalización docente como un pilar estratégico para construir sociedades equitativas y sostenibles. Este proceso no solo implica la adquisición de conocimientos pedagógicos y tecnológicos, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales, una visión crítica del rol educativo y la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes (Barrientos, 2024).

En este contexto, el Programa de Profesionalización Docente (PPD) de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (FAHE-ULA) en Venezuela, surge como una iniciativa formativa dirigida a profesionales que buscan especializarse en el ejercicio docente. Su enfoque integrador abarca marcos conceptuales innovadores y rigurosos, el programa busca formar educadores integrales, capacitados para transformar las prácticas pedagógicas y responder a los desafíos educativos del siglo XXI.

El Programa de Profesionalización Docente (PPD) representa mucho más que una iniciativa académica convencional, siendo ejemplo de cómo los sistemas educativos pueden responder a las demandas sociales. Sus orígenes se remontan a 1992 (Angulo, 2022), cuando Venezuela enfrentaba una situación crítica en su sistema educativo: numerosos profesionales de diversas disciplinas, desde historiadores hasta ingenieros, se encontraban ejerciendo la docencia sin contar con la formación pedagógica necesaria, generando importantes brechas en la calidad educativa.

Ante este escenario desafiante, el PPD emergió como una respuesta institucional innovadora, siendo formalmente establecido mediante la Resolución N°12 del Ministerio de Educación en 1993, con el respaldo del Consejo Nacional de Universidades. Este marco normativo se vio posteriormente reforzado con la Resolución N°1 del mismo ministerio en 1996, consolidando así las bases jurídicas del programa (Angulo, 2021; 2022). La propuesta formativa del PPD se distinguió desde sus inicios

por su enfoque transformador, orientado a convertir a profesionales expertos en sus respectivas áreas en educadores integrales, dotados tanto de sólidos conocimientos disciplinares como de competencias pedagógicas actuales.

El programa inició formalmente sus actividades en septiembre de 1993, con un enfoque pionero con el objetivo de articular el conocimiento especializado de licenciados en Letras e historiadores con competencias pedagógicas fundamentales, otorgándoles el grado de Licenciados en Educación (Angulo, 2021). Los resultados de esta experiencia inicial no solo validaron el modelo, sino que revelaron su capacidad de adaptación a otras profesiones, desde carreras universitarias largas (de cinco años) hasta programas de Técnicos Universitarios Superiores (TSU).

Más que un plan de estudios, el PPD surge como un programa de formación docente que, al integrar profesionales de múltiples regiones y disciplinas, generó un impacto sistémico en la calidad educativa nacional. Su singularidad radica en su enfoque dual: preservar la experticia disciplinar mientras cultiva habilidades didácticas transformadoras, creando así puentes entre el saber especializado y su transmisión significativa.

Este planteamiento suscita interrogantes clave: ¿Qué mecanismos estructurales hacen posible esta sinergia entre conocimiento disciplinar y pedagogía? ¿Cómo puede este modelo responder a las exigencias de una sociedad en constante transformación, donde los paradigmas educativos requieren reinención permanente? La respuesta yace en su capacidad para equilibrar tres dimensiones fundamentales: rigor académico, innovación metodológica y relevancia socioeducativa.

DESARROLLO

1. Evolución: De la especialización a la inclusión tecnológica.

El Programa de Profesionalización Docente (PPD) inició su trayectoria en septiembre de 1993 (Angulo, 2021) con un enfoque pionero en la formación pedagógica de licenciados en Historia y Letras, marcando el comienzo de un modelo innovador que buscaba transformar a profesionales especializados en educadores integrales. Desde sus primeros años, esta etapa demostró la viabilidad del programa y sentó las bases para su posterior expansión.

Precisamente, en 1999 el PPD dio un significativo paso hacia la diversificación al ampliar su cobertura a egresados de todas las carreras universitarias, lo que permitió reconocer el valor que la multidisciplinariedad aportaba al quehacer educativo. Este proceso de crecimiento, lejos de detenerse, continuó en 2011 con la incorporación de Técnicos Superiores Universitarios, con lo cual se logró ampliar las oportunidades de profesionalización docente a un sector tradicionalmente excluido de estos procesos formativos.

Sin embargo, la evolución del programa hacia las tecnologías educativas ocurriría años más tarde. En efecto, en 2023 se alcanzó un hito fundamental con la implementación de un modelo híbrido que responde a las nuevas realidades educativas, en consonancia con la Normativa Nacional de los Sistemas Multimodales de educación Universitaria y Educación Mediada por las tecnologías

de la Información y Comunicación (2021). Cabe destacar que esta transformación no solo implicó la adopción de tecnologías digitales y modalidades flexibles de enseñanza, sino que representó un profundo cambio conceptual en la manera de entender y facilitar el acceso a la formación docente sin comprometer su calidad académica.

El modelo híbrido del PPD representa una respuesta innovadora a los desafíos educativos en América Latina. Su diseño se fundamenta en investigaciones recientes que destacan la importancia de adaptar las tecnologías digitales a contextos pedagógicos específicos (Claro & Castro, 2024), priorizando siempre los objetivos de aprendizaje sobre los medios tecnológicos.

El modelo híbrido en el PPD ha desarrollado una estructura formativa innovadora que supera los enfoques convencionales que simplemente trasladan contenidos presenciales a formatos digitales. Su modelo se articula mediante tres componentes estratégicos que potencian las interacciones significativas: clases síncronas para mantener el contacto directo, recursos asincrónicos que permiten la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje, y plataformas digitales que facilitan la colaboración continua.

Este programa educativo responde eficazmente a las necesidades de docentes que enfrentan limitaciones laborales o geográficas, ofreciendo una alternativa accesible sin sacrificar el rigor académico. La combinación de evaluación continua con acompañamiento especializado garantiza que la flexibilidad del modelo no comprometa la profundidad de la formación, demostrando cómo pueden materializarse simultáneamente los principios de equidad y calidad educativa.

A lo largo de este recorrido histórico, el PPD ha mantenido un constante equilibrio entre la preservación de su rigor formativo y la capacidad de adaptación a las cambiantes necesidades sociales y educativas, manteniendo la multimodalidad desde el modelo presencial y el modelo híbrido. Desde su enfoque inicial en humanistas hasta su actual modalidad híbrida, el programa ha demostrado una notable capacidad para reinventarse, de modo que se ha consolidado como un referente nacional en la formación docente y como testimonio de cómo la educación superior puede responder con agilidad y compromiso a los desafíos de cada época. En definitiva, su trayectoria refleja una búsqueda permanente por combinar excelencia académica con inclusión educativa.

El Programa de Profesionalización Docente (PPD) forma educadores para todos los niveles del sistema educativo venezolano establecidos en el artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación (2009), que incluye: el subsistema de educación básica con sus niveles de inicial (maternal y preescolar), primaria (6 años) y media (general de 5 años y técnica de 6 años); y el subsistema de educación universitaria que comprende pregrado y posgrado. Asimismo, conforme al artículo 26 de la misma ley, el programa prepara docentes para las diversas modalidades del sistema, entre las que destacan la educación especial, intercultural bilingüe, rural, para las artes, de jóvenes y adultos, en fronteras, militar, y otras contempladas en la normativa.

Esta formación integral, sustentada en el marco legal vigente, garantiza que los egresados del PPD estén cualificados para desempeñarse en cualquier nivel educativo (desde inicial hasta universitario) y en todas las modalidades reconocidas oficialmente, adaptándose tanto a los contextos regulares como a las necesidades específicas de poblaciones diversas, contribuyendo así al fortalecimiento de un sistema educativo inclusivo y de calidad.

2. Currículo: Un diseño que anticipa el futuro

La fortaleza del Programa de Profesionalización Docente (PPD) reside en su estructura curricular, aprobada en el Reglamento del PPD (Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes [CU-ULA], 2018), diseñada en cuatro ejes fundamentales que aseguran una formación integral para los futuros educadores. Formación General, el primer eje, se centra en el reconocimiento y la valoración de los saberes previos de los estudiantes, integrando sus experiencias y conocimientos de forma efectiva en el proceso educativo. El segundo eje, Especialidad, fomenta la profundización disciplinar, garantizando un dominio sólido en el área de conocimiento específica de cada participante. Por otra parte, el tercer eje, explora las teorías pedagógicas y la psicología educativa, dotando a los futuros docentes de herramientas esenciales para desarrollar estrategias de enseñanza eficaces. Finalmente, el eje de Aplicación culmina el proceso mediante la práctica docente, el servicio comunitario y la investigación, permitiendo a los educadores aplicar sus conocimientos en contextos reales y contribuir activamente a la mejora de su entorno. Esta estructura no solo responde a las demandas del sistema educativo, sino que también prepara a los docentes para innovar y enfrentar los retos emergentes en el ámbito de la educación.

La planta profesoral del PPD está conformada por un grupo de profesores con extensa experiencia en cada una de las áreas del currículo de educación, pertenecientes en su mayoría a la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades. Según el Artículo 41º del reglamento del PPD los Profesores que colaboran dictando materias en el PPD serán seleccionados de acuerdo a sus competencias académicas en el área. Tendrán prioridad los profesores pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Educación en las distintas Escuelas que la conforman. La revisión de sus credenciales, sus méritos académicos, su dedicación y desempeño en el programa, lo considerarán particularmente apto para desempeñar sus funciones de docencia. La planta profesoral actual lo conforman 22 profesores, de los cuales 63 % tienen grado de Doctor. La planta profesoral para el año académico 2025 (Semestres A y B) es presentada en la Tabla 1.

Tabla 1. Planta Profesoral del Programa de Profesionalización Docente Año 2025.

Nº	Nombre y Apellido	Departamento	Materia
1	MSc. Naive Angulo	Departamento de Medición y Evaluación	Coordinadora del PPD. Seminario de Investigación
2	Dra. Mery Lopez de Cordero	Departamento de Administración Educativa	Educación en Valores. Decana de la FAHE
3	Dra. Lilian Angulo	Departamento de Administración Educativa	Curriculo e Investigacion Cualitativa
4	MSc. Maria Blanco	Invitada. Vicerrectorado Administrativo	Pedagogia General
5	MSc. Orlan Vielma	Departamento de Pedagogía	Pedagogía General

6	Dr. Noel Guevara	Departamento de Psicología	Psicología General, Psicología de los Aprendizajes y los Procesos Cognoscitivos
7	Dr. Wilbert Suescún	Departamento de Administración Educativa	Práctica Docente I
8	MSc. Rubén Belandría	Departamento de Pedagogía	Evaluación de los Aprendizajes y Epistemología de la Educación
9	Dr. Omar Peña	Departamento de Educación Física	Orientación Educativa
10	Dra. Fabiola Gamarra De Navia	Departamento de Filosofía	Filosofía de la Educación
11	Dra. Milagros Sánchez Carrillo	Departamento de Filosofía	Filosofía de la Educacion
12	MSc. Sandra Sequeira Méndez	Departamento de Medición y Evaluación	Seminario Opcional Tecnologías para la Educación
13	Dr. Joel Vielma	Departamento de Pedagogía	Didáctica. Práctica Docente
14	Dra. Emilia Márquez	Departamento de Pedagogía	Práctica Docente II
15	Msc. Ángel Alfredo Dávila Casique	Facultad de Medicina Escuela de Psicología	Psicología de la Pubertad y de los Adolescentes
16	Dra. Leni Lobo	Departamento de Pedagogía	Psicología de los Aprendizajes
17	Dr. Norbert Molina Medina	Escuela de Historia	Sociología
18	Dra. Lidia F. Ruiz	Departamento de Administración Educativa	Evaluación de los Procesos De Enseñanza Y Aprendizaje
19	Msc. Javier Spacca	Departamento de Administración Educativa	Administración Educacional
20	Dra. Luz Mayela Rondón	Departamento de Administración Educativa	Curriculum
21	MSc. Herard Torres	Departamento de Pedagogía	Epistemología
22	Dr. Jesús Egberto Espinosa	Departamento de Medición y Evaluación	Evaluación

La carrera tiene una duración de cuatro semestres para egresados de carreras de cinco años (65 unidades crédito) y cinco semestres para TSU (75 unidades crédito). Mas el reconocimiento de unidades crédito a través del título de profesional para un total de 178 UC en la carrera. El programa incluye para los TSU asignaturas claves como Orientación Educativa y Administración Educativa, adaptándose a las necesidades formativas de cada perfil. Se prioriza el aprendizaje significativo, donde los futuros docentes aplican los contenidos en contextos reales, desde aulas urbanas hasta comunidades rurales. El pensum de estudio está estructurado según los artículos 31 y 32 del Reglamento del PPD (CU-ULA, 2018) como se muestra a continuación:

Tabla 1. Pensum de Estudios PPD (Carreras Largas)

Semestre	Asignaturas
I	Pedagogía General
	Psicología General
	Filosofía y Teoría de la Educación
	Seminario Opcional
II	Didáctica de la Especialidad
	Psicología de la Pubertad y la Adolescencia
	Epistemología de los Procesos de Enseñanza - Aprendizaje
	Evaluación de los Aprendizajes
III	Psicología del Aprendizaje
	Práctica Profesional Docente I
	Práctica Profesional Docente II
	Investigación Cuali-cuantitativa
IV	Educación en Valores
	Sociología de la Educación
	Seminario de Investigación
V	Opción de Egreso
	Servicio Comunitario

Tabla 2. Pensum de Estudios PPD – TSU

Semestre	Asignaturas
I	Pedagogía General
	Psicología General
	Filosofía y Teoría de la Educación
	Seminario Opcional
II	Orientación Educativa
	Psicología Evolutiva de la pubertad y la adolescencia
	Epistemología de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje
	Curículo
III	Didáctica de la Especialidad
	Psicología del Aprendizaje y los Procesos Cognoscitivos
	Sociología de la Educación
	Educación en Valores
IV	Práctica Profesional Docente I
	Evaluación de los Aprendizajes
	Práctica Profesional Docente II
	Investigación Cuali-cuantitativa
V	Administración Educativa
	Seminario de Investigación
VI	Opción de Egreso
	Servicio Comunitario

Según el artículo 22 del Reglamento del PPD (Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes, 2018), el Programa ofrece a sus estudiantes la oportunidad de formarse en diversas áreas educativas según su carrera de origen. Las menciones de egreso disponibles para la Licenciatura en Educación en el PPD son siete: Mención en Lengua, Cultura e Idiomas; Mención en Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología; Mención en Educación para el Trabajo y Desarrollo Endógeno; Mención en Ciencias de la Salud; Mención en Ciencias Sociales; Mención en Ecología y Educación Ambiental; y Mención en Educación Integral. El plan de estudio de este programa brinda a los educadores, sin importar el nivel educativo en el que se desempeñen, las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la enseñanza con habilidades específicas, contribuyendo así al avance y mejora del sistema educativo del país.

Entre el periodo 2020 y 2025, el Programa de Profesionalización Docente (PPD) admitió como nuevo ingreso a 391 profesionales de diversas disciplinas, distribuyéndose en las siete menciones que reflejan la pluralidad del programa como lo estipula el Reglamento (Ver Tablas 3 y 4). La Mención Educación para el Trabajo y Desarrollo Endógeno concentra el mayor grupo (24.3 %) forma contadores, administradores, agrónomos, veterinarios e informáticos, vinculando competencias técnicas con proyectos comunitarios.

En paralelo, la Mención Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología (21.5%), integrando físicos, químicos, matemáticos, biólogos, ingenieros de sistemas, eléctricos, civiles, mecánicos, petroleros e industriales, junto a arquitectos, diseñadores y economistas, actualizando la didáctica de ciencias con herramientas digitales. La Mención Ciencias de la Salud (18.7 %) profesionaliza médicos, enfermeros, radiólogos, farmacéuticos y bioanalistas, desarrollando metodologías para enseñar ciencias biomédicas e implementar programas educativos de salud.

La Mención Ciencias Sociales (16.6 %) capacita abogados, historiadores, geógrafos y criminólogos, enfatizando el análisis crítico de realidades sociales. En la Mención Lengua, Cultura e Idiomas (7.9 %) se incorporaron licenciados en Letras, Comunicadores Sociales y especialistas en idiomas, fortaleciendo la enseñanza lingüística con enfoques interculturales.

Completan este espectro la Mención Ecología y Educación Ambiental (6.6 %), con ingenieros forestales, metalúrgicos y especialistas en turismo, promoviendo pedagogías de sostenibilidad, y la Mención Educación Integral (4.1 %), que certifica a TSU en Educación Preescolar e Integral, junto a entrenadores deportivos, articulando educación inicial inclusiva. Esta diversidad disciplinar evidencia el compromiso del PPD con la transformación educativa venezolana.

Tabla 3. Matrícula de Nuevo ingreso del PPD años 2020-2025

Periodos	Nuevos Ingresos	Matrícula Estudiantil
A-2020	57	Sin Información
B-2021	37	Sin Información
A-2022	33	Sin Información
B-2022	27	Sin Información
A-2023	40	242
B-2023	26	210
A-2024	50	240

B-2024	36	270
A-2025	52	255
B-2025	33	207
Total	391	

Fuente: Oficina de Registros Estudiantiles de la Facultad de Humanidades y Educación -ULA.

Tabla 4. Estudiantes Admitidos al PPD por Carrera. Periodo 2020-2025

Carrera	Número de Estudiantes Admitidos entre los años 2020-2025	Porcentaje
302- Ciencias de la Salud	73	18.7 %
303 - Ciencias Sociales	65	16.6 %
304 - Ciencias Naturales, Matemática y Tecnología	84	21.5 %
305 - Ecología y Educación Ambiental	26	6.6 %
306 - Educación para el Trabajo y Desarrollo Endógeno	95	24.3 %
307 - Educación Integral	16	4.1 %
308 - Lengua Cultura e Idiomas	31	7.9 %
Total	391	100 %

Fuente: Oficina de Registros Estudiantiles de la Facultad de Humanidades y Educación -ULA.

El PPD tituló como Licenciados en Educación entre 2019 y agosto de 2025 a 275 graduados (Ver Tabla 5). Pese al bajón de 2020 por la pandemia (solo 22 graduados), el programa se recuperó, manteniendo un promedio de 35 titulaciones anuales desde 2021. Destaca la preferencia por seminarios de postgrado (227 casos), mientras los artículos científicos (6) representan una oportunidad de mejora. Con 16 graduados egresados hasta agosto de 2025, el PPD consolida su rol en la profesionalización docente nacional

Tabla 5. Egresados del PPD. Periodo 2019 - 2025

Periodo	Memoria	Artículo Científico	Seminario de Postgrado	Total
2019	27	3	47	77
2020	0	0	22	22
2021	5	0	44	49

2022	1	1	39	41
2023	7	0	23	30
2024	2	1	37	40
enero -agosto 2025	0	1	15	16
Totales Generales	42	6	227	275

Fuente: Oficina de Registros Estudiantiles de la Facultad de Humanidades y

Educación -ULA.

3. Claves del Impacto del Programa de Profesionalización Docente en la Venezuela actual

El Programa de Profesionalización Docente (PPD) se fundamenta en principios andragógicos que reconocen las características y necesidades de los adultos en procesos de formación (Samayoa Juárez de Conde & Escobar Orozco, 2023; Santana Castro, 2025). En este marco, el programa articula teoría y práctica de manera coherente y contextualizada, integrando enfoques como la gestión de las emociones y de la personalidad del docente (Arango et al., 2024; Monge-López & Gómez-Hernández, 2021), que enriquecen la labor pedagógica.

Entre las metodologías usadas se destacan la neurociencia aplicada a la educación (Bayona et al., 2024), el aprendizaje significativo (Moreira, 2020), el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Pérez, 2025), la evaluación formativa (Maldonado & Cortez, 2024), así como la incorporación de tecnologías educativas avanzadas, incluyendo inteligencia artificial generativa (Unesco, 2019; Miao & Cukurova, 2025; Morales-Loor et al., 2025). Esta integración metodológica no solo actualiza las prácticas docentes, sino que también redefine el rol del educador: de simple transmisor de contenidos a facilitador ético del aprendizaje (Ullauri, 2024).

En consecuencia, el PPD promueve un perfil docente que vincula activamente el conocimiento con el entorno social y cultural del estudiante (Barragán-Giraldo et al., 2024; Díaz et al., 2023; Matarranz, 2023; Luque & Jiménez, 2021; Cevallos-Macías et al., 2024). Esta perspectiva se materializa en proyectos interdisciplinarios donde, por ejemplo, economistas diseñan emprendimientos escolares, profesionales de la salud implementan programas preventivos, e ingenieros desarrollan talleres adaptados a contextos vulnerables. Dichas experiencias demuestran cómo el programa trasciende lo disciplinar para dar paso a una pedagogía situada, pertinente y transformadora.

Frente a la profunda crisis educativa que atraviesa Venezuela, marcada por el éxodo de docentes y la ausencia de formación pedagógica adecuada (UNESCO, 2023; Ramírez, 2024; Fundaredes, 2024), el PPD ha ampliado su alcance mediante un modelo tanto presencial como híbrido. Este enfoque multimodal permite extender las oportunidades formativas a poblaciones diversas, sin sacrificar la calidad académica, mediante prácticas pedagógicas comprometidas y contextualizadas (Villegas González & Alfonso Villegas, 2021; Barrientos, 2024).

Así, tras más de tres décadas de implementación, el PPD se ha consolidado como un espacio formativo que vincula el valor social de la docencia con una profunda reflexión ética sobre el acto de

educar. Al formularse preguntas esenciales como “¿por qué educar?” y “¿para quiénes educamos?”, el programa construye narrativas que priorizan el desarrollo humano por encima de la mera instrucción mecánica. En este sentido, promueve una docencia crítica, sensible y propositiva, capaz de afrontar con creatividad y compromiso los desafíos complejos de la sociedad venezolana actual.

CONCLUSIONES

El Programa de Profesionalización Docente (PPD) de la Universidad de Los Andes ha logrado consolidar un modelo de formación que integra de manera efectiva el conocimiento disciplinar de profesionales de distintas áreas con una formación pedagógica sólida, pertinente y transformadora. Esta articulación ha sido clave para enfrentar una de las mayores debilidades del sistema educativo venezolano: la docencia ejercida sin preparación didáctica formal.

Con un enfoque curricular estructurado en ejes complementarios, y apoyado en modalidades presenciales e híbridas, el PPD ha demostrado que es posible garantizar la calidad educativa en contextos de adversidad, ampliando el acceso a la formación docente sin sacrificar el rigor académico. Su capacidad de adaptación a los cambios sociales y tecnológicos, sumada a la incorporación de enfoques innovadores como la neuroeducación, el aprendizaje significativo y las tecnologías educativas, lo posicionan como un referente nacional en formación docente.

Más allá de los conocimientos y competencias, el PPD forma educadores éticos, críticos y sensibles a su realidad social, capaces de generar prácticas pedagógicas pertinentes e inclusivas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En un país profundamente afectado por desigualdades estructurales, el verdadero legado del PPD no está solo en sus egresados, sino en su aporte a la reconstrucción del tejido social a través de una docencia con sentido humano, transformador y contextualizado.

Naive Norelis Angulo Hernández

Licenciada en Matemáticas. M.Sc. en Modelado y Simulación de Sistemas. Profesora de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida, Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Departamento de Medición y Evaluación, Área de Estadística e Informática. Coordinadora del Programa de Profesionalización Docente de la Universidad de Los Andes-PPD ULA. Científica de Datos. Investigadora en diversas áreas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, Lilian (2021). Reseña histórica de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Visión organizativa y funcional. Administración Educacional Anuario del Sistema Educativo en Venezuela, Número 10 (enero-diciembre) 2021, pp. 152-175.ISSN: 2477-9733.<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/17573/21921928797>

Angulo, Lilian. (2022). Reseña de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Estudio de la Planta Profesoral. Administración Educacional: Anuario del Sistema Educativo en Venezuela, Número 11 Especial, 96-116. <https://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/18170/21921929449>

Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, Óscar M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. RHS-Revista Humanismo Y Sociedad, 12(2), e5/1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a0>

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario. <https://cnu.gob.ve/wp-content/uploads/2023/06/Ley-Organica-de-Educacion.pdf>

Barragán-Giraldo, D. F., Morillo, J. E. P., Riaño-Díaz, J. A., & Vargas, S. L. M. (2024). Plataformas digitales y prácticas pedagógicas de docentes: promesas no cumplidas. Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (87), 56-73. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3067>

Barrientos de Bojórquez, N. A. (2024). Profesionalización Docente: una revisión teórica de la transformación del quehacer educativo universitario. Revista Científica Del Sistema De Estudios De Postgrado De La Universidad De San Carlos De Guatemala, 7(1), 113-126. <https://doi.org/10.36958/sep.v7i1.243>

Bayona Niño, P., Domínguez Potes, O., & Vargas Amézquita, S. (2024). Variables y Factores que Afectan el Proceso de Aprendizaje, a la Luz de la Neuroeducación: Una revisión de la Literatura. Saber Ser - Revista de Estudios Cualitativos en Educación, 1(2), 56-67. <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.21>

Cevallos-Macías, G. M., Hermann-Acosta, A., & Zambrano-Acosta, J. M. (2024). Las competencias tecnopedagógicas en los docentes: Revisión Sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. MQRInvestigar, 8(1), 260-287. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.260-287>

Claro, M. & Castro, C. (2024). Modelos híbridos potenciados por tecnologías digitales para América Latina. UNESCO-IIPE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389453?posInSet=1&queryId=e0e0bb1f-a2b7-4787-a679-90938eefb01a>

Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes. [CU-ULA]. (2018, 7 de mayo). Resolución N° CU1066/18: Reglamento del Programa de Profesionalización Docente de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. https://drive.google.com/file/d/1_Mf8ntL9PsZI36IHHQYti12fWQKNHvIZ/view

Díaz Méndez, Rosa Elvia, Gallardo Córdova, Katherina Edith, & Velarde Camaqui, Davis. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. Sinéctica, (60), e1469. Epub 26 de junio de 2023. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-007)

Fundaredes. (2024). Consulta Nacional Educativa 2024. <https://fundaredes.org/informes/2024-Consulta-Nacional-Educativa2024.pdf>

Luque Ramos, R. del C., & Jiménez Álvarez, M. J. F. (2021). Competencias digitales en docentes de la educación pública: una revisión sistemática . Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(5), 10210-10221. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.1066

Maldonado Olmos, E., & Cortez Torrez, J. A. (2024). Estrategias de Aprendizaje Significativo en Educación Universitaria: Una Revisión Sistemática del Impacto y la Eficacia de Enfoques Pedagógicos Actuales. Revista Ciencia, Tecnología & Sociedad, 2(3), 3–10. <https://doi.org/10.70598/iepc7774nz26d>

Matarranz, M. (2023). Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica . Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación, 2(31), 129–144. <https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v2.07>

Miao, F. & Cukurova, M. (2025). Marco de competencias para docentes en materia de IA. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/AQKZ9414>

Ministerio de Educación de Venezuela. (1996). Resolución N° 1: Directrices para la formación docente (15 de enero de 1996). Educere, la revista venezolana de educación, 1 (2). <https://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12718/21921923823>

Monge-López, C., & Gómez-Hernández, P. (2021). Factores de personalidad e innovación docente en España: aproximación desde distintos enfoques. Revista complutense de educación, 33(1), 153–165. <https://doi.org/10.5209/rced.73875>

Morales-Loor, K. P., Romero-Amores, N. V., Bayas-Jaramillo, C. M., & Vasco-Delgado, J. C. (2025). Integración de la tecnología en la formación docente: Tendencias y desafíos: Integration of technology in teacher education: Trends and challenges. Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ), 3(1), 448-467. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-022>

Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje Significativo: la Visión Clásica, otras Visiones e Interés. Proyecciones, (14), 010. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>

Normativa Nacional de los Sistemas Multimodales de educación Universitaria y Educación Mediada por las tecnologías de la Información y Comunicación (2021). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. 42.209. 09 de septiembre 2021

Pérez, M. D. L. (2025). Lectura Crítica en Educación Secundaria: una revisión sistemática de prácticas educativa transdisciplinares. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2(1), 273-281. <https://doi.org/10.70625/rlce/115>

Ramírez, T. (2024, 7 de noviembre). Un problema sin resolver: la generación de relevo docente. PolitiKa UCAB. https://postgrado.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/6/2024/11/Un-problema-sin-resolver_-la-generacion-de-relevo-docente---PolitiKa-UCAB-.pdf

República de Venezuela, Ministerio de Educación. (1996, 15 de enero). Resolución No. 01: Sobre la Profesionalización Docente. Gaceta Oficial N° 35879. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a6n13/6-13-9.pdf>

Samayoa Juárez de Conde, S. M., Solís Veliz, K. I., & Escobar Orozco, L. C. (2023). La andragogía con enfoque socioformativo como modelo educativo . Revista Académica CUNZAC, 6(2), 66-77. <https://doi.org/10.46780/cunzac.v6i1.100>

Santana Castro, E. K. (2025). Impacto de los programas de formación continua en el trabajo colaborativo docente: una revisión sistemática. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15514773>

Ullauri Ullauri, J. I. (2024). Rol Docente: Actividad Conjunta y Experiencia Significativa: Teaching Role: Joint Activity and Meaningful Experience. Revista Scientific, 9(33), 10-21. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.0.10-21>

UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC [PDF]. [Versión en español]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

UNESCO. (2023). Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión (ED-2023/WS/12 Rev.). <https://doi.org/10.54675/WIHC1394>

Villegas González, C., & Alfonso Villegas, N. (2021). De la educación universitaria remota a la educación multimodal: Una Evolución de los Procesos Educativos en Contexto Pospandemia. Revista Internacional ReNoSCol, 01, 82-95. <https://doi.org/10.51896/renoscol/hses5647>

PROFECÍAS QUE SEMEJAN DISTOPÍAS

PROPHECIES THAT LOOK LIKE DYSTOPIAS

Quien añade ciencia,
añade dolor
Eclesiastés 1:1

Roberto Donoso Torres
redonoso@gmail.com
<https://orcid.org/009 0008 6007 8439>
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes – Mérida, Venezuela

Fecha de recepción: 24/07/2025
Fecha de envío: 27/07/2025
Fecha de aceptación: 30/09/2025

RESUMEN

Debemos aceptar que la nuestra es una época singular. Algunos hechos lo constatan, por ejemplo, la aceleración de la historia la puede comprobar hasta el observador más desaprensivo, todo transcurre tan vertiginosamente que la obsolescencia de las cosas se vive cotidianamente, todo se añea muy rápido y se llega a confundir lo actual con lo inmediato. La partera de la historia, protagonizada en el pasado por las revoluciones, los movimientos sociales, la fuerza organizada de “los de abajo”, hoy, otros factores son los desencadenantes de radicales transformaciones sociales y económicas, tanto o más potentes debido a la facilidad con que penetran en las conciencias y lo que es peor, se asumen como si fuesen modelo de bondades y virtudes. Tal es la impronta de las tecnologías de la información y la comunicación, acompañadas en los tiempos presentes, por ese portento alucinante llamado Inteligencia Artificial que, en conjunto, forman la *realidad virtual*. La nuestra dejó de ser una época de cambios acelerados, vertiginosos, para transformarse en un cambio de época.

Palabras clave: movimientos sociales, transformaciones económicas, tecnologías de información y comunicación, inteligencia artificial, realidad virtual

SUMMARY

We must accept that ours is a unique era. Several facts confirm this; for example, the acceleration of history is evident even to the most indifferent observer. Everything unfolds so rapidly that obsolescence is a daily reality, everything ages quickly, and the current becomes indistinguishable from the immediate. The midwife of history, once driven by revolutions, social movements, and the organized power of the masses, is now triggered by other factors, leading to radical social and economic transformations. These transformations are just as, if not more,

powerful due to the ease with which they penetrate our consciousness and, worse still, are embraced as if they were models of virtue. Such is the imprint of information and communication technologies, accompanied in our time by that astonishing marvel called Artificial Intelligence, which together form virtual reality. Ours has ceased to be an era of accelerated, dizzying change and has become a change of era.

Keywords: social movements, economic transformations, information and communication technologies, artificial intelligence, virtual reality

PRESENTACIÓN

Vivimos un tiempo bisagra, el mundo occidental al que pertenecemos, se está moviendo, está girando sobre goznes desgastados que en su movimiento hace crepitar al universo humano que está quedando rezagado y al margen de eventuales beneficios. Es la enorme batalla que protagoniza un modelo, una cultura que se quiere imponer contra otra que se resiste a desaparecer. Se está cerrando una etapa histórica y comenzando otra que con fuerza puja por imponerse. Tres hechos al cual nos referiremos son evidencias de la radical transformación: El fin de la familia, la muerte del libro, la extinción del profesor.

Primera profecía: El fin de la familia

El modelo tradicional representado por la familia nuclear, heterosexual, conformada por el padre, la madre e hijos, o la imagen religiosa de Jesús, María y José, está en proceso de transformación. Un conjunto de acontecimientos preludia su declive. La clonación de la oveja Dolly, hace décadas atrás, fue el preámbulo de transformaciones en el campo de la genética de repercusiones inesperadas en todos los órdenes de vida, especialmente en la estructura de la familia. Hoy, es común y difundida la posibilidad que tienen los matrimonios pudientes, impedidos de procrear hijos, de alquilar un vientre. Una mujer en edad reproductiva, un familiar, o alguien que necesita generar ingresos, alquila su vientre para que le inoculen material genético y de esta forma satisfacer el anhelo del hijo para quienes no pueden tenerlo. En el caso de parejas infériles se puede recurrir a técnicas de reproducción asistida tal como la inseminación artificial, introduciendo espermatozoides directamente en el útero femenino, y la fertilización *in vitro*, un proceso mucho más complejo y que se efectúa en un laboratorio.

Por esta razón los niños que nacen por este medio se les llama *bebés de probeta*. En Europa y especialmente en Inglaterra, existe y crece un tipo de matrimonio *sui generis*. Tal es el matrimonio LAT: living, apart, togheter, es decir, viviendo juntos, pero separados. En el mismo continente, se ha desarrollado el fenómeno marital DINK, (Dual Incomes, No kids) por sus siglas en inglés, que significa doble ingreso, sin hijos, de especial aceptación en parejas jóvenes de profesionales, de alta incidencia en España especialmente (George, 2023). Adicionalmente se han generalizado otras formas familiares como la población de madres -también padres- solteras (os), la adopción, la separación y el divorcio de las parejas y la unión de parejas del mismo sexo (Vázquez Rigada, 2025), todo lo cual incide en la realidad y en la declinación del matrimonio tal como es conocido hasta ahora.

Con razón el destacado filósofo italiano, Diego Fusaro, prolífico autor, sostiene en el libro *El nuevo orden erótico: Elogio del amor y la familia* (2022) que, a partir de la caída del muro de Berlín, el momento en que el capitalismo se convierte en el único referente, sin oposición, elimina los indicadores de estabilidad burguesa existentes. La consecuencia es la negación de los espacios para el amor, en el sentido griego, es decir, como dádiva, entrega, donación, ágape, amor desinteresado, incondicional, dando paso al hedonismo, al placer, la sensualidad, el goce, factores que no describen a la familia tradicional. Entonces, a juicio de Fusaro no se puede pensar una alternativa al capitalismo sin una defensa de la familia proverbial (Gallardo, 2023). Coincide con Fusaro el ya citado Vázquez Rigada cuando afirma que la familia nuclear chocaba con el liberalismo burgués, que necesitaba de la desregulación y la liberación de toda atadura y/o derecho de los trabajadores.

El liberalismo aplicado a la esfera sentimental significa la fluidificación y precarización del amor acorde con la fase flexible de la acumulación capitalista. En una perspectiva en cierto modo parecida se encuentran los trabajos de Zigmund Bautman, por ejemplo, *Modernidad Líquida* (2002). Con distintos enfoques y desde diversas miradas se reitera la idea de ligereza y quizás frivolidad de los tiempos que vivimos donde un deportista destacado tiene más relevancia, ingresos y reconocimiento social que un científico o un profesional de la salud.

Se suman actores y fenómenos sociales

En el espacio social, la dinámica presencia pública del grupo LBGTI, un universo de personas de orientación sexual diversa a la de su identidad biológica compuesto por lesbianas, gay, bisexual, transexual, intersexual, con fuerza y reciedumbre, ha ingresado a la escena pública. Hay que dejar constancia que más allá del grupo mencionado existen colectivos que no se reconocen en las siglas anteriores y se identifican como “queer”. Originalmente la categoría “queer” se utilizó para calificar a alguien de “raro”. Andando el tiempo fue captada por grupos que desafían las categorías de “Queer” (consultado en Microsoft Copilot: 2025). Hasta hace unas décadas atrás era imposible manifestar públicamente orientación sexual diferente al género por la intensa y agresiva presión social, hoy, no hay inconveniente en hacerlo, pues, se les ha reconocido, admitido, e incluso protegido sus derechos a quienes lo manifiesten.

A lo expuesto hay que agregar otros fenómenos igualmente de fuerte impacto social tal como la liberación femenina. En este caso la popularización de las pastillas y los procedimientos anticonceptivos otorgaron a la mujer la facultad de decidir sobre el embarazo y paralelamente le facilitó su ingreso al mercado laboral lo que incidió notoriamente en la estructura de la familia. Y si fuera poco, hay que sumar la legalización del aborto en varios países, lo que ha contribuido a destrarbar las ataduras que tradicionalmente han limitado al género femenino (Vázquez Rigada, 2025).

Como parte de todo este complejo proceso hay que añadir el embarazo adolescente, un fenómeno extendido vigorosamente tanto en países desarrollados como en el tercer mundo y para el cual hasta ahora no hay solución. La introducción en el currículo escolar de la educación sexual, que a más de un abuelo ha escandalizado, diera la impresión de no haber respondido a las excesivas expectativas que se depositaron en aquella, quizás porque se prescindió del múltiple y descomunal

cuadro de acontecimientos culturales, sociales, económicos que ocurren fuera de la escuela. A la luz de lo ocurrido es posible admitir que una evaluación seria sobre el impacto de la asignatura que aprecie sus bondades como sus imperfecciones, es un clamor público.

Un matiz diferente lo representa el embarazo en niñas de sectores sociales paupérrimos. Los hospitales públicos, en la especialidad de obstetricia, enfrentan una gran demanda en los embarazos de alto riesgo en niñas de 12 o 13 años, una preocupante situación que debería hacer sonar las alarmas. Este hecho se puede constatar empíricamente en la especialidad de obstetricia del Instituto Autónomo Hospital Universitario de los Andes, Mérida.

Como una realidad familiar diferente están las familias de padres divorciados y que se unen en nuevas relaciones aportando, cada uno, hijos de uniones anteriores a los que se agregan los procreados en la nueva relación. Un cuadro parental atípico.

El variopinto panorama de uniones maritales, más la cantidad y amplitud de nexos familiares que se derivan hace admitir a una especialista, la imposibilidad de una clasificación unitaria de la familia (Calmels, 2007). Coinciendo con la autora mencionada, Carmen Silvia Sánchez (Sánchez, 2008) menciona una investigación que identificó más de 50 modos de ser familia, cuestión que hace difícil una definición.

En el contexto de intervenciones tecnológicas que inciden en la familia, están las páginas de internet para encontrar parejas tales Tinder, Bumble, Meetic, OkCupid, EuroDate entre otras. Aunque las estadísticas sobre el tema no abundan ni son totalmente confiables, es posible admitir que es un recurso crecientemente usado y que ha posibilitado la formación de parejas. Ahora, que éstas se conviertan en familia, es otra historia.

Lo descrito, sin que agote el campo de variabilidad matrimonial existente en la actualidad, muestra un crecimiento de posibilidades familiares más allá de la tradicional familia nuclear. La familia implica una dimensión biológica, es decir sexual, jurídica, el conjunto de obligaciones voluntariamente contraídas, y además, relaciones sociales, o sea, el inventario de vínculos que se establecen. Al admitir que en el concepto de familia están presentes la dimensión biológica, jurídica y social, simultáneamente se reconoce que la existencia de estas variables plasma una familia, a partir de lo cual las alternativas de identificarla abarcan un extenso universo de posibilidades.

Lo más evidente, en cualquiera de sus manifestaciones es concebir a la familia como una institución social destinada a cumplir una función fundamental, la reproducción, aunque como se ha expuesto no es la única. En tal sentido no puede escapar a las inevitables transformaciones del devenir social y, en consecuencia, no es extraño que el tipo de familia que por siglos ha existido, esté experimentando transformaciones interpretadas, en una postura extrema, como el fin de la familia tradicional.

Interrogantes básicas

Ahora bien, al compartir la posición del citado Diego Fusaro en el sentido que la lucha contra el capitalismo, sus aberraciones y excesos pasa por una defensa de la familia, se debe también admitir el cambio que aquella está experimentando. El capitalismo central está entrando en una

nueva fase de su desarrollo, más extrema, y si como modelo imperante y totalizador en su nueva etapa va encontrando adversarios, lo notorio es que se modifica hacia posiciones radicales, y la familia no queda al margen. A pesar del pluralismo ético imperante que pretende validar un amplio espectro de alternativas en las cuales se fundamenta la defensa de los diferentes modos de ser familia, algunas interrogantes son inevitables. El tema es de una gran densidad y amplitud por sus aristas sanitarias, éticas, sociales, mercantiles, políticas, que excede los límites modestos de esta exposición, razón por la cual se asoman preocupaciones generales de interés público. Veamos.

En el caso de la reproducción asistida ¿quiénes son los progenitores? Si el material genético ha sido donado anónimamente, aun en este caso, la paternidad se mantiene. Por otro lado, si los matrimonios se disuelven por medio del divorcio, los cónyuges podrán hablar de su ex, pero los padres separados no pueden hablar de sus ex hijos, así como los hijos tampoco pueden referirse a sus ascendientes como ex padres (Palacio, 2017). Adicionalmente, la mujer receptora del óvulo fecundado -el vientre alquilado o cedido por un pariente- es la madre biológica, mientras que la aspirante a serlo es la madre de crianza.

Las excesivas expectativas que se producen en quienes ambicionan tener un hijo posibilitan una “apertura hacia una medicina del deseo”, (Núñez Calonge, 2020, p.1), es decir, el paciente se convierte en demandante de un servicio económicamente atractivo, un giro que coloca a los profesionales de la medicina en una posición diferente a la habitual.

Desde el punto de vista económico está muy presente, en el contexto de la medicina convertida en mercancía y sometida a la relación costo-beneficio, el alto riesgo de transformar lo que en principio fue una ayuda para procrear a quienes no podían hacerlo, en una actividad lucrativa para los empresarios que constituyen consorcios privados de atención sanitaria. En Latinoamérica tanto como en Europa la mercantilización de la medicina es un hecho innegable, más aún si tenemos presente que las universidades conceden poco o nulo valor a la dimensión social de la sanidad de la población. Por el contrario, se privilegia la actividad privada porque concede prestigio por la superioridad material que entrega el ejercicio privado. Con esta realidad presente en el modelo capitalista, la medicina cada vez más se aleja de ser un servicio público para convertirse en lucrativo negocio privado.

Arriesgando un juicio que puede ser discutible, la velocidad de los adelantos que se producen en la ciencia acompañada por la tecnología hace pensar en la actualidad de la tesis sostenida por Yuval Noah Harari en su libro *Homo Deus* (2017) que predice la posibilidad de que los hombres se crean dioses. Lo que está ocurriendo en materia de fertilidad, así como el desarrollo de armas cada vez más letales es el producto de la estrecha vinculación entre ciencia y técnica, lo que algunos autores llaman la tecno-ciencia.

Ahora bien, independientemente de las transformaciones a las que está sujeta la familia su extinción no es más que una muestra de ingenuidad. La familia como núcleo fundante de la sociedad no se extinguirá, podrá reconfigurarse, podrá permutar, se podrá transformar tal como está ocurriendo, pero bajo ninguna circunstancia tienen razón los que profetizan su extinción. El conflicto de fondo presente es la omnipresencia de la tecnología que, en su velocidad trepidante, provoca tensiones, inestabilidad y alteraciones sociales y psíquicas. Los patrones de sociabilidad

imperantes están siendo alterados, el equilibrio tradicional de los sistemas sociales está perturbado por la intervención creciente y masiva de la tecnología, y la familia es un foco en el que se concentran las miradas por las abundantes y conflictivas repercusiones que provoca su transición hacia modelos que impactan y revolucionan. Si lo expuesto fuera insuficiente, habría que agregar un capítulo denso y amplio sobre el cual las posiciones son encontradas, pues ninguna cuenta con unanimidad. No referimos a la Ética, la Bioética y la Biojuricidad, tres dimensiones de fuerte incidencia en el tema familiar.

Segunda profecía. El fin del libro.

Al momento de redactar estas líneas, apareció en el blog de un conocido editor la siguiente noticia: "La principal cadena del Reino Unido (480 Sucursales), con 250 años de libreros, acaba de venderse a un fondo de inversión por un precio absurdo. Los propietarios abandonan el negocio del libro después de 250 años, para centrarse en el del turismo" (Schavelson, 2025). Una información que viene a confirmar la tendencia creciente que afirma que el libro tal como lo conocemos, acompañante inseparable de la academia, camarada del que busca comprensión de los fenómenos que acontecen, entretenimiento y placer estético, cántaro colmado de información, novedades y descubrimientos de la ciencia, consulta obligada para las dudas, está en proceso de extinción. Una sentencia de muerte pende sobre el libro según los agoreros de las catástrofes.

El hecho no debe sorprender porque desde que Internet hizo su ingreso a la esfera pública y sus avenidas se colmaron de contenidos sobre todos los temas imaginables, el libro se enfrentó a un rival poderoso, primero, porque la disponibilidad de Internet es ubicua, no ocupa espacio, no requiere de anaqueles, ni está amenazada por los ácaros ni por la acidificación, ni por insectos, tampoco se decolora ni se degrada como ocurre con el soporte del libro, el papel. A estas ventajas se suman las oportunidades que ofrece un aparato pequeño, mal llamado celular, pues se trata de una computadora miniaturizada, permitiendo una comunicación con muchos, incluso con personas residentes en países extranjeros, el envío de fotos, todo tipo de mensajes en tiempo real, acceso a fuentes de información sin necesidad de traslado, realizar trámites, hacer pagos y un universo inagotable de posibilidades, tanto es así que genera adicción especialmente en los niños, adolescentes y jóvenes, pánico si desaparece y otras perversiones muy generalizadas cuando su uso es inadecuado. Es una competencia desigual, pues, el libro se basa en la palabra, en el lenguaje, mientras que el mundo digital acentúa y privilegia la imagen, y no es verdad, por mucho que se repita, que una imagen vale más que mil palabras.

La imagen puede transmitir un mensaje, es cierto, ¿cuál es su claridad?, por ejemplo, una vela apagándose se puede interpretar de múltiples maneras: por acción del viento, porque se ha consumido, porque es el fin de un amor o de la vida, porque la ignorancia provoca oscuridad, porque ha llegado la hora del retiro, porque se acerca la clausura, porque amenazan las sombras, en fin, una inagotable posibilidad de mensajes que emanen de la imagen. Cuando alguien afirma que los ovnis existen "porque yo los vi", la aseveración no es confiable ni segura porque su sustento es un órgano de los sentidos sujeto a muchas limitaciones por su propia naturaleza, más si sabemos que las capacidades visuales de un humano son precarias. Podrá objetarse que las palabras también se interpretan, que son polisémicas, pero cuando se transforman en un juicio solo cabe responder con otro juicio, es decir, con una fina elaboración de la conciencia.

Detrás de la elaboración de un juicio vehiculado por las palabras se esconde un gigantesco sistema de reflexión, evocación, comparación, análisis y síntesis, un universo complejo de funciones psicológicas, de percepciones, de múltiples combinaciones de la conciencia. El lenguaje, a diferencia de la imagen, tiene la capacidad de poner en acción el pensamiento, de incitar a la reflexión debido a que se expresa a través de palabras. Bien sabemos que las palabras cumplen tres funciones básicas: semántica, significan algo, dicen algo; una función sintáctica, es decir, se relaciona entre sí; y una función pragmática, o sea, sirven para algo. Cuando se escribe, cuando se emite un juicio, entran en acción dialécticamente las tres funciones, lo que hace de la lecto-escritura un potente recurso para el desarrollo del pensamiento.

El libro, un producto tardío

Por otra parte, el libro tal como lo conocemos, es más bien un producto tardío de la historia porque aparece a mediados del siglo XV. Quede en claro que los chinos ya poseían caracteres móviles que le permitían grabar sobre papel de arroz, pero los signos del idioma chino son muchos, complicados y engorrosos para quien no pertenece a la cultura china. En rigor el libro aparece con la invención de la escritura, miles de años antes de Cristo a lo que hay que añadir los aportes de Sumeria, Mesopotamia y los egipcios con sus jeroglíficos y el papiro que llegan a occidente a través de los Fenicios (Martínez, 2008). Una mención especial es a los Códices Maya que datan de antes de la llegada de los españoles, del cual se conservan cuatro, sólo uno en México, los tres restantes en Europa. Contenían valiosa información astronómica de especial importancia para la agricultura (UNAM, 2018). Lo llamativo en este caso es que los Códices, como otros documentos fueron víctima del exterminio por razones religiosas.

Todos los formidables avances producidos por el hombre antes de la creación de la imprenta fueron posibles sin el libro como lo conocemos. Sin el recurso de la imprenta los libros se producían en forma manuscrita luego de un fatigoso y largo trabajo que muy pocos dominaban y con una limitadísima difusión, lo que lleva a inferir que el libro fue prescindible para la mayoría durante buena parte de la historia de la humanidad, pero eficaz medio de dominación para quienes detentaban el poder religioso, político o económico.

Antes del libro sólo la oralidad era el medio de transmisión, de ahí la importancia que tuvo Homero en la Grecia Antigua. El lenguaje, una de las conquistas más importante del ser humano y que lo diferencia de otras especies y soporte del libro, según la tesis antropológica, necesitó de estructuras orgánicas, morfológicas y fisiológicas que no se habrían desarrollado sin los estímulos culturales y emotivos. La risa, el dolor, el rechazo, la satisfacción, la aceptación, el encono, el pensamiento, la especulación, el juicio, el cálculo, entre otros, necesitaban vías de expresión. El lenguaje hizo posible esas expresiones. El medio y su repertorio de estímulos creó una exigencia que se satisfizo mediante la expresión verbal y gestual: “la incapacidad y la disfuncionalidad del circuito somático cerebral son compensadas por funcionalidad y capacidades de índole cultural” (Bartra, 2014, p. 16).

La supuesta superioridad de la comunicación electrónica

Las breves notas descriptivas sobre el lenguaje, el instrumento del libro, intentan mostrar que a pesar de la alardeada “superioridad” de la comunicación electrónica, internet, sus imágenes,

aplicaciones y las redes sociales que cautivan a la población en general, el libro y el lenguaje, es la posibilidad por excelencia para desarrollar el pensamiento crítico, incitar la abstracción, estimular el análisis, desarrollar la capacidad de raciocinio. Los portentosos cambios provocados por el desarrollo tecnológico son los que están alejando a la humanidad de las páginas de los libros impresos y dirigiéndola hacia las comunicaciones electrónicas, a las posibilidades de grabar, de almacenar, de conservar que ofrece internet y su arsenal de recursos. Frente a ello, la letra impresa tiene ritmo de tortuga, torpe y aburrida. Es frecuente encontrar, sobre todo en los niños y adolescentes, expresiones tal como decir que la lectura de libros *eso era antes* (Birkerts, 1994). Téngase presente, además, el poder político que tienen los medios electrónicos sobre la población al formar sus ideas sobre cualquier acontecimiento según los intereses de los creadores de los medios.

¿Cuál fue el aporte, la novedad que trajo el libro? Lutero respondió las dudas indicando que la imprenta fue una creación divina que puso al alcance de todos, el libro por excelencia: la biblia. Como curiosidad debe decirse que Gutemberg, el creador de la imprenta, era un piadoso hombre de fe que en ninguna circunstancia habría permitido una afrenta a la iglesia católica y, sin embargo, su creación asentó un golpe severo a la unidad de la iglesia (Postman, 1992).

El libro perseguido, acosado, pero no desaparecido

El hombre tiene una propensión destructora que se manifiesta de muchas maneras. En el caso que nos ocupa, la destrucción de libros es una práctica de larga data por motivos políticos, religiosos, ideológicos, fanatismos, persecuciones y una larga compilación de razones, algunas fútiles: el libro es un enemigo a perseguir (Baéz, 1994). El ejemplo elocuente es la destrucción de los Códices Maya por motivos religiosos. Como se sabe, el cristianismo en los pueblos originarios de nuestra región se impuso a sangre y fuego, arrasando la valiosa cultura existente para imponer el dominio occidental.

Más allá de nuestras fronteras, en la memoria está presente la persecución al escritor Salman Rushdie, autor de la novela “Versos Satánicos” consideraba ofensiva a la figura del profeta Mahoma lo que provocó la ira de los musulmanes que lo condenaron a muerte, y aunque no lo han logrado, sin embargo, ha sufrido varios atentados. Del mismo modo contemporáneamente, en 1974, Pinochet encabezó un Golpe de Estado contra el presidente Salvador Allende. Aparte de la violenta persecución política que provocó el régimen cívico militar de derecha, hubo un hecho del cual existen suficientes y elocuentes registros gráficos: la quema de libros, discos de vinilo cassettes, entre otros. Se infiere que la quema de libros ha sido una práctica utilizada por los Estados, las Iglesias, las instituciones civiles, las potencias, los particulares.

En una apasionante novela de ciencia ficción de Ray Bradbury (1953) se relata la historia de un lugar en el que los bomberos tienen la extraña misión de quemar libros, de buscar biblioteca e incinerarlas. La respuesta de un grupo de ciudadanos fue su organización y vida en un lugar apartado. El requisito para pertenecer a este grupo era aprender de memoria un libro, de manera que si alguien estaba interesado en leer debía trasladarse al lugar donde habitaban aquellas personas y ubicar a la que había memorizado el libro de su interés y escucharlo. Así los libros eran rescatados de la acción bomberil. Una metáfora y una denuncia profética cuando aún las tecnologías de la información y la comunicación no tenían la presencia rotunda de esta época.

Los incineradores, los pirómanos de libros ¿a qué le temen?, ¿a la circulación de las ideas?, ¿a la apropiación de las ideas?, ¿a la interpretación de las ideas?, ¿a la difusión de las ideas?, ¿al pensamiento discordante?, ¿por qué los inventores de fábulas, los maestros de la metáfora, los poetas, los narradores son tan temidos?, ¿cuál es la potencia del libro que estimula su destrucción?, ¿dónde reside el núcleo perverso del libro que hay que exterminar?, ¿cuál es la profundidad sospechosa que contiene el libro?

Admitiendo que Internet es rival potente para el libro, tal como ha existido tradicionalmente, cabe preguntarse, no en sentido ontológico, sino en términos empíricos ¿qué es un libro?, ¿es el papel sobre el cual se escribe?, ¿es el cartón de sus tapas?, ¿es el texto impreso en el papel?, ¿son las ideas plasmadas por un autor?, ¿es la materialidad con que se presenta?, ¿es la creatividad de los inventores de fábulas?, ¿es la manifestación sublime de los poetas? De acuerdo a lo expuesto el libro vehiculiza ideas, fábulas, mitologías, apologías, historias e historietas, versos, odas, narraciones, especulaciones, interpretaciones, tesis e inacabables posibilidades de expresión humana. Si el libro está inevitablemente ligado al lenguaje cabe preguntarse ¿alguien puede creer que el lenguaje humano va a desaparecer? En consecuencia, los augures que pronostican el fin del libro han formulado una profecía que no se cumplirá.

Tercera Profecía: la extinción del docente.

Que el azar explica la historia no es una afirmación incontrovertible y sin embargo existen suficientes antecedentes que muestran que es una probabilidad innegable. La afirmación tiene sentido cuando se reconoce que la pandemia COVID 19, que asoló a la humanidad por un par de años y dejó una elevada cifra de fallecidos, calculada quince millones de acuerdo a un reporte de la Organización Mundial de Salud (OMS), (Naciones Unidas, s.f.), hizo emerger en el medio educativo nacional, un tipo de educación que hasta entonces no tenía la importancia de la que goza ahora. Tal es *la educación virtual que se desarrolla en línea*. Algunas autoridades de centros educativos de educación media y básica, e incluso universitaria, recibieron con júbilo la noticia, y sin más trámite, como quien encuentra la llave maestra de la educación, dispusieron que esa era la alternativa para seguir los procesos educativos independientemente de las condiciones sanitarias. Deslumbró la posibilidad que ofrece la educación en línea, por medio de una conexión a un sistema informático distante de la computadora personal del alumno (Altamirano Pasmiño, 2022). No hubo un estudio previo, un diagnóstico, un examen de las posibilidades y limitaciones que presentaba la alternativa, de la preparación que necesitaban los docentes ante el nuevo desafío. Sólo improvisación voluntarista. Se pasaba de las clases presenciales a las virtuales.

Se reconoce que el proceso de surgimiento de la educación en línea tiene antecedentes remotos pues, no surgió de la noche a la mañana sino al compás del desarrollo de la tecnología digital y de la expansión de internet. El correo y la radio están en los orígenes de esta modalidad educativa. Surgida como un modo complementario se transformó en un recurso difundido, de gran relevancia e impacto.

Bondades y Virtudes de la educación en línea

A partir de una coyuntura sanitaria el empleo de la educación en línea se ha difundido hasta el punto que no han faltado quienes se han atrevido a declarar que esa es la vía adecuada para resolver el siempre complejo tema educativo. Entre las virtudes que se le imputan se

destaca que la educación en línea resuelve el problema de la distancia al suprimirse las barreras geográficas y como consecuencia, al no haber necesidad de traslado, se producen efectos económicos y disponibilidad de tiempo. Se agrega, además, la flexibilidad de horarios y el desarrollo de destrezas autodidácticas y también la autodisciplina. Así también se destaca que atiende las características y los ritmos de aprendizaje de cada persona y la cobertura de la demanda educativa es ilimitada. Todo el que quiera estudiar puede hacerlo dada la gran disponibilidad de ofertas académicas en línea.

Tanto los docentes como los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar competencias tecnológicas. Mediante este recurso se hace realidad la educación continua en tanto que permite que las personas accedan en cualquier momento de su vida a formarse académicamente (Perú, 2023). Las ventajas o rasgos positivos de la educación en línea sumariamente enunciados pueden ampliarse según los énfasis que se quieran destacar.

Lo virtual y sus complejidades

Al respecto un par de precisiones son pertinentes. Por una parte, los desarrollos tecnológicos telemáticos, robóticos, domóticos, entre otros, forman parte de la sociedad del conocimiento y su sinónimo es sociedad de la información. Se produce un reduccionismo extraño porque el conocimiento no es información, a menos que se esté anunciando que la información sustituirá al conocimiento (Pérez Tapias, 2003), fenómeno posible de comprobar al detenerse a mirar la TV y sus noticieros especialmente. Por otro lado, es comprensible que sus promotores más entusiastas, normalmente entes educativos privados, sólo vean beneficios y valores en su aplicación. Los más cautelosos aspiran a una combinación entre educación en línea y presencial, una forma híbrida que se complementa.

Un tema de particular relevancia, complejidad y debate es la inserción de la educación en línea en el anchuroso concepto de virtualidad. ¿Cómo puede llamarse “realidad” a algo que no lo es, que es “virtual”? Es una cuestión en disputa entre diversas concepciones de lo que es “real”. Se alega, por ejemplo, que las emociones que provoca la escena dramática de una obra de teatro o la hilaridad que suscitan los dichos de un comediante, son reales, aunque no su contenido. La reiterada metáfora platónica de la caverna (Platón, 1992) suele invocarse como manifestación de virtualidad de hombres que viven en medio de sombras que no son reales, sólo un remedio, una vida inauténtica, quizás la que está provocando la virtualidad. Es un desafío de proporciones, y aunque masivamente está siendo revelada por sus ventajas, y por destacados intelectuales, una dosis de dudas y prudencia es aconsejable.

Violencia contra los maestros ¿quién se responsabiliza?

Un hecho de conocimiento público es la creciente agresión, provocada por estudiantes y padres y representantes, a la que están expuestos los profesores. La violencia, verbal y de hecho, acosa a los docentes, la desconsideración por su trabajo expuesta incluso por autoridades del Estado y reflejada en paupérrimos salarios y precaria seguridad social, configuran un cuadro de deterioro de la profesión docente.

A lo expuesto se suma la irrupción de la educación en línea y su potente y reiterado mensaje de la pérdida que ha sufrido el profesor del monopolio del saber y el énfasis puesto en los medios

por encima de los mensajes. El profesor en la educación en línea es considerado un *consejero*, un *facilitador*, un *consultor* que asesora, orienta, tutela, guía y retroalimenta el proceso educativo. El estudiante es el protagonista de su saber, una sentencia invocada desde la educación en línea, propia de la pedagogía “tradicional” desde hace siglos. La docencia ha perdido su encanto, su magia y atractivo lo que está quedando en evidencia por la modesta demanda que tiene en los institutos formadores de docentes. Entonces ¿es la educación virtual, en línea, la llamada con propiedad a copar el vaciamiento de la carrera docente?

La educación virtual en la mira

Una arista sobre la cual poco se ha reflexionado es que el paso de la modalidad presencial a la virtual es la *migración* de un modelo escolar tradicional a otro que con gran empeño se abre paso. Como suele ocurrir en estos casos, inevitablemente se producen desajustes, perturbaciones, tensiones hasta que se produzca el reacomodo al nuevo contexto. En el camino quedarán los que no pueden adecuarse a las nuevas circunstancias, los que se sumarán simplemente para sobrevivir, pero sin ningún compromiso, los que responderán con simulacros sin mayor afán.

A pesar de las bondades que ofrece la educación virtual tiene aún varias asignaturas aplazadas. La brecha digital en sociedades asimétricas es una realidad real, no virtual. Sectores rurales especialmente, los cordones que rodean las grandes ciudades en el “tercer mundo” habitados sustancialmente por una población de ingresos en el límite de la subsistencia, carecen de las posibilidades de internet que tiene costos elevados. Luego no sólo es conectividad, sino un aparataje tecnológico complejo de adquirir, a lo que se suma, la rápida obsolescencia de los equipos y su consecuente desactualización. Según datos proporcionados por la Deutsche Welle “Europa se mantiene como la región más conectada (un 91 % de la población usa internet), seguida de América (87 %), mientras que en los países árabes se baja al 70 %, en Asia-Pacífico al 66 % y en África la tasa cae al 38 %, según el informe de 2024” (DW, 2024). Aceptando los datos de la emisora internacional pública de Alemania, es obvia la brecha que se produce entre Europa y África, por ejemplo.

La población escolar atendida mediante la modalidad de educación en línea beneficiará a algunos mientras otros seguirán rezagados. Con el empleo del gran adelanto tecnológico se están reforzando las asimetrías sociales. Si examinamos la situación descrita en clave democrática, no hay otra inferencia: la educación en línea no proporciona educación a todos, sino que refuerza los privilegios

La sociabilidad.

La educación, más allá de las asignaturas, más acá de la gestión, es socialización, es la oportunidad para que la infancia y adolescencia en particular, reciban los códigos, los valores, las identidades, los preceptos, los significados, las estimaciones y aprecios, los juicios que conforman una cultura. Primero está la familia, luego la escuela, los medios de comunicación, las órdenes religiosas, las diversas formas de agrupación que se generan a partir de la convivencia, son agentes socializadores que desde sus miradas particulares contribuyen a afianzar la identidad, el necesario sentido de pertenencia. Mediante la socialización se aprende a interactuar, se adquieren

los límites necesarios para la convivencia armónica, se obtienen los signos fundamentales para la comunicación, se desempeñan roles y normas de comportamiento, en suma, se aprende a vivir en sociedad.

Si bien la socialización se inicia en la familia, nunca se termina, pues, incluso la condición mortal de los hombres, está sometida a pautas sociales. La educación virtual, en cualquiera de sus modalidades, enfatiza otras dimensiones y aunque se reitera que existe la colaboración grupal, normalmente es en función de aprendizajes, de formación académica, una forma de socialización limitada y circunscrita a un ámbito específico. ¿Es eso educación?

Aproximación a un inventario de tareas del docente

Una somera descripción de las funciones que cumple un profesor en modalidad presencial abarca un extenso catálogo de actividades y responsabilidades. Atítulo enunciativo, sin pretensiones de ser exhaustivo se exponen algunas de las que normalmente cumple. Instruye en una asignatura o en una agrupación de aquellas, las llamadas ciencias sociales, ciencias naturales, y/o ciencias exactas, es decir, es un especialista en un campo del conocimiento. El desempeño de esta función le impone la preparación de clases, lo que significa desarrollar el programa de contenidos diseñado desde el ministerio respectivo, los programas oficiales, sometidos a constantes modificaciones por lo cual cambian su denominación con frecuencia. Para la puesta en acción del programa es necesaria la planificación clase a clase en vista de los objetivos que se pretenden los cuales no alcanzan a cumplirse por los continuos cambios de directrices que emanen del ministerio respectivo. La consecución de este propósito requiere de una estrategia de enseñanza, la metodología en términos tradicionales, para una comunicación didáctica efectiva con los estudiantes.

En el desarrollo de la actividad docente es común encontrar en los estudiantes, respuestas atípicas, generadoras de conflicto dado la amplia dispersión de comportamientos individuales originados por desajustes sociales, por mal formaciones congénitas leves, o, el amplio espectro autista, común en estos tiempos. Ninguna de estas situaciones es fácil de abordar y se requiere un alto grado de tolerancia y serenidad para controlar situaciones especiales y mantener la disciplina en el grupo escolar. Quizás lo más accesible para el docente, sin el apoyo de especialistas, sea atender las carencias afectivas que presentan algunos estudiantes, producto de hogares desestructurados o chicos al cuidado de sus abuelos, pues, sus padres han emigrado. A lo dicho se agrega la siempre polémica función evaluativa que consume largas horas de trabajo fuera de la escuela. El profesor desarrolla su función académica en una institución muy dinámica y con varios frentes de funcionamiento, en los que participan un conglomerado de seres humanos tal como los colegas, los directivos, el personal administrativo y de servicio, los supervisores, los padres y representantes, con los cuales el docente se interrelaciona cotidianamente, generando una dinámica social compleja, origen de situaciones embarazosas si no existe cohesión e integración profesional y humana.

El maestro extiende su labor a cada uno de ellos, especialmente a los padres y representantes, un grupo de los cuales demanda y entrega información, pide explicaciones respecto a su hijo, o reclaman decisiones escolares, en suma, hace patente su interés en la actividad de la escuela. En el otro extremo está la mayoría de los padres o representantes que concibe la escuela como

una guardería donde depositar sus hijos desentendiéndose de sus responsabilidades, una circunstancia que es fuente de contrariedades a la labor del profesor. Como tarea complementaria está la gestión de la escuela que requiere de la participación del cuerpo docente en proyectos institucionales, es decir, propósitos de la institución que convocan al medio en el que está inserta la escuela teniendo presente las condiciones de vida de la población atendida por la institución. Es una respuesta institucional que sigue lineamientos de políticas públicas frente a los desafíos del medio. El desarrollo de estos proyectos implica la participación en actividades extra programáticas en horarios y calendarios especiales. Es un trabajo demandante en una doble dimensión: la escuela propiamente y la comunidad, pues la escuela se debe a su medio para establecer un vínculo de colaboración. La gestión escolar, apoyada en el principio de autoridad delegada y responsabilidad compartida, impone al docente tareas de coordinación, acompañamiento y dirección que le sean encomendadas por el equipo directivo.

Salvo la actividad en el salón de clases, superficialmente descrita, gran parte del trabajo docente se desarrolla fuera del plantel, en el hogar del maestro, lo que muestra que el quehacer docente se extiende por muchas horas en un tiempo que lícitamente debería estar dedicado a la convivencia familiar. Hay algo más en la función docente: la necesidad de actualización y perfeccionamiento, la urgencia de estar al día, bien por necesidad institucional, bien por interés personal, bien por afán de superación. En suma, el maestro realiza un inventario de tareas complejas y demandantes.

La educación en línea es otra realidad, otro universo conceptual para el cual resulta inadecuado llamarla educación, pues parece más instrucción.

Con el cuadro parcialmente descrito de las funciones y tareas propias de la docencia, corresponde preguntar ¿cuál de esas tareas y funciones cumple la educación en línea?, ¿puede la educación en línea asumir las tareas y funciones de la educación presencial?, ¿la educación en línea firmará el certificado de defunción de la educación presencial?, ¿galopa la educación futura sobre el vértigo de la educación virtual?

Quizás la extinción del docente sea la menos probable, pues los difusores de la pedagogía digital parten por admitir que cualquiera sea la modalidad electrónica que se utilice en educación, el maestro sigue siendo indispensable.

EPÍLOGO

La familia, el libro, la educación cambiarán más de lo que hemos asomado, porque lo único permanente es el cambio, pero no perderá su esencia, seguirán existiendo probablemente en formas inéditas que ni siquiera podemos imaginar. Es el reloj de la historia marcando inexorablemente el ritmo de tiempos cada vez más apresurados. Es la vida misma que se va transformando al amparo del modelo político capitalista imperante.

En los desafíos y transformaciones expuestos, macerados con la sustancia de la cultura digital, reverbera como un eco de montaña, el fin de una época y el comienzo de otra. Quebrar lanzas para oponerse o intentar detener el arrollador avance de los nuevos tiempos no solo es inútil, sino también desquiciado.

En la conciencia de los profetas que anuncian la extinción, el ocaso, el eclipse, está vibrando con fuerza el mito y sus pretensiones prodigiosamente ficticias. La extinción de la familia, del libro y el maestro no va más allá de una distopía, o una manifestación vesánica, propia de los tiempos exaltados que viven nuestras sociedades.

Solo cabe hacer los esfuerzos necesarios para que las *estirpes condenadas a cien años de soledad*, ya excluidas, no siga sufriendo las consecuencias de ser reducida a analfabetos digitales, convertida en parias digitales, en marionetas pensadas y habladas desde los centros creadores de tecnología digital.

Roberto Donoso Torres

Profesor de educación primaria egresado de la Escuela Normal José Abelardo Núñez, Chile. Licenciado en Educación, Sede Oriente Universidad De Chile. Magister Scientiae en Desarrollo Agrario, ULA, Mérida. Diplomado en Políticas Públicas en Educación, Convenio BID, Tecnológico de Monterrey, Universidad Católica de Córdoba, Banco Interamericano de Desarrollo. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano Pasmiño, M. N. (07 de 06 de 2022). Dialnet. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042546.pdf>
- Baéz, F. (1994). Historia universal de la persecución de libros. Alianza Editorial.
- Bartra, R. (2014). Antropolgía del cerebro. Conciencia, cultura y libre alberdrío. Editor digital: Titivillus.
- Birkerts, S. (1994). Elegía a Gutemberg. El futuro de la lectura en la era electrónica. Madrid: Alianza Editorial.
- Bradbury, R. (1953). Farenheit 451. Editor digital: Titivillus.
- Calmels, J. (2007). El declive de la familia nuclear. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- George, A. S. (Diciembre de 2023).
- Martínez, J. D. (5 de Abril de 2008). El libro y su valor en la sociedad. el/Masacre.com.
- Microsoft Copilot. (2025, 11 de julio). Respuesta a “Significado y Uso de Queer” [Generacion de IA] Microsoft Copilot.
- Moreno G., Y. (s.f.). Introducción a la lectura de El Nuevo Orden Erótico de Diego Fusaro.
- Núñez Calonge, R. (2020). Problemas éticos en reproducción asistida. Revista Iberoamericana en reproducción asistida.

- Palacio, M. C. (2017). La crisis de la familia: tensión entre lo convencional y lo emergente. Naguará, 43- 64.
- Pérez Tapias, J. (2003). Internautas y naufragos, La búsqueda de sentido en la cultura digital. Madrid: Trotta.
- Perú, U. T. (23 de 06 de 2023). Dialnet. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042546.pdf>
- Platón. (1992). La República. Madrid: Aguila.
- Postman, N. (1992). Tecnópolis. Digital: Titivillus.
- Sánchez, C. S. (2008). La familia: concepto, caqmbio y nuevos modelos. La Revue du Redif, 15 - 22.
- Schavelson, G. (9 de Junio de 2025). Cuando el libro no tiene precio. Barcelona, España.
- UNAM. (15 de Octubre de 2018). Ciencia UNAM. Obtenido de <https://ciencia.unam.mx/leer/794/los-antiguos-codices-mayas-un-tesoro-astronomico-y-religioso>
- Vázquez Rigada, F. (2025). La Algarabía. Obtenido de <https://algarabia.com › el-fin-de-la-familia>
- Vazquez Rigada, F. (5 de Diciembre de 2025). La Clave On Line. Obtenido de laclaveonline.com https://laclaveonline.com › 2025/05/12 › el-fin-de-la-fa...
- Welle, D. D. (27 de Noviembre de 2024). Obtenido de <https://www.dw.com/es/dos-tercios-de-la-humanidad-est%C3%A1n-ya-conectados-a-internet/a-70901668>
- Naciones Unidas. (s.f.). Las muertes por COVID-19 sumarían 15 millones entre 2020 y 2021. Recuperado el 16 de julio de 2025, de <https://www.un.org/es/desa/las-muertes-por-covid-19-sumar%C3%ADan-15-millones-entre-2020-y-2021>
- DW. "Dos tercios de la humanidad están ya conectados a internet." 27 Nov. 2024, www.dw.com/es/dos-tercios-de-la-humanidad-est%C3%A1n-ya-conectados-a-internet/a-70901668.

LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES: DE LA NORMATIVA A LA REALIDAD

ADMINISTRATIVE PROCESSES IN SCHOOL INSTITUTIONS: FROM REGULATIONS TO REALITY

Richard Uranga Silva

piaraoa1982@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-5262-3339>

Facultad de Humanidades y Educación

Estudiante de la Maestría en Administración Educacional

Universidad de Los Andes

Fecha de recepción: 28/04/2025

Fecha de envío: 24/05/2025

Fecha de aceptación: 22/06/2025

RESUMEN

Para conocer la escuela no es sólo necesario saber que es el centro en el que se forma el hombre y la mujer del mañana, sino que también el maestro es parte de lo que se puede denominar la columna vertebral de cualquier institución educativa. Este ensayo producto del seminario Teoría de la Administración, procesos administrativos y gerencia, busca conocer las premisas que se dan en la ejecución de los procesos administrativos escolares, además de las acciones y procedimientos sistémicos que permitan una planificación, organización, dirección y control de todas las actividades pedagógicas llevadas en las instituciones escolares. Así también, comprender la situación real de los procesos administrativos escolares, normativas y contrastes con propuestas trasformadoras que garanticen el éxito de la escuela. El resultado sobre los procesos administrativos escolares es convertir a todas las instituciones escolares en una realidad organizada y funcional.

Palabras claves: escuela pública, procesos administrativos, normas, leyes, prosecución, autoridad.

SUMMARY

To understand the school, it is necessary not only to know that it is the center where the men and women of tomorrow are formed, but also that the teacher is part of what can be called the backbone of any school. This essay, a product of the seminar "Administrative Theory, Administrative Processes, and Management," seeks to understand the premises that govern the execution of school administrative processes, as well as the systemic actions and procedures that allow for the planning, organization, direction, and control of all pedagogical activities carried out in educational institutions. It seeks to understand the current situation of school administrative processes, regulations, and contrasts with transformative proposals that guarantee the success of the school. The result for school administrative processes is to transform all educational institutions into an organized and functional reality.

Keywords: public school, administrative processes, norms, laws, prosecution, authority.

INTRODUCCIÓN

La premisa de enseñar y educar está en los sujetos, aquel que da y aquel que recibe una enseñanza, que se alimenta de todo conocimiento para su supervivencia. El proceso de formación, inicia en el hogar con la integración de la familia, la escuela, su paso en la sociedad y como se relacione dentro de ésta. La escuela en el sistema educativo venezolano consagra a la educación como un derecho humano, en atención a lo establecido en el artículo 102 de la constitución nacional, y los pasos para gozar de esta educación regulada en las demás leyes.

La escuela pública se basa en el desarrollo de procesos pedagógicos y administrativos relacionados con el hecho educativo. No existe escuela pública sin un cumulo de normas, instructivos, currículo, necesarios para llevar a cabo la formación de niños, niñas y adolescentes. A estos procesos de índole administrativo, el derecho a formarse no solo está establecido en la constitución, sino que se hace de interés superior, conforme lo norma el artículo 8 de la Ley orgánica para la protección al niño, niña y adolescente, así como en figura de sus padres o representantes legales.

Dentro de la organización de la escuela existe admisión, prosecución y egreso del educando, esto conlleva a conocer la importancia de los procesos en las instituciones escolares para que cada uno de ellos sea logrado por el estudiante. ¿Cómo lograr que se cumplan a cabalidad de manera organizada? ¿cuáles son los procesos administrativos educacionales que se llevan a cabo en la escuela? una claridad y eficacia de su puesta en práctica, los conocimientos básicos adecuados para su ejecución es menester saberlo desde dentro y fuera de la escuela, lo contrario es una anarquía dentro del sistema educativo para lograr el principio básico de una educación de calidad y desarrollo del aprendizaje, como se presenta en el artículo 103 de la carta magna.

El hecho educativo como proceso o sistema, en palabras de Dewey, es un proceso de reconstrucción, preparar para la vida al sujeto. Necesita estar dentro de la legalidad y pertinencia de la educación que se quiere en el ámbito escolar público. No es considerar la formación educativa en letras, lo que está escrito, sino en la praxis educativa que les corresponde a los administradores en materia educativa. Un administrador educativo mantiene un control sobre la formación del educando con base en el currículo, un control previo sobre la documentación necesaria para su admisión, prosecución y egreso, un control de archivo. Hacer lo correcto, dejar de hacer por improvisar o desconocer las normativas pertinentes, es un acto o actos de índole administrativos que forman parte vital en las actividades pedagógicas y en toda escuela pública.

LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

El hecho educativo lleva consigo, el funcionamiento de las escuelas, ésta es la segunda casa del sujeto educable. La escuela para su funcionamiento debe tener como norte una correcta planificación, organización, dirección y control necesario para el beneficio de los agentes allí involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta visión de plantear procesos internos de carácter administrativos, que constriñen al alumno, personal docente, personal obrero y

administrativo, debe estar interrelacionada entre sí, la escuela- sociedad y los actos administrativos que de ellaemanan. Se considera a la escuela un sistema, una vez inician las actividades, comienza una serie de procesos internos de orden escolar, con de carácter formativo y administrativo dependiente el uno del otro.

Zambrano (2001) señala que, la escuela resume toda la historia de los sujetos y administrar el patrimonio de los saberes. En cada uno de sus puntos fundamentales, la escuela hace explícito el lugar de las ciencias. Para Ilich (1974)

La escuela enseña la necesidad de ser enseñado y hace perder el incentivo para desarrollarse con independencia. En realidad, la escuela cultiva las fallas de la sociedad, prolonga el subdesarrollo humano, promoviendo la competitividad, el egoísmo, el exclusivismo, la acción marginadora. (p.32)

De igual manera este autor, propone: superar a la escuela destruyendo su monopolio. Propone promover la educación libre. El Estado no debe dictar ninguna ley sobre educación. El proceso de educarse debe quedar en manos de cada uno, para que cada uno decida sobre cómo y en qué educarse. Cada uno debería procurarse una garantía de la preparación profesional, pero sin confiarse en un título. En realidad, aprendemos de nuestros pares, en la interacción social, aunque hay un ritual que atribuye al maestro todo lo que se aprende.

La escuela pública, esa que está bajo la tutela del estado docente, de conformidad con el Artículo 5 de la Ley Orgánica de Educación LOE, surge la función principal del estado en dirigir la educación, y como expresa Rodríguez (1989):

El Estado controla los contenidos de la enseñanza y la formación de los docentes, creando un aparato burocrático para administrar el sistema. Las decisiones sobre fines, métodos y contenidos de la enseñanza entraron a formar parte de la disputa ideológica, especialmente en los niveles de la educación obligatoria, los cuales, por estar directamente administrados por el aparato burocrático, pueden más fácilmente subordinarse a los intereses de los grupos en el poder (p.76).

Entre la función del estado como rector de la educación y la posición de Rodríguez (1989) se entrelaza la idea de subordinación de todo aquel que está involucrado en el sistema educativo venezolano. Comprender la autoridad o la libertad de hacer las cosas sin contravenir lo estipulado en la ley, puede resultar tedioso en su aplicación, estas situaciones entre ejecutar lo ya establecido o innovar dentro del campo educativo en armonía con el estado docente.

Los procesos administrativos cumplen un fin al momento de diagnosticar la situación actual de todo aquello que se emplea para la gestión de la información, los documentos y datos que se manejan en la escuela, llevados a cabo por la directiva, al igual que identificar las debilidades de los procesos administrativos de orden interno y externo. Si bien es cierto que en todo proceso hay un procedimiento, no en todo procedimiento hay un proceso (Gordillo 1964). Por tal razón, se debe tener en cuenta que los aspectos de carácter administrativo, que se vinculen con los procesos, ya que son de vital importancia en el desarrollo pleno de las actividades de la escuela, ya que esta, no está instituida por mandato individual sino por la ley, es el estado quien la regula.

Merkl (2004) señala que el proceso es el camino condicionado jurídicamente de algún modo, más que por la mera indicación del fin del proceso, es porque a través de una manifestación jurídica de un plano superior, se produce una manifestación de un plano inferior. Con base en ello se define procesos administrativos en las instituciones escolares, como todos aquellos pasos necesarios previstos en la ley con orden y autoridad capaces de conducir el sistema educativo en la ejecución de su tarea primordial, la educación del sujeto educable.

De igual manera, Catacora (2011), sostiene que “los procedimientos administrativos pueden ser descritos a través de narrativos denominados responsables acción. Esta forma de describir procedimientos, detalla los pasos de un proceso identificando las personas de la acción que se realizan” (p.74).

El director, el maestro, no pueden llevar a cabo ciertos actos de la administración educacional no sin antes estar facultados por la Ley. Desde la constitución nacional en su título I de Derechos fundamentales en el artículo 3, refiriendo a la educación y el trabajo como procesos fundamentales para alcanzar la formación ciudadana como lo establecido en la Ley Orgánica de Educación en su Título I Disposiciones Fundamentales en el artículo 2º donde señala que: la educación es función primordial e indeclinable del Estado, así como derecho permanente e irrenunciable de la persona.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto la Constitución y la Ley Orgánica de Educación, expresan el orden causal del derecho educativo en Venezuela, el artículo 55 de la citada Ley es muy claro, todas las personas involucradas dentro del sistema educativo, quedan sometidos a las normas y regulaciones que al efecto dicte el ejecutivo nacional, por eso es que una vez se inicia la actividad escolar, ese sistema que interrelaciona al sistema educativo no deja a un lado todos aquellos procesos administrativos. Esto esta intrínsecamente relacionado con el personal docente, administrativo, obrero y los educandos.

Es así como el director de una institución escolar y demás personal directivo, precisan la elaboración y ejecución de todos los procesos administrativos que allí se lleven de interés particular o colectivo. Es necesario que el trabajo administrativo en una escuela cumpla con los requerimientos y normativas que establece los órganos competentes en materia educativa.

Situación real del cumplimiento de procesos administrativos escolares

En las instituciones escolares de índole público, todo está regulado por la ley, existen resoluciones y circulares que generan todo un andamiaje administrativo que moviliza a la institución, en esencia, la de formar académicamente a los educandos bajo su dirección. Se considera un sistema que se interrelaciona y que le permite avanzar y dar su aporte en el proceso de formación del sujeto educable.

Tal como lo sostiene Maturana (1993, seguidor de la Teoría General de Sistemas, el proceso educativo tiene forma en lo que respecta a su formación y vinculación y, en cuanto a los objetivos debe descubrir las dinámicas y elementos que lo componen. En el caso del sistema educativo venezolano, lo esencial y su comparación con la teoría, se centra en lo formativo, la mirada de avanzar y fortalecerlo. De allí que se hace fundamental el cumplimiento de una serie de pasos como los que se mencionan a continuación

Normativas y disposiciones que rigen los procesos administrativos en las instituciones escolares

En el orden legal, se designa a una persona como director o directora de una escuela, según las previsiones legales establecidas en artículo 68 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986), además de ello, tiene como obligación de ley, una responsabilidad interna y externa en representación de la mencionada institución escolar.

Esta persona no solo debe cumplir la ley dentro de la escuela, sino fuera de esta, su representatividad funcional le es competente, por ejemplo, ser el responsable directo por ante la Zona Educativa del Estado o por ante la Dirección de Educación de la Gobernación y/o Alcaldía. Estas instituciones que por mandato de ley crean sus organismos educacionales y aunque es un solo sistema educativo y una sola política educativa se estructuran de tal manera que se puedan lograr los procesos administrativos escolares, entre ellos el proceso formativo del sujeto educable. Las funciones del Directivo están contempladas en términos general en el artículo 69 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación:

El director es la primera autoridad del plantel y el supervisor nato del mismo, le corresponde cumplir y hacer cumplir el ordenamiento jurídico... impartir las directrices y orientaciones pedagógicas, administrativas y disciplinarias.

Siendo el garante principal, debe demostrar capacidad en la ejecución de sus funciones, con mayor énfasis en el hecho educativo. Es así como las funciones o facultades que tiene el director con base en el artículo 67 del reglamento general de la Ley Orgánica de Educación, se puede hablar de garantías para cumplir las políticas públicas del sistema educativo, los principios y la organización, planificación, coordinación, evaluación de los planes de acción institucional, en lo administrativo y pedagógico.

Comprender la legislación educativa en su aplicación continua en la escuela pública, es comprometer al educador y educando en dar cumplimiento al currículo formal. Existe un orden y la persona facultada conforme a ley, y para ello debe llevar un control de sus actuaciones y de las que se hagan en conjunto, obteniendo en si uno o varios procesos administrativos educacionales necesarios durante el proceso formativo educativo del sujeto educable.

Un primer proceso es el control administrativo del archivo de la escuela, el funcionamiento de la escuela y todas aquellas directrices tienen también su fuente en el archivo, es en este dónde reposan los documentos inherentes a la correcta funcionalidad de la misma en tiempo y espacio. Lazcano (2011) sostiene que:

El objetivo del control es preservar la permanencia de cualquier organización y consentir su evolución en el mercado competitivo y abarcar desde la existencia de un programa de trabajo en función aplicada y eficiente, el personal ideal que debe desarrollar las funciones creativas y prácticas y los principios establecidos para la institución, tales como la disciplina (Unidad de Mando y Dirección) (p.125).

Para asegurar en la escuela una eficacia y transparencia de gestión dirigida por un director, es mantener o aplicar un buen sistema de control que le permita obtener resultados positivos

de las actividades escolares emprendidas y así lograr sus objetivos. En este sentido, Melinkoft, (2012) sostiene que:

El control previo en materia administrativa es saludable y recomendable. El control posterior se basa en una buena organización, cuyo fundamento es un buen sistema de normas de control (p.66).

Sin menoscabo de cualquier forma de organizar los archivos, es importante acotar el uso de los archivos individuales y colectivos de los estudiantes, para Koontz y Otros (1998):

Los archivos individuales y colectivos de los estudiantes son aquellos registros que corresponden a los grupos de estudiantes por sección disponibles por año escolar, y los individuales son los registros de la actuación de los estudiantes en cada asignatura y es en donde se señala el desempeño estudiantil en cada competencia educativa, asignatura, disciplina y también se registra el desempeño estudiantil relacionado con las normas de la institución (p. 30).

Otro proceso administrativo que se debe llevar a cabo en la escuela es el Control documental. Sostiene Melinkoft, (2012).

El manejo físico de documentos importantes amerita un control de tal manera que estos correspondan, con la información presente. La cual debe ser debidamente respaldada con soportes igualmente documentales que reflejen la existencia de tales documentos (p.67).

Los autores antes mencionados sostienen que el control administrativo, el control previo y un buen control de la documentación que reposa en la escuela es de vital importancia por la relación que debe existir entre el educando y el educador. Conocer su perfil como educando, sus características y avances de formación, se recogen en un orden individual que se organiza o controla para su verificación – relación.

En la escuela se lleva un control estricto de la documentación necesaria relacionada con los educandos. Ese control debe estar organizado y resguardado para efectos posteriores en su útil uso, o del personal que labora en la escuela. Existe un estricto orden de dicha documentación, la cual coincide con el alumno en cuanto a sus datos, grados y cumplimiento de las fases escolares. En otro orden de ideas, en lo que respecta a los documentos personales y funciones asignadas este proceso constriñe también al personal docente que labora en las diferentes etapas y de igual manera al personal obrero y administrativo.

Contraste entre normas administrativas e incumplimiento de procesos

La escuela funciona en atención directa a su currículo, dependiendo de los niveles y modalidades de educación donde se vaya a aplicar. Entonces podemos considerar que la autoridad del director, el control que de él o ella emerge sustentado en la ley y el currículo determinado por el estado, lleva consigo un proceso. Rincones (2007) señala:

El currículo es una construcción sociocultural que sustenta trayectos formativos individuales, que fluyen a través de una red de relaciones socioeducativas basadas en la cooperación, y se apoya en la organización inteligente de todas las actividades gerenciales y académicas que promueven el aprendizaje permanente y la formación integral y competente del ser humano (p.87).

En primera instancia, quién debe aplicar el currículo establecido dentro la escuela, es el educador del grado o nivel establecido en todas y cada una de sus pautas, además que el director de escuela debe estar al pendiente de la ejecución de este. En palabras de Chiavenato (2002), la administración implica la planeación, estructura, dirección y el control de todas las actividades diferenciadas del trabajo presente en una organización.

Lo científico es imperante dentro de la organización escolar, el hecho educativo se debe ceñir a una buena planeación, organización, integración y control de todo aquello que identifique a la escuela pública. Para ello, los procesos administrativos educacionales de interés en la formación del sujeto educable y sujeto al currículo como proceso, deben estar supervisados, su puesta en práctica en la escuela, con mucha atención del director hacia el educador en aula, quien lo ejecuta de acuerdo al ambiente con o sin las dificultades que pudiesen presentarse, pero siempre sujeto a la ley.

Sabiendo el director y el docente de la escuela que el currículo oficial es el que se debe poner en práctica en el devenir del proceso formativo del sujeto educable, es con base a este que surgirán todos aquellos procesos administrativos escolares. Muchos son los percances que se suscitan en la escuela cuando no se implementa el currículo por parte del educador, se genera una diferencia entre el director y el educador donde se exige la aplicación de este, su omisión implica, conforme a la LOE (2009) y el reglamento del ejercicio de la profesión docente, un llamado de atención consistente en levantamiento de actas; este tipo de actos administrativos implican un proceso administrativo direccionado al educador y que inciden en el expediente interno del mismo, por cuanto es su obligación cumplir y hacer cumplir la ley.

El currículo vivencial es la realidad que encontramos en el aula, no produce una intervención directa que sea sujeto de imposición de sanción administrativa al educador, además es una práctica común que se vive a diario dentro del proceso formativo. Otro currículo que no está sujeto a proceso administrativo educacional es el currículo oculto, al respecto, Posner (2002) señala que, son las actitudes y valores captados y compartidos por alumnos y maestros en la atmósfera escolar. Y que, los objetivos pueden también actuar en forma más indirecta al distraer la atención de las fuerzas hegemónicas del colegio como institución.

Con estos enfoques y conceptualización de los currículos en su aplicación en la escuela pública, queda entendido que el currículo oficial es el imperativo y oficial, sujeto de procesos administrativos necesarios para un desarrollo normal del proceso formativo del sujeto educable. No puede existir un acto administrativo en la escuela que no tenga una sujeción legal, pre establecida y de obligatorio cumplimiento; pero lo cotidiano pudiera generar una actuación del director en convertir sus reclamos al personal docente, que dichas actividades ocultas o vivenciales vayan en contra y deba darse una solución inmediata.

Propuestas para transformar la realidad en acciones pertinentes y eficientes que garanticen el éxito en la gestión administrativa.

El Estado Docente concebido como eje central de la educación en Venezuela, garantiza el acceso a la educación del niño o adolescente inscrito en los niveles de educación, con esto se van

I llevando a cabo los procesos formativos de acuerdo a la escolaridad y de sus méritos. Los avances del sujeto educable de un grado a otro, es una formalidad de ley y por ello se consideran procesos administrativos escolares de su interés que van de la mano y se interrelacionan.

El educando, como sujeto de derechos e interrelacionado con los procesos administrativos que se llevan en la escuela donde él participa. Pero es preciso mencionar que en dicha escuela cohabitan para el buen funcionamiento del sistema educativo: el maestro, la secretaria, el vigilante, las aseadoras y el personal de alimentación. Todos ellos ciertamente debieron cumplir un proceso, no hay duda que fue así, pero nuestro estudio solo se centra en los llevados a cabo en la institución escolar. La selección del personal docente, administrativo, y obrero, no está directamente bajo administración del director, éste no contrata personal para ejercer funciones en la escuela.

En el caso de la selección y admisión del personal para ejercer funciones en las instituciones escolares, es el estado, por ello crea las normas legales y entre ellas delega ciertas funciones al director y así este lleva una serie de procesos internos que tengan que ver con el desempeño de las funciones inherente a cada personal bajo su dirección.

No está establecido en la ley que el director de las instituciones escolares firme la destitución de un docente, personal administrativo u obrero, eso no se contempla. Solo inicia el procedimiento dentro del cual debe garantizar el debido proceso establecido en la constitución, a favor del procesado. Si un docente no asiste a sus labores, o un obrero no cumple sus funciones, lo correcto es que el director le apertura el procedimiento por la falta en la que haya incurrido y cumplido este proceso, lo remite al organismo competente o autoridad que decida si procede la sanción, reclamo y/o corrección; hasta aquí tiene facultades el director para establecer las responsabilidades.

Los procesos administrativos escolares y la sociedad.

La escuela pública está ligada a la sociedad y hacen en conjunto la formación del sujeto educable, al respecto Zambrano (2001):

La escuela, como responsable de la sociabilidad de los sujetos, tiende a asumir gran parte de la responsabilidad educativa propia de la familia, especialmente porque ésta deposita toda su confianza en la escuela, debido, entre otras causas, a las nuevas relaciones de producción que impone el modelo económico imperante en la actualidad (p.45).

La sociedad debe fomentar sus bases ciudadanas de la mano con la Escuela y en ella se cimienta el hombre fiable y probo, capaz de responder a los cambios que esta enfrenta a diario. Desde la fundación de la escuela se inicia un paso importante que es procesar administrativamente un área de terreno capaz de albergar una cantidad de alumnos y el uso de dependencias que se pudieran en él levantar, a través de un proyecto socio comunitario - educativo vinculado con las familias que están a su alrededor; es una tarea de suma importancia llevada por el Estado Docente, crear los espacios para educar a los niños, niñas y adolescentes. Siendo así inicia la relación conjunta en donde no escapa la relación de carácter administrativa capaz de vincular a esa parte de la sociedad con el estado en la creación de sus políticas públicas educativas.

Considerar la escuela como entorno físico en determinada área geográfica con el propósito de educar a los ciudadanos, llama la atención como sería la primera reacción de esa parte de la sociedad, tal como lo sostiene Eisner (1998) en cuanto a:

Las preguntas clave de la educación son las mismas hoy que en toda la historia de la transmisión cultural: cómo deben ser educadas las personas en esta sociedad, o qué hay que saber y para qué, cómo saberlo, cómo organizar y desarrollar las situaciones educativas y cómo valorar lo que hacemos (p.39).

Todos los gobiernos en la aplicación de sus políticas públicas, tienen que igualar las condiciones sociales, entre ellas las políticas públicas en materia educativa, construir los espacios para que allí funcione una escuela es la mejor inversión política que puede hacer el estado, siempre en busca de transformar el conocimiento del sujeto educable en espacios adecuados y necesarios para el desarrollo de este.

Vicios observados en los procesos administrativos escolares

Existen prácticas de mala calidad llevadas en las instituciones escolares, realizadas por el director, el docente y supervisores, las cuales van en contra del desarrollo del sujeto educable o que paralizan en determinado momento el proceso enseñanza - aprendizaje. Cuando no se aplica el currículo o simplemente el educador en el aula da sus clases a su modo y desinteresadamente, contradice las normas de interés en la formación educativa. Cuando el sujeto educable no asiste a clases, no se direcciona de buena manera la supervisión de sus derechos, emitiendo opiniones inexistentes y dar paso al grado siguiente sin revisar el porqué de su inasistencia, generando un mal al sujeto educable significando una complacencia pasiva.

La escuela debidamente constituida en un espacio de la sociedad, cuando inicia actividades escolares, realiza una serie de procesos que se han venido mencionando, los cuales son de vital importancia para la prosecución del proceso educativo en cada una de las etapas del sistema y subsistema educativo. El organismo competente genera un acto administrativo contentivo de una serie de procesos que van a cohabitar en esa escuela, la cual está dirigida por un director y quien, en primera instancia conforme a la constitución, las leyes y demás reglamentos debe cumplir y hacer cumplir.

Hablar de vicio se considera como hábito de obrar mal, falta de rectitud o defecto moral en las acciones, una mala calidad, defecto o daño físico de las cosas. Si no hay una planificación escolar coordinada por parte del director, si no existe un seguimiento a las tareas asignadas y el incumplimiento de las funciones curriculares, se tendrían vicios comunes, afectando el normal desarrollo de las instituciones escolares. Por ello es imperioso la sujeción de ley a todos aquellos procesos administrativos educacionales que se presentan en la escuela, de ser justa y racional tendremos una buena marcha y apoyo en el proceso formativos del sujeto educable.

Durante el recorrido teórico y la discusión del contexto en el presente ensayo, con miras a orientar a todas las partes que hacen vida en la escuela pública, la educación que tenemos, que recibimos va a depender en primer lugar de un buen docente, no sin antes cumplir los procesos administrativos escolares y para que este tenga la mejor vocación, necesita de la escuela, ese espacio que en su estructura sistémica sirve para dar lo mejor de sí en la sociedad, un ciudadano capaz de responder a los valores y principios que tanta falta hace.

Todos los procesos que se llevan a cabo, no están escritos para desconocerlos o interpretarlos en forma unilateral por parte de un director o docente de aula en específico, esos procesos derivan de la ley y se les debe considerar de forma directa en su exigencia, puesta en práctica dentro de la escuela para normal y correcta aplicación. El orden supone esfuerzos relevantes y positivos en el proceso de formación del sujeto educable y su interrelación es justa y necesaria. El educando de igual manera está sujeto a la ley, a los procesos que dentro de la escuela él tenga vinculación directa, desconocerlos sería un vicio o simple ignorancia administrativa por capricho o desconocimiento.

El buen director, el buen equipo directivo, el buen consejo educativo y la buena escuela, también está en la que desempeña todas sus funciones, entre ellas las de procesar oportunamente al sujeto educable sus méritos, beneficios, reservas, y demás derechos exclusivos. El director planificador, que evalúa la escuela dentro de un proceso debe estar al orden de la ley y consecutivamente aporta lo necesario para el desarrollo y formación educacional del sujeto educable.

En tal sentido, hay que hacer lo debido en ese proceso interno de evolución de la escuela pública, del verdadero aprendizaje en consonancia con el currículo y los deberes y derechos del sujeto educable con base a la ley, quien por naturaleza los crea. Dejar de cumplir con los procesos administrativos escolares, es ser partícipe de una mala praxis educacional, que sirva de base al fracaso en la formación educativa y por ende afecte a la sociedad.

Lucero y otros (2023) señalan que, la mala administración educativa en un plantel conlleva una serie de efectos perjudiciales que repercuten directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello es que se debe cumplir con una serie de pasos en pro de reforzar y valorar todos aquellos procesos administrativos en las instituciones escolares que permitan la formación integral del sujeto educable.

CONCLUSIONES

De la normativa a la realidad, es la premisa final del título de este ensayo sobre los procesos administrativos en las instituciones escolares. Son todos aquellos pasos que vinculen al sistema educativo para la prosecución de las actividades propias de la escuela, entre ellas la de formar al sujeto educable, ceñido todos estos a la constitución y las leyes en un determinado espacio y tiempo. Se debe saber en la escuela que sin proceso no hay resultado, independientemente de la naturaleza que se trabaje dentro de la escuela, existe un orden procesal que vincula a todos los sujetos que allí hacen vida.

La escuela que se quiere y el resultado de una formación educativa de calidad no está aislada de la orientación organizacional y estructurada de procesos administrativos debidamente establecidos en la ley. Queda establecido que, no existe proceso administrado que no esté plenamente identificado y que se considere de orden público, por tratarse de la educación como un derecho humano. Existe un proceso de inicio, prosecución y egreso que le constriñe al educando con la escuela, además de sus padres y representantes, en relación directa a la familia y sociedad.

La escuela está bajo una administración escolar acorde a las normas y la obtención del resultado final como formadora, es garante de no colidir con los estamentos que favorecen el hecho

educativo. La corresponsabilidad entre educador y educando, es indispensable para su formación. Lo contrario sería una cruel violación al derecho a ser educado con principios y valores, con miras a fortalecer el conocimiento y el aprendizaje.

El personal directivo, administrativo y docente forma parte de la columna vertebral del hecho educativo, que bajo la cotidianidad es preciso cuidar en todo momento. No es por menos la estadía de estos dentro del sistema educativo venezolano, están conforme a las normas y así funciona el sistema. Aplicabilidad y corresponsabilidad es el norte en los procesos administrativos educacionales en la escuela pública.

Es preciso motivar al personal directivo en las fases de planificación, como metas y objetivos a lograr, verificar la situación actual de las instituciones escolares. Es menester organizar, estructurar a todo el personal, asignar tareas y respetar las normas establecidas, con la finalidad de ejecutar los planes académicos y pedagógicos. Velar por una ejecución o dirección confiable en la defensa y prosecución de todos los procesos escolares que revisten interés en los planes de enseñanza aprendizaje y, por último, ya presentada una planificación, se resalta la importancia del control, identificar vicios, corregirlos y mejorar la administración escolar.

Richard Alexander Uranga Silva

Abogado egresado de la Universidad de Los Andes. Diplomado en la Enseñanza de la Lectura y Escritura UPTM KLÉBER RAMÍREZ. Estudiante Regular del octavo (8ºº) Semestre de la carrera Educación Mención Básica Integral, Universidad de Los Andes. Estudiante de la Maestría en Administración Educacional, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. (En espera de la defensa final del trabajo de grado). Doctorando de la IX Cohorte del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes - Mérida Venezuela. Actualmente Preparador Universitario de las cátedras Psicología del Desarrollo, Psicología del Aprendizaje y Psicología General en la Universidad de Los Andes - Mérida Venezuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Catacora, F (2011). Sistema y procedimiento Contables. Edición Editorial Mc Graw – Hill –Venezuela.
- Chiavenato, I (2002). Gestión del Talento Humano. México: Editorial McGraw – Hill. Interamericana. Bogotá: Editorial Practice Hill.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1.999). De los Principios Derechos y de los Deberes. Artículo 102 - 103.
- Eisner, W. (1998). Cognición y currículum: una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu editors
- Fayol, H. (1971). Administración industrial y general. 1^a. Ed. en español. México: Editorial Herrero Hermanos, S.A.
- Gordillo A. (1964). Procedimiento y recursos administrativos. Buenos Aires
- Huerta, J. (1998). "El currículo en la práctica docente de la escuela de Odontología de la UAZ", Zacatecas, México.

Illic, (1974). La sociedad descolarizada y otro texto de educación. Morata

Koontz & Weihrich, H. (1998). Administración. Una perspectiva global. México D.F., México: McGraw Hill.

Lazcano. (2011). Los procesos de la Administración en la Educación. El CID editor Caracas

Ley Orgánica de Educación (2009) Publicada en Gaceta Oficial de La República Bolivariana de Venezuela N° 5929 de carácter extraordinario en fecha 15 de agosto. de 2009.

Lucero-Tello, J., Hernández-Dávila, C., Gavilanes-López, W., & Ruiz-López, P., (2023). Gestión escolar y calidad educativa. 593 Digital Publisher CEIT, 9(1), 5 - 14 , <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2266>

Magendzo, A. (2003), Reflexiones sobre el currículum escolar. Documento interno, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Maturana, (1993). Amor y fuego, fundamentos olvidados de los humanos. Instituto de terapia cognitiva, Chile.

Melinkoft. (2012). Aportaciones desde la Administración Positiva. http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/planear/como/planteamiento_tesis.htm

Merkel, A, (2004). Teoría general del derecho administrativo. Comares, granada.

Posner, G. (2002). Docente del siglo XXI. Bogotá McGraw-Hill

Real Academia Española (2006) Diccionario de la lengua española, 23.^a ed.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Decreto N° 1.011 de fecha 4 de octubre de 2000) Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de octubre de 2000

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1986)

Rincones, L. (2007). El Currículo cooperativo Incardinado. Trama Teórica de sustentación. Msg. Liria Rincones. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Educación. División de postgrado. Doctorado en Ciencias Humanas. LUZ, Maracaibo, Edo. Zulia

Rodríguez, S. (1989). Etapas del Proceso Organizacional educativo. México: Mexicana.

Torres J. (1994). Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Morata.

Ugalde, J. (1989). Administración del currículum. San José EUNED, Universidad de Costa Rica.
UNESCO. La mirada de la sociedad sobre los profesores y la escuela. Disponible en www.dpa.umss.edu.bo/revista/mirada.htm

Zambrano, (2001). La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro. 2 Edición. Nueva biblioteca pedagógica

Zambrano, (2001). Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. 2 Edición. Nueva biblioteca pedagógica.

LA ITINERANCIA PEDAGÓGICA Y SUS POLÍTICAS EN BRASIL, MÉXICO Y VENEZUELA. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN COMPARADA

PEDAGOGICAL ITINERANCE AND ITS POLICIES IN BRAZIL, MEXICO, AND VENEZUELA. A PERSPECTIVE FROM COMPARATIVE EDUCATION

Herminia Monsalve
<https://orcid.org/0009-0009-2704-2466>
herminiamonsalve@gmail.com
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida

Fecha de recepción: 08/09/2025
Fecha de envío: 12/09/2024
Fecha de aceptación: 28/09/2025

RESUMEN

La educación adquiere una significación en cada país que no deriva de ideas sueltas, nace de sus convicciones y se suscribe a las condiciones sociales, económicas, políticas, religiosas y culturales de la nación, ésta última perfila las acciones de esa comunidad y enmarca su sistema de creencias. En sí, la itinerancia pedagógica y sus políticas públicas se han analizado desde una mirada de la educación comparada en Brasil, México y Venezuela, lo que ha permitido evidenciar que esta acción ha nacido de grupos sociales, necesidades nacionales o eventos que han impulsado a los entes gubernamentales brasileños y mexicanos a tomar decisiones en pro de esta modalidad. En el caso de Venezuela, la figura de itinerancia es prácticamente desconocida, con pocos registros y hallazgos que se han ido construyendo por parte de la autora, quien ha tomado esta temática como eje axial de sus distintas investigaciones. Razón por la cual, se asume que esta modalidad de enseñanza requiere estructura y teorización para lograr proyectarse en las políticas nacionales, así como el interés, la disposición, planes claros y una formación que apunte a saciar las necesidades que la nación amerita.

Palabras clave: educación comparada, itinerancia pedagógica, modalidad educativa, políticas públicas

SUMMARY

Education holds unique significance in every country, not from isolated ideas but from its core convictions. It's shaped by the social, economic, political, religious, and cultural conditions of the nation, with the latter defining the community's actions and belief system. The concept of pedagogical itinerancy and its public policies have been analyzed through a comparative education lens in Brazil, Mexico, and Venezuela. This analysis shows that this approach emerged in Brazil and Mexico from specific social groups, national needs, or events that prompted government bodies to take action in favor of this model. In Venezuela, however, the concept of itinerancy is largely

unknown, with very few records or findings. The author of this text has been building on this topic, making it the central focus of her research. Because of this, it's believed that this teaching model requires a proper structure and theoretical framework to become a part of national policies. It also needs interest, willingness, clear plans, and training to meet the nation's needs.

Keywords: compared education, pedagogical itinerary, educational modality, public policies.

LA ITINERANCIA PEDAGÓGICA

La movilización del conocimiento ha sido una práctica realizada desde los inicios del hombre, cuando en su actividad nómada las distintas acciones ejecutadas eran necesarias darlas a conocer a otras comunidades. Esta movilización constante, se le califica de acción *itinerante*, siendo establecido por la Real Academia Española (RAE) como un adjetivo que hace referencia a ir de un lugar a otro.

En este sentido, la educación itinerante a partir del enfoque de (Acero et al., 2020) se refiere a las actividades pedagógicas y lúdicas desarrolladas en diferentes lugares y zonas de difícil acceso que permiten la atención inclusiva a poblaciones apartadas bien sea por falta de cobertura, inversión del gobierno o carencia de programas que atiendan el desarrollo integral de estos ciudadanos.

Así pues, a partir de este planteamiento a lo largo de la historia, se presentan momentos en los que se ha visto necesario impulsar una acción radical de acercamiento al conocimiento, esas experiencias con fines didácticos que han dejado huella en un lugar y población determinada. Aun cuando, son de gran valor histórico son pocos los registros hallados.

Se plantea en el contexto de estudio como primer precedente *hasta el momento*, el caso de las escuelas nómadas propuestas antes de la guerra civil en España, por Giner de los Ríos, fundador del Instituto de Libre Enseñanza, que consistió en misiones ambulantes desarrolladas en 1881 con la intención de llevar a los maestros más destacados a revitalizar las escuelas rurales junto a Manuel Bartolomé Cossío. Ellos reunieron a poetas, artistas, maestros, estudiantes e intelectuales para recorrer el territorio y atacar el alto índice de analfabetismo en las poblaciones más desfavorecidas, bajo la dotación de una biblioteca, exposición de pinturas del Prado y muestras culturales (Pozo y Mayoral, 2016).

Sin embargo, a lo largo de los años hay muestras tangibles de actividades móviles que se han ido configurando dentro de algunas naciones, que a su vez han ganado espacio en las acciones educativas formales y se han convertido en políticas públicas. Como es el caso de Brasil, cuyas Escuelas Itinerantes se han materializado a partir de las distintas luchas sociales del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST). Le sigue México, nación cuyo Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ha tenido como iniciativa una estrategia denominada Asesoría Pedagógica Itinerante (API) para llegar a territorios de poco acceso. Finalmente, Venezuela da cuenta de prácticas espontáneas en la época de la colonia, con pocos registros plasmado en algunos movimientos de índole cultural, pero en cuanto a sus políticas nacionales, la itinerancia aparece con la figura de Supervisores Nacionales Itinerantes.

A razón de ello, con una mirada desde la educación comparada en este ensayo se plasmará la Itinerancia Pedagógica y sus políticas públicas en Brasil, México y Venezuela, hasta visibilizar su estado actual.

El conocimiento en movimiento

La concepción de la educación fuera de las aulas, representa una mirada perfilada de todo aquel que ha profundizado en esta temática, pues la concibe más allá de una mera infraestructura. Por ende, el conocimiento, quien lo posee y desea compartirlo en muchas ocasiones lo traslada a distintos espacios que terminan convirtiéndose en lugares que delinean aulas momentáneas, con instantes pedagógicos que enmarcan una interacción valiosa y nutritiva. De allí la connotación de itinerante, es decir, moverse de un lado a otro.

Este transitar representa en muchos casos acciones comunes que forman parte de la cotidianidad de una serie de sujetos aprendientes y de quienes se encargan de enseñarlos, no obstante, esa misma cotidianidad ha hecho que existan algunos plumazos con breves narraciones, prácticas meramente citadas y pocos trabajos de investigación que registren estas ricas experiencias, por ello este tema poco abordado constituye un hito de interés que vale la pena desdobljar, analizar y darlo a conocer.

Por consiguiente, se mostrará desde distintas ópticas el desarrollo de esta temática en Brasil, México y Venezuela, a partir de diferentes fuentes que han plasmado algunas de las tantas experiencias que dan soporte a este análisis comparativo que busca visibilizar en estas naciones la concepción de la itinerancia pedagógica y su presencia en las políticas nacionales.

Es que al referirse a la movilización del conocimiento como hito nacional, se hace énfasis en los lineamientos que han derivado de estos países como Políticas Públicas (PP), es decir, las orientaciones, contenidos, instrumentos o mecanismos que gesta el Estado a través de los procedimientos, instituciones y organizaciones gubernamentales, dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos (Maggiolo, 2007) que se manifiestan en el Sistema Educativo (SE) de la nación y que involucra tanto las instituciones de educación formal o no formal, pero garantizan la formación continua y permanente de los sujetos.

De los países en estudio, como se indicó anteriormente la investigación del tema implica un grado de complejidad al no existir un amplio abordaje del mismo, dado que las distintas experiencias que se han desarrollado de forma empírica, sólo algunas han terminado registrándose en pocos trabajos de investigación o breves comentarios en redes sociales o páginas de noticia. Por ello surge la siguiente hipótesis: ¿cuáles beneficios educativos aportaría la itinerancia pedagógica al ser considerada como una política nacional?

Por ende, cada uno de los países seleccionados marca un precedente en la construcción de esta variante pedagógica, que se ajusta en el marco de sus condiciones geográficas, políticas, sociales, económicas y culturales, el cual se abordará con la metodología y enfoque de la educación comparada, para dar paso a la delimitación del área en estudio y mostrar así la contextualización de cada país seleccionado.

Brasil y las Escuelas Itinerantes

En la República Federativa de Brasil la educación formal se rige por la Ley N° 9.394 de 1996, conocida como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), la cual regula y

establece las normas para el sistema educativo, ésta ha tenido dos (2) modificaciones, la Ley N° 12.796 de 2013 y la Ley N° 14.945 de 2024. En general, allí se definen los deberes del Estado y la familia, destaca los principios de libertad e igualdad en cuanto al acceso a la educación de manera gratuita y obligatoria, convirtiéndose en un derecho humano y constitucional.

Así mismo, la Ley 9394/1996 en su artículo 21 indica que la educación escolar comprende dos niveles: el de educación básica, que abarca la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria y el nivel de educación superior. En cuanto a la itinerancia educativa, existe la figura de Escuelas Itinerantes (EI) como representación de la Educación del Campo, las cuales están presentes en territorios de resistencia, las mismas son impulsadas por el Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST). Este movimiento cuya lucha con el Estado, se inició en la década de los años 80 con el fin de controlar las tierras y poder garantizar la subsistencia de las familias campesinas expulsadas del campo como consecuencia de la llamada modernización capitalista del sector agrícola y del efecto de las políticas neoliberales a nivel rural (Jungemann y Guimaraes, 2014).

Este tema de la lucha por territorios en la nación suramericana aparece como uno de los problemas estructurales de la desigualdad social, así como la disputa por una educación pública y gratuita en todos los niveles. La EI nace con los campamentos, es decir, con la ocupación de las tierras cuyos habitantes, van configurando una gran comunidad en las que distintas familias construyen sistemas de organización social y estrechan distintos lazos afectivos.

En este sentido, en los campamentos conviven campesinos, sus hijos, conjuntamente con habitantes de favelas de grandes ciudades, en compañía de los inmigrantes de Paraguay ante su acceso continuo por la zona fronteriza de *Foz do Iguaçu* que refiere a la Triple Frontera, un punto donde los ríos Iguazú y Paraná convergen, uniendo este territorio brasileño con Puerto Iguazú (Argentina) y Ciudad del Este/presidente Franco (Paraguay). Inmigrantes que trabajan de manera eventual para asegurar la alimentación de su familia y sostenerse en estas tierras que han ocupado.

En este contexto, surge la reivindicación por una Educación del Campo la cual adquirió su aceptación general, a partir del Seminario Nacional de Educação do Campo de Brasilia en 2002, el cual garantizaba para los campamentos el derecho a educación autónoma a partir de movimientos sociales que luchan por la tierra, para la población rural que ameritaba una formación diferente con un nuevo paradigma que reivindicaba su carácter como política pública para la transformación de las condiciones sociales y económicas de la clase trabajadora (Jungemann y Guimaraes, 2014b)

Por ello se afirma, que la EI en territorio brasileño es una expresión de la itinerancia pedagógica, cuyo objetivo se dirige a un espacio que responda a las necesidades escolares de los niños, adolescentes y adultos de las familias que se han encargado de moldear la figura de los campamentos, cuyo proceso de legalización inició en el año 2002 cuando el Consejo Nacional de Educación (CNE), aprueba la Resolución 1, que instauró las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las escuelas del campo, y la Resolución 614/2004 de la Secretaría Estadal de la Educación de Paraná (SEED-PR.) que autoriza la implantación de Escuelas Itinerantes en los campamentos.

Así pues, en el 2004, se crea en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Coordinación General de Educación del Campo. En el 2010, el CNE aprueba la Educación del Campo como

una de las modalidades de la Educación Básica (Resolución N° 4). Ante una lucha social durante décadas, este logro conllevó a que el Estado financiera las EI y asumiera la responsabilidad por la documentación de los alumnos.

Todo este marco legal hace que el Estado se ocupe mensualmente de la remuneración de los profesores que trabajan en las escuelas de los campamentos y distribuir allí los alimentos, libros y materiales didácticos. El cumplimiento de estos deberes permite lograr el mínimo funcionamiento de las EI que depende de continuas y diversas acciones de presión por parte del Movimiento.

A partir de lo descrito, se afirma que las EI representan una de las formas escolares de la educación rural en la actualidad brasileña que se centran en la gestión democrática de los ciclos de formación humana (Gehrke, 2010). El planteamiento anterior refleja la situación del país suramericano y a partir de su realidad social, económica y política, la importancia de la consolidación de instituciones itinerantes que atendieran las necesidades educativas de quienes habitan en los campamentos y cómo se convirtieron en una muestra fidedigna de esta modalidad educativa, en el marco de las políticas públicas nacionales.

México y la Asesoría Pedagógica Itinerante

Por otro lado, se presenta ahora México cuyo nombre oficial es Estados Unidos Mexicanos, cuenta con un Sistema Educativo Nacional compuesto por los tipos: Básico, Medio Superior y Superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. (El Gobierno de México, s/f) el cual se rige por la Ley General de Educación del 30 de septiembre de 2019 con última reforma publicada en el 2023. Esta nación pluriétnica con importantes poblados rurales y zonas suburbanas, según un análisis publicado por la UNESCO para el año 2001 era notoria las disparidades en cuanto a la atención educativa especialmente las poblaciones campesinas e indígenas.

Adicional a ello, el panorama social refleja un número elevado de niños jornaleros y un alto grado de violencia, lo que conlleva a que las zonas suburbanas continúen siendo las que se encuentran en el mayor aislamiento y con la menor participación en los avances del país, con una alta tasa de deserción escolar especialmente de niñas. Además, se suman los grupos indígenas de las periferias que ameritan un trabajo docente que se ajuste a ellos (Novelo, 2001).

Ante dicha realidad, se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) el 11 de septiembre de 1971, un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la finalidad de brindar servicios de educación a los niños y adolescentes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación del país, en las que no es posible contar con un servicio educativo regular (Gobierno de México, s/f)

La acción del consejo se ha enfocado en ejecutar estrategias que le han permitido concretar propuestas educativas en poblaciones con gran diversidad multicultural y metalingüística, cuyo alcance se extiende a la población infantil ya mencionada, además de los migrantes y los niños que viajan con sus padres en compañías circenses. Por ende, ante una población cada vez más diversa y amplia, los modelos pedagógicos dirigidos a preescolar y primaria, se vieron complementados para población mestiza e indígena, a través del programa de Asesoría Pedagógica Itinerante (API) en el 2015, año en que se suscribe el primer Convenio de Concertación Voluntaria para su implementación.

En este sentido, la figura del *asesor pedagógico itinerante* podría definirse como la de un facilitador, observador o mentor que guía, orienta y ayuda a buscar recursos con los cuales se posible solucionar, además de dar salida a los procesos de mejora educativa de jóvenes y niños mediante la atención individualizada, al integrar la figura de docentes líderes para la educación comunitaria (LEC) y los padres de familia. Así, las zonas que suelen cubrirse cuentan con familias de origen indígena, por lo que algunos hablan alguna lengua originaria, predominando el mixteco, zapoteco y náhuatl; en menor proporción se habla mixe, tlapaneco, wirárica, rarámuri, purépecha y otras. Pocos son bilingües y otros suelen presentar dificultades de salud y desarrollo físico como desnutrición crónica, enfermedades gastrointestinales, infecciones respiratorias, dermatitis, intoxicación, deshidratación, reumatismo, quemaduras, anemia, fracturas, cortadas, mutilaciones o desmayos. (Guía para el asesor pedagógico itinerante comunitario, 2018).

En general la Itinerancia pedagógica en México se dirige a las zonas de difícil acceso, con gran rezago educativo y áreas cuya educación regular es difícil llevarse a cabo, por ello el gobierno ha delegado al CONAFE estas funciones. En sí, este proyecto de asesor pedagógico itinerante comunitario, se rige por lineamientos nacionales y por ende es una política pública que posiciona la itinerancia en esta nación como una modalidad de interés que cubre las zonas ya mencionadas.

Venezuela y el Supervisor Itinerante Nacional

Finalmente, el tercer país a considerar es la República Bolivariana de Venezuela, cuya educación formal está encargada de ofrecer a los ciudadanos una formación que responda a los fines, principios y valores de la nación. Por ello, a la escuela se le ha encargado la tarea esencial de contribuir a desarrollar las capacidades y potencialidades físicas, mentales y espirituales del ser humano en sus diferentes etapas de la vida, para lo cual el papel que juega la familia, la sociedad y los medios de comunicación en general, resultan determinantes, en esa imbricación llamada educación permanente, la cual se rige por los preceptos de la Constitución de la República de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (LOE) y otras leyes, reglamentos y normas.

En específico, la LOE (2009) en su Artículo No 25 destaca la organización y funcionamiento del sistema educativo que presenta una estructura compuesta por dos subsistemas y modalidades de estudios especiales. El primero de Educación Básica con tres niveles: Inicial, Primaria, Media. El segundo de Educación Universitaria con dos niveles: Pregrado y Postgrado. Por otro lado, en el artículo siguiente de dicha ley se presentan las modalidades: educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinada por reglamento o por ley (Ley Orgánica de Educación, 2009, Artículo 26).

Esta organización del sistema se encarga de atender y seleccionar las distintas poblaciones escolares de acuerdo a su edad cronológica y etapas del desarrollo humano. El Sistema Educativo Venezolano (SEV) incorpora a todos los sujetos que conforman la comunidad educativa y establecen su corresponsabilidad bajo la conducción del través del Estado Docente como autoridad rectora de la educación formal del país.

En términos de la itinerancia pedagógica, no se ha localizado un referente teórico que con certeza reseñe los inicios de este tipo de educación, lo que existe son notas sueltas de autores que

se presentan y han plasmado ideas en relación a aspectos que se conectan con este tema, a través de análisis a circunstancias definidas. Los inicios de esta experiencia pedagógica se remontan a la época colonial con el establecimiento de la Educación Elemental o de Primeras Letras que era suministrada a los niños, y el cabildo que costeaba a un profesor que atendía sólo a un sector de la población. Por otro lado, las familias de algunos estamentos sociales pagaban maestros o preceptores que enseñasen a sus hijos en la propia casa (Domínguez y Franceschi, 2010).

Así pues, a partir de este precedente y a lo largo de la historia, se suma el proyecto con el Banco del Libro en 1968 que inicia las primeras experiencias con el Bibliobús; y a partir de 1978, se desarrolla la transferencia de esta experiencia al Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Biblioteca, para su generalización a escala nacional. Así mismo, a través de la Universidad del Valle del Momboy de Valera, estado Trujillo, se institucionaliza la labor en el 2005 con las Bibliomulas, en compañía de la Cooperativa Caribana, que replica el mismo proyecto en el Estado Mérida; el cual es una iniciativa comunitaria que además de los libros promueven la preservación del medio ambiente, bajo la filosofía que leer y escribir, más que una necesidad educativa es una obligación social y cultural que permite a las personas convertirse en protagonistas de su desarrollo humano (Bibliomulas, 2010).

Se incorporan múltiples acciones pedagógicas sin fines de lucro, actividades espontáneas e incluso docentes que van a las casas de sus estudiantes a reforzar distintos contenidos y prácticas, pero sin registros que puedan constituir un referente. A propósito de esto, en términos de la legislación educativa, la presencia de la itinerancia surge a partir de la reforma del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente con el Decreto N° 1.011 (2000) indicando que se modifica el artículo 32, agregándosele en la Categoría 6, una Cuarta Jerarquía en los términos siguientes: “Cuarto Jerarquía: SUPERVISORES ITINERANTES NACIONALES”. Quienes deben ser venezolanos, docentes con solvencia moral cuya función se dirigirá a la supervisión de los distintos planteles y a sus directores, con amplias cualidades y facultades.

Esta nueva figura dentro de los supervisores trajo consigo polémica, sin embargo, esta connotación de *itinerancia* no se corresponde con los fines de esta investigación comparativa. De igual manera, era menester hacer alusión a su existencia, puesto que representa la figura itinerante en el marco de la legislación educativa venezolana. En este sentido, se afirma que, dentro de las políticas públicas de esta nación, la itinerancia no se encuentra determinada como una modalidad o práctica escolar.

Implicaciones de la Itinerancia en las Políticas públicas de Brasil, México y Venezuela

Bajo la consideración inicial de Políticas Públicas, se hace referencia a lineamientos de índole gubernamental que interviene en una nación, en términos, sociales, políticos, económicos, educativos y en todas aquellas áreas que como ciudadanía le compete, en términos educativos existe una legislación en las distintas naciones que resguarda el cumplimiento del derecho a la enseñanza que posee todo individuo.

En este caso, se ha mostrado en la anterior fase descriptiva como cada una de las naciones en estudio posee una concepción de itinerancia que deriva de su contexto, a propósito de ello el territorio brasileño consolidó la figura de EI a partir de una constante lucha social, que entre otros aspectos buscaba conseguir educación pública para los habitantes de los campamentos.

Por su lado, México ante una población étnicamente diversa, con zonas de difícil acceso, alta tasa de violencia y otros aspectos, que entorpecen el desarrollo de la educación regular y mediante el CONAFE, establece la API como una estrategia formativa de esta dependencia gubernamental.

En el caso de Venezuela, la itinerancia no se toma dentro de las modalidades de enseñanza, no hay estructura gubernamental ni lineamientos que la involucren, se hace presente en prácticas privadas, culturales o espontáneas que tienen fines específicos y en la mayoría de los casos resultan desconocidos. Sólo la figura de Supervisor Itinerante que no se corresponde con el tema en estudio. Ahora se da respuesta a la hipótesis previamente establecida: ¿Cuáles beneficios educativos aportaría la itinerancia pedagógica al ser considerada como una política nacional?

Claramente la itinerancia implica la movilización, en el contexto abordado se hace referencia al conocimiento, a los docentes, a los estudiantes, a quienes permitan la interacción propia del acto de la enseñanza, el cual deriva de unas condiciones propias, y se desarrolla con un fin específico. Las naciones en estudio, muestran que la configuración de esta práctica ha devenido de una serie de escenarios nacionales que ameritan que un grupo poblacional sea atendido con diversas acciones que vengan dirigidas por profesionales en el área, cuyo plan de trabajo se acople a los requerimientos individuales que a su vez lo sumen a un grupo particular.

En este sentido, Brasil y México ante una realidad imperante han promovido esta modalidad de enseñanza, como producto de una lucha por su implementación y como una estrategia gubernamental, respectivamente. En el caso de Venezuela, estas prácticas han sido ejecutadas como se ha afirmado anteriormente con fines culturales, privados, ante actividades puntuales y momentáneas, pero no con la recurrencia y la fuerza del caso.

Por consiguiente, en el caso de Brasil, al referirse puntualmente a los campamentos, quienes allí se encuentran con su familia han de asumir un período de espera y lucha, que no está determinado por un rango temporal específico, lo que conlleva a que los niños requieran apoyo pedagógico al tener una estancia indefinida y, además, no poder trasladarse a la escuela tradicional.

En este sentido, la Escuela Itinerante del campamento es para quienes asisten a ella “la semilla de una construcción colectiva dentro del Movimiento” basada en una experiencia escolar real, que define una nueva concepción de la educación y de la escuela que, además, nunca se detiene y está moldeada orgánicamente por individuos en movimiento (Gehrke, 2010). Por ende, la EI en territorio brasileño beneficia a quienes, en su lucha constante por un asentamiento, representan una población cuyos días están marcados por la incertidumbre, no obstante, lograr escolarizarse significa una ayuda crucial es su formación humana.

En cuanto a México refiere, la figura de Asesoría Pedagógica Itinerante, ha logrado la reducción del rezago y deserción especialmente de quienes pertenecen a etnias indígenas, habitan en zonas de alta violencia o áreas de difícil acceso, contando con la participación comunitaria. Así mismo, busca que los docentes adquieran un compromiso socioeducativo, con actitudes de respeto por los valores del estudiante rural, con capacidad para diseñar una participación y planificada (García, 2022).

En sí, la itinerancia en tierra mexicana ha permitido brindar educación a los niños y adolescentes que habitan en localidades que no es posible contar con un servicio educativo

regular, que contribuya con la inclusión y la equidad, y coadyuve a que los docentes adquieran mayor competencia al interactuar con una gran variedad de casos y forjen una mirada multiétnica que trasciende la infraestructura de un aula regular.

Estas dos naciones a diario atienden múltiples casos que representan retos, pero gracias a esta modalidad de enseñanza se han logrado reducir las desigualdades de estas poblaciones, al promover la inclusión y aminorar la deserción de estos grupos etarios ya mencionados.

Por otro lado, en Venezuela existe una nueva realidad observada en una crisis económica que esfuma los sueldos y salarios del magisterio, sumada a instituciones con prácticas pedagógicas deficientes que se proyectan en estudiantes promovidos con carencias palpables en su formación y la ausencia de personal calificado, (UCAB, 2022). Esta realidad nacional ha ubicado la educación nacional en una de sus etapas más críticas. Esto ha llevado a que diversos docentes desempeñen una práctica paralela docente, de carácter privado atendiendo a estudiantes de manera personalizada o en pequeños grupos de trabajo en sus casas.

En esta práctica cabe acá la connotación de *itinerancia pedagógica* con la particular característica de ser una actividad de educación no formal sin que lo determine un modelo teórico previo ni parámetros gubernamentales que la enmarquen.

Así pues, es necesario dar a conocer esta modalidad de enseñanza, su vigencia en la realidad actual venezolana y lograr que en cualquier momento sea considerada como una política nacional de la educación no formal, pero que puede agregar proyectos institucionales que sean apoyados por el ministerio con acceso a las diferentes poblaciones que lo ameriten. Estos planteamientos de gran expectativa merecen una estructura organizativa y un proyecto que logre calar con argumentos sólidos y docentes comprometidos.

CONSIDERACIONES FINALES

La educación adquiere una significación en cada país, que no derive de ideas sueltas, sino que nazca de las convicciones del profesorado y se suscriba a las condiciones sociales, económicas, políticas, religiosas y culturales, ésta última que profile las acciones de esa comunidad y se enmarca en su sistema de creencias. Así, al hablar de la *itinerancia pedagógica*, se hace referencia a ese conocimiento que se desplaza y que representa una acción que nació de grupos sociales, necesidades nacionales o eventos que impulsaron a los entes gubernamentales brasileños y mexicanos a tomar acciones en pro de esta modalidad, y que finalmente se configuró como una política pública.

En Venezuela la figura de *itinerancia* es prácticamente desconocida, con pocos registros y hallazgos que se han ido construyendo por parte de la autora, quien ha tomado esta temática como eje axial de sus distintas investigaciones. Razón por la cual, se asume que esta modalidad de enseñanza requiere estructura y teorización para lograr proyectarse en las políticas nacionales, regionales y municipales, así como contar con el interés y la disposición de profesores que asuman con planes claros, además, de que tengan una formación que apunte a dar respuestas a las necesidades que la nación amerita. Pero más allá, es una práctica común en la cotidianidad venezolana que

también merece ser concientizada, ya que cada uno desde su acción la ha ejecutado de forma libre y requiere de un modelo teórico que la configure y ubique el rol de “maestro itinerante” con todas sus implicaciones para lograr el fin requerido.

Finalmente, acá se encuentra la realidad de la itinerancia pedagógica en tres países de América, en dos de ellos, Brasil y México, se estima es una política nacional y una modalidad reconocida, que sin duda favorece a los sectores más necesitados de la nación. Mientras que en Venezuela es una acción que continúa siendo espontánea, sin profundización, sin registros, ni apoyo del Estado ni del sector privado. Así pues, este ensayo refleja un acercamiento analítico que, a partir del enfoque de la educación comparada, buscó en territorio brasileño, mexicano y venezolano, describir la concepción que cada uno maneja en sus políticas públicas de la itinerancia educativa, resaltando similitudes y diferencias. En este sentido, esta reflexión surge de un tema amplio, complejo, que se caracteriza por ser poco abordado en este país. Por ende, representa uno de los primeros acercamientos cuyas conclusiones, permiten el acceso a futuras investigaciones y discusiones.

Herminia Monsalve

Licenciada en Educación Mención: Básica Integral – Distinción Magna Cum Laudem (Universidad de Los Andes, Mérida - Venezuela, 2016), Estudiante de la Maestría Administración Educacional (en la etapa final del Trabajo de Grado) y del Doctorado en Educación (ULA). Con experiencia en aula, cargos administrativos y formación docente. Actualmente, en dedicación a la investigación y práctica de la pedagogía itinerante de atención personalizada a partir de casos situacionales provenientes de distintas instituciones y niveles del Sistema Educativo Venezolano

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acero, M., Castro, A., y Gómez, N. (2020). Procesos educativos no formales e itinerantes en la atención de las infancias. *Sinergias Educativas*, 1 (5) En URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821581014/index.html> Sinergias educativas

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009, 15 de agosto). Ley Orgánica de Educación.

Bibliomulas (2010). El Blog de las Bibliomulas. Universidad del Valle de Momboy. Valera- Venezuela. <http://bibliomulamerida.blogspot.com/>

Brasil. Conselho Nacional De Educação (Cne) (2002). “Resolução CNE/CP, 1”, de 18 de fevereiro de 2002 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>.

Decreto 1011: los supervisores itinerantes. En la perspectiva de los adversarios y defensores. (2000) Educere, (4), 11, 227-230

Domínguez, F., y Franceschi, N. (2010). Historia General de Venezuela. Texto de Consulta básica. Caracas – Venezuela 2010

Gehrke, M. (2010). Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana. *Analecta*, 11, 99-113.

Gobierno de México(s/F). CONAFE. <https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/apertura-gubernamental.html>

Guía para el asesor pedagógico itinerante comunitario (2018). Edición Consejo Nacional de Fomento Educativo. México. D.R. © Consejo Nacional de Fomento Educativo

Jungemann, B., y Guimares, F., (2014). Resignificación de la educación rural desde el movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (mst) de Brasil, estado Paraná: el caso de las escuelas itinerantes. Perfil de Coyuntura Económica (23), 195-211. Universidad de Antioquia. Colombia

Lei N° 9.394. (Publicada el 20 de dezembro de 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_9_394_1996._diretrices_base_de_la_educacion_nacional.pdf

Lei N° 12.796. (Publicada de 4 de abril de 2013). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/lei_12.796_2013._altera_a_lei_9394_que_estabelece_as_diretrizes_e_bases_da_educacao_nacional.pdf

Lei N° 14.945, (publicada. 31 de julho de 2024). Publicado em: 01/08/2024, Edição: 147, Seção: 1, Página: 5. Diário oficial da União. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_14.945-2024._ensino_medio.pdf

Maggiolo, I., y Perozo, J., (2007). Políticas públicas: proceso de concertación Estado-Sociedad. Revista Venezolana de Gerencia. (12), 39

Novelo, G (2001). La Situación Educativa y Social en México: El Futuro de la Educación para las Niñas. UNESCO

Polo, C. (2024). Sistema educativo de Brasil. Euroinnova: International online educación. <https://www.euroinnova.com/blog/sistema-educativo-de-brasil#como-se-divide-el-sistema-educativo-de-brasil>

Pozo, B. y Mayoral, C. (2016). Espacio itinerante: la intermitencia espacio-temporal del conocimiento. Ponencia presentada en: International Conference Arquitectonics Network: Mind, Land and Society. Barcelona: GIRAS. Universitat Politècnica de Catalunya. Disponible: <http://espasoft.kaos.es/progs0x.htm?peintel>

Resolución N° 614/2004. (Publicada en el Diario Oficial N° 6683 del 9 de marzo de 2004). Secretaría de Estado de Educación de Paraná. Autoriza la Escuela Itinerante del MST como experimento pedagógico. Publicada en el Diario Oficial N° 6683 del 9 de marzo de 2004.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Decreto N° 1.011 de fecha 4 de octubre de 2000) Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fe

UCAB (2022). Resultados SECEL 2022: rendimiento de los estudiantes de bachillerato sigue deteriorándose. <https://investigacion.ucab.edu.ve/2022/11/17/resultados-secel-2022-rendimiento-de-los-estudiantes-de-bachillerato-sigue-eteriorandose/#:~:text=El%20m%C3%A1s%20reciente%20informe%20de,34%2F20%20en%20habilidad%20verbal.>

UCAB (2022). Resultados SECEL 2022: rendimiento de los estudiantes de bachillerato sigue deteriorándose. <https://investigacion.ucab.edu.ve/2022/11/17/resultados-secel-2022-rendimiento-de-los-estudiantes-de-bachillerato-sigue-eteriorandose/#:~:text=El%20m%C3%A1s%20reciente%20informe%20de,34%2F20%20en%20habilidad%20verbal.>

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Retrospectiva del Anuario

PRESENTACIONES

1. Lidia F. Ruiz. Administración Educacional. Pp. 8 – 10. Año 1 – Vol. 1.
2. Aníbal León. Pp. 11 – 12. Año 2 – Vol. 2.
3. Lilian Angulo. Pp. 11 - 14. Año 3 - Vol. 3.
4. Ramón Devia. Una revista científica que nace de la vocación empírica. Pp. 11 - 13. Año 4 - Vol. 4.
5. Lidia F. Ruiz. Pp. 11 - 13. Año 5 - Vol. 5.
6. Lidia F. Ruiz. Pp 11-13. Año 6-Número especial (Julio 2018)
6. Lidia F. Ruiz. P.p 11-13. Año 6-Número 6
7. Lidia F. Ruiz. P.p 11-13. Año 7-Número 7
8. Irene P. Ramírez P.p. 13-14. Año 8- Número especial (Julio 2020)
9. Irene P. Ramirez P.p. 13-14 Número 9 vol. 9.
10. Irene P. Ramírez R. P.p. 13-15 Año 10-Número 10
11. Irene P. Ramírez R., Lidia F.Ruiz. Pp 13-15, año11-número especial (julio 2022)
12. Lidia F. Ruiz. P.p 13-15. Año 12, número 12.
13. Lidia F. Ruiz. Pp 13-15. Año 13, número 13.
14. Lidia F. Ruiz. Pp 13-15. Año 14, edición especial, 2024.
15. Lidia F. Ruiz. Pp. Año 2024, no.15

RESÚMENES

1. Ysbelis Sosa R y Elizabeth Marrero. El liderazgo en la organización escolar desde la perspectiva del juego triádico subgrupal y el proporcionalismo. Manual para el líder escolar. Pp. 15 – 16. Año 2 – Vol. 2.
2. María Elizabeth González, Mary Chavarry Vielma y María Eugenia Aguilera. La inteligencia emocional: un reto para el líder escolar. Pp. 17 – 18. Año 2 – Vol. 2.
3. Mary Lin Barrios, Luz Mary Sosa A, María Valentina Vielmay Rosa María Hurtado. Los valores como fundamento de una educación para la ciudadanía democrática en el contexto del proceso de globalización. Pp. 19 – 21. Año 2 – Vol. 2.
4. José Luis Sánchez B y José Francisco Rivera. Plan de acción de motivaciones sociales basado en estrategias en desarrollo organizacional (D. O.), para optimizar el desempeño académico-laboral del docente de educación media profesional. Pp. 23 – 24. Año 2 – Vol. 2.
5. Ivette Día de Ladera y José Francisco Rivera. Las motivaciones sociales del docente de educación media diversificada y profesional y la utilización de estrategias en desarrollo organizacional (do). (Basado en las teorías de Mc Clelland). Pp. 25 – 26. Año 2 – Vol. 2.

6. Marisol Gómez, Elvia Elena Núñez y Elizabeth Marrero. Manual de calidad para optimizar el rol de supervisor del director de la organización escolar. Pp. 27 – 28. Año 2 – Vol. 2.
7. José Gregorio Rojas y Aníbal León. Nivel de formación del docente de educación básica y percepción de la calidad de la educación. Pp. 29 – 30. Año 2 – Vol. 2.
8. Marcos H. Romero y Pedro Rivas. La administración de emergencias en la escuela propuesta de capacitación para docente en Venezuela. Pp. 31 – 32. Año 2 – Vol. 2.
9. Cristóbal Flores, Mireya Segovia y Vicente Guerra. Aspectos críticos de la supervisión educativa en el estado Mérida. Pp. 19 - 20. Año 3 - Vol. 3.
10. Ramírez Yonny, Moreno Natyely. La Comunicación en la Gerencia Educativa. Pp. 21 - 22. Año 3 - Vol. 3.
11. Dávila Francisca, Rodríguez Iralis. Un estudio del rol del Director en la conducción de una organización escolar. Pp. 23 - 24. Año 3 - Vol. 3.
12. Duran Valero Josmar, Jaimes Albornoz Cristina. Propuesta de inclusión de niños con discapacidad en aulas regulares. Pp. 25 - 26. Año 3 - Vol. 3.
13. González Saavedra Cleydis, Peña Nuñez Osnelly. La Administración del currículo formal y del currículo oculto en una institución y un aula del nivel inicial. Pp. 27 - 28. Año 3 - Vol. 3.
14. Mary Y García. Análisis de la Gestión de los Docentes Directivos a la luz de la Teoría de las Relaciones Humanas. Pp. 19 - 20. Año 4 - Vol. 4.
15. Yina P. Mena R. Periódico Digital de Aula como recurso para estimular la Lectura y la Escritura en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Pp. 21 - 22. Año 4 - Vol. 4.
16. María Yelitza Rondón. Dinámicas de Grupo para minimizar la Violencia Escolar. Pp. 23 - 24. Año 4 - Vol. 4.
17. Lucia Quintero. Plan de Formación Gerencial para el Acompañamiento Pedagógico. Pp. 25 - 26. Año 4 - Vol. 4.
18. Lilibeth Ortega. Proyecto Educativo Integral Comunitario: ¿Dispositivo de Planificación o Simple Recaudo Administrativo? Pp. 27 - 28. Año 4 - Vol. 4.
19. Jossay Parra. Estrategias de Gestión Escolar del Consejo Educativo en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario. Pp. 29 - 30. Año 4 - Vol. 4.
20. Gisela Sosa Barrios. Fortalecimiento del desempeño docente en la planificación de los Proyectos de Aprendizaje. Pp. 31 - 32. Año 4 - Vol. 4.
21. Ramón Devia y Mauri Ramírez. Pobreza y Rendimiento Escolar: Jóvenes de Alto Rendimiento. Pp. 19 - 21. Año 5 - Vol. 5.
22. Marilyn Dávila y Marian Gutiérrez. Instituciones Públicas y Privadas: La función supervisora del Director Escolar. Pp. 23 - 24. Año 5 - Vol. 5.
23. Sorangel Camacho y Alenis Muñoz. Formación Docente: Cambios en el Lenguaje Técnico, Estrategias Didácticas y Cosmovisión Pedagógica. Pp. 25 - 26. Año 5 - Vol. 5.
27. Sandra García. El Rol del Director como Promotor de la Formación y Actualización del Docente. Pp. 27 - 28. Año 5 - Vol. 5.
28. Yumara Barón. Propósitos Educativos y Procesos Administrativos de un Parque Temático de la Ciudad de Mérida. Pp. 29 - 30. Año 5 - Vol. 5.
29. Carmen Lara. Plan Estratégico para la Administración de Recursos Tecnológicos (MEC, Blog, WIKI y Redes Sociales) en Instituciones Educativas. Pp. 31 - 32. Año 5 - Vol. 5.
30. José Luis Sánchez Briceño. Plan de acción de motivaciones sociales, basado en estrategias en desarrollo organizacional (D.O.) para optimizar el desempeño académico-laboral del docente de Educación media profesional. Pp. 19-20. Año 6-Número especial (Julio 2018).
31. María Meritu Blanco. Estudio diagnóstico del rendimiento estudiantil en los postgrados de la Universidad de los Andes. Años 2002-2006. Pp. 21-22. Año 6-Número especial (Julio 2018).
32. Yusmary L. Parra Q. Estrategias para una supervisión educativa que permita el mejoramiento Administrativo Pedagógico en las Instituciones de Educación Media general. Municipio Rangel del estado Mérida. Pp. 23-24. Año 6-Número especial (Julio 2018).

33. Gladys Zambrano Márquez. Perfil del director escolar en sus dimensiones: humana, académica y administrativa. Pp. 25-26. Año 6-Número especial (Julio 2018).
34. Anriette S. Rivera F. Lineamientos orientadores al Directivo Escolar en la utilización de los contenidos educativos digitalizados. Un estudio descriptivo aplicado en las instituciones educativas de la parroquia El Llano, del municipio Libertador, Estado Mérida. Pp. 17-18. Año 6-Vol. 6.
35. Ana Fabiola Dávila Sánchez. Influencia del Liderazgo Directivo al frente de la gestión pedagógica en Educación Media General. Pp. 19 – 20. Año 6-Número 6.
36. Mary Ysabel Maldonado. Acompañamiento pedagógico en dependencias educativas nacionales: conocimiento, aceptación y valoración de la supervisión. Pp. 21 – 22. Año 6- Vol. 6.
37. Néstor Pinto. Un Enfoque Educativo sobre el Control Administrativo de los Desechos Sólidos en la Parroquia Domingo Peña de la Ciudad de Mérida. Pp. 19-20. Año 7 – Número 7.

CONFERENCIAS

1. Guillermo Luque. Luis Beltrán Prieto Figueroa: Educador de Pueblos y Combatiente Social. Pp. 13 – 33. Año 1 – Vol. 1.
2. José R. Prado. Estilos Administrativos Educacionales y los Retos de la Calidad Educativa para el Siglo XXI. Pp. 35 – 44. Año 1 – Vol. 1.
3. Pedro Rivas. Calidad de la Educación: Una Discusión Permanente. Pp. 33 - 37. Año 3 - Vol. 3.
4. Aníbal R. León S. Cambios en la Concepción y Práctica de la Administración Educacional en Venezuela. Pp. 39 - 45. Año 3 - Vol. 3.
5. Mery López de Cordero. Seminario de Sensibilización Sobre Educación Inclusiva y Atención a Personas con Diversidad Funcional. Pp. 47 - 49. Año 3 - Vol. 3.
6. Lilian Angulo Remembranzas de la Vida Escolar. Conferencia dictada en la ciudad de Tovar en ocasión de la inauguración del Programa de Postgrado: Maestría en Administración Educacional. 5 de Marzo, 2016. Pp. 37 - 43. Año 4 - Vol. 4.
7. Pedro Rivas Los estudios de Maestría en Administración Educacional. Discurso pronunciado en la instalación de la Maestría en Administración Educacional del Núcleo Universitario del Valle del Mocotíes. Tovar. 5 de Marzo, 2016. Pp. 45 - 51. Año 4 - Vol. 4.
8. Mery López de Cordero La Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes y sus Programas de Postgrado. Pp. 53 - 83. Año 4 - Vol. 4.
9. Mery López de Cordero. Apertura del Foro Abierto sobre el Proceso de Transformación Curricular y la Escuela de Educación. Palabras de apertura al Foro sobre el Proceso de Transformación Curricular para la Educación Media. Pp. 37 - 40. Año 5 - Vol. 5.
10. Asdrúbal Pulido. De la generación boba a la generación estafada. Conferencia dictada en la Facultad de Humanidades y Educación en ocasión del aniversario No. 58 de la Escuela de Educación. Pp. 31-37. Año 6-Número especial (Julio 2018).
11. Gaudy A. Avendaño A. Adolescencia, Sexualidad y Postmodernidad. Pp 27 – 32. Año 6- Número 6.
12. Lilian Angulo. Palabras en ocasión de las jornadas de educación continua dirigida a los docentes en ejercicio del Sistema Educativo Merideño. Pp. 25-27. Año 7 - Número 7.
13. Luis Albarrán. Nuevas tendencias de atención en la educación física, el deporte y la recreación en la educación especial. Pp. 19-29. Año 8-Número especial (julio 2020)
14. Pedro José Rivas. ¿Cuando hablamos de educación hablamos de lo mismo? ¿y en los paradigmas emergentes en tiempos de pandemia y de postpandemia, será igual? . Pp 20-27, año 11-número especial (julio 2022).
15. Mery López de Cordero. Pensar el Reinicio: Nuevos retos de la Educación. Pp. 28-30, año 11-número especial (julio 2022).

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

1. Aníbal León, Cristóbal Flores, Mireya Segovia y Vicente Guerra. Aspectos Críticos de la Supervisión Educativa en el Estado Mérida. Pp. 47 – 79. Año 1 – Vol. 1.
2. Lilian Angulo, Nelly Chacón y Rosa Rosales. El Desempeño de los Directivos de Educación Primaria en su Labor Cotidiana. Pp. 81 – 107. Año 1 – Vol. 1.
3. Lidia F. Ruíz, Noris Carrillo y Lucy Quintero. Estrategias Gerenciales para Mejorar la Participación de los Directivos en las Instituciones Educativas. Pp. 109 – 132. Año 1 – Vol. 1.
4. Elysmary Quintero y Elizabeth Marrero. Análisis Cibernetico, Holístico y Transformacional en la Organización Escolar. Un Manual Para El Director. Pp. 133 – 151. Año 1 – Vol. 1.
5. Ana Sulbarán y Aníbal León. Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. Pp. 35 – 50. Año 2 – Vol. 2.
6. Wilberth Suescún, Aníbal León, Beatriz González y Magaly Gutiérrez. Una perspectiva del docente venezolano en la Revista “Educación, revista para el magisterio”. Pp. 51 – 66. Año 2 – Vol. 2.
7. Peña Yraida y Volcanes Yuraima. Espacios de participación de los padres y representantes en la gestión administrativa escolar. Pp. 67 – 86. Año 2 – Vol. 2.
8. Angulo Lilian y Peña Daniel. Conductas disruptivas presentes en estudiantes del tercer año de educación media general. Pp. 87 – 110. Año 2 – Vol. 2.
9. Edison R. Revilla H. Resiliencia Organizacional y Educación: Una Transición Paradigmática bajo la Visión Humanista. Pp. 55 - 65. Año 3 - Vol. 3.
10. Raquel Márquez Contreras. Modelo de Evaluación Aplicable a Proyectos de Innovaciones Educativas. Pp. 67 - 77. Año 3 - Vol. 3.
11. Eysabel Méndez. Aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Administración Educacional. Pp. 79 - 89. Año 3 - Vol. 3.
12. Luisana Morales. Educación Universitaria con una visión en los principios éticos. Pp. 91 - 104. Año 3 - Vol. 3.
13. Virginia López y Aníbal León Matrícula Escolar en la Educación Media Técnica. Escuelas Técnicas del Estado Mérida en el Período 2009-2013. Pp. 89 - 102. Año 4 - Vol. 4.
14. Lenny Lobo y Benigna Quintero El rol del supervisor escolar en centros educativos rurales de un municipio del Estado Mérida- Venezuela. Pp. 103 - 127. Año 4 - Vol. 4.
15. Luz M. Rondón y Lidia F. Ruíz Participación del docente de Educación Media General en la promoción de la Identidad Cultural Local. Pp. 129 - 140. Año 4 - Vol. 4.
16. Emilia Márquez. Aprender Ciencias: Leyendo y Escribiendo en el Lenguaje de las Ciencias. Pp. 45 - 58. Año 5 - Vol. 5.
17. Yoselin Guzmán y Ramón Devia. Los Ritmos Circadianos del Director Escolar en la Administración Educativa. Pp. 59 - 75. Año 5 - Vol. 5.
18. Yimari Quintero y Aníbal León. Instrumento Administrativo del Aula de Clases “Agenda Escolar” para el Docente de Aula en la Educación Primaria. Pp. 77 - 94. Año 5 - Vol. 5.
19. Eysabel Méndez. Una aproximación a la percepción de cómo les gustaría aprender a los Estudiantes Universitarios: Caso de estudio Universidad de Los Andes. Pp. 99 - 110. Año 5 - Vol. 5.
20. Andreina Castillo y Aníbal León. Clima organizacional de una escuela de educación media. Aspectos fundamentales. Pp. 111 - 131. Año 5 - Vol. 5.
21. Yasmery Rondón. Aportes de la investigación cooperativa como estrategia de indagación escolar. Pp. 133 - 143. Año 5 - Vol. 5.
22. Mario Alejandro Rico y Yeilena del Carmen Morillo León. La resiliencia en docentes de Educación Preescolar de Mérida-Venezuela en el año 2016. Pp 43-56. Año 6-Número especial (Julio 2018).

23. Piedad Buchheister y Ricardo Marín Viadel. Los senderos de la cognición estética. Una aproximación a los conceptos abstractos en el discurso verbal y visual infantil. P.p 57-80. Año 6-Número especial (Julio 2018)
24. Ymmer Vanegas. El planetario escolar artesanal: un espacio educativo alternativo e innovador. P.p 81-87. Año 6-Número especial (Julio 2018).
25. Joaquín Yodman Peña Rivas. La educación: un proceso multifactorial y multidimensional. P.p 89-100. Año 6-Número especial (Julio 2018).
26. Mayra Alejandra Ponce, Sileyma María Briceño, María Nazareth Rojas y Flor Cecilia Márquez. Atención educativa a niños pacientes oncológicos del aula hospitalaria, IAHULA. Piso 8. Pp. 101-113. Año 6-Número especial (Julio 2018).
27. Beatriz González Rojas. Memoria y Comprensión: polos opuestos o complementarios en la Ciencia Cognitiva. Pp. 37 – 57. Año 6- Número 6.
28. Irene Ramírez; Aníbal León. Prescripción curricular de la escritura en la Educación Primaria venezolana. Pp. 59 – 81. Año 6- Número 6.
29. Marcos Harvey Romero Rojas. La escuela interpretada como una organización social bajo el enfoque de sistemas para fortalecer la estructura cognitiva del administrador educacional. Pp. 83 – 98. Año 6- Número 6.
30. Lesly Luisana Márquez Moreno; Mery Margarita López de Cordero. El uso de aplicaciones móviles como estrategia de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Pp. 32 – 47. Año 7 – Número 7.
31. Ondina Rodríguez Briceño. Estelaridad (I). Principios de la Investigación Estelar: historiar en el presente (*). Pp. 48-60. Año 7 – Número 7.
32. Lenny Maribel, Lobo Uzcátegui; Ramón Erasmo, Devia Quiñones; Aníbal Ramón, León Salazar. Expansión de la Educación en el estado Mérida-Venezuela entre 1990 y 2011. Pp. 61-77. Año 7 – Número 7.
33. Jhonattan Rafael Parra Andara; Carlos Dávila Guillén. Curso en línea abierto para la enseñanza de la matemática básica universitaria. Pp. 78-88. Año 7 – Número 7.
34. Sandra Benítez. El pensamiento complejo y la innovación tecnológica y educativa en las universidades del futuro. Pp. 89-99. Año 7 – Número 7.
35. Irene P. Ramírez R. Evolución de la estructura del sistema educativo venezolano (1948-2009). P.p. 34-53. Año 8 - Número especial (julio 2020).
36. Sorángel R. Camacho. El director escolar eficiente. El liderazgo en la escuela. P.p. 54-74. Año 8 - Número especial (julio 2020).
37. Carlos R. Camacho A. Las Plazas Públicas Megaaulas para las Prácticas Profesional Docentes (Una propuesta). P.p. 75 – 92. Año 8 - Número especial (julio 2020).
38. Ailil Coutinho. Storytelling. Actividades prácticas para impulsar destrezas en estudiantes de inglés como lengua extranjera. P.p. 93 – 104. Año 8 - Número especial (julio 2020).
39. Ligia Rojas, Ada Angulo de Escalante, Yamira Chacón Contreras. Estrategias de aprendizaje para orientar el proceso de escritura del inglés en estudiantes de Educación Primaria. P.p. 105 – 115. Año 8 - Número especial (julio 2020).
40. Ilka Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón, Lilian Angulo. La inteligencia intrapersonal e interpersonal en los niños y niñas de educación inicial. P.p. 116-134. Año 8 - Número especial (julio 2020).
41. Ada Angulo de Escalante. El docente investigador en Educación Primaria. Un estudio piloto. P.p. 29-43. Número 9 vol. 9.
42. Dayerlin D. Avendaño Hernández, Katherine Gutiérrez T., Mery López de Cordero. Actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional en niños preescolares con padres en proceso de separación. P.p. 44-60. Número 9 vol. 9.

43. Ilka Rangel, Lidia F. Ruiz, Luz M. Rondón, Lilian Angulo. La inteligencia kinestésica y musical en las aulas de educación inicial. P.p. 61-77. Número 9 vol. 9.
44. Ruth Puente Valera. Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela. P.p. 20-36. Año 10 - Número 10.
45. Antonio Dasco Cetani. Curso en línea de planificación estratégica dirigido a directivos y equipo coordinador docente de organizaciones educativas. P.p. 37-52. Año 10 - Número 10.
46. Mariely del Valle Rosales Viloria, Beatriz E. Coronado B. Habilidades directivas en la gerencia de instituciones educativas en el contexto de la pandemia Covid19. P.p. 53-65. Año 10 - Número 10.
47. Enver José Briceño Briceño, Mery López de Cordero. El desarrollo de la expresión oral en el libro de texto de Inglés de Primer Año de la Colección Bicentenario. P.p. 66-81. Año 10 - Número 10.
48. Noel Alejandro Guevara Barrios, Aníbal León Salazar. Adolescentes frente al carácter normativo de la escuela. Conflicto entre el estudiante y el sistema escolar. P.p. 82-100. Año 10 - Número 10.
49. Nancy Santana Cova. En el contexto de la pandemia: Cada familia una escuela. Aproximación a la dinámica de la nueva escuela en el primer grado. P.p. 101-113. Año 10 - Número 10.
50. María del Pilar Quintero-Montilla. La Educación y el cambio social. Pp 35-49, año 11-número especial (julio 2022).
51. Gustavo Salas. Efectos psicológicos en los estudiantes expuestos a la educación a distancia en contexto de pandemia. Pp 50-58, año 11-número especial (julio 2022).
52. Angélica María Salas González. El cuento de hadas desde un enfoque reflexivo. Pp 59-66, año 11-número especial (julio 2022)
53. Yuleima Molina. Dimensión epistemológica de la pedagogía del amor: reconstrucción histórica social. Pp 20-31. Año 12, número 12.
54. Carlos Raúl Camacho Acosta, Miguel Antonio Rosario Cohen. Miriam Pérez Méndez y la educación ambiental a través del reciclaje de desechos sólidos. P.p 32-51. Año 12, número 12.
55. Antonio J. Torres P, Ada M. Angulo E. Los mitos griegos: una experiencia estética de la lectura en educación primaria. P.p 52-62. Año 12, número 12.
56. Jesús Morales. Una política pública educativa con enfoque holístico-integral a partir del Anteproyecto de Ley de Convivencia Escolar Pacífica. P.p 63-77. Año 12, número 12.
57. Ada Angulo de Escalante, Aníbal León Salazar. La investigación en la praxis del docente de educación primaria. Pp 19-33. Año 13, número 13.
58. Yazmary Rondón, Hazel Flores Hole. Aula geométrica. Un espacio de cambio conceptual según el modelo Van Hiele. Pp 34-46. Año 13, número 13.
59. Sorange Camacho R, Aníbal León S. La eficiencia del director escolar. Pp 47-62. Año 13, número 13.
60. Wilmer Vargas A, Reinaldo Cadenas A, José Fonseca R. La enseñanza y el aprendizaje de los polinomios. Una realidad que debe preocupar. Pp 63-76. Año 13, número 13.
61. María del Pilar Quintero Montilla. Construyendo una psico-pedagogía social ética y cultural Latinoamericana. Pp 77-94 Año 13, número 13.
62. Luz Rondón C. Aspectos críticos de la estructura organizacional en educación media general. Pp 95-106. Año 13, número 13.
63. Elisabett Dávila H. Estrategia para optimizar la calidad educativa en turismo y hospitalidad a nivel universitario. Pp 107-124. Año 13, número 13.
64. Norma Uzcátegui, Lilian Nayive Angulo. Evaluación de las inteligencias múltiples como estilo de aprendizaje en la unidad Educativa San Javier del Valle, municipio Libertador del Estado Mérida. Pp 125-151. Año 13, número 13.
65. Ada de Escalante, Julisse Velásquez. Las Habilidades Sociales en los Niños con Autismo. Una indagación con estudiantes de Educación Primaria. P.p 20-30. Año 14, edición especial, 2024.

66. María Briceño P, Mery López de C. Promoción de la Salud en la Educación Preescolar. Ayudemos a los niños a crecer fuertes. P.p 31-48. Año 14, edición especial, 2024.
67. Stephanie Peña D, Annyulie Rodríguez C. Actividades recreativas dirigidas al fortalecimiento del proceso de socialización de niños preescolares de 3 a 5 años de edad. P.p 49-69. Año 14, edición especial, 2024.
68. Nancy Daboin D. Aplicación de la Neurodidáctica en el aula de Educación Inicial mediante la gamificación. P.p.70-83. Año 14, edición especial, 2024.
69. Wuilmer Gutiérrez. Entre la libertad de enseñar y el derecho de aprender. Un acercamiento a los principios del estado docente desde la mirada de Luis Beltrán Prieto Figueroa. P.p.84-95. Año 14, edición especial, 2024.
70. Reinaldo Mora N. Contexto educativo multisensorial. Una mirada autoreflexiva. P.p 96 – 105. Año 14, edición especial, 2024.
71. Yaramix Santiago; Heibett Cabrera; Jesús Montilla; Regina Tapia; Marianela Reinoza; María Luz Salas. Implicaciones socio-educativas del Síndrome de Down. Caso de Estudio. P.p 106 – 117. Año 14, edición especial, 2024.
72. Luz González N. La actualización Gerencial Educativa desde la gestión proactiva y la resiliencia. P.p 118 – 130. Año 14, edición especial, 2024.
73. Yamira Chacón, Aníbal León. La Estructura Cognitiva en la Interacción Verbal del Aula de Clases. P.p 131 – 145. Año 14, edición especial, 2024.
74. Luz Rondón C, Lidia F. Ruiz. Valores que subyacen en leyes que norman el proceso evaluativo en Educación Media General. P.p 146 – 162. Año 14, edición especial, 2024.
75. Noel Guevara B, Anibal León. Formalidad y conflicto escolar: excesos y resultados. P.p 163 – 178. Año 14, edición especial, 2024.
76. Diana Rosaly Alarcón Molina. La teoría del punto de vista realista para la enseñanza del teorema de Pitágoras. P.p 19-38. Año 2024, no.15
77. Ana Salinas de Valero. Malla curricular del plan de estudio ciencia y tecnología, educación media (Venezuela-Chile). P.p 39-58. Año2024, no.15

ENSAYOS

1. Roberto Donoso. Sobre Administración y Gerencia: Variaciones sobre un Mismo Tema. Pp. 155 – 161. Año 1 – Vol. 1.
2. Lenny Maribel Lobo Uzcátegui. Discusiones en torno a la educación y el desarrollo. Pp. 113-126. Año 2 – Vol. 2.
3. María Helena de las Mercedes Picón Briceño. Lo Inacabado o incompleto de todo conocimiento. Pp. 109 – 113. Año 3 -Vol. 3.
4. Nancy Santana La formación para el ejercicio de la ciudadanía: tarea ineludible de la escuela. Pp. 145 - 157. Año 4 - Vol 4.
5. Marianela Reinoza Dugarte La Teoría Fundamentada como método en la tesis doctoral. Pp. 159 - 165. Año 4 - Vol 4.
6. Rebeca Rivas. Formación de docentes para la mediación integrada de las Ciencias Naturales. Pp. 149- 166. Año 5 - Vol. 5.
7. Marilú Puente y Wilberth Suescún. Grupos estables en educación media: lo que nos contaron que serían, lo que fueron y lo que podrían ser. Pp. 167 - 177. Año 5 - Vol. 5.
8. Jesús Briceño. Informe “Relámpago”. Pp. 179 - 194. Año 5 - Vol. 5.
9. Luz Rondón. Grupos Estables en una Institución de Educación Media General. Pp. 195 - 199. Año 5 - Vol. 5.
10. María Pastora Barradas Nahr y Mario Alejandro Rico Montilla. Desde la filosofía de Baruch De Spinoza hacia una praxis pedagógica virtuosa. Pp. 119-126. Año 6-Número especial (Julio 2018).
11. Mery López de Cordero. El Plagio como atajo y sus consecuencias. Pp. 103 – 109. Año 6- Vol. 6
12. Luz Marina Uzcátegui Ávila; José Gregorio Fonseca; Carlos Dávila. Hacia una cultura de la evaluación y formación del docente. Pp. 111 – 119. Año 6- Vol. 6

13. José Alberto Escalona Tapia. La Investigación-acción para la organización escolar dinámica y sustentable. Pp. 104-114. Año 7 – Número 7.
14. Roberto Rondón Morales. Educación universitaria en tiempos de pandemia. P.p. 139-140. Año 8-Número especial (julio 2020).
15. Roberto Donoso Torres. Algunas reflexiones sobre mitos, simulacros y fantasías en educación. P.p. 82-96. Número 9 vol.9.
16. Angely Contreras. La posibilidad de la ética en un mundo virtual. P.p. 97-103. Número 9 vol.9.
17. Ailil Coutinho. Venezuela en pandemia y la enseñanza remota de emergencia. Reflexiones de una instructira de inglés como lengua extranjera. P.p. 118-131. Año 10 – Número 10.
18. Angely Massiel Contreras. La ética, un camino sinuoso para encontrar la tecnología. P.p. 132-139. Año 10 – Número 10.
19. Jesús Morales. El perfil del docente de la post-pandemia. Una mirada desde la perspectiva humanista de la psicología. P.p. 140-148. Año 10 – Número 10.
20. José Manuel López D'Jesus, Gerardo Valero Sánchez. Literatura y Música: dos modos para enriquecer la filosofía de la educación en la actualidad. Pp 71-79, año 11-número especial (julio 2022).
21. Wilberth Suescum Guerrero. Una Bandera por la Profesionalización en Venezuela: Valores y Perspectivas. Pp 80-85, año 11-número especial (julio 2022).
22. Milagros Sanchez Carrillo. Lo otro en la Educación de hoy. Pp 86-88, año 11-número especial (julio 2022).
23. Piedad Londoño M. Mi preocupación al desnudo en el aniversario de la escuela. Pp 89-91, año 11-número especial (julio 2022).
24. Joel O. Vielma R. Las tecnologías de la información y la comunicación en los escenarios social y educativo: posibilidades y riesgos. P.p 82-95. Año 12, número 12.
25. Dayana Angulo. La generación del conocimiento en la pedagogía de los valores. P.p 96-102. Año 12, número 12.
26. Javier D. Spacca Ch. El principio de corresponsabilidad y el acoso escolar. Pp 156-169. Año 13, número 13.
27. Irene Ramírez R. El realismo pedagógico de Arturo Uslar Pietri. P.p 170-177. Año 13, número 13.
28. Jesús Alfredo Morales Carrero. Educación en ciudadanía global. Una alternativa para el proceder cívico de quien se forma. Pp 178-192. Año 13, número 13.
29. Herminia Monsalve. La pedagogía itinerante, una praxis integral. Pp 193-200. Año 13, número 13.
30. Yuleima Molina. Procesos reflexivos de la pedagogía del amor desde la complejidad teórico-práctica para la formación integral del ser humano. P.p 183 – 192. Año 14, edición especial, 2024.
31. Jesús Alfonso Peña Maldonado. Administración y gerencia de la educación. Un análisis integral. P.p 63-71. Año2024, no.15
32. Daisy Rojas Contreras. Perspectiva crítica del cumplimiento del derecho a la educación en Venezuela. P.p 72-87. Año2024, no.15
33. Amaya Saraí Zambrano Rodríguez. La calidad educativa en Venezuela. Un análisis desde el contraste de la realidad. P.p 88-100. Año2024, no.15
34. Elisa Ruiz Rivero. El Proceso de Evaluación en la Educación Inclusiva en Venezuela. Realidades y desafíos. P.p 101-111. Año2024, no.15
35. Leonardo Alberto Galviz Lozada; Marianela Reinoza Dugarte. 2cb: Cocaína rosa no tan rosa. P.p 112-128. Año2024, no.15
36. Valeska YaKueline Barrios Ramírez. Análisis didáctico método de organización de la enseñanza matemática escolar. P.p 129-139. Año2024, no.15
37. Rocío de Jesús Dugarte Contreras. La educación rural como alternativa de concientización medioambiental para el uso racional del agua. P.p 140-153. Año2024, no.15

38. Ana Cecilia Paredes Azuaje. El acompañamiento pedagógico dentro del proceso de supervisión educativa desde la óptica de las organizaciones inteligentes. P.p154-166. Año2024, no.15

RESEÑAS DE LIBROS

1. Ramón Devia y Lenny Lobo. Gerencia del Conocimiento Universitario desde la Perspectiva Andradógica. (Liual Moreno de Tovar – Autora). Pp. 165 – 167. Año 1 – Vol. 1.
2. Traducción Abreviada/ Por Aníbal León. Predicción De La Conducta Del Sistema Educacional. Thomas F. Green, (1980). Con la asistencia de David Ericson y Robert Seidman. Syracuse, New York. USA, Syracuse University Press. Pp. 129 – 163. Año 2 – Vol. 2.
3. Nancy Pestana. El libro de la Pedagogía y la Didáctica: II.- Lugares y Tiempos de la Educación. Autor: Franco Frabboni. Pp. 119 - 121. Año 3 - Vol. 3.
4. Gloria Mousalli-Kayat. Hijos Brillantes, Alumnos Fascinantes. Autor: Augusto Cury. Pp. 123 - 124. Año 3 - Vol.3.
5. Noel Guevara Psicología de la Organización de Edgar H. Shein. Pp. 171 - 175. Año 4 -Vol 4.
6. Rubén Belandria. Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). Transformación Pedagógica en Educación Media General: Reseña para la Organización Escolar. Pp. 205 - 217. Año 5 - Vol. 5.
7. Ana Azuaje, Beatriz Izarra, Mairet Cuevas y Pedro Márquez. La evaluación como proceso de investigación. Ortiz, Marielsa (2008), La Evaluación como proceso de investigación. Colección Procesos Educativos N° 18, Fe y Alegría, 3ra edición actualizada. Caracas, Venezuela. P.p 131-132. Año 6-Número especial (Julio 2018).
8. Roberto Donoso Torres. El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas. Norma Tamer Nader. Pp. 125 – 134. Año 6- Vol. 6.
9. Irene Ramírez. Teoría del currículum y escolarización. Lundgren, U.P. (1992). Pp. 119-120. Año 7 – Número 7.
10. Irene Ramírez. Enseñar en tiempo de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes. P.p. 108-110. Número 9 vol. 9.

GALERÍA FOTOGRÁFICA

1. Lilian Angulo. Reseña Histórica de Escuelas de Educación Primaria del Estado Mérida. Pp. 129 - 154. Año 3 - Vol. 3.
2. Lilian Angulo Reseña Histórica de Instituciones de Educación Media General del Estado Mérida. Pp. 181 - 204. Año 4 - Vol 4.
3. Lilian Angulo. Reseña Histórica de Escuelas de Educación Primaria del Estado Mérida. Pp. 139 – 155. Año 6 - Vol. 6.
4. Lilian Angulo. Reseña histórica de las Universidades en Mérida. Pp. 125-138. Año 7-Número 7.
5. Lilian Angulo. Reseña de instituciones educativas estatales adscritas a la Dirección de Educación de la Gobernación del Estado Mérida. P.p. 115-131. Número 9 vol. 9.
6. Lilian Angulo. Reseña histórica de la escuela de educación de la Universidad de Los Andes. Visión organizativa y funcional. P.p. 151-175.Año 10 – Número 10.
7. Lilian Angulo. Reseña de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Estudio de la planta profesoral. P.p. 96-116, año 11-número especial (julio 2022).
8. Lilian Angulo. Reseña fotográfica de las escuelas merideñas. P.p 107-123. Año 12, número 12.

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

NORMAS PARA LOS COLABORADORES DEL ANUARIO ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

1. El Anuario Administración Educacional se define como una publicación científica de carácter inter y transdisciplinario de aparición anual. La cobertura temática del anuario es abierta a los investigadores y estudiosos que deseen publicar trabajos inéditos relacionados con Administración de la Educación, teorías educacionales, políticas públicas sobre educación, legislación educativa, sistemas educativos y todo en materia afín con la extensa área educativa. Los trabajos seleccionados - según su naturaleza- serán ubicados en las distintas sesiones del Anuario: Conferencias, Artículos de Investigación, Ensayos, Reseña de Libros y/o Revistas e Información Institucional. El Comité Editor se reserva la creación y conformación de las nuevas secciones según el banco de aportes acumulados en cada edición.

2. Los trabajos o artículos presentados en el Anuario Administración Educacional - Mérida son de la entera responsabilidad de sus autores y no del Anuario y de las instituciones patrocinantes.

3. El Comité Editor del Anuario Administración Educacional - Mérida, sólo considerará para su publicación, trabajos originales e inéditos que no hayan sido propuestos simultáneamente en otras Publicaciones Científicas.

4. Los trabajos o artículos deben venir acompañados de una comunicación dirigida a la Coordinación o al Comité Editor del Anuario Administración Educacional - Mérida, en la cual se solicita la consideración del mismo o de los mismos para ser sometido o sometidos al arbitraje. En la comunicación se debe colocar: identificación del autor (es), dirección, teléfonos, correos electrónicos y una breve reseña curricular de un máximo de 20 líneas.

5. Los trabajos o artículos propuestos deberán ser adaptados por los autores a las normas establecidas en el Anuario Administración Educacional. Una vez cumplidos los requisitos se someterán a proceso de arbitraje.

6. Las producciones escritas a presentar pueden ser las siguientes:

Artículos: Basado en contribuciones de importancia para la comunidad educativa, el docente, los equipos directivos.

Informes de Investigación: Contempla la información parcial o final de los descubrimientos producto de los trabajos de investigación.

Propuestas Pedagógicas: Se refiere a supuestos de cómo desarrollar un determinado proceso educativo el cual tiene que estar debidamente sustentado desde el punto de vista teórico y metodológico.

Experiencias Didácticas: Las mismas deben presentar una sustentación teórica adecuadamente fundamentada, la descripción de la experiencia, los resultados que arrojó y las conclusiones obtenidas.

Ensayos: Se basa en la presentación de textos expositivos, argumentativos o reflexivos. En su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.

Reseñas: Comentario crítico y analítico de publicaciones recientes en el campo o áreas de conocimiento de la revista.

Tanto los artículos como los informes de investigación deben estar estructurados de la siguiente manera:

Introducción

Marco teórico

Metodología (diseños, sujetos o informantes instrumentos y procedimientos)

Resultados y

Conclusiones.

7. El o los autores con residencia en Venezuela, deben consignar o enviar el trabajo en original y una copia impresa, junto con la versión grabada en CD; escrita en Word, letra Times New Roman, Fuente 12; y completamente paginado; a la dirección:.... El o los autores residenciados en el exterior deben enviar los trabajos vía e-mail, con las especificación antes descritas en cuanto al formato digital como documento adjunto a la dirección electrónica: anuade@ula.ve

8. Los trabajos o artículos deben tener una extensión máxima de 18 cuartillas, a 1,5 espacios, incluyendo los cuadros, figuras o fotografías, en un número no mayor de 4.

9. El trabajo o artículo debe contener un resumen tanto en español como en inglés, con un máximo de 12 líneas y, entre 3 y 5 palabras clave. El mismo, debe incluir: propósito u objetivo, metodología, resultados si los hubiere y conclusiones.

10. En las citas y las referencias bibliográficas se debe señalar los autores y/o instituciones consultadas. En la lista de referencias deben aparecer los autores e instituciones citados en el cuerpo

del trabajo o artículo. Para la elaboración de las mismas deben seguirse las normas APA en su última edición,

Por ejemplo:

Libros de Autor:

Ramírez, Juan (2008). Paradigmas en Ciencias Sociales (2da ed.). Barcelona, España: GEDISA.

Artículos de Revista:

Rengifo, Diana (2002). Mario Briceño Iragorry o el Oficio de Historiar como Pasión Vital. AGORA-Trujillo , 10, 225-233.

Artículos de Revistas Electrónicas:

Rodríguez, Juan (Junio, 2005). El poder de la iglesia. Ánfora 12 (16-18). Revisado el 10 de junio de 2009 en <http://w sectoreligioso.mx/evangelización/ anfora>.

Capítulo de libro compilado:

Angulo, Lilian (2007). Mujer y ambiente. Una Visión desde la Complejidad. En: Lenny Lobo (comp). El medio ambiente en el presente (pp. 18-30) Mérida,Venezuela: Ediciones universitarias.

11. Los productos derivados de Trabajos de Grado, Proyectos de Investigación, Tesinas, Tesis de Grado, Trabajos de Ascenso u otro tipo de investigación; deben ser presentados en la forma de artículos científicos para ser sometidos al arbitraje. Requisito de obligatorio cumplimiento.

12. Las reseñas de libros y revistas tendrán una extensión máxima de 3 cuartillas, a un espacio y deberán acompañarse de la portada respectiva en versión digital o fotografía.

13. El Comité Editor del Anuario se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios de forma que aseguren la calidad de la publicación.

14. Los trabajos o artículos originales no serán devueltos.

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Criterios para el arbitraje del anuario administración educacional - Estado Mérida

CRITERIA FOR THE ARBITRATION

ASPECTOS PREVIOS

Una vez recibidos los trabajos o artículos se sigue el siguiente procedimiento:

1. Acusación de recibo dirigida al autor (es) en físico y/o correo electrónico.
2. Evaluación preliminar del trabajo o artículo por parte del Comité Editorial para verificar si cumple con las normas y demás requisitos establecidos.
 - 2.1. Si las cumple, el mismo se envía a los árbitros, quienes emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo o artículo.
 - 2.2. Si el trabajo o artículo no cumple con las normas y requisitos se le notificará por escrito la decisión al autor (es).

ASPECTOS A EVALUAR

Arbitraje

El arbitraje de los artículos enviados al Anuario, se cumple en la modalidad «doble ciego» y, en esta modalidad, a cada árbitro le es enviado el artículo y una planilla de evaluación elaborada por el Comité Editor en la que se contemplan las especificaciones requeridas por el Anuario para la publicación de los artículos, ensayos y reseñas. Los árbitros las devolverán debidamente llenas, con las observaciones correspondientes. Se les dará un lapso de 30 días contados a partir de la entrega del material a los árbitros para realizar la evaluación, al cabo del cual deben hacer llegar los resultados al Comité Editor.

Las decisiones de los árbitros deben estar argumentadas cuando consideren que el trabajo o artículo es publicable con modificaciones o no publicable. El evaluador debe explicar detalladamente sus observaciones y sugerencias para ser remitidas al autor.

En caso de que tenga información sobre la publicación anterior o simultánea del artículo que está evaluando, deberá manifestarlo en planilla anexo con su respectivo soporte.

ELEMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

- Originalidad
- Pertinencia del tema
- Solidez de las argumentaciones
- Estructura del trabajo
- Organización interna del artículo
- Solidez de las conclusiones
- Resumen en caso de artículo

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Formato para la evaluación de los artículos y ensayos del anuario administración educacional - Estado Mérida

Título del Trabajo: _____

Marque con una equis(x). Según la clasificación dada a cada uno de los siguientes aspectos:

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS				
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Pertinencia del tema					
Solidez de las argumentaciones					
Estructura del trabajo					
Organización interna del artículo					
Solidez de las conclusiones					
Resumen en caso de artículo					

Marque con una equis(x) su opinión final sobre la publicación del artículo.

OPINIÓN FINAL	
Publicable sin modificaciones	
Publicable con modificaciones	
No publicable	

El árbitro expondrá en hoja aparte las modificaciones que deben ser realizadas al artículo.

En caso de que tenga información sobre publicación anterior o simultánea del artículo que este evaluando, deberá ubicarlo con una equis(x).

PERIODICIDAD DE LA PUBLICACIÓN	FORMA DE PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO	
	Parcial	Total
Simultánea		
Anterior		

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL
ESTADO MÉRIDA - VENEZUELA

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Quien suscribe, titular de la Cédula de Identidad No. _____
autor (es) del artículo _____

_____doy fe _____ que este trabajo consignado para el arbitraje en el Anuario Administración Educacional - Mérida, es de mi exclusiva autoría, y no ha sido presentado ante ningún otro medio editor impreso y/o electrónico para su publicación.

De ser falsa esta información, libero al Anuario Administración Educacional, Mérida de toda responsabilidad, y asumo plenamente las consecuencias jurídico-administrativas que se derivaren de esta acción.

En Mérida a los _____ días del mes _____ de _____

Firma

Cédula de Identidad

DIRECCIÓN: _____

Administración EDUCACIONAL

Número 16 (enero-diciembre) 2025
Depósito Legal: ppi201302ME4214
ISSN: 2477-9733
Universidad de Los Andes
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

Anuario administración educacional - Estado Mérida

FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Deseo una suscripción del Anuario Administración Educacional, Mérida

Por un año

Por dos años

El Depósito se hará en la oficina del Departamento en Administración
Educacional-Facultad de Humanidades y Educación-ULA

Nombre y Apellido _____

Institución _____

Dirección _____

Teléfono _____

Fax _____

E-mail _____

Ciudad _____

País _____

Esta versión digital de la revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela de la Universidad de Los Andes, se realizó cumpliendo con los criterios y lineamientos establecidos para la edición electrónica en el año 2025.
Publicada en el Repositorio Institucional SaberUla Universidad de Los Andes - Venezuela

www.saber.ula.ve
info@saber.ula.ve

Esta edición del Anuario Administración Educacional Número 16, 2025.
Se terminó de diagramar en Noviembre 2025
Para ser incorporada en la Sección de Revistas Electrónicas del
Portal Saber-ULA de la Universidad de Los Andes.
Teléfonos: 0274 - 240 18 35
E-mail: anuaderevista@ula.ve
Mérida - Venezuela

La Educación es una de las ciencias sociales más complejas del mundo académico. Su vinculación con la naturaleza y el desarrollo humano la hace rica en enfoques, teorías y variables metodológicas. Esas diversas modalidades no son excluyentes sino -observadas con criterio de perfectibilidad- van creando consensos continuos y evolutivos, según el avance de los tiempos y los aportes de especialistas, observadores e investigadores.

Con ese objetivo, la Universidad de los Andes -atenta a no perder su ganado prestigio de fuente avanzada en la investigación multidisciplinaria- a través del Departamento de Administración Educacional ha impulsado la creación de este Anuario como vertiente amplia para el flujo de las inquietudes de estudiosos y profesores interesados en el auspicioso desafío de mejorar los métodos integrales de la Educación, especialmente en lo referente a la Administración.

Los objetivos de la Revista ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, dentro del pluralismo y amplitud de los aportes, persiguen reunir trabajos de excelencia que resulten verdaderos e iluminadores aportes al perfeccionamiento de la docencia. Para cumplir con ese propósito, el Comité Editorial asumirá la tarea de analizar los contenidos, sometiéndolos a calificados arbitrajes, por parte de especialistas en la materia pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.

*Consecuencialmente, dicha revista es un medio para canalizar estas inquietudes académicas surgidas, especialmente, de la experiencia y valiosa observación *in situ* de los profesionales de la docencia.*

El Anuario del Sistema de Educación en Venezuela espera -dentro del parámetro expuesto- la colaboración y recepción de inquietudes pedagógicas de todos los colegas que aspiran enriquecer la noble misión de sembrar conocimientos y formar sociedades virtuosas.