



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - www.redalyc.com

educere

La Revista Venezolana de Educación

En su campo, la más descargada de los Repositorios Institucionales de América Latina y el Caribe

Año 26

Número 84

Mayo - Agosto / 2022

Mérida - Venezuela

Depósito Legal

pp199702ME1027

pp199702ME1927

ISSN: 1316-4910

Educere: 25 Años haciendo Universidad



■ **Foro Grupo Interdisciplinario Miradas Múltiples**

ULA-Mérida en Foro Universitario:

- Alerta educación universitaria. Universidades autónomas venezolanas
- El fracaso de una nueva legislación para el subsistema de Educación Universitario 2022
- ¿En qué contextos se debe analizar la Ley de Educación Universitaria o Ley de Universidades?
- Proyecto de reforma de la Ley de Universidades de 1958 o Proyecto de Ley de Educación Universitaria. Propuesta

■ **Veinticinco (25) artículos más sobre variados temas educacionales y pedagógicos**

■ **Educere (1997-junio-2022):
25 años editoriales haciendo universidad
con tinta magisterial venezolana e hispanoamericana**



educere

La Revista Venezolana de Educación

<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - www.redalyc.com

Mayo - Agosto de 2022

Año 26 / Número 84

Mérida - Venezuela

Premios y distinciones

1^{er} lugar de las publicaciones venezolanas humanísticas en Evaluación de Mérito FONACIT, 2006, convocatoria 2007

III Premio Nacional del Libro 2005, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2006

IV Premio Nacional del Libro 2006, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007

I Premio Libro Región Occidente 2006, en la categoría de revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007

1^{er} lugar en la evaluación de publicaciones venezolanas, REVENCYT, 2008

La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de América Latina 2004 - Abril 2022

La revista de educación más consultada en REDALYC México, 2007 - Diciembre 2015

Fundación

Enero - Junio, 1997.

Editorial

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades. Escuela de Educación
Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente.

Director y Editor responsable

Pedro J. Rivas • rivaspj12@gmail.com • <https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

Director adjunto

Wilbert Suecum • wilberthmeister@gmail.com

Universidad de Los Andes. Venezuela.

Consejo editorial

Wilbert Suecum	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Rosario Ramírez	Universidad Pedagógica Libertador. Venezuela.
Nerio Vilchez	Universidad del Zulia. Venezuela.
Diego Rojas	Universidad Experimental de Guayana. Venezuela.
Ángel Antúnez	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Myriam Anzola	Universidad Politécnica Territorial de Mérida. Venezuela.
Eduardo Campechano	Universidad Centro Occidental "Lizandro Alvarado". Venezuela

Consejo científico honorario

Aníbal León.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Miguel Araque.	Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Venezuela.
Roberto Donoso.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Oscar Morales.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Carlos Merino.(†)	Fundación "Ceferino Namuncurá". Argentina.
Armando Zambrano.	Universidad Icesi. Santiago de Cali. Colombia.
Felipe Pachano.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Elizabeth Marrero.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Fredy González.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
Carlos Masse.	Universidad Autónoma del Estado de México. México.
Myriam Anzola.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Martín Andonegui.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
Walter Beyer.	Universidad Nacional Abierta. Venezuela.

Consejo editorial internacional

Lucía Garay	Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
Liliana del Bastó	Universidad de Tolima. Colombia.
Blanca Álvarez Caballero	Universidad Autónoma del Estado de México.
José López Herrería	Universidad Complutense de Madrid. España.

Consejo de redacción

Roberto Donoso	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Pedro José Rivas	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Rosa Amelia Asuaje	Buenos Aires, Argentina.

Instancia académica editora ejecutiva

Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD)

Escuela de Educación

<http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>

©EDUCERE, 2015

Depósito legal

pp199702ME1027

Depósito legal versión electrónica

pp199702ME1927

ISSN

1316-4910

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA.

Universidad de Los Andes

Periodicidad

Trimestral desde junio de 1997 hasta diciembre 2009

Semestral en 2010

Cuatrimestral desde 2011

Idioma

Español.

Contacto principal

Rivas, Pedro José

Director y Editor: editor.educere@gmail.com

Universidad de Los Andes (ULA)

Teléfono: +58-274 2401870

Dirección Web

<http://erevistas.saber.ula.ve/educere>

www.redalyc.com

Correo Electrónico

revista.venezolana.educere@gmail.com

con copia a:

editor.educere@gmail.com



@revista.educere



@EducereRevista



educere.revistaeducacion

*A veces uno sabe de qué lado estar,
simplemente viendo quiénes están del otro lado.*

Leonard Cohen. Poeta.

*Sometimes you know which side to be on,
just by seeing who is on the other side*

Leonard Cohen. Poeta.



Educere no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados. Así mismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la cita hemerográfica respectiva.

educere

La Revista Venezolana de Educación

<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - www.redalyc.com

Mayo - Agosto de 2022

Año 26 / Número 84

Mérida - Venezuela

Comisión de arbitraje

Nacionales

Roberto Donoso.	Universidad de Los Andes. Mérida
Nacarid Rodríguez.	Universidad Central de Venezuela.
Aníbal León.	Universidad de Los Andes. Mérida
Nerio Vilchez.	La Universidad del Zulia.
Leonor Alonso.	Universidad de Los Andes. Mérida
Eduardo Zuleta.	Universidad de Los Andes. Mérida
Begoña Tellería.	Universidad de Los Andes. Mérida
Humberto Ruiz.	Universidad de Los Andes. Mérida
Raisa Urribarrí.	Universidad de Los Andes. Mérida
Alicia Inciarte González	La Universidad del Zulia.
Diego Rojas Ajmad.	Universidad Nacional Experimental de Guayana.
Fredy González.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Rosa María Tovar.	Universidad de Carabobo.
Martín Andonegui.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Oscar Morales.	Universidad de Los Andes. Mérida
Beatriz Sandía.	Universidad de Los Andes. Mérida
Aurora Lacueva.	Universidad Central de Venezuela.
Armando Santiago.	Universidad de Los Andes. Mérida
Adolfo Moreno U.	Universidad de Los Andes. Mérida
José Ortiz.	Universidad de Carabobo.
Lizabeth Rubiano.	Universidad de Carabobo.
Walter Beyer.	Universidad Nacional Abierta.
Amado Moreno.	Universidad de Los Andes. Mérida
Myriam Anzola.	Universidad de Los Andes. Mérida
Alirio Lopresti.	Universidad de Los Andes. Mérida
Ali López Bohorquez.	Universidad Simón Rodríguez. Caracas
Rosalba M. Bortone Di Muro.	Universidad Nacional Experimental del Táchira.
Yadira Albornoz.	Escuela Municipal Benito Canónigo. Guarenas.
Rosa Amelia Asuaje.	Universidad de Los Andes. Mérida
Pascual Mora	Universidad de Los Andes. Mérida

Internacionales

Mario Martín Bris.	Universidad de Alcalá. España
Alicia Palermo.	Universidad Nacional de Luján. Argentina
Wanda Rodríguez.	Universidad de Piedras Blancas. Puerto Rico
Jorge Larrosa.	Universidad de Barcelona. España
Marília Gouveia de Miranda	Universidad Federal de Goiás. Brasil
Martha Sarría.	Universidad Icesi. Colombia
Sergio González.	Universidad Autónoma del Estado de México
Armando Zambrano.	Universidad Icesi. Colombia
Adriana Saffaroni.	Universidad Nacional de Salta. Argentina
Pablo Christian Aparicio.	Universidad de Tübingen. Alemania
Martha Ardiles.	Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
Alejo Bustos Cortez	Universidad de Antofagasta. Chile

Bases de datos e indexaciones

Oscar Morales. Universidad de Los Andes.
Facultad de Odontología

Relaciones internacionales

Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve

Montaje electrónico

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Ilustraciones

@surrealismo.word • @tambaran2.word

Imagen Portada

Fondo creado por GarryKillian - www.freepik.es

Diseño de portada

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Corrección de textos

Este número no tuvo corrector de estilo, por razones financieras.

Traducciones del Inglés de los autores

Luis Contreras / Universidad de Los Andes.
Escuela de Idiomas
luiscontreraslin@gmail.com
Nahirina. Zambrano Uzcátegui
Escuela de Idiomas. ULA
+58 274 2401777

Traducciones del Portugués de los autores

Yhana Milagros Riobueno Gozález
yhanariobueno@gmail.com

Índices, registros y directorios

- *Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2022*
- *Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2022*
- *Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT. 2004 - 2013*
- *Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Código 12987, UNAM, México. 2005 - 2022*
- *ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2022*
- *Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2022*
- *Hemeroteca Científica en Línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC UAEM. Código 12987. México. 2005 - 2020*
- *Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú. 2006 - 2020*
- *Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2020*
- *Scientific Electronic Library Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010*
- *Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2020*
- *Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2022*
- *Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007 - 2022*
- *Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2022*

Distribución y canje

Red de Distribución PPAD. ULA - Educere.

Consejo financiero de salvataje internacional

Carlos Cariacás
Universidad Federal del Amapá. Brasil.
Armando Zambrano
Universidad de Caldas. Colombia.
Pablo Lleral Lara Calderón
Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia
Sergio González
Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Depósito legal

pp199702ME1027

ISSN

1316-4910.

Educere, la revista venezolana de educación

Fundada en junio de 1997, se define como una publicación periódica, de acceso abierto, de naturaleza científica y humanística, especializada en el campo de la educación, de aparición trimestral desde 1997 hasta 2009, semestral en 2010 y cuatrimestral desde 2011, está debidamente indizada y sus artículos son arbitrados.

La educación es su tema de estudio y es concebida como un fenómeno complejo y explicable a través de una cosmovisión pluridisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria que le da un sentido de mayor significación, dado su enriquecedor enfoque polisémico.

Es editada por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

La aparición de EDUCERE, en el concierto de las publicaciones científicas y humanísticas periódicas de Venezuela e Iberoamérica, pretende servir de escenario para fortalecer y promover la investigación y la innovación educativa, estimular la reflexión sobre el quehacer educativo, elevar la formación académica de educadores y estudiantes en proceso de formación docente, estimular la reflexión teórica y la discusión sobre la práctica pedagógica en el marco de nuevos paradigmas educativos, proponer soluciones concretas a los ingentes problemas de la educación venezolana, impulsar la actualización y el perfeccionamiento del docente en el contexto de la educación permanente, como base fundamental para su crecimiento personal y profesional, y elevar la dignidad profesional y la autoestima del docente venezolano.

Con base en estos objetivos, EDUCERE surge como un espacio para exponer temáticas actuales e interesantes para el magisterio regional, nacional e internacional. En consecuencia, los artículos provienen de Iberoamérica de cuatro grandes fuentes: resultados de investigaciones educativas; análisis profundos de los diferentes campos del saber que configuran el corpus de la Educación y de las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas que la abordan; innovaciones y propuestas que tiendan a modificar y transformar la reflexión educativa y la práctica escolar; y entrevistas realizadas a especialistas y expertos en los diferentes campos del saber que dan significación teórica a la Educación, así como de aquellos eventos, foros, congresos, encuentros, simposios, etc., cuya importancia y pertinencia trasciendan la cotidianidad.

El Centro Nacional del Libro (CENAL) y el Ministerio de la Cultura le confirieron en noviembre de 2006 el **III Premio Nacional del Libro Venezolano 2005**, como la mejor revista académica en los campos de las Ciencias Sociales y Humanas. Así mismo, el Fondo Nacional de Ciencia, Innovación y Tecnología, (FONACIT), la distinguió en el primer lugar de las publicaciones humanísticas venezolanas en la evaluación de mérito, 2007. En julio de 2007, el CENAL le confirió por segundo año consecutivo el **IV Premio Nacional del Libro Venezolano 2006**, en la misma categoría. Asimismo, le fue conferido el **Primer Premio del Libro Regional de Occidente, 2006**, convocatoria 2007.

Actualmente está catalogada como la publicación electrónica más consultada del repositorio institucional SABER-ULA de Venezuela desde 2004, y en México, REDALYC la posiciona como una de las publicaciones digitales más visitadas de su repositorio y, en el campo de la educación, es la más descargada. EDUCERE está considerada como la revista académica electrónica más consultada de Venezuela y de América Latina y el Caribe.

Pensar la educación como educere es sacar al hombre afuera, afuera de sí mismo, afuera de cualquier determinación englobante y totalitaria, afuera de cualquier identidad personal o colectiva en que podría

quedar encerrado, afuera de los caminos previstos de antemano, afuera de todas las formas de gregarismo y de indiferencia, afuera de su propia humanidad, incluso.

Jorge Larrosa

educere

La Revista Venezolana de Educación

<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - www.redalyc.com

Educere, the venezuelan journal of education

Educere was founded in June 1997. It is defined as a periodical, open-access, scientific and humanistic publication. It is specialized in the field of education. It was published quarterly until 2009, semiannually in 2010 and again quarterly since 2011. It is indexed in international indexes and all the articles published are peer reviewed.

Its topic study is education, and it is conceived as a complex and explainable phenomenon through a pluridisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary cosmivision, which gives it a greater meaning sense, due to its polysemic approach.

It is edited by the Professors' Updating and Perfectioning Program from the School of Education at the Faculty of Humanities and Education at the University of Los Andes, in Mérida, Venezuela.

EDUCERE's appearance within the concert of scientific and humanistic periodical publications from Venezuela and Latin America, pretends to serve as a stage to strengthen and promote research and educational innovation, stimulate reflection on educational tasks, elevate academic and professors and student's education who are in the process of becoming educators, stimulate theoretical reflection and discussion on pedagogical practice within the frame of new educational paradigms, propose concrete solutions to the enormous problems in Venezuelan education, impel professors updating and Perfectioning within the context of permanent education as fundamental base for its personal and professional growth, and elevate Venezuelan professorate's professional dignity and self-esteem.

Based on these objectives, EDUCERE rises as a space to expose current and interesting topics for regional, national and international teaching. Consequently, articles come from Latin America from four great sources: results of educational research, deep analysis of the task's fields configuring the education corpus and the scientific, technological and humanistic disciplines approaching it. Innovations and proposals which tend to modify and transform educational reflection and school practice as well as those events, forums, congresses, meetings, symposiums etc, which importance and pertinence transcend cotidianity.

The Book National Center, CENAL, and the Ministry of Culture gave EDUCERE the **III Venezuelan Book National Award 2005**, in November 2006, for the best academic journal in the fields of Social and Human Sciences. As well, the Science, Innovation and Technology National Fund, FONACIT, gave EDUCERE a special honor with the First Place among the Venezuelan humanistic publications at the merit evaluation, 2007. In July 2007, the CENAL conferred Educere for second consecutive year the **IV Venezuelan Book National Award 2006**, in the same category.

Currently, the journal is catalogued as the most consulted online publication from the institutional repository SABER-ULA of Venezuela since 2004, and in Mexico, REDALYC positions it by the 30/12/2009 as the second most downloaded journal from its repository. EDUCERE is considered one of the most consulted academic journal in electronical version in Venezuela y the most visited in Latin America and the Caribbean.

Thinking about education as educere does is taking man outside, outside of itself, outside of any global and totalitarian determination, outside of any

personal or collective identity it could be locked in, outside of all forms of gregarianism and indifference, even outside of its own humanity.

Jorge Larrosa.

Contenido

Editorial

EDUCERE (1997-JUNIO-2022): 25 AÑOS EDITORIALES HACIENDO UNIVERSIDAD CON TINTA MAGISTERIAL VENEZOLANA E HISPANOAMERICANA

Educere (1997-June-2022): 25 publishing years making university with Venezuelan and Hispano-American magisterial ink

345 - 355

Pedro José Rivas

Universidad De Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado, Mérida. Venezuela

Foro universitario

EN ALERTA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS VENEZOLANAS

On alert university education. Venezuelan autonomous universities

357 - 362

Amado Moreno Pérez

Departamento de Sociología y Antropología. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida- Venezuela

EL FRACASO DE UNA NUEVA LEGISLACIÓN PARA EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIO 2022

The failure of a new legislation for the University Education Subsystem 2022

363 - 393

Roberto Rondón Morales¹, David Padrón Rivas², Pedro José Rivas³, Roberto Chacón Chacón³

Facultad de Medicina¹, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales², Facultad de Humanidades y Educación³. Universidad de Los Andes, Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

¿EN QUÉ CONTEXTOS SE DEBE ANALIZAR LA LEY DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA O LEY DE UNIVERSIDADES?

In what context should university problems be analyzed for the Law on University Education or Law on Universities?

395 - 401

Amado Moreno Pérez

Departamento de Sociología y Antropología. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida- Venezuela

UN PROYECTO DE REFORMA DE LA LEY DE UNIVERSIDADES DE 1958 O UN PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

A 1958 Universities Reform Bill or University Education Bill

403 - 433

Roberto Rondón Morales¹, Amado Moreno², Pedro José Rivas², Nelson Pineda Prado³, David Padrón Rivas³, Roberto Chacón Chacón², Humberto Ruiz², Giovanna Suárez²

¹Facultad de Medicina. ²Facultad de Humanidades y Educación. ³Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela. ⁴Gerente Hotel "Los Lirios". Mérida

Artículos

ETICIDAD FORMATIVA. EXTRAVÍOS DE LA IN-FORMALIDAD Y EL RIGORISMO

Formative ethics. Losses of informality and rigorism

435 - 448

Carlos Luis Briceño Torres, María Fernanda Calzadilla Muñoz

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Núcleo de Investigación Nueva Esparta. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. La Asunción, Isla de Margarita. Venezuela

LA TAREA DEL CURRÍCULO PARA ORIENTAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL MUNDO GLOBALIZADO

The task of the curriculum to guide the Teaching of Geography in the globalized world

449 - 460

José Armando Santiago Rivera

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Universidad de Los Andes. San Cristóbal estado Táchira. República Bolivariana de Venezuela

UNA CONCEPTUALIZACIÓN APROXIMADA DE LA EDUCACIÓN

An approximate conceptualization of education

461 - 468

José Matías Albarrán Peña

Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Coordinación de Educación Primaria. Dirección de Educación del Estado Mérida. Gobernación del estado Mérida. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

POSITIVISMO, INDUSTRIALISMO Y CATÁSTROFE AMBIENTAL

Positivism, industrialism and environmental catastrophe

469 - 479

Carlos Eduardo Massé Narváez¹, Victorino Barrios Dávalos²

¹Centro de Investigación Multidisciplinar en Educación. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca estado de México-México. ²Facultad de Economía. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca estado de México-México

LA CONSTRUCCIÓN, RECONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

The construction, reconstruction and deconstruction of educational public policies

481 - 489

Lilian Nayive Angulo

Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida - República Bolivariana de Venezuela

FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO PROTOEDUCATIVO DESDE LA MIRADA TRINITA FILOSÓFICA

Formation of the proto-educational thought from a 3-way philosophy viewpoint

491 - 497

Mary Sol Grisolia Dávila

Doctorado en Educación. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y educación. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL. HACIA UN MODELO TEÓRICO ORIENTADOR

Sex education in early childhood education. Towards a guiding theoretical model

499 - 509

Cruz Rafael Mungarrieta Viquez

Universidad Católica Sedes Sapientiae-UCSS. Facultad de Educación. Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti. Universidad Federico Villarreal. Facultad de Educación. Lima. República del Perú

EL DIÁLOGO CON LA REALIDAD COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVO

The dialogue with reality as a fundamental element in the construction of the qualitative research problem

511 - 522

Yannet Paz Calderón¹, Mónica Teresa Espinosa Espíndola¹, Julián Paz Calderón²

¹Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM). Huajuapán de León estado de Oaxaca, México. ²Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) Heroica Puebla de Zaragoza, estado de Puebla, México. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. Oaxaca de Juárez estado de Oaxaca. México

UN ACERCAMIENTO AL CONSTRUCTO "IDENTIDAD RESILIENTE DOCENTE"

An approach to the resilient teacher identity construct

523 - 538

Ruth Noemi Puente Varela

Escuela de Geografía. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

UNA METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD DOCENTE RESILIENTE

A methodology for the study of resilient teacher identity

539 - 549

Ruth Noemi Puente Varela

Escuela de Geografía. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

PROPUESTA EDUCATIVA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN CARRERAS PROFESIONALES DE INGENIERÍA

Problem-Based Learning Educational Proposal in engineering careers

551 - 556

Elizabeth Catheline Mejía Narro

Universidad Nacional "Jorge Basadre Grohmann". Tacna Departamento de Tacna. República del Perú.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ALTERNATIVA PARA EL DOCENTE DE LENGUA Y LITERATURA DE HOY

Research - action as an alternative for today's Language and literature teachers

José Alejandro Castillo Sivira

Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa". Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto estado Lara. República Bolivariana de Venezuela

557 - 566

HEDONISMO EN LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MERIDEÑOS DE VENEZUELA

Hedonism in the speeches and practices of Merideños teachers from Venezuela

Wilberth Suescum Guerrero

Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

567 - 573

LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES DESARROLLADAS EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL ECUATORIANA

Pre-professional practices in experimental sciences developed in Ecuadorian virtual education

Elizeth Mayrene Flores Hinostriza¹, Wilmer Orlando López González¹, Derling Jose Mendoza Velazco²

¹Facultad de Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación (UNAE) Chuquipata, Cantón Azogues Provincia del Cañar. República de Ecuador. ²Escuela de Altos Estudio de Perú Cámara Minera del Perú CAMIPER Lima-República del Perú

575 - 594

LA SEÑORITA MAESTRA EN EL COJO ILUSTRADO (1892-1901)

The Miss Teacher in El Cojo Ilustrado (1892-1901)

Claritza Arlenet Peña Zepa¹, José Alirio Peña Zepa²

¹Escuela de Educación. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas-Venezuela. ²Becario OIM Profesorado Universitario. Nivel Secundario y Superior. Universidad Austral. Buenos Aires. República de Argentina

595 - 606

CONDICIONES Y DESIGUALDADES EN LOS CARGOS ASOCIADOS A LA INSTRUCCIÓN, ASUMIDOS POR SEÑORITAS Y SEÑORAS EN VENEZUELA (1870-1891)

Conditions and inequalities in the positions associated with the instruction, assumed by young ladies and ladies in Venezuela (1870-1891)

Claritza Arlenet Peña Zepa

Escuela de Educación. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas-Venezuela

607 - 620

SORPRESA Y APRENDIZAJE: APOORTE DE LA NEUROCIENCIA A LA EDUCACIÓN

Surprise and learning: the contribution of neuroscience to education

Rubén Darío Belandria Rondón, Alix Madrid de Forero

Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

621 - 631

APUESTA POR UNA RESTAURACIÓN SANADORA: UN APOORTE DESDE LA EDUCACIÓN

Commitment for a healing restoration: A contribution from education

Viviana Garcés López¹, Dora Inés Arroyave Giraldo²

¹Colegio Integrado Lucas Caballero. Educación Básica Secundaria y Media. Suaita-Departamento de Santander. República de Colombia. ²Facultad de Educación. Universidad San Buenaventura-Seccional Medellín. Medellín. Departamento de Antioquia. República de Colombia Formas de pensar la Evaluación en estudiantes de Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador

633 - 646

FORMAS DE PENSAR LA EVALUACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXPERIMENTALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (UNAE) DEL ECUADOR

Forms of thinking about evaluation in students of Experimental Science Education at the National University of Education (UNAE) of Ecuador

Wilmer Orlando López González, Melvis Lissety González Acosta, Flores Hinostriza Elizeth Mayrene, José Enrique Martínez Serra

Educación Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación (UNAE) Sector Chuquipata, Cantón Azogues. Provincia del Cañar. República de Ecuador

647 - 662

LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA "EMILIO RIVAS", HUERTA, ECUADOR

Eating habits and their impact on the cognitive development of children from the "Emilio Rivas Huerta" School, Ecuador

Verónica Rocío Ceme Mendoza¹, Tatiana Gisela de la Torre²

¹Escuela de Educación Básica "Camilo Destruge". Valencia. Provincia de Los Ríos. República de Ecuador. ²Escuela de Educación Básica "Corazón Quevedo". Valencia, Provincia de Los Ríos. República de Ecuador

663 - 684

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

Social representations of Basic Education teachers on teacher evaluation in Mexico

Samuel Rosas González¹, Antonio Fernández Crispín²

¹Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIE) Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (BUAP) Ciudad de Puebla, estado de Puebla. República de México. ²Facultad de Ciencia Biológicas / Facultad de Filosofía y Letras. Programa Doctoral en Investigación e Innovación Educativa. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ciudad de Puebla, estado de Puebla. República de México

685 - 698

COMPLEXUS TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. POR UNA ESCUELA DE BRAZOS ABIERTOS

Theoretical complexus of inclusive education. By a school of open arms

Mayluc Kerine Martínez López

Organización Psicoeducativa TAE0. Santiago de Chile. Las Condes. Chile

699 - 715

RELACIÓN ENTRE EL PROCESO DE ESCRITURA Y FUNCIONAMIENTO TRICEREBRAL

The relationship between the writing process and triune brain functioning

Arioly Omaira Contreras Linares¹, Alix Madrid²

¹Escuela Técnica Superior Forestal. Facultad de Ciencias Forestales. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela. ²Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

717 - 729

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR: LEYES MENDELIANAS

Didactic programming unit for homeshooling: mendelian laws

Raquel Sarai, Salas Rangel

Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

731 - 742

Secciones

SECCIONES

Sections

743 - 744

Normas Educere

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

745 - 764

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

765 - 784

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

785 - 786

NORMAS PARA OS COLABORADORES

787 - 789

Educere (1997-junio-2022): **Editorial educere** 25 años editoriales haciendo universidad con tinta magisterial venezolana e hispanoamericana

*Educere (1997-June-2022): 25 publishing years making
university with Venezuelan and Hispano-American
magisterial ink*

Pedro José Rivas

Director y editor

<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

rivaspj12@gmail.com



*Todo el mundo habla de la paz pero nadie educa para la paz,
la gente educa para la competencia
y este es el principio de cualquier guerra.
Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros,
ese día estaremos educando para la paz*

María Montessori

Médica, psiquiatra y pedagoga italiana (1870-1952)

La génesis de una revista universitaria

La historia editorial de Educere, la revista venezolana, data de un trayecto trajinado de veinticinco años que ha sido escrito en las **444 páginas** de ochenta cuatro (84) ediciones organizadas en veintiséis (26) volúmenes. Esta obra contiene 1761 artículos publicados que dan cuenta de una gestión editorial y de un trabajo escritural ininterrumpido e impregnado por el sentido de la constancia, la perseverancia y la fe de más de dos mil (2000) colaboradores y millones de lectores del mundo hispanoamericano.

Durante estos cinco lustros la regularidad en su aparición ha garantizado que sus entregas –ayer, en forma impresa y hoy, en versión electrónica– se hayan hecho de manera impecable y sin dilaciones, amén de los detalles y las minucias propias del error y los imprevistos siempre presentes en la acción inacabada que define la obra humana.

Este acontecimiento evoca a *juro* la aparición de su primer fascículo simbólico impreso, un día de junio de 1997 cuando las tintas frescas todavía olorosas de una imprenta doméstica prestada por el Postgrado de Lecto-Escritura todavía, daban cuenta de los contenidos de sus siete manuscritos fundacionales; mientras las manos solidarias de un grupo de amigos compaginaban las ochentidos (82) páginas que mostraban el corpus en bruto de una revista todavía en formación. Entretanto, el director, esperaba impaciente los mil *machotes* de la publicación para llevarlos a la imprenta donde se armarían y refilarían para su tan esperado estreno real, presentación pública y distribución posterior.

Umbilicada a la función de la Extensión Universitaria y desafecta del poder institucional

La gestación de este proyecto editorial se hizo posible en la oficina del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, instancia académica fundadora, financista y editora de este proyecto editorial que nacía para apoyar y fortalecer una propuesta de formación y capacitación de los docentes activos de la ciudad de Mérida. El PPAD iniciado en febrero de 1992 arrancó en una alianza estratégica con el Colegio de Licenciados en Educación (CLEV-Mérida) y luego con la Federación de Maestros de Venezuela (FVM-Mérida). Una remembranza que honra a quien honra.

En ese recinto del PPAD en el mes de septiembre de 1996 en pleno conflicto gremial y suspensión de actividades por problemas salariales y la imposición ilegal de las Normas de Homologación del gobierno de Jaime Lusinchi (1984-1989), se ideó el primer boceto embrionario de una revista que habría de nacer fuera de los institutos tradicionales, centros y grupos de investigación, cuyas líneas de trabajo tenían apoyo financiero institucional y estatal lo que facilitaba la publicación de los resultados de sus trabajos y garantizaba el acceso a las revistas indizadas y acreditadas, tanto del país, como de universidades extranjeras.

En junio de 1997 apareció el primer número de una revista de aparición trimestral y una edición con un tiraje de 1000 ejemplares e identificada con el nombre de *Educere, la revista especializada en educación*. Sin duda, un gran atrevimiento editorial para una revista imberbe carente de referencia, sin historia editorial ni indización ni autorización de la academia y de los entes del poder académico. La autogestión y la necesidad de vivir sin ataduras al poder universitario la hicieron independiente, autónoma y contestataria. Así sigue siendo todavía y no es ninguna pretensión o extremismo de rebeldía sin motivo.

Educere nació *exprofeso* como una publicación académica universitaria sin vinculación al poder institucional o gubernamental, surgió libre para pensar y decir sin (auto)censura; para reflexionar, discutir e indagar el fenómeno de la educación, la práctica pedagógica en todos los niveles del sistema escolar, así como para abordar los agentes, factores y condiciones que contribuyen a su desarrollo o impedimento.

Educere emerge en la singularidad de la *extensión universitaria*, una función que no concede privilegios ni ofrece dividendos ni confiere dispensas de algún tipo. Mientras la investigación concede méritos científicos al currículum vitae y la docencia paga en efectivo, la extensión se vincula e interacciona con las comunidades y con la gente corriente, es decir con la vida social del ser humano. Allí está la razón primaria del ser universitario, vincularse con la educación y con la vida del ciudadano y del sujeto aprendiente-enseñante y Educere posee una onto-etimología pragmática que se afirma en el pensamiento de John Dewey cuando afirma que *la educación no es para la vida, es la vida misma* (Democracia y Educación).

Esta aparente debilidad de nacer en el lecho de la extensión universitaria era su máxima fortaleza, tenía que hacerse autogestionaria y autosuficiente para andar trechos largos en momentos de carencias y dificultades; por tanto, tenía que sentir y vibrar con el espíritu autopoietico de una universidad pública, laica y autónoma, no era fraseología retórica, era su naturaleza política y cultural.

Esta inspiración ontoepistémica se encargaba de imprimirle identidad y direccionalidad editorial a una revista especializada en el campo de la educación que daba sus primeros pininos en el mundo de las publicaciones periódicas universitarias venezolanas, a la vez que sus objetivos inmediatos se vinculaban directamente con el quehacer docente de los maestros de escuela y profesores liceístas, para encontrarse luego con la acción pedagógica de los docentes e investigadores universitarios y la vida universitaria en general. Estas intenciones se identificaban con la filosofía de su instancia fundadora, allí estaban su razón de ser y las prioridades inmediatas indicándole el camino y su hacer editorial.

Sin embargo, fundar declarativamente una revista arbitrada por más convicción que se tenga o capacidad financiera no es suficiente para que las colaboraciones lleguen, es necesario que el tiempo haya contribuido a superar el síndrome mortal del tercer número, que disponga de un proceso de indización para que la haga creíble y confiable ante sus escritores y lectores, que haya aparecido cuando le corresponde y no después. En otras palabras, se trata de que la revista científica haya construido una historia real soportada en evidencias

que hablen de su credibilidad que a la larga será su tarjeta de presentación. Por eso, la credibilidad no debe perderse jamás, es su plus académico y editorial. Después que se pierde es como perder la virginidad irresponsablemente.

Además, las excusas y pretextos dichos para justificar una eventualidad en su aparición son los peores aliados porque atentan contra el germen de la credibilidad buscada. Un subterfugio mostrado al colaborador no vale nada, aunque las causas y los motivos sean ciertos, entendibles, explicables y lógicos.

Los autores –en general– son implacables con las revistas recién fundadas, no escriben para ellas, de hecho se convierten paradójicamente en sus homicidas naturales porque priva la inmediatez de su utilitarismo.

Innombrables son los investigadores consolidados que no envían sus artículos a las revistas nacionales o del tercer mundo ya que sus producciones se destinan exclusivamente a las revistas ubicadas en los rankings internacionales debidamente acreditados, valga decir, aquellas que están identificadas con la llamada corriente principal. En pocas palabras, son las líneas vinculadas al gran negocio de las corporaciones transnacionales que se lucran con el trabajo y la producción de nuestros investigadores, que de paso no recuperan la inversión institucional del proyecto de la investigación ni se benefician económicamente, solo obtiene “prestigio académico entre pares internacionales”. Lo que allí es enviado se aloja y vende para beneficio de los grandes oligopolios editoriales del conocimiento. Esa es la razón de la industria de los rankings editoriales.

Corpus del fascículo No 84

El fascículo No 84 es una edición ordinaria identificada con el simbólico del mes de la fundación de la revista: *junio 1997*, hito temporal encargado de brindar el motivo para celebrar el XXV aniversario de su creación.

De gran complacencia es para el director editor de Educere presentar el corpus de la edición aniversario, constituido por veintiocho (28) artículos de diferentes procedencias, convertido en el fascículo con el mayor número de colaboraciones de su historia. En el año 2009 el Volumen No 13 presentó al lector cuatro fascículos con veinticinco (25) manuscritos cada uno, o sea, cien (100) documentos editados.

El guarismo veintiocho (28) de sus artículos tiene un valor referencial en sí mismo porque se vincula al presente real de la crisis estructural que sacude el país con su efecto pernicioso para las universidades nacionales que han visto casi desaparecer la producción científica y su divulgación en revistas científicas venezolanas y de afuera.

Una realidad inolvidable por las razones históricas e inexplicables, por el abandono financiero al que fueron sometidas las revistas académicas por el gobierno nacional a partir de la crisis económica del 2008 que explotó en el 2010. A partir de esa fecha, el financiamiento de la investigación universitaria fue mermando significativamente al punto que su asignación a la partida del presupuesto universitario, de hecho, desapareció para 2018. Y de esta manera, fueron eclipsándose las investigaciones, los trabajos científicos para eventos nacionales y extranjeros. El efecto catastrófico inmediato se reflejó en el retraso en la aparición de las revistas científicas, el desvanecimiento de buena parte de ellas y la merma exponencial en la producción de manuscritos que es la materia prima de una revista. Si no hay artículos una revista fenece y la resurrección editorial es un acto milagroso, es como elevar una cometa sin viento.

Sin embargo, en este contexto caótico recibir treinta y seis (36) manuscritos, evaluarlos y publicar veintiocho en línea, debidamente arbitrados, es un inmenso espaldarazo que el magisterio nacional e hispanoamericano brinda a esta publicación universitaria.

Con esta entrega, el patrimonio editorial de Educere toca el sitial histórico de 1762 manuscritos y, a la vez, brinda a sus escritores y lectores el orgullo de seguir siendo la publicación periódica de la Universidad de Los Andes con el mayor número de artículos publicados de sus noventa (90) revistas adscritas al DCHTA, además, de seguir siendo la más descargada de su base de datos, las del país y una de las primeras del hemisferio.

Afortunadamente la sequía de artículos que agobia a las publicaciones universitarias no ha hecho mella a nuestras ediciones ordinarias, al contrario hemos aumentado el número de colaboraciones que llegan a nuestra redacción.

Editar tal cantidad de colaboraciones es una manera muy especial de celebrar la vida de una revista de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación que goza del beneplácito de sus escritores del mundo hispano lecto-escritor. Nunca nos cansaremos de decir que este aniversario es una buena oportunidad para repensarnos, seguir mejorando y continuar haciendo universidad desde la obra y la ética de la responsabilidad de los hacedores de la gestión administrativa de Educere. Ahí hemos estado desde sus inicios, firmes y decididos a mantenerla en la cima del hacer editorial desde el año 2005 cuando se creó el standing de SaberULA-CDCHT

Anatomía del fascículo

La presente edición dispone de un corpus de veintiocho (28) manuscritos, de ellos doce (12) artículos de investigación educativa hacen gala de los resultados de trabajos individuales y en colaboración intra e interinstitucional.

Esta entrega está organizada en tres secciones y presentados en el siguiente orden.

La primera parte se identifica con la Sección Foro Universitario que presenta cuatro (4) manuscritos elaborados por el Grupo Interdisciplinario de Reflexión e Investigación “Miradas Múltiples” integrado por profesores activos y jubilados de la Universidad de Los Andes, quienes ofrecen al lector un dossier temático que aborda con profundidad la Ley de Universidades de 1958 vigente.

El propósito es colocarla en el tapete de la discusión con todos los sectores universitarios a niveles estatal y regional andino en el marco que propulsa el Ministerio de Educación Universitaria y la Asamblea Nacional en todo el país para recoger información, y consolidarla para presentar una ley de universidades adecuada a los nuevos tiempos y a las realidades postpetroleras de Venezuela.

La segunda parte ofrece doce (12) manuscritos ensayísticos, reflexiones e indagaciones acerca de la práctica educativa y pedagógica, los cuales proceden de tres instituciones universitarias venezolanas: La Universidad Católica Andrés Bello de Caracas; la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y sus instituciones pedagógicas de Barquisimeto y Nueva Esparta en la Isla de Margarita; y la Universidad de Los Andes con sus Núcleos Universitarios de Táchira y Mérida.

La tercera parte exhibe doce (12) ensayos e investigaciones internacionales procedentes de las siguientes instituciones: La Universidad Nacional Autónoma del Estado de México en Toluca; la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla en México; la Universidad Católica “Sedes Sapientiae” (UCSS) en Lima-Perú; la Universidad Nacional “Jorge Basadre Grohmann” de Tacna en Perú; la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Chuquipata en Ecuador y la Escuela de Altos Estudios de Perú de la Cámara Minera del Perú (CAMIPER) en la capital del Perú; la Universidad Austral de Buenos Aires en Argentina; el Colegio Integrado “Lucas Caballero” en Suaita en el Departamento de Santander y la Universidad San Buenaventura en Medellín, Colombia; la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla en México; y la Organización Psicoeducativa TAEO en Las Condes en Santiago de Chile capital.

Procedencia de las colaboraciones individuales y colaborativas

Con el fin de ilustrar las temáticas, autores, instituciones y localización geográfica de los envíos, seguidamente se identifican los artículos, comenzando con los procedentes de América Latina y el Caribe: diez (10) manuscritos de diferentes temáticas y asuntos relacionados con la práctica docente y la investigación educativa de la región.

La República del Ecuador presenta tres manuscritos colaborativos. El primero se intitula: **Formas de pensar la evaluación en estudiantes de educación en ciencias experimentales de la Universidad Nacional de**

Educación (UNAE) del Ecuador, escrito por los profesores e investigadores: Wilmer Orlando, López González; Melvis Lissety, González Acosta; Elizeth Mayrene, Flores Hinostroza y José Enrique, Martínez Serra, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Sector Chuquipata, Cantón Azogues de la Provincia del Cañar. El segundo: **Los hábitos alimentarios y su incidencia en el desarrollo cognitivo de los niños en la escuela “Emilio Rivas” de Huerta, Ecuador**; tuvo de autoras a: Verónica Rocío Ceme Mendoza y Tatiana Gisela de la Torre, quienes son profesoras e investigadoras adscritas a las Escuelas de Educación Básica: “Camilo Destruge” y “Corazón Quevedo”, de Valencia, Provincia de Los Ríos, respectivamente. El tercero es un artículo colaborativo binacional Ecuador-Perú titulado: **Las prácticas preprofesionales de las ciencias experimentales desarrolladas en la educación virtual ecuatoriana**, escrito por los profesores investigadores: Elizeth Mayrene, Flores Hinostroz y Wilmer Orlando, López González de la Facultad de Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Chuquipata, Cantón Azogues, Provincia del Cañar de la República de Ecuador; y Mendoza Velazco, Derling Jose de la Escuela de Altos Estudios de Perú, Cámara Minera del Perú CAMIPER de Lima, República del Perú.

La República del Perú ofrece dos artículos de autoría individual. El primero: **Propuesta educativa de aprendizaje basado en problemas en carreras profesionales de ingeniería** de la investigadora, Elizabeth Catheline Mejia Narro, adscrita a la Universidad Nacional “Jorge Basadre Grohmann”, en Tacna, Departamento de Tacna. El otro se titula: **La educación sexual en la Educación Inicial. Hacia un modelo teórico orientador** elaborado por el profesor Cruz Rafael Mungarrieta Viguez, quien labora en distintas instituciones: la Facultad de Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – UCSS; el Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti y en la Facultad de Educación de la Universidad Federico Villarreal.

La República de México hace llegar tres entregas colaborativas. Una, intitulada: **El dialogo con la realidad como elemento fundamental en la construcción del problema de investigación cualitativo escrito por las profesoras investigadoras**: Yannet Paz Calderón y Mónica Teresa Espinosa Espíndola, adscritas al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) de Huajuapán de León, estado de Oaxaca; y Julián Paz Calderón, perteneciente a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), ubicada en la Heroica Puebla de Zaragoza, estado de Puebla. Dos: **Positivismo, industrialismo y catástrofe ambiental**, escrito por los profesores e investigadores: Carlos Eduardo, Massé Narvárez del Centro de Investigación Multidisciplinar en Educación, y Victorino Barrios Dávalos de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México en Toluca, capital del estado de México. Tres: **Representaciones sociales de los maestros de Educación Básica sobre la evaluación docente en México** escrito por los investigadores: Samuel Rosas González y Antonio Fernández Crispín, pertenecientes al Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (BUAP) de la ciudad de Puebla, estado de Puebla. El profesor Fernández Crispín pertenece a la Facultad de Ciencias Biológicas de esa prestigiosa universidad.

La República de Colombia se hace presente en esta edición aniversaria con el manuscrito colaborativo: **Apuesta por una restauración sanadora: Un aporte desde la educación**, escrito por las profesoras e investigadoras: Viviana Garcés López adscrita al Colegio Integrado Lucas Caballero del nivel de Educación Básica Secundaria y Media en Suaita - Departamento de Santander; y Dora Inés Arroyave Giraldo, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura - Seccional Medellín, Departamento de Antioquia.

La boreal República de Chile exhibe el artículo: **Complexus teórico de la educación inclusiva. Por una escuela de brazos abiertos**, escrito por la profesora e investigadora, Mayluc Kerine Martínez López, de la Organización Psicoeducativa TAE0 de Las Condes en Santiago de Chile.

La República Bolivariana de Venezuela, por su parte, es el país con mayor número de entregas para esta edición con dieciséis (16) manuscritos

La Universidad Católica Andrés Bello de Caracas se hizo presente con el trabajo colaborativo UCAB - Universidad Austral: **La Señorita Maestra en El Cojo Ilustrado (1892-1901)**, escrito por los profesores e investigadores, Claritza Arlenet Peña Zerpa y José Alirio Peña Zerpa. La profesora Claritza Arlenet Peña labora

en la Escuela de Educación y el profesor Peña Zerpa es becario OIM Profesorado Universitario del Nivel Secundario y Superior de la Universidad Austral en Buenos Aires, República de Argentina.

Igualmente la profesora Claritza Arlenet Peña Labora envía otro manuscrito intitulado: **Condiciones y desigualdades en los cargos asociados a la instrucción, asumidos por señoritas y señoras en Venezuela (1870-1891)**.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) hace llegar dos artículos. El primero, intitulado: **Eticidad formativa. Extravíos de la in-formalidad y el rigorismo**, lo escriben los profesores e investigadores, Carlos Luis Briceño Torres y María Fernanda Calzadilla Muñoz, quienes están adscritos al Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo de Investigación Nueva Esparta, Isla de Margarita. El segundo, intitulado: **La investigación-acción como alternativa para el docente de lengua y literatura de hoy**, lo escribió el profesor e investigador José Alejandro Castillo Sivira del Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luís Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto estado Lara.

La Universidad de Los Andes se hace presente en esta edición XXV Aniversario con diez manuscritos, a saber: El Núcleo Universitario Dr. “Pedro Rincón Gutiérrez” de San Cristóbal estado Táchira acompaña a Educere en este fascículo con el profesor e investigador, José Armando Santiago Rivera, quien escribe el artículo: **La tarea del currículo para orientar la enseñanza de la geografía en el mundo globalizado**. El profesor Santiago Rivero es uno de los colaboradores más fructíferos y destacados que ha tenido Educere en su historia.

La Facultad Ciencias Forestales y Ambientales envió tres manuscritos, dos suscritos por la profesora e investigadora, Ruth Noemí Puente Varela, de la Escuela de Geografía y doctoranda del Programa del Doctorado en Educación, intitutados: **Un acercamiento al constructo “identidad resiliente docente”, y Una metodología para el estudio de la identidad docente resiliente**; y otro artículo colaborativo de las profesoras e investigadoras, Arioly Omaira Contreras Linares, doctoranda del Programa del Doctorado en Educación de la Escuela de Educación y docente de la Escuela Técnica Superior Forestal; y Alix Madrid de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, que han titulado: **Relación entre el proceso de escritura y funcionamiento tricerebral**.

La Facultad de Humanidades y Educación a través de su Escuela de Educación se hace presente con siete trabajos cuyos títulos y autores se mencionan seguidamente: **La construcción, reconstrucción y deconstrucción de políticas públicas educativas** escrito por la profesora e investigadora, Lilian Nayive Angulo y **el Hedonismo en las prácticas pedagógicas merideñas: ¿Una forma nueva de hacer la docencia o un discurso licencioso que oculta prácticas todavía autoritarias?** del profesor e investigador Wilberth Darwin Suescum Guerrero.

Tres doctorandos del Programa del Doctorado en Educación de la Escuela de Educación hacen llegar sus manuscritos: **Formación del pensamiento protoeducativo desde la mirada trinita filosófica** de Mary Sol Grisolia Dávila; **Una conceptualización aproximada de la educación** de José Matías Albarrán Peña; y **Sorpresa y aprendizaje: aporte de la neurociencia a la educación** de los profesores e investigadores, Rubén Darío Belandria Rondón y Alix Madrid de Forero.

Las entregas de la Escuela de Educación concluyen con el trabajo de la Br. Raquel Sarai Salas Rangel, **Unidad de programación didáctica para la educación en el hogar: leyes mendelianas**.

El Grupo Interdisciplinario “Miradas Múltiples” y su proyecto de Ley de Universidades

El corpus de Educere finaliza con el dossier de la sección Foro Universitario conformado por los cuatro aportes del Grupo Interdisciplinario “Miradas Múltiples”.

El profesor e investigador Amado Moreno adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación, presenta dos documentos sobre las universidades. **En alerta educación universitaria. Universidades autónomas venezolanas** y en **¿En qué contextos se debe analizar la Ley de Educación Universitaria o Ley de Universidades?**

Así mismo, este grupo interdisciplinario presenta el manuscrito intitulado, **el fracaso de una nueva legislación para el subsistema de educación universitario 2022**, escrito por los profesores e investigadores: Roberto Rondón Morales, David Padrón Rivas, Pedro José Rivas y Roberto Chacón Chacón, de las Facultades de Medicina, Economía y Ciencias Sociales, y Humanidades y Educación, respectivamente.

El Grupo Miradas Múltiples entrega su pieza más importante para la opinión universitaria venezolana: **Un proyecto de reforma de la Ley de Universidades de 1958 o un proyecto de Ley de Educación Universitaria**, contenido de los contenidos de 82 artículos, escritos y discutidos por los profesores universitarios: Roberto Rondón Morales, Amado Moreno, Nelson Pineda Prado, Pedro José Rivas, Roberto Chacón Chacón, David Padrón Rivas, Humberto Ruiz y Giovanna Suarez Bimbatti.

Sin duda que este dossier es una iniciativa de capital importancia para la vida institucional del Subsistema de la Educación Universitaria venezolana, dada la novedad y trascendencia de sus propuestas.

Epílogo y contextualización de la Ley de Educación Universitaria

Dada la importancia que tiene la situación de las universidades autónomas, hoy llamadas por el gobierno, *no experimentales*, esta sección contribuye con un breve análisis político de la situación en que se encuentran y la realidad geopolítica del país que es la gran marcadora del futuro del país. Esta nota editorial ayuda a darle sentido a la propuesta de modificar la Ley de Universidades de 1958 vigente y su reforma de 1970, aun cuando el dossier lo hace de forma clara y precisa.

Educere ha brindado a estas entregas un enorme valor académico por el impacto que habrá de generar la nueva institucionalidad de una universidad que debe salir de la crisis total en que se encuentran sin olvidar la situación caótica del país. La solución no puede seguir creyendo que primero se recupera el país y luego las universidades. A la autonomía universitaria hay que eliminarle la circularidad de la consigna vacía de la autodefensa beligerante a la que fue reducida y sustraerle el significado taurino de trapo rojo y re-construirle el poder onto-poético de la imaginación creadora y transformadora de su comunidad universitaria y ponerla al servicio de una institución que solo dispone de una estructura física invalorable y de una masa crítica y pensante debilitada y desilusionada que se envejece, enferma o migra.

Lo que le ocurrió al país es incalificable y a la universidad venezolana, inenarrable. La universidad fue brutalmente atacada por fuera y golpeada por dentro por quienes han hablado oficialmente en su nombre y, además, fueron incapaces de defenderla del enemigo silencioso, invisible y endógeno: sus propios “celadores” y cuentadantes.

La realidad dolorosa de la institucionalidad universitaria se observa en unas universidades postradas por carecer de fondos públicos para mantener su dinámica; y otras, como las autónomas en estado de inanición, sin financiamiento, con un liderazgo agotado, intolerante frente a la discusión, carente de creatividad e iniciativa para salir del marasmo en que se encuentran. Además, carentes del sentido político y del tacto universitario para dialogar y acordar en tiempos marcados por las dificultades, la incertidumbre y la incredibilidad recíproca.

El cuadro anárquico se agrava porque los gobiernos de las universidades autónomas decidieron actuar como una corporación rectoral-gremialista político-partidaria antigubernamental enfrentada frontalmente al llamado *régimen chavista* desde el Golpe de Estado del 11 de abril de 2002 e hipotecando sus fines, equilibrio y ponderación al funcionar en la práctica con el estatuto de un para-partido político de oposición. Igual de grave hubiera sido si su actitud estuviera de brazo partido como una institución pro-gubernamental.

Acá en este error de posicionamiento en el conflicto país está el origen estructural de una situación que desvió a la universidad de sus funciones fundamentales (investigación, docencia y extensión) y la condujo a su propia y particular crisis endógena de identidad y de actor político partidario.

Nadie puede negarle a la universidad desempeñar el “papel político” histórico que tiene en la clarificación de los problemas nacionales, en la permanente búsqueda de la verdad y su identificación con los valores últimos

del ser humano; empero otra cosa es asumirse como un partido político solo porque los ciudadanos que la conducen tienen una militancia política determinada, que es otra cosa.

Aunado a esta aberración de un liderazgo infecundo en las universidades autónomas, se agrega del lado gubernamental una nefasta lista de ministros de Educación Universitaria –la mayoría– sin experiencia docente ni carrera universitaria y una actitud de permanente confrontación y hostilidad con la universidad histórica que no contribuyó a impedir la crisis. Ello explica la ausencia de políticas universitarias coherentes, con claridad de objetivos y dispuesta a dialogar, acordar un orden institucional negociado.

No obstante, esta contextualización puntual adquiere al primer semestre del año 2022 una nueva connotación evidenciada en los hechos y en los cambios producidos en el comportamiento político conciliador mostrado por los actores gubernamentales y opositores, quienes han disminuido su beligerancia y confrontación de fuerza buscando un mínimo de acuerdos requeridos por una nueva gobernanza negociada del país y orientada a atacar la crisis por sus cimientos. De ello hay pruebas irrefutables. No es la primera vez en la historia que los adversarios y enemigos conversan y pactan ¿Acaso ese no es el origen ancestral de la política?

Lo paradójico es que mientras las universidades permanecen lerdas y autistas ignorando o evadiendo admitir los acontecimientos de *la nueva normalización*, el país sigue su marcha sin detenerse. El dejo institucional de los gobiernos universitarios es tan grande que mientras hay movimientos políticos en el país para salir de la situación crítica, la dirigencia universitaria cree que disfruta de prerrogativas para-universitarias y supra-constitucionales.

El país nacional cambió y está cansado de tanta bisutería política mostrada por una oposición derrotada por sus acciones equivocadas y por un gobierno errático, contradictorio y con poca credibilidad social.

Esta realidad al parecer no tiene traductores en las universidades emblemáticas nacidas autónomas en la Ley de Universidades de 1958 y cuyo tributo más valioso es haber contribuido a realizar el mapa y la orografía social venezolana de la democracia venezolana. Desafortunadamente su dirección política permanece atrapada en el discurso radical del gremialismo rectoral y de unas autoridades que perdieron su legitimidad y el sentido histórico con que nacieron al esconderse en la definición de una autonomía universitaria sin concepto y reducida a una simple consigna vacía de doctrina autopoietica, mientras sus aulas no solo están abandonadas y llenas de polvo sino que carecen de estudiantes y profesores. Y cada vez la crisis se hace más irreversible y la solución no se encuentra en asumirse inocente y víctima y acusar al otro de toda responsabilidad sobre el estado actual de la crisis universitaria que es una expresión también del *caos país*.

El presente de la crisis estructural y su *nueva normalización* requiere liderazgos universitarios sólidos y con credibilidad; exige iniciativas pertinentes y con capacidad para argumentar y discutir pero también para asumir la crítica y la responsabilidad en simultáneo con el otro; solo así la propuesta tiene significado y se hace factible. Sin capacidad de autocrítica y enmienda, toda opción se bloquea. Se discute para proponer salidas viables y soluciones plausibles. En el acuerdo pausado por la inteligencia política el radicalismo y el fundamentalismo siempre conspirarán, y por tanto debe ser ignorado.

La tendencia a la reinstitucionalización del país es una realidad que se viene dando progresivamente a través de diferentes procesos electorales que han elegido a nuevos parlamentarios nacionales y regionales que hoy configuran una sola Asamblea Nacional y veintitrés Asambleas Estadales e igual número de gobernadores, 335 alcaldes y 2471 concejales.

Y lo más interesante de esta reconfiguración del país es no haberse oído más el grito tradicional de **fraude**, por lo menos no fue cantado tal como ocurría en los procesos electorales anteriores; no se afirma que no sucedió, solo que los hechos marcan nuevas significaciones que deben ser leídas con inteligencia y vuelo, de lo contrario, la dirigencia pegada a las viejas expectativas fracasadas, pronto desaparecerá

En efecto, el *Estado nacional paralelo* tiende a su desaparición y la orientación estratégica que reunificó el parlamento busca ahora acuerdos políticos en la Asamblea Nacional para designar institucionalmente el nuevo Tribunal Supremo de Justicia, el Fiscal General, el Contralor General y un Consejo Nacional Electoral plural

y creíble, entre otros poderes públicos. Esta realidad es irrefutable y evidencia un mínimo de inteligencia gubernamental que a juicio del editorialista ya tocó el fondo de la crisis. El problema es que necesita emerger y en solitario no lo puede hacer, requiere del auxilio de sus adversarios políticos, económicos y de la sociedad en general, así como de la ayuda e inversión extranjera. Así es la política y reconocerlo es parte de la imperfectibilidad del *homo politicus*.

De igual manera, la oposición necesita revitalizarse o si no seguirá desapareciendo, tal como lo evidencian las fracturas y divisiones que viene sufriendo desde hace muchos años. Igualmente, los sectores económicos entendieron que no es sensato seguir jugando a la crisis porque el caos no produce ganancia y la miseria es el peor negocio del mercado que requiere condiciones óptimas para la inversión y el lucro.

Los sectores económicos afiliados a FEDECAMARAS que ayer se aventuraron al complot y al golpe de Estado en sus diferentes modalidades de colores, ahora apuestan al reflote del país y necesitan que las sanciones aplicadas por los norteamericanos y sus aliados al país y solicitadas por la oposición radical, se revisen, tal como lo demuestra la carta firmada por veinte (20) personajes importantes de la vida nacional –no chavistas– recientemente recién enviada al presidente de los EE.UU., Joe Byden.

Contribuye a darle piso político a esta tendencia la reciente guerra entre Rusia y Ucrania que ha desestabilizado la geopolítica europea y la economía mundial con las sanciones económicas impuestas a Rusia por EE.UU., la Comunidad Europea y la OTAN.

El tema del petróleo y el gas sigue siendo clave en la economía industrial del mundo por lo que Venezuela, ahora aliado estratégico de Rusia y China, puede seguir jugando un papel estelar como productor y proveedor seguro y cercano del coloso del norte. No se olvide que Venezuela es el país con mayores reservas de petróleo del mundo y posee uno de los yacimientos más ricos en gas natural, hierro, oro y minerales estratégicos; sin olvidar que Venezuela es un país geoestratégico clave ubicado al norte amazónico que dispone del mineral más importante para la vida: *el agua*. De ello dan razón los acuíferos de Guayana y sus grandes reservas hídricas y su inserción en la guerra por el agua escrita en las agendas de los países del llamado *primer mundo* que se ha venido quedando sin agua potable puesto que sus afluentes están contaminadas industrialmente.

Este asunto ponderable ha modificado significativamente la agenda estadounidense de bloqueos y sanciones hacia Venezuela, en especial porque el gobierno nacional aparentemente se estabiliza y la oposición, por ahora, dejó de ser una opción electoral real, creíble y segura por su tendencia a subdividirse. No obstante, es la única opción para romper por vía democrática el continuismo bolivariano que tiene veintidós (22) años el poder.

Además, para los EE.UU. en su otra agenda se encuentra el mandato imperial de recuperar el mercado venezolano que fue absorbido por China y Rusia. Esta situación nunca fue bien vista por los intereses de las corporaciones y empresas inversionistas del norte que exigen de la Casa Blanca un cambio de políticas para Venezuela porque la ganancia no tiene un código axiológico que no sea el éxito y la rentabilidad.

El contexto antes señalado podría orientar la lectura de los planteamientos contenidos en este dossier de la Sección de Foro Universitario que escriben los integrantes del Grupo Interdisciplinario de Miradas Múltiples, todos pertenecientes a la Universidad de Los Andes de Mérida.

Memoria y agradecimiento

Finalmente expreso en nombre de la revista Educere y en el mío, de sus comités editoriales, de sus hacedores de hoy y de ayer, de los amigos y amigas cercanos que siempre han tenido la gentileza de ofrecernos su ayuda solidaria y su palabra de aliento, un agradecimiento infinito por haber hecho posible esta publicación que hoy honra a la Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, al Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, su entidad fundadora, promotora y editora única de la Universidad de Los Andes.

El reconocimiento más caluroso para el personal que durante veinticinco años consecutivos y sin detén han estado detrás de Educere labrando sigilosamente el presente de su historia y entregando el testigo de la marcha a sus continuadores. No es una obligación decirlo, es deber recordarlo con agradecimiento y alegría saber del

trabajo inestimable de sus secretarías, traductores, revisores, ilustradores, diseñadores y diagramadores. Este grupo se incorpora al equipo de árbitros principales y accidentales, nacionales e internacionales encargados de evaluar los artículos que llegan para su estudio y consideración. Es un trabajo sigiloso, callado y confidencial, de ética editorial de vital importancia para una publicación indizada. Un trabajo voluntario y de responsabilidad crucial. Son los héroes anónimos de esta revista.

En la misma línea histórica se destaca el inestimable aporte hecho por los autores de los manuscritos enviados –cifra superior a los dos mil colaboradores que escribieron al día de hoy un mil setecientos sesenta y dos manuscritos– gracias a los cuales se puede hablar de una revista viva porque sus ideas son la savia que contiene luz y sabiduría en sus páginas. La ecuación del hacer primario de Educere la completan los lectores del magisterio venezolano y del mundo latinoamericano y caribeño y de España, quienes la han posicionado en los primeros lugares de consultas y descargas virtuales, según las estadísticas de los contadores electrónicos de los Repositorios Institucionales de SaberULA y RedALyC.

Este equipo junto a su director son los responsables de haber diseñado la arquitectura editorial que ha dado presencia, identidad y personalidad a la revista en esta trayectoria de cinco lustros sin interrupción ni segundas épocas.

Igualmente, manifiesto el mayor reconocimiento a las siguientes instituciones las cuales contribuyeron a brindarle apoyo a Educere a lo largo de su historia ofreciendo respaldo financiero, brindándole cobijo e institucionalidad y generoso reconocimiento académico

A la *Universidad de Los Andes* a través de la Fundación para el Desarrollo de la Educación Permanente (FUNDEP) del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) de la Escuela de Educación que la hizo su *leitmotiv*; a la Dirección General de Extensión y Cultura (DIGEXTC) que le brindó su halo pinino; al Repositorio Institucional SaberULA por hacerla visible y universal desde el 2005 con afecto y estima singular de su personal único y ejemplar; al Vicerrectorado Administrativo por su mecenazgo sin discusión en los últimos años de su existencia impresa; al Consejo Científico de Desarrollo de la Ciencia, las Humanidades y la Tecnología (CDCHT) por hacerla parte de su patrimonio hemerográfico y al Vicerrectorado Académico por haberla reconocido con generosidad como la publicación emblemática de la cultura digital de la ULA desde 2005.

Al Estado Nacional a través del Consejo Nacional de Ciencia, Investigación y Tecnología (CONICIT); el Fondo Nacional de Ciencia, Investigación y Tecnología (FONACIT); y la Fundación de Ciencia y Tecnología de Mérida (FUNDACITE).

Y allende nuestras fronteras un reconocimiento infinito al RedALyC de la Universidad Autónoma del estado de México (UAEMex) que estimó y valoró a Educere como la publicación extranjera más acreditada de su Repositorio Institucional por sus visitas y descargas.

Corolario

En la memoria de Educere existe una paradoja que bordea un peregrino filo de su orografía editorial erigido en el momento iniciático de la revista y después por quienes extrañamente no vieron con buenos ojos su aparición ni creyeron en ella e incluso le adversaron sin motivo ni razón.

De ese espacio áspero y bronco hicimos una superficie llana y lisa para revertir trabas y obstáculos y, a la vez, hacernos de auténtica pedagogía resiliente para continuar la misión autoimpuesta, acerar nuestro imberbe y novel espíritu y aprender el arte editorial de una publicación académica, científica y humanística hecha de humanidad, filosofía, pedagogía y cotidianidad. De ellos aprendimos a sortear los embarazos y las dificultades. Nos hicieron editores curtidos en el camino.

También a ellos, en este momento estelar de celebración, les dedicamos con agrado y complacencia el arribo a una nueva cima editorial. Cada fascículo numerado y publicado se convierte en el precedente de uno nuevo por hacerse, que al revés de Sísifo, lejos de caernos, seguimos poniendo la piedra arriba como peldaño. La

magia del libro se nos hace en cada edición que levanta el pináculo como si nuestro propio horizonte se nos moviera invitándonos a su encuentro. No miramos para atrás sino para seguir aprendiendo de sus incontables enseñanzas.

Despedida

Despedimos este fascículo festivo del XXV Aniversario de la fundación de Educere, la revista venezolana de educación, deseando que los artículos seleccionados hayan sido del agrado del lector magisterial hispanoamericano del mundo global. Nuestro agradecimiento especial a los cincuentitrés colaboradores que hicieron posible este fascículo No. 84 de mayo-agosto del Volumen No 26.

Esta publicación cierra esta edición aniversaria escalando la cima histórica de 1762 manuscritos publicados y de acceso abierto en la red, y contentos de contar con otro patrimonio inestimable: sus millones de lectores pertenecientes al magisterio venezolano e hispanolector del mundo global

Se reitera la afirmación titulada de que EDUCERE en sus veinticinco (25) años continua haciendo universidad desde la educación y el compromiso ético y político, afirmado por su director, editor y fundador, Prof. Pedro Rivas, docente activo de la Escuela de Educación de Mérida.

Enhorabuena por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes de Venezuela, instancia universitaria fundadora, productora y editora de Educere, la revista venezolana de educación.

Vida a Educere, 25 años más.

Mérida, 19 de abril de 2022

En alerta educación universitaria. Universidades autónomas venezolanas



*On alert university education.
Venezuelan autonomous universities*

Amado Moreno Pérez

amadoula@hotmail.com

<https://orcid.org/00000003-1130-2349>

Teléfono de contacto: + 58 416 0875680

Departamento de Sociología y Antropología

Escuela de Historia

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida- Venezuela

Fecha de recepción: 23/03/2022
Fecha de envío al árbitro: 24/03/2022
Fecha de aprobación: 30/03/2022



Resumen

Este artículo trata de la situación de deterioro y crisis que actualmente confrontan las universidades autónomas venezolanas, siendo el caso más ilustrativo la de Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad de Los Andes (ULA), Universidad del Zulia (LUZ), Universidad de Carabobo (UC) y Universidad de oriente (UDO), entre otras. Se analiza, además, cuáles son las causas y factores que intervienen en esta situación. Asimismo se exponen planteamientos que contribuyan a consolidar la institucionalidad de las universidades y autonomía universitaria.

Palabra clave: Universidad, autonomía, institucionalidad, crisis y reforma universitaria.

Abstract

This article is about the deteriorating situation and crisis that Venezuelan autonomous universities are currently facing, the most illustrative cases of the Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad de Los Andes (ULA), Universidad del Zulia (LUZ) and Universidad de Oriente (UDO), among others. It is analyzed what are causes and factors

Keywords: University, autonomy, institutionalization, crisis and university reform.

En la actualidad pudiera decirse que la realidad de la educación universitaria venezolana, en particular, de las universidades autónomas es caótica. Son diversos los factores que concurren para ello y ha sido el resultado de varios años que los mismos vienen ocurriendo hasta llegar a una situación que está en pleno desenvolvimiento sin saberse cuál será el destino final. Pero a los factores de carácter sociopolíticos que son históricos y más adelante se exponen hay que agregar la pandemia del COVID 19 que emergió a finales de 2019 en una región de China y rápidamente se expandió a todo el mundo. En efecto, esta pandemia provocó a nivel mundial una reacción donde la población se vio obligada a asumir formas de distanciamiento social ante medidas sanitarias decididas por determinados gobiernos que llevó a que millones de ciudadanas/as, trabajadores/as, a no asistir a sus sitios de trabajo o lugares habituales de concurrencia. En este contexto, son los centros educacionales, públicos o privados, en diversos niveles, los que están significativamente afectados por la situación que se presenta en los mismos ante la inasistencia o abandono de sus puestos de trabajo por trabajadores/as de la enseñanza, estudiantes y personas dedicadas a la administración escolar producto de las medidas sanitarias de anti contagio del virus COVID 19. Ante la pandemia del COVID 19 en Venezuela el gobierno nacional tomó desde marzo de 2020 medidas sanitarias para toda la población mantenidas hasta el presente, entre las cuales está el distanciamiento social en los respectivos centros educativos que por supuesto han incidido en la profundización y agudización de la crítica realidad de las universidades autónomas.

La situación caótica se manifiesta, en sus aspectos más resaltantes en: la casi total paralización de las actividades académicas y universitarias, algunas de ellas se realizan de manera eventual y en condiciones de escasez por ausencia de suficiente personal docente e investigación muchos de ellos al haberse ido del país, entre otras razones, por salarios paupérrimos que también tiene el personal administrativo y obrero, pérdida de los pasivos laborales y el valor de las prestaciones sociales; deficientes servicios de limpieza, insuficiente infraestructura académica por sustracción de valiosos bienes y equipos de laboratorios y otros espacios por robo descarado cometido por mafias e individuos inescrupulosos que han atentado contra el patrimonio de las universidades; carencia de medios de transporte público y privado en el abastecimiento del combustible para el traslado del personal universitario a sus sitios de trabajo (en el estado Mérida desaparecieron las estaciones de servicio subsidiadas por lo que la compra de la gasolina debe hacerse en dólares); reducción considerable de la matrícula estudiantil al haberse producido una elevada deserción de estudiantes por razones socioeconómicas, políticas y migración fuera de Venezuela de población joven; pérdida de la institucionalidad universitaria de autoridades al permanecer en sus cargos por más de diez años y hasta el infinito por la ausencia en realización de las elecciones universitarias que según el principio de autonomía universitaria y democracia participativa y protagónica consagradas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela han debido celebrarse; carencia de un auténtico y solido liderazgo universitario capaz de enfrentar esta situación ante la ausencia de mecanismos institucionales propios debilitados a consecuencia del proceso de pérdida de institucionalidad autonómica; toda esta realidad aunada a contexto de incertidumbre institucional que tanto el Ejecutivo Nacional y el Consejo Nacional de Universidades (CNU) han mantenido por decisiones erráticas, omisiones y carencia de criterios claramente definidos para el rescate y valorización de la autonomía universitaria que contribuya al funcionamiento y desarrollo de la educación universitaria en lo científico, tecnológico, humanístico y cultural de la Nación y bienestar del pueblo venezolano.

Lo anterior corresponde a los aspectos que revelan la situación caótica de las universidades autónomas, que en conjunto suman 17 instituciones. Pero preciso es analizar otros aspectos que intentan explicar que ha originado esta problemática. El primero, atañe a analizar cuáles son las causas determinantes de esta realidad; el segundo, presentar cómo ha afectado esta realidad el presente y futuro de las universidades autónomas venezolanas e implicaciones para el desarrollo científico, tecnológico, cultural y social de la nación, tomando como caso la Universidad de Los Andes (ULA); y el tercero, cómo puede impactar si se entrega a nivel nacional e internacional, en especial a UNESCO, un escrito en tal sentido contentivo a la vez que exprese como Ve-

nezuela en momento determinado el Gobierno Nacional asumió una política para la transformación universitaria citando documentos que esta organización en años anteriores decidió impulsar políticas de educación cónsonas con la emancipación de los pueblos y naciones del mundo. Se hace este análisis de esta realidad con una visión de totalidad y complejidad entendiendo que los procesos y hechos en ella implicados son procesos dialécticos e históricos.

El primer aspecto lo englobo teniendo dos causas fundamentales:

La primera, manifestar que esta realidad es producto y está determinada por la orquestada intervención imperial capitalista neoliberal de EEUU, UE y gobiernos lacayos de América Latina, el Caribe y una minoría del mundo, junto a sectores anti patria internos que han promovido y respaldado las acciones ejecutadas por esta alianza contra el proceso revolucionario bolivariano durante más de veinte años. En esta confrontación se ha ejecutado todo tipo de acciones que el pueblo venezolano las conoce suficientemente y de las que ha resultado afectado de forma criminal en aspectos vitales de su vida que en este momento sería prolífero mencionar dichos actos conspirativos y desestabilizadores contra Venezuela (Ver Pascualina Curcio Curcio El Comando Sur y la vergonzosa Asamblea Nacional 2016-2020 Arremetida Imperial (2020) El Perro y La Rana). En esta lucha y guerra la participación de sectores dominantes de las universidades autónomas ha sido respaldar la mayoría de los actos de este tipo, comenzando por el golpe de Estado que contra presidente Hugo Chávez F. realizó la oposición el 11-12 de abril 2002 donde FAPUV hizo público su apoyo en la prensa nacional y continuó con esta línea política cuando autoridades universitarias y miembros de su comunidad dieron respaldo al paro petrolero del 2002-2003 ejecutado por la elite meritocrata de PDVSA. En los últimos años autoridades universitarias, Consejos Universitarios, profesores/as, empleados/as y obreros/as de algunas universidades autónomas se sumaron a respaldar el adefesio hecho imperial de Donald Trump de proclamar a Juan Guaidó “presidente” de Venezuela; acción resaltada con la asistencia que hizo el Encargado de Negocios de la Embajada de EEUU en Venezuela al Aula Magna de la Universidad Central de Venezuela (UCV).

La segunda causa tiene como factor la actuación que el Gobierno Nacional ha tenido con las universidades autónomas, bien como respuesta a la participación de éstas en la confrontación señalada o producto de concepciones anti autonómicas existentes en determinados espacios gubernamentales y legislativos puesto de manifiesto a lo largo de estos años, expresada de tal forma que no han estado exentas de confrontación, deficiencias, errores, decisiones burocráticas y hasta actitudes indolentes de parte de altos funcionarios que deberían por el contrario asumir máxima voluntad patriótica ante una problemática que compete y compromete a todo el país; acciones que indudablemente han incidido en esta situación de conflicto.

En el año 2000, sectores vinculados al gobierno nacional tomaron el rectorado de la UCV y permanecieron en sus instalaciones por unos días, acción que fue rechazada por la comunidad universitaria de esta Universidad. Ministros de Educación Universitaria como Samuel Moncada (2004-2006) y Edgardo Ramírez (2010-2011) tuvieron fuertes expresiones de confrontación con las universidades autónomas, siendo este último funcionario el que tuvo mayor participación en la elaboración del Proyecto de Ley de Educación Universitaria anti autonómico aprobado por la Asamblea Nacional el 23 de diciembre de 2010 y que presidente Hugo Chávez vetó el 5 de enero de 2011; gesto presidencial que logró disipar el ambiente de confrontación que se había generado en las universidades. La Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada por la AN en 2009 y promulgada por el presidente Chávez se ha convertido en el principal factor para que en las universidades autónomas no se hayan desde el 2012 efectuado las elecciones de renovación de autoridades en estas casas de estudios; procesos estos que se habían venido realizando de manera normal y continua a partir de 1960 con el Decreto Ley de Universidades de 1958 emitido por el Presidente de la Junta de Gobierno de ese año, Edgar Sanabria, con el cual se otorgó autonomía universitaria plena a estas instituciones. La LOE (2009) en su artículo 34, Numeral 3, amplía la composición legal de la comunidad universitaria incorporando a los/as empleados/as y obreros/as que cambia la definida en el artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) integrada por profesores/as, estudiantes y egresados/as. Esta amplitud originó que Rectores de las universidades autónomas solicitaran la nulidad de la LOE (2009) al Tribunal Supremo de Justicia (TSJ) y hasta la fecha esta impugnación no ha sido resuelta convirtiéndose el proceso electoral universitario en un

verdadero laberinto. Otro asunto conflictivo a señalar es la discrepancia que históricamente ha existido entre autoridades universitarias y Ejecutivo Nacional por darle un presupuesto justo a las universidades; cuestión que tiene múltiples componentes divergentes entre ambos sectores. De la misma manera es notorio que el Consejo Nacional de Universidades (CNU) ha actuado de manera displicente para abordar la problemática de las universidades autónomas, máxime cuando los Rectores de estas casas de estudios decidieron ausentarse de las reuniones de este organismo siendo que éste ha podido realizar encuentros interuniversitarios de reflexión y discusión con miembros de su comunidad que le permitieran vislumbrar e implementar alternativas de solución a una situación cada vez más complicada, crítica e insostenible.

Segundo aspecto, los efectos e implicaciones que esta realidad ha provocado en las universidades es grave y profunda expresada en múltiples facetas académicas, de infraestructura, humanas, institucionales, que en conjunto evidencia procesos de destrucción y retroceso que en algunas áreas académicas demuestran hasta de cincuenta años atrás que de no actuarse con la pertinencia y urgencia del caso para eliminar los factores que las han provocado tal vez durará muchos años en poder solventarlas. Esta realidad de deterioro, destrucción y retroceso la observamos directamente al acudir a espacios universitarios, cuando de vez en cuando se transmiten noticias de cómo los robos y el desmantelamiento de instalaciones, bienes y equipos de diverso tipo, entre ellos los electrónicos y médicos los más buscados, son sustraídos de la universidad ocurriendo primero, que hasta ahora las autoridades universitarias no hayan enfrentado y denunciado eficaz y sistemáticamente ante los organismos del Estado para ponerle fin a esta sangría y encarcelar a los delincuentes (ver en Internet Robos en ULA-Mérida); en segundo lugar, que instancias universitarias gubernamentales tampoco han tomado medidas legales y judiciales para ponerle fin a esta mafia de ladrones y desmantelamiento universitario. Si las autoridades universitarias no han asumido esta responsabilidad compete a organismos como el CNU tomar decisiones al respecto basado en Artículo 18 de la Ley de Universidades (1970) que declara “es el organismo encargado de asegurar el cumplimiento de la presente Ley de Universidades, de coordinar las relaciones entre sí y con el resto del sistema educativo, de armonizar sus planes docentes, culturales y científicos y de planificar su desarrollo de acuerdo con las necesidades del país”. Nada sería más indicado que el CNU decidiera abrir una investigación y hacer un diagnóstico del estado actual en que se encuentran estas instituciones producto de la situación provocada por los robos, el abandono y procesos destructivos en que se encuentran que compromete gravemente el potencial científico, tecnológico y humanístico de las mismas; infraestructura científica-tecnológica difícil de recuperar dado el proceso de desarrollo y consolidación que las universidades autónomas habían podido alcanzar en provecho del país y el pueblo venezolano en su conjunto.

En relación al tercer aspecto podemos destacar que en Venezuela el Ministerio de Educación Universitaria siendo ministra Yadira Córdova (2011-2012) asumió una posición para impulsar un proceso de transformación universitario muy distinto al proceso que culminó con la elaboración de la LEU (2010) aprobada por la Asamblea Nacional y vetada por presidente Chávez. Citar al recordado y eminente universitario Rigoberto Lanz nos permite ver la significación del frustrado intento parlamentario al escribir: “Me parece que el texto de la Ley de educación Universitaria se extravía en un asunto central: la universidad no puede definirse confesionalmente, o por una adjetivación ideológica como “socialista” o algo parecido. No porque su contenido deba ser “neutro”, sino porque el espacio público tiene que ser reservado como un espacio de todos (independientemente de la opinión que nos merezca la existencia de otro (...)). En el trayecto entre el Ministerio de Educación Universitaria y la Asamblea Nacional algo ha pasado en el texto de esta ley. Hay muchos gazapos que revelan una falta de criterios de parlamentarios que seguramente no han pensado estos asuntos” (revista educere No. 50 Enero-Abril 2011, p. 218).

En este mismo sentido para ubicar como un hecho importante el esfuerzo realizado en esa ocasión y recordar documentos básicos a tomar en consideración como parte del proceso de reflexión y discusión que sobre la transformación universitaria hay que realizar, es pertinente citar de nuevo a la revista Educere No 50, en virtud de presentar un valiosa compilación de documentos y artículos organizados en el **Dossier Universidad Venezolana**, entre los cuales está el de Rigoberto Lanz titulado **La Transformación Universitaria Venezolana: Una Necesidad Imperativa**. Asimismo, como elemento de comparación actual entre los documentos y reflexiones de la praxis de la educación universitaria en sus valores, principios, transformaciones y autonomía

universitaria producidos y publicados principalmente por la UNESCO que aun guardan plena vigencia frente a las tendencias hegemónicas tecnocráticas que se quieren imponer mundialmente por empresas multinacionales capitalistas de tecnología, información y comunicación en tiempos de pandemia COVID 19 y dominio del capitalismo salvaje neoliberal, es preciso señalar en esta discusión documentos y autores fundamentales difundidos por esa organización de la ONU. Es necesario aclarar que el hecho que se tome a la UNESCO como una referencia no quiere decir, de ninguna manera, que responda al interés de colocarla como único marco teórico e histórico sino resaltar la importancia que tienen documentos y libros para concebir a la educación como praxis transformadora en función de la liberación y emancipación del ser humano y pueblos del mundo. Estos documentos son: **Documento De Política Para El Cambio Y El Desarrollo En La Educación Superior Resumen Ejecutivo** (UNESCO Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas 1998), y **Educación Superior Siglo XXI** (educere No. 6, junio 1999); de Edgar Morin: **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro** (UNESCO/Nueva Visión, Buenos Aires, 2000) y **La Cabeza Bien Puesta Bases Para Una Reforma Educativa** (UNESCO/Nueva Visión, Buenos Aires 2001).

Para finalizar, como elementos para la discusión me permito hacer los siguientes planteamientos.

Es imprescindible que desde la comunidad universitaria se inicie un proceso para **revitalizar la autonomía universitaria y redimensionar a las universidades autónomas** que implica: primero, que en ejercicio de la autonomía universitaria se convoque obligatoriamente cuanto antes y por las vías posibles elección de nuevas autoridades; segundo, que en pleno ejercicio de la autonomía universitaria la universidad en la búsqueda del conocimiento rescate el pensamiento crítico, creador y soberano para que la Universidad sea la casa que vence las sombras; tercero, que la autonomía universitaria para eliminar prácticas transfiguradas y perversas de ésta se fundamente y practique con base a lo establecido en el artículo 109 (CRBV) y actual Ley de Universidades artículo 9; cuarto, que las universidades autónomas como instituciones fundamentales consoliden su presencia institucional en nuestro país, América Latina, el Caribe, el mundo e interior del CNU en la pluralidad y diversidad que debe caracterizar a la educación universitaria no definida unilateralmente por líneas gubernamentales sino en atención a máximos intereses del pueblo y República Bolivariana de Venezuela; en quinto lugar, como parte de proceso de evaluación y elaboración de un Plan Nacional de Educación Universitaria se considere la apertura de nuevas modalidades de carreras profesionales acordes con necesidades y aspiraciones de población estudiantil, Nación venezolana y analice actualización de múltiples programas de estudios; en sexto lugar, que la comunidad universitaria goce del pleno disfrute de salarios dignos y justos al cual tienen derecho como parte de la clase trabajadora del país, aspiración y reclamo urgente del pueblo venezolano; en séptimo lugar, se presenten formas de gestión administrativa de ingresos y financiamiento fruto de análisis y experiencias presupuestarias que propendan al desarrollo académico de las universidades; en octavo lugar, que se discuta ampliamente sobre el conflicto histórico entre universidades autónomas y gobierno como una vía para encontrar y establecer formas de cooperación fundamentales al desarrollo conjunto de estas instituciones y República Bolivariana de Venezuela; en noveno lugar, se realice una evaluación sobre efectos que para el desarrollo científico, tecnológico y humanístico de instituciones de educación universitaria y el país se produce consecuencia de emigración de gran cantidad de profesionales y miembros del personal docente e investigación de nuestras universidades; y en décimo lugar, expresar nuestra preocupación por el interés gubernamental de estar aplicando políticas hacia las universidades autónomas propias de la Ley de Universidades aprobada por la Asamblea Nacional el 23/12/2010 y regresada por el presidente Hugo Chávez a esta misma Asamblea al considerarla “ inaplicable por razones de carácter teóricos, prácticos, técnicos y políticos” (Carta del Presidente Hugo Chávez al Presidente de Asamblea Nacional enero de 2011). ©

Amado Moreno Pérez. Sociólogo (UCV). Profesor Titular activo de la Universidad de Los Andes. Mérida. Dr. en Ciencias Humanas (ULA). Miembro del Departamento de Antropología y Sociología. Facultad de Humanidades y Educación. Premio Nacional 2015 Al Mejor Trabajo Científico, Tecnológico Y de innovación. Mención Ciencias Sociales y Humanas. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Venezuela. Ha publicado como autor y co-autor más de veinte libros, y más de treinta artículos en revistas indexadas como Tierra Firme, Fermentum y Educere. El último libro publicado lleva por título Organización Del Espacio En Los Estados Trujillo y Mérida 1971-2011 Amado Moreno Pérez (2013). Universidad de Los Andes. Vicerrectorado Administrativo. Mérida. Ha asistido a más de treinta Congresos y Seminarios nacionales e internacionales con sus respectivas ponencias debidamente publicadas. Profesor investigador reconocido en el Programa de Estímulo al Investigador (PPI) del CDCHTA-ULA, y el Sistema de Estímulo al Investigador, Nivel I. Miembro fundador del Grupo de Investigación Análisis Sociopolítico de Venezuela reconocido por el CDCHTA-ULA. Integrante del Grupo Miradas Múltiples.

El fracaso de una nueva legislación para el Subsistema de Educación Universitario 2022



The failure of a new legislation for the University Education Subsystem 2022

Roberto Rondón Morales

rrondonmorales@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4639-4714>
Teléfono de contacto: + 58 414 1794012
Facultad de Medicina
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida
Venezuela

David Padrón Rivas

drpadronr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6217-452X>
Teléfono de contacto: + 58 4166205137
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida
Venezuela

Resumen

Desde hace sesenta años, se ha tratado infructuosamente de aprobar una nueva legislación sobre la Universidad. Hemos creído que esta situación se debe a que los redactores de las Leyes, empiezan por su texto, y no han analizado críticamente la secuencia histórica de esta legislación desde hace 200 años; tampoco los principios fundamentales que identifican a la Universidad, incluido su financiamiento, ni sus controversias; los contextos históricos en que se aprobó unánimemente la Ley de Universidades de 1958, y el contexto conflictivo en que se han presentado estas otras leyes.

Palabras clave: universidad, legislación, historia, contextos, financiamiento.

Pedro José Rivas

rivaspj12@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>
Teléfono de contacto: + 58 414 74 66055

Roberto Chacón Chacón

boletinenrotacion@gmail.com
<https://orcid.org/>
Teléfono de contacto: + 58 4166205137
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Mérida edo. Mérida
Venezuela

Fecha de recepción: 15/02/2022
Fecha de envío al árbitro: 16/02/2022
Fecha de aprobación: 04/03/2022

Grupo Interdisciplinario Miradas Múltiples

Abstract

For 60 years, attempts have been made to pass new legislation on the University, but without success. We have believed that this situation is due to the fact that the drafters of laws have not critically analyzed the historical sequence of this legislation for 200 years, nor the fundamental principles that identify the University, not its controversies, the historical contexts in which the Law of Universities of 1958 was approved, and the conflictive context in which these other laws have been presented. In the end, the financing of the proposals has not been carefully studied.

Keywords: university, legislation, history, Contexts, financing.

Author's translation.

Preámbulo

Desde hace sesenta años, el Ejecutivo y el Parlamento Nacional han elaborado anteproyectos de Leyes de Educación Superior para regir la organización y funcionamiento integral de un complejo Subsistema de Educación Superior conformado por Universidades Nacionales Autónomas, Nacionales Experimentales, ahora Territoriales, y Privadas, Institutos Universitarios Politécnicos, Tecnológicos, Pedagógicos, Colegios Universitarios, de las Milicias, de la Iglesia y otros. También han sido propuestos Proyectos de Ley de Universidades y de Educación Universitaria, este aprobado por la Asamblea Nacional en 2010 pero no promulgado por el Presidente de la República, y luego derogado por la Asamblea Nacional.

Los argumentos para promover esta legislación giraron en torno a la falta de repuesta de las Universidades a la masificación estudiantil, a la exclusión, a la falta de actualización de la organización interna, contenidos, métodos pedagógicos y de vinculaciones con el sector productivo y social. Ahora, frente al mismo problema universitario, la explicación de los argumentos cambia de léxico y de simbologías, haciendo énfasis en la necesidad de convertir a la Universidad en un órgano participativo y protagónico, relacionado con la emancipación del mundo y de América Latina, para transformar y subordinar el sector universitario a un inexistente Estado Docente por intermedio del Ministerio respectivo, sin autonomía, a un plan nacional vinculado a la economía socialista y a la municipalización, a los saberes populares, la corrección de la exclusión, pero despojando a la Universidad de su autonomía.

En este caso, la estrategia planteada fue el aplanamiento y uniformidad de toda la estructura de la educación superior en torno a la figura de la Universidad, al transformar todos los demás componentes de este nivel de educación superior en Universidades, con fines de una igualación social, reivindicativa y de un manejo único de este complejo educativo, dedicado preferentemente a la docencia para la formación profesional, al mejor estilo del modelo napoleónico de hace más de doscientos años, traído a Venezuela por los gobiernos liberales hace más de siglo y medio.

Obviamente, resulta incomprensible que asuntos del futuro universitario se traten con soluciones de hace siglos, y sin precisar si los egresados de este modelo educacional tendrán reconocimiento internacional. El sólo argumento de la soberanía nacional para hacerlo así no será suficiente.

El problema

La dificultad para aprobar una nueva legislación sobre Educación Superior, la Universidad, o la Educación Universitaria, a nuestro juicio depende de varias causas:

- I. Los redactores actuales no han hecho un análisis crítico de la historia de la legislación universitaria en Venezuela, que señala claramente que la República Democrática o Autocrática ha jugado un papel determinante en su concepción autonómica o no. La redacción de los proyectos autonómicos siempre lo hicieron grupos de universitarios ilustres, no políticos ejecutivos ni parlamentarios.
- II. No han tomado en cuenta los principios básicos, los pilares de sostén y de identidad de la Universidad a lo largo de los siglos. Se propone una dedicación principalmente docente, lo que fue superado hace más de dos siglos, integrando la investigación y la extensión o servicios.
- III. No se revisaron posibles causas instrumentales del fracaso de la nueva legislación.
- IV. No han analizado los contextos en los cuales se aprobaron proyectos autonómicos, en especial el Estatuto de Universidades Nacionales de 1946 y la Ley de Universidades en 1958.

- V. No han analizado el contexto actual en el cual esta legislación se revisará, elaborará, discutirá, y tentativamente se aprobará, en medio de un conflicto polarizado entre el gobierno y las Universidades, y entre miembros de la sociedad y la Universidad, a quien se acusa de desestabilizadora política. Serán necesarios consensos previos.

I. Desconsideración de la historia de la legislación universitaria

Origen y modelos de la legislación universitaria

La Corona Española, al revés de la portuguesa e inglesa, fundó Universidades al estilo de la Universidad de Salamanca, pública, en las llamadas Universidades Mayores de San Lorenzo de México al norte, y San Marcos de Lima al sur, sedes de grandes virreinos; y uno privado, religioso semejante al de la Universidad de Alcalá de Henares, en Santo Domingo, todas a mediados del siglo XVI (Rodríguez Cruz, Agreda. 1973).

De acuerdo al Concilio de Trento, a mediados del siglo XVI, en cada Diócesis debió crearse un Seminario, llamado Conciliar para la formación de sacerdotes. Debido a que desde varias regiones, era más fácil ir a estudiar a la Península que a México o Perú por los costos, riesgos y dificultades, muchos Obispos solicitaron al Emperador y al Papa la conversión de los Seminarios en Universidades, llamadas Universidades Menores, Reales y Papales, para otorgar grados académicos mayores, Doctores y Maestros y menores, Licenciados y Bachilleres (Rondón M, Roberto. 2005).

La universidad de Caracas antes de 1827

El 9 de octubre de 1673 se instaló, y funcionó en 1696 con el nombre de Magnífico y Real Seminario Señora Santa Rosa de Santa María de Lima de Santiago León de Caracas. El Rey, el 22 de diciembre de 1721, firmó la Cédula Real para autorizar grados, y erigir este Seminario en Universidad. Tanto el Seminario como la Universidad se regían por Constituciones Obispaes. En 1812, hubo un conflicto entre el Gobernador y la Iglesia, y aquel requirió el cambio del Cancelario o Maestre Escuela Dr. Santiago Zúñiga por José Suárez Aguado.

Durante la guerra de independencia, la Universidad sufrió los avatares del conflicto (Leal, Ildefonso. 1963).

La universidad de Mérida antes de 1832

El 29 de marzo de 1785, el Obispo Fray Juan Ramos de Lora creó una Casa de Educación para la enseñanza de las primeras letras. El mismo día, emitió unas Constituciones para esta Casa, transformada el 9 de junio de 1787 en Seminario. El 18 de junio de 1806, el Rey Carlos IV por Real Cédula en Aranjuez, dio privilegios a este Seminario para otorgar grados mayores y menores en Filosofía, Teología y Cánones, sin calificarlo como Academia o Universidad.

Por ello y como una reivindicación republicana, el 21 de septiembre de 1810, la Junta Superior Gubernativa de Mérida autorizó conferir grados bajo el nuevo título de Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros.

El 30 de junio de 1812, reconstituido el gobierno español, se ordenó el traslado de la Catedral, el Seminario y el Convento de Las Clarisas a Maracaybo, que había permanecido fiel a la Corona. El 6 de marzo de 1816 y el 20 de junio de 1816, se ratificó el traslado del Seminario a Maracaybo.

El 16 de octubre de 1821, el Congreso General de Colombia, restituyó el Seminario a Mérida, sin darle otra calificación. Se generó una confusión porque no se sabía si era legalmente un Seminario, una Academia o una Universidad. El gobierno colombiano en 1824, informó que el Colegio de Mérida continuaría funcionando como una Academia, no como Universidad (Chalraud, C. Eloi. 1977).

La etapa republicana de las universidades

Los dos grandes Libertadores de Venezuela, Simón Bolívar y José Antonio Páez, decretaron LA AUTONOMIA ACADEMICA, ELECTORAL Y PATRIMONIAL de las Universidades de Caracas y Mérida.

Universidad de Caracas

En enero de 1827, se designó Rector de la Universidad de Caracas al Dr. José María Vargas, y el 3 de marzo de ese año, se nombraron representantes del Claustro Universitario para redactar los Estatutos de la Universidad.

Elaborados y corregidos los Estatutos fueron presentados a Simón Bolívar, Presidente de Colombia en viaje póstumo a Caracas, quien los promulgó el 24 de junio de 1827, con lo que se rompió con el modelo colonial de Universidad, ahora era republicana. A la vez, se fundó la Facultad de Medicina el 27 de junio de 1827. En estos Estatutos, 1. Consagró la autonomía. El Rector se elegiría cada tres años por un Claustro Pleno y optarían a tal cargo, los médicos y religiosos que lo tenían vedado. Podían ser reelectos. 2. Dotó de patrimonio suficiente a la Universidad con haciendas, solares, conventos, legados y otros. 3. Modernizó la estructura universitaria con concursos para las cátedras, salarios adecuados y beneficio de jubilación. 4. Eximió a los estudiantes del servicio militar y los autorizó para controlar la conducta de los profesores. 5. Redujo en un 40% el costo de los títulos académicos. 6. Declaró como indispensable la enseñanza de las matemáticas y las Academias de Emulación (Leal, Ildefonso. 1978)

En 1830, al separarse Venezuela de la República de Colombia, la educación se puso bajo la dirección del Ministerio del Interior, Justicia y Policía.

Universidad de Mérida

El instituto educativo merideño, además de su indefinición quedó acéfalo por muerte y exilio de sus rectores, lo que se informó al gobierno nacional el 23 de diciembre de 1831. Andrés Narvarte, Secretario de Estado de Relaciones Interiores y Justicia, el 14 de enero de 1832 respondió designando al Dr. Ignacio Fernández Peña, Rector interino de la Universidad, para que informara de sus actividades, el estado actual y sus necesidades, así como redactar los Estatutos. Esta decisión separó funcionalmente a la Universidad del Seminario, y dio un reconocimiento expreso a esta Universidad por el gobierno venezolano.

Este Rector envió ese mismo enero de 1832 al Ejecutivo Nacional los Estatutos originales, similares a los Estatutos Autonómicos promulgados por Simón Bolívar para la Universidad de Caracas. Un gran retardo hizo que se promulgaran por el general José Antonio Páez en 1836. Estos Estatutos contenían 26 capítulos.

Capítulo 1. De las Juntas Generales y Claustro Pleno. Capítulo 2. De las Juntas Particulares o Claustro de Catedráticos. Capítulo 3. De la Junta de Miembros de cada Facultad. Capítulo 4. Del rector. Capítulo 5. Del Vicerrector. Capítulo 6. De las matrículas. Capítulo 7. De los cursantes. Capítulo 8. De las cátedras de la Universidad i tiempo de sus lectura (Filosofía, Jurisprudencia, Teología). Capítulo 9. De los certámenes públicos y semanales. Capítulo 10. De los exámenes, premios y vacaciones. Capítulo 11. De los grados. Capítulo 12. De los requisitos necesarios para obtener grados. Capítulo 13. De la Incorporación de grados. Capítulo 15. De las oposiciones a cátedras. Capítulo 16. De los catedráticos. Capítulo 17. De los estudiantes. Capítulo 18. Del Secretario, Archivo y sello. Capítulo 19. De las precedencias y ceremonias. Capítulo 20. Del maestro de ceremonias. Capítulo 21. De los bedeles. Capítulo 22. De las fiestas. Capítulo 23. De los entierros y honras. Capítulo 24. De las rentas i gastos de la Universidad. 25. Del Administrador. 26. De los derechos que se pagan en esta Universidad (Chalbaud C, Eloi. 1977).

En estos Estatutos, se autorizó un Consejo Electoral con 17 electores en Caracas y 7 en Mérida para elegir al Rector y al Vicerrector (Rondón, Roberto. 2005).

El código de instrucción pública de 1843

Hasta el año 1842, las Universidades de Caracas y Mérida se rigieron por Estatutos Republicanos Autonómicos promulgados por Simón Bolívar, Presidente de Colombia en 1827, y José Antonio Páez, Presidente de Venezuela en 1836.

Hasta 1842, la educación pública en Venezuela, incluida la universitaria, se regía por la legislación del Congreso Colombiano, por lo que se aprobó un Código venezolano sobre la materia. El 20 de junio de 1843 se reformó, y se promulgó el Código de Instrucción Pública, primera legislación venezolana sobre educación.

Dividió la educación en escuelas primarias o de primeras letras, colegios nacionales para la educación secundaria en lenguas, ciencias filosóficas, y otras; escuelas especiales, academias, sociedades económicas, y las universidades, estas para la instrucción científica en Teología, Jurisprudencia, Medicina y otras ramas, Leyes, Filosofía y otros.

Para la aprobación de este Código, se solicitó la opinión de las Universidades, que en el caso de Mérida, fueron emitidas por el Maestro Juan de Dios Picón, el Dr. Rafael Alvarado, el Dr. Pedro Juan Arellano, el Dr. Eloy Paredes, todas en octubre de 1842; y la Junta de Inspección y Gobierno de la Universidad, el 20 de diciembre de 1842 (Chalbaud C, Eloi. 1977).

El Código de Instrucción Pública del 20 de junio de 1843, contenía catorce leyes.

Primera Ley. De la organización de la Instrucción Pública. Las Universidades,

Cuarta Ley. De la organización de las universidades, con 8 títulos:

Título 1. Disposiciones preliminares. Las Universidades de Caracas y Mérida continuarán cumpliendo con su objetivo de enseñar las ciencias y las letras en toda su extensión que sus medios lo permitan.

Único. Cuando algún Colegio, a juicio del Poder Ejecutivo, previo informe de la Dirección General de Instrucción Pública, tenga medios para erigirse en Universidad, el gobierno autorizará su erección, informándoles a los demás organismos de la República, y dará cuenta al Congreso en su próxima reunión. Título 2. De las autoridades de las Universidades. 1 artículo. Título 3. Del Rector. 1 artículo. Título 4. Del Vicerrector. 1 artículo. Título 5. De la Junta Gubernativa. 4 artículos. Título 6. De los catedráticos. 5 artículos. Título 7. Del cuerpo electoral. Título 8. De las Facultades. 4 artículos. Total: 25 artículos.

En el título 3, se señaló que el Rector sería nombrado por el Cuerpo Electoral cada tres años, el 20 de diciembre en la Capilla o Sala de la Universidad. Deberá ser doctor del gremio o del Claustro de la misma. El Rector debe ser electo con las dos terceras partes de los votos si no fuera catedrático, y mayoría absoluta si lo es. Cumplido el trienio, puede ser reelecto.

De los catedráticos de la Universidad

Las cátedras se proveerán en propiedad y por concursos. Puede haber interinos entre tanto se realizan los concursos. El Poder Ejecutivo, oyendo antes a la Junta Gubernativa, a la Dirección de Estudios y con consulta con el Consejo de Gobierno, asignará a cada cátedra la renta con arreglo al trabajo, entre un máximo de 600 pesos y un mínimo de 400 pesos. De la misma manera, podrá aumentar los sueldos hasta 800 pesos como máximo de asignación, cuando la Universidad tenga medios suficientes demostrados por los estados anuales de la administración de las rentas universitarias (Chalbaud, C. Eloi. 1977).

En el título de la Jubilación, se señalan las normas para obtener los títulos de Catedrático Benemérito y Catedrático Jubilado, y sus respectivas obvenciones.

El autor original de la Historia de la Universidad de Los Andes, Dr. Eloi Chalbaud Cardona “destaca el artículo 12 con 5 párrafos por cuanto en ellos, se demuestra la preocupación de los legisladores de entonces por el fomento de las obras científicas y literarias nacionales, premiando la dedicación de nuestros compatriotas a tales disciplinas. Se premiaba hasta con cuatro años el adelanto de la jubilación por esa dedicación a las ciencias o a las letras, reglamentando con precisión la extensión y calidad de las producciones o traducciones, todo según el juicio de la Facultad, de la Junta Gubernativa”.

Quinta Ley. De los catedráticos de las Universidades.

Sexta Ley. De las cátedras de las Universidades, y tiempo de su enseñanza.

Séptima Ley. De los cursantes en las Universidades.

Octava Ley. De los grados e incorporación de los graduados de otras Universidades

Novena Ley. De los gastos de la Universidad

Décima Ley- De los administradores de la Universidad

Undécima Ley. De las relaciones que las universidades conservan con las autoridades de la República y con otros establecimientos de Educación.

Artículo 1. El Poder Ejecutivo, a excitación del Tribunal Académico o de la Dirección General de Estudios, puede suspender al Rector o al Vicerrector por abuso de autoridad o infracción de la Ley en el ejercicio de sus funciones rectorales, con la precisa condición de someterlo a juicio de primera instancia en la Corte Superior de Justicia, conforme a las Leyes.

Duodécima Ley. Disposiciones transitorias

Décimo Tercera Ley. De las rentas de la Universidad.

Décimo Cuarta Ley. Autoriza al Poder Ejecutivo para reglamentar la enseñanza en las Universidades y Colegios Nacionales (Chalbaud C, Eloi. 1977).

Este Código de 1842, modificado en 1843 y 1844, subsumió los Estatutos Republicanos Autónomos de las Universidades de Caracas y Mérida, pero mantuvo las competencias autonómicas académicas, elección de las autoridades y manejo de su patrimonio.

Este Código sufrió reformas en sus leyes XIII y XIV en 1844; VI, VIII, IX y XI en 1846.

Manejo de la instrucción pública por el gobierno

En 1838, y luego en 1844, se creó la Dirección de Instrucción Pública adscrita al Ministerio de Relaciones Interiores y Justicia, y considerada como la naciente del futuro Ministerio de Instrucción Pública. Esta comprendía fundamentalmente la instrucción primaria y las universidades. Recuérdese que hasta estos años, no había educación secundaria, salvo algunos colegios. De la primaria y colegios se ingresaba directamente a la Universidad.

El 18 de abril de 1854, se suprimió la Dirección de Instrucción Pública y sus competencias las asumió directamente el Ministerio de adscripción.

El 27 de abril de 1854, se separó la Universidad del Seminario en Caracas. La Universidad se ubicó en el antiguo Convento de los Franciscanos en la esquina de San Francisco, y el Seminario en su sede de la Plaza Mayor

El 12 de julio de 1861, se reformo el Código de Instrucción Pública (Bravo J, Luis. 2021).

Durante los gobiernos conservadores hasta 1863, se mantuvo la autonomía de las universidades

En general, con los gobiernos conservadores hasta 1863, se mantuvo la autonomía de las Universidades, aun cuando Julián Castro en 1858 decretó la reorganización de las Universidades para designar autoridades, y José Gregorio Monagas, por decreto de ese mismo año, “prohibió la designación de profesores en las cátedras en propiedad o provisionales desafectos al gobierno o sospechosos de desamor al espíritu democrático del Sistema en Venezuela”. Esta relación de las Universidades autonómicas y el respaldo de los gobiernos conservadores se debieron a la actitud conservadora de la Universidad y los universitarios, ligados a la Iglesia, lo que fue causa de la pugna posterior del liberalismo contra las universidades (Rondón, Roberto. 2005).

Inicio de la vida antiautonómica de las universidades

La implantación del modelo napoleónico de universidad en Venezuela por los gobiernos liberales desde 1863

Recordaremos que la Universidad parisina fue clausurada por la Revolución Francesa en 1793, acusada de ser soporte del viejo régimen monárquico. Se expuso por Durant de Maillasse “los efectos corruptores de la cultura y previno a sus colegas assembleístas, contra los peligros políticos que comportaría la constitución de una formidable corporación, la de los funcionarios de la enseñanza”. Esta decisión de clausura y su argumento, condujo al empirismo y a la apertura de escuelas y carreras sin control y con gran incompetencia, lo que llevó a Napoleón en 1806 a formular un modelo universitario conocido con su nombre. Las Universidades se

adscribieron al Estado, responsable de los programas, los grados, la designación de las Autoridades y profesores, dedicados únicamente a la docencia para la formación de profesionales para la burocracia en Facultades aisladas entre sí, sin investigación (Bayen, Maurice. 1978).

“Con los gobiernos liberales a partir de 1863, inspirados en Francia, la dinámica autonómica finalizó, y las Universidades se integraron totalmente a la estructura del Estado, tal como el modelo napoleónico”.

Este proceso se inició en 1863, cuando Juan C. Falcón derogó el Código de Instrucción Pública de 1842, 1843 y 1844, y designó a los funcionarios universitarios. Por Decretos Leyes de Instrucción Universitaria, promulgados el 15 de marzo de 1863 y el 16 de julio de 1863, cesaron todas las competencias autónomas del gobierno universitario en general. Asumió la reglamentación sobre funcionarios, provisión de cátedras, grados, programas. Recibiría el juramento y cuentas del Rector y Vice Rector de la Universidad de Caracas, y en Mérida, se haría ante el funcionario que se designare.

Hubo intentos efímeros de otorgar nuevamente la autonomía. En Decreto del 16.11.1880, Antonio Guzmán Blanco declaró a la Universidad de Caracas independiente del gobierno federal, y se estableció una nueva organización para resolver asuntos administrativos y disciplinarios, mejorar sus rentas y bienes e invertir sus ingresos. Los mentideros afirmaron que esta autonomía transitoria la permitió Antonio Guzmán Blanco porque había un candidato a Rector de la Universidad de Caracas afecto al gobierno nacional, y que al no ocurrir su elección, este decreto fue derogado tres semanas después”. El argumento esgrimido fue: “Abrogar el reciente Decreto sobre la materia, fundándolo lealmente en que los designados no me inspiran la seguridad de una corporación tal cual yo la necesito”. (Carvajal, Leonardo. 2011).

Los colegios federales de guzman blanco para competir con las universidades

El 12 de septiembre de 1874, el gobierno organizó la educación universitaria en cinco Facultades: Ciencias Filosóficas, Ciencias Exactas, Ciencias Políticas, Ciencias Médicas y Ciencias Eclesiásticas, y se hicieron obligatorios los idiomas antiguos latín y griego, y los modernos francés, inglés y alemán; así como la Historia Universal para obtener los grados de Doctor. Eliminó las Ciencias Exactas. Se reclamó lo elitista y retórico de la Universidad.

En 1874, Antonio Guzmán Blanco estableció dos categorías de Colegios, los Federales o de Primera Categoría y los Provinciales o de Segunda Categoría. Los Colegios Federales fueron autorizados para emitir grados en todas las Ciencias que funcionaban en las Universidades, salvo las Eclesiásticas. Algunos hemos considerado esto como un precedente de las Universidades Experimentales, en gobiernos posteriores (Rondón M, Roberto. 2005).

El despojo del patrimonio de las universidades

“El 12 de junio de 1883, Antonio Guzmán Blanco, por Decreto Legislativo, ordenó que las Universidades de Caracas y Mérida vendieran en pública subasta sus propiedades urbanas y rurales otorgadas por Simón Bolívar y José Antonio Páez, que estas hipotecaban para obtener beneficios, y que fueran redimidas con papeles del Tesoro Nacional, que nadie adquirió, y así el patrimonio universitario se integró a los bienes nacionales” (Chalbaud C, Eloi. 1977). A partir de allí, las Universidades dependen del Presupuesto Nacional, siempre insuficiente y retardado.

Nueva reorganización de la instrucción científica y pública

En el gobierno de Guzmán Blanco, la Dirección de Educación se adscribió al Ministerio de Fomento. El 2 de mayo de 1881, se aprobó una Ley sobre Organización de los Ministerios, y el 1 de junio, se instaló el Ministerio de Instrucción Pública.

“En decreto del 24 de septiembre de 1883, se reorganizó la instrucción científica y pública, que se realizaría en Universidades y Colegios Federales. Los Colegios Federales de Primera Categoría otorgarían grados de Bachiller en Ciencias Médicas y Políticas y Doctor en Ciencias y Filosofía iguales que las universidades, que específicamente concedían el grado en Ciencias Eclesiásticas”.

Simultáneamente, a la Universidad de Caracas se le llamó Universidad Central de Venezuela y a la de Mérida, Universidad de Los Andes. El gobierno nacional designaba las autoridades y los profesores (Chalbaud C, Eloi. 1973).

El 24 de septiembre de 1884, se publicó un Decreto Orgánico de Instrucción Pública Superior y Científica que se organizó en Colegios Federales, Universidades, Academias y Sociedades, estas para el cultivo de ramos del saber. Guzmán Blanco creó las Universidades de Trujillo y Ciudad Bolívar con fuerte tendencia liberal, contrarias a las de Caracas y Mérida, “nidos de godos”.

Las universidades de Maracaibo y Valencia

En base a la legislación de la Gran Colombia de 1821 y 1826, Carabobo en 1833 y Zulia en 1837 instalaron Colegios. El 29 de mayo de 1891, el Congreso de los Estados Unidos de Venezuela erigió en Universidad al Colegio Federal de Primera Categoría de Maracaibo, y en noviembre de 1892 hizo lo propio Joaquín Crespo con el de Valencia por Decreto (López, B. Alí. 2014).

Nuevo Código de Instrucción Pública de 1897

El 17 de mayo de 1897, se promulgó por Joaquín Crespo un nuevo Código de Instrucción Pública después de más de 50 años del de 1843.

Consta de un Título Preliminar y siete Libros que tratan los Aspectos Principales de la Instrucción Pública, la Filosofía de la Educación, los Institutos de Enseñanza, el Plan de Estudios de la Educación Indígena, Renta e Inspección de la Instrucción Pública y Disposiciones Finales.

Este Código fue un avance muy importante en el régimen educacional, ya que le imprimió unidad a la instrucción pública, con aumento de las distintas ramas, ordenamiento de todas las disposiciones legislativas y ejecutivas dispersas y propuestas desde 1870 (Chalbaud C, Eloi. 1973).

Gobierno de Cipriano Castro

Hubo un intento efímero de restablecer la autonomía universitaria mediante Resoluciones.

Resolución del 6 de noviembre de 1899

Al llegar el Gobierno Restaurador andino al poder, presidido por Cipriano Castro, se emitió la siguiente Resolución.

Procedimiento que debe seguirse para el nombramiento del Rector y Vicerrector en las Universidades de la República. 6 de noviembre de 1899

1. Las Universidades de la República se reunirán cada una en Claustro Pleno, compuesto este de todos los Doctores residentes en la ciudad en que funciona cada instituto, con el objeto de formar por votación secreta, una Senaria de candidatos para los cargos de Rector y Vicerrector de la respectiva Universidad. 2. Los Claustros de las de Caracas y Valencia se reunirán con ese fin, el 19 del corriente mes, a las 3 de la tarde. Por Resolución posterior, se señalará el día en que deben reunirse los de las demás Universidades. 3. Los Presidentes de dichas Corporaciones comunicarán in continente el resultado a este Ministerio, a los efectos consiguientes.

Comuníquese y publíquese

Por el Ejecutivo Nacional Manuel Clemente Urbaneja

Resolución del 10 de noviembre de 1899

1. Cada Claustro formará una Senaria, absteniéndose de indicar en ella que unos miembros se señalan como candidatos al Rectorado y otros al Vice Rectorado. 2. El orden de colocación de los nombres en la nómina no arguye preferencia para la determinación ulterior de este Ministerio 3. En acatamiento al principio de alternabilidad republicana, y estando naturalmente por otra parte presentes sus nombres a consideración del gobierno, no se incluirán en la Senaria las personas que actualmente desempeñan los cargos universitarios dichos. 4. El Claustro Pleno será presidido por el Decano de los Doctores residentes en la ciudad donde actúe el Instituto, y si estuviere impedido o no concurriese, lo subrogará el Doctor que lo siguiere en antigüedad de

grado y así sucesivamente. En la Universidad Central, podrá usar el derecho de presidir el acto el Ministro del Ramo 5. El Presidente del Claustro designará la Junta Escrutadora, que será compuesta de un miembro por cada una de las Facultades en ejercicio en la respectiva Universidad.

Comuníquese y publíquese.

Por el Ejecutivo Nacional, Manuel Clemente Urbaneja

Resolución por la cual se deroga la del 6 de noviembre sobre claustro pleno de las universidades para elegir rectores y vice rectores. 21 De noviembre de 1899

Resuelto. Por Disposición del Jefe Supremo de la República, se deroga la Resolución del 6 de noviembre de los corrientes sobre Claustro Pleno de las Universidades. Comuníquese y publíquese

Por el Ejecutivo Nacional Manuel Clemente Urbaneja (Rondón M, Roberto. 2005).

Decreto de reorganización de la instrucción pública de 1900

El 14 de agosto de 1900, el Presidente Cipriano Castro dictó un Decreto de Reorganización de la Instrucción Pública, y designó una Comisión para redactar una nueva Ley de Instrucción Pública, para estudios de primer grado en el interior y de segundo grado en el Distrito Federal, así como en relación a escuelas politécnicas, escuelas de ingeniería, universidades y academias.

Para este año, había una escolaridad de 279 estudiantes universitarios, de los cuales, 240 en la UCV y 39 en la ULA., atendidos por 35 profesores y 5 preparadores en la UCV y 11 profesores en la ULA.

Código de instrucción pública de 1904

El Código de Instrucción Pública de 1904, dividió la instrucción en pública y privada. La instrucción privada se sometería a la inspección del Ministerio a fin de velar por la unidad de la enseñanza moral e intelectual, de acuerdo con los Principios de la República

En relación con las Universidades:

De las Universidades

Sección I. Organización

Artículo 100. Habrá dos Universidades en la República. La Central de Caracas y la Occidental de Mérida.

Artículo 101. Las universidades se componen de dos o más de las Facultades siguientes: Ciencias Políticas, Ciencias Médicas, Ciencias Eclesiásticas, Ciencias Exactas, Filosofía y Letras.

Artículo 104. El Rector, Vice Rector, Secretario, Sub Secretario serán de libre elección y remoción del Ejecutivo Nacional. Los Presidentes de las Facultades serán electos por estas, y los profesores por el Ejecutivo Nacional de ternas que les presente el Consejo Universitario, por órgano del Rector y Vicerrector, no podrán ser removidos sino por incapacidad física o legal comprobada, inasistencia reiterada a clases u otras faltas graves en el cumplimiento de sus deberes. En estos casos, el Consejo Universitario pedirá al Ejecutivo Nacional su remoción.

Completan el texto referido a las Universidades con las siguiente Secciones:

Sección II. Consejo Universitario. Sección III. De las Facultades. Sección IV. De la enseñanza. Sección V. De los preparadores. Sección VI. De los docentes. Sección VII. De los exámenes y grados. Sección VIII. Etiqueta Universitaria

Artículo final. Se derogan el Código de Instrucción Pública de 1897 y todas las Leyes, Decretos y Resoluciones que contradigan esta Ley.

Ejecútese

Cipriano Castro Eduardo Blanco

Presidente de la República Ministro de Instrucción Pública

Clausuró en el Código de 1904, las Universidades de Carabobo y del Zulia, así como Trujillo y Ciudad Bolívar, estas dos creadas por Antonio Guzmán Blanco, con el argumento que había muchas universidades en el país, y que “Mucho más útil es a la patria un obrero, un artesano, un industrial de inteligencia libre, de brazos robustos y sanos, que un universitario borlecido, marchito en estudios”. Clausuró también las carreras de Medicina y Farmacia en la Universidad de Los Andes.

Luego, por un Decreto Orgánico de Instrucción Pública, Cipriano Castro otorgó una competencia a los Estados de la Unión, y estos podían crear, fuera de los establecimientos de instrucción obligatoria, otras ramas de la enseñanza. En el Zulia y Carabobo, se fundaron institutos de Ciencias Políticas y Sociales, transformados luego en Escuelas de Derecho, que dependieron de las Universidades tradicionales, de Los Andes y Central de Venezuela respectivamente (Chalbaud C. Eloi. 1977).

Código de instrucción pública de 1905

El Código de Instrucción Pública de 1905, atribuyó como justo el nombramiento definitivo de todos los preceptores nacionales del Ejecutivo Federal, dejando a los respectivos Superintendentes el derecho de proponer los cambios necesarios, y en casos, urgentes, efectuar los nombramientos con carácter provisional. Eliminó la división de la instrucción por sexo.

En este Código, en relación a la Universidad de Los Andes:

Art. 89. La Universidad Occidental vuelve a llamarse Universidad de Los Andes. Art. 93. Quedan en la Universidad de Los Andes, solo los estudios de Ciencias Políticas y Ciencias Eclesiásticas. Estas últimas Ciencias no funcionaron porque el Seminario, por la persecución religiosa, se había trasladado a Curacao (Chalbaud C, Eloi. 1973).

Gobierno de Juan Vicente Gomez

Código de instrucción pública de 1910

El 25 de junio de 1910, una reforma del Código de Instrucción Pública incidió sobre la división de la educación en pública y privada, y su inspección. Se agregaron nuevos tipos de escuelas, de comercio, náuticas, militares, bellas artes y otras. Se determinó el tipo de establecimiento donde se ofrecerá la escuela pública federal, entre ellos, las Universidades. Se agregaron para la enseñanza, museos, academias, corporaciones científicas. Se autorizó la asistencia como oyentes, a cualquier persona por ser libres las aulas universitarias.

Código de instrucción pública de 1912

El 4 de junio de 1912, se promulgó un nuevo Código de Instrucción Pública con la declaración sobre una educación voluntaria y otra obligatoria, pública, gratuita, y los establecimientos para su dictado y otras.

Clausura de la Universidad Central de Venezuela

En 1912, se implantó un nuevo sistema de exámenes colectivos en la Universidad Central de Venezuela, lo que provocó un conflicto estudiantil. El 15 de septiembre, cuando se realizaba el acto de apertura del año escolar, 1912- 1913, estalló el conflicto que rechazaba este proceder del Rector. Hubo profesores que se adhirieron a la protesta y fueron expulsados 12 de los 14 de Medicina, junto con estudiantes, por lo que se declaró una huelga general el 19 de septiembre de 1912, que condujo al cierre de la UCV hasta 1922 (Carvajal, Leonardo. 2011).

A pesar de haber sido declarado anticonstitucional el Código de Instrucción Pública de 1912, el gobierno nacional autorizó a particulares, a partir de 1915, para establecer estudios libres y otorgamiento de grados universitarios, registrados ante Delegaciones de la Dirección de Instrucción Secundaria y Superior del Ministerio respectivo y válidos en todo el país (Rondón M, Roberto. 2007).

Decreto Organico de Instrucción Pública de 1913

El 19 de diciembre de 1913, se promulgó un Decreto Orgánico de Instrucción Pública, en el cual se separó la función docente de la examinadora, se determinó la competencia de los profesores y se legisló sobre los exámenes. Se obligó a enseñar en anfiteatros, clubes y academias.

Decreto Organico de Instrucción Pública de 1914

EL 19 de abril de 1914, se promulgó un Decreto Orgánico de Instrucción Pública donde se reformularon los principios fundamentales de la instrucción pública en Venezuela. Se declaró la libertad de enseñanza por parte de personas y entes particulares, cuyos grados y títulos admitía y certificaba el Ministerio. Esta experiencia de ampliar la cobertura de los estudios primarios con la intervención masiva de personas particulares fue un fracaso por los abusos, fraudes e incompetencias de maestros.

Codigos de Instrucción Pública de 1915 y 1916

En un Código de Instrucción Pública de 1915 y 1916, se crearon las Escuelas Universitarias independientes después de la clausura de la UCV, bajo dirección del Ministerio de Instrucción Pública.

Leyes de Instrucción Pública de 1915, 1921, 1922 y 1924

El 30 de junio de 1915, se promulgaron Leyes de Instrucción Pública para actuar nuevamente sobre la organización de la Instrucción pública, y una Ley sobre Certificados y Títulos. Se determinó que la educación pública sería primaria, secundaria, normalista y superior. Se creó el Consejo Nacional de Instrucción. Se legisló sobre diversas materias relacionadas con la educación.

El 21 de septiembre de 1921, se promulgó una nueva Ley de Instrucción reorganizando los niveles de primaria elemental y superior, secundaria, normalista y superior.

El 19 de septiembre de 1922, se reabrió la Universidad Central de Venezuela, reuniendo todas las escuelas particulares que habían funcionado aisladamente y emitiendo títulos universitarios. Reubicaron a la Universidad en el edificio de San Francisco, con autoridades universitarias designadas por el gobierno. El Ministro de Instrucción Pública giró instrucciones al Rector designado entonces, Dr. David Lobo sobre la obligación de enviar informes pormenorizados acerca del funcionamiento y la disciplina en las actividades universitarias al Presidente de la República. Igualmente, el Ministro envió acres cartas de reclamo al Rector por haber permanecido abiertas las puertas de la Universidad en horas de la noche. Sin descontar al Rector Plácido Rodríguez Rivero, quien con revólver al cinto, paseaba por los pasillos de la Universidad, tratando benévolaemente a quienes se sometían a su disciplina, o con cárcel a los que no (Carvajal, Leonardo. 2011)

Al reanudarse las actividades en 1922, el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Rubén González abogó por la apertura de las actividades en la Universidad a cuyo efecto manifestó: “Solamente al Consejo Universitario corresponde todo lo tocante a los exámenes, pues para que existiera un mundo universitario en Venezuela, la Universidad no puede ser despojada de su función docente y mucho menos de sus función examinadora”.

El 24 de junio de 1924, se promulgó una Ley de Instrucción Pública, donde se ratificaron las ramas de primaria, secundaria, normalista y superior. La educación superior desarrollaría las siguientes carreras: Ciencias Médicas. Ciencias Políticas, Ciencias Eclesiásticas, Ciencias Físicas y Matemáticas y Filosofía y Letras. En 1928, se reabrieron las actividades de Medicina y Farmacia clausuradas en 1904.

A la muerte del dictador Juan Vicente Gómez

A pesar de que habían llegado los aires de la Reforma Universitaria de Córdoba, y como consecuencia se había formado una Federación de Estudiantes de Venezuela, fue imposible la Reforma Universitaria, también por la pasividad de los rectores de la UCV Alberto Smith, Salvador Córdoba y Antonio José Castillo. No obstante, las universidades reforzaron su rol de torbellino político, de donde salían líderes e ideas para movilizar al país.

Ministerio de Educacion Nacional y Leyes de Educacion Nacional

El 17 de julio de 1936, la Ley sobre Organización de los Ministerios, creó el Ministerio de Educación Nacional

El 19 de julio de 1939, siendo Ministro de Educación, el Dr. Arturo Uslar Petri hizo objeciones sobre la calidad, la pertinencia, gratuidad y el rendimiento universitario, y preconizaba:

1. El examen de admisión para gozar el privilegio de la educación universitaria. 2. La fijación de cupos que limitaran la entrada, pero a base de un sistema que no le impidiera llegar a ningún hombre capaz intelectualmente, por pobre, desvalido o remoto que se hallase. 3. La intensificación de la docencia en cantidad y calidad. Los exámenes trimestrales rigurosos. La cooperación de los profesores con los estudiantes. 4. La posibilidad de que la enseñanza universitaria no fuera gratuita porque el “sistema venezolano es una injusta carga para el estado, tiene demás el inconveniente de que favorece la irresponsabilidad de profesores y estudiantes; lo que nadie paga, a nadie le duele” (Tarre M, Alfredo. 1982).

Igualmente, el Dr. Uslar Pietri propugnaba la idea de que la universidad, a la par que ser un mecanismo de promoción social, preparara una masa crítica de intelectuales capaces de interpretar y trasladar a Venezuela los conocimientos científicos y tecnológicos desarrollados en otros países, y contribuyera a la política de sustitución de las importaciones.

En una Ley de Educación que propició en 1939, aparecieron atisbos de la autonomía al permitirse que las Facultades eligieran dos candidatos a Decanos, que por intermedio del Consejo Universitario, fueran presentados al Gobierno Nacional para su designación. Igualmente, se reintrodujo el concurso para la provisión de las cátedras.

El 15 de julio de 1940, propiciada por el Ministro Rafael Vegas, anti autonomista, se aprobó una Ley de Educación Nacional que replanteó la legislación sobre Instrucción pública, incluida la universitaria, bajo responsabilidad del gobierno, y proponiendo por primera vez en Venezuela, el concepto del Estado Docente, que luego lo retomó Luis Beltrán Prieto Figueroa en Acción Democrática (García Araujo, Mauricio y otros. S.f).

Primera expresión autonómica en la época moderna

Necesaria explicación

En octubre de 1918, como una reacción contra la universidad confesional, corrupta, atrasada, elitista, colonial aún, en la Universidad de Córdoba, Argentina, los estudiantes emprendieron una lucha, primero cordobesa, luego argentina, y finalmente latinoamericana, que logró el “modelo universitario latinoamericano”, caracterizado por la conformación de una “república universitaria” integrada por un “pueblo soberano de profesores, estudiantes y egresados” con competencia para elegir a sus autoridades y a un cogobierno, gratuidad de la enseñanza, exclaustación de la cultura, libertad y concursos en las cátedras y otros.

La autonomía en el fondo era una soberanía. “Allí está la fuente de su derecho, allí la razón de su autonomía. En un estado democrático, la autonomía universitaria sólo se legitima en la integración de la universidad con todos sus miembros y en el carácter democrático de su gobierno, basado en la universidad de la ciudadanía interna”.

A pesar de las fuertes y duras críticas de los estudiantes reformistas a la “autoridad” que era corrupta y despótica, no la abolieron sino que lograron su democratización. La auténtica “auctoritas universitaria” fue concebida sobre un concepto distinto: el concepto de autoridad que corresponde y que acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de la disciplina extraña a la sustancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejerce mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando”. Esto implicaba el cambio del férreo y absolutista autoritarismo de los profesores por un régimen de poderes compartidos, valga decir, por una auténtica “democracia universitaria” donde hubiese participación estudiantil en los órganos gobernantes de la institución”. Ahora, andamos trajinando de nuevo el autoritarismo después de un siglo de condenado y desaparecido.

Como consecuencia, “el electoralismo apareció en la universidad democrática y autónoma, el oportunismo y la demagogia de profesores. “A pesar de estas críticas y desviaciones, la reforma universitaria latinoamericana tiene tangibles e incuestionables efectos y méritos. Además de los efectos profundos sobre la universidad y la sociedad, también logró una importante transformación de la enseñanza e investigación científica sobre el oscurantismo y el dogmatismo (Mayz V. Ernesto. 1984), (Rondón M, Roberto 2005).

El hecho autonómico de 1946

Esta tendencia autonómica y democrática cordobesa no se logró pronto en Venezuela por la larga dictadura gomecista, a pesar de luchas estudiantiles en especial en 1928. Al llegar a la Presidencia de la República, representantes de este movimiento, mediante un Decreto del 26 de septiembre de 1946 sobre el Estatuto las Universidades Nacionales, se otorgó la autonomía en las Universidades Nacionales, UCV y ULA, y la recientemente recreada LUZ, para elegir los Decanos y representantes estudiantiles ante el cogobierno, libertad académica, para otorgar grado, y para manejar su patrimonio. El nombramiento de las Autoridades se las reservó el Ejecutivo Nacional (Estados Unidos de Venezuela. Gaceta Oficial. 1946).

Es importante llamar la atención que este gobierno designó como Rector de la UCV al conocido autonomista Dr. Juan Oropeza, y a una Comisión para redactar el texto de este Decreto, conformada por distinguidos profesores universitarios. Dres. Rafael Pizani, Coordinador; Eduardo Calcaño, Raúl García Arocha, Francisco Montbrum y Eugenio Medina (De Venanzi, Francisco. 1988)

La Ley de Educación Nacional de 1948

El 18 de octubre de 1948, se promulgó la Ley Orgánica de Educación Nacional, que integró el concepto de Estado Docente, aprobada por una Asamblea Nacional Constituyente, con mayoría de Acción Democrática, en la que se subsumió el Estatuto de 1946 y la legislación sobre la Universidad en el Capítulo VIII de esa Ley. No se le dio una legislación especial de Universidades. (Estados Unidos de Venezuela. Gaceta Oficial. 1948).

El derrocamiento del presidente Romulo Gallegos

En 1949, el gobierno militar presidido por Carlos Delgado Chalbaud dejó insubsistente la Ley Orgánica de Educación Nacional anterior, aun cuando por Decreto se prolongó la vigencia del Estatuto de las Universidades Nacionales de 1946 (Estados Unidos de Venezuela. Gaceta Oficial. 1949).

Clausura de la Universidad Central por la Dictadura

Debido a repetidas protestas contra el gobierno nacional por estudiantes y profesores de la UCV, y la renuncia de sus autoridades presididas por el Dr. Julio De Armas, Ismael Puerta Flores y Héctor Hernández Carabaño, el 16 de octubre de 1951, se clausuró la UCV, se intervino y se sometió a un Consejo de Reforma (Estados Unidos de Venezuela. Gaceta Oficial. 1951).

Reglamento Orgánico de las Universidades Privadas

La dictadura de Marcos Pérez Jiménez estimuló la creación de las Universidades Privadas Santa María y la Católica Andrés Bello. El 22 de agosto de 1952, se promulgó su Reglamento Orgánico.

La Ley de Universidades Nacionales de la Dictadura

El 5 de agosto de 1953, se promulgó por la dictadura de Marcos Pérez Jiménez la Ley de Universidades Nacionales, absolutamente anti autonómica. El gobierno asumió el control total de la Universidad. Designó las autoridades, profesores y trabajadores, que eran considerados empleados públicos. Aplicó concursos para ingresar, con cursos preparatorios, normas estrictas de permanencia y altas matrículas. Fueron frecuentes las persecuciones, exilios y encarcelamientos de universitarios (República de Venezuela. Gaceta Oficial. 1953).

Entre tanto, se anunció el encarcelamiento de los Dres. Jesús María Bianco, Decano de Farmacia; Francisco Urbina, Decano de Veterinaria; y los profesores Octavio Andrade Delgado y José M Siso; y la expulsión del país de los profesores José Antonio Mayobre, Rafael Pizani, Félix Miralles, Humberto García Arocha y Foción Febres Cordero, Decano de la Facultad de Odontología.

La Universidad en el período democrático de partidos

Los dirigentes políticos de la democracia se han ufano de que es este sistema político el que ha favorecido y ampliado la educación superior bajo la forma de universidades autónomas y experimentales, institutos politécnicos, tecnológicos, colegios universitarios, pedagógicos, institutos de las fuerzas armadas, de la iglesias, la banca y múltiples otros en todo el país; con la reimplantación de la gratuidad de la enseñanza y que por el contrario, las dictaduras la habían limitado y en algunos casos, afectado gravemente a universidades, como Antonio Guzmán Blanco, Cipriano Castro, Juan Vicente Gómez, Marcos Pérez Jiménez (Salcedo Bastardo J.L. 1978).

Restituida la autonomía por la democracia

Después del derrocamiento de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, en enero de 1958, el gobierno designó por intermedio del Ministro de Educación Dr. Julio De Armas, el 3 de febrero siguiente, una Comisión Universitaria conformada por ilustres universitarios. Drs. Francisco De Venanzi, Presidente; José Luis Salcedo Bastardo, Vice Presidente; Ismael Puerta Flores, Secretario; Jesús María Bianco, Rafael Pizani, Foción Febres Cordero, Humberto García Arocha, Ernesto Mayz Vallenilla; y Edmundo Chirinos, representante estudiantil para:

1. Estudiar y presentar al Despacho de Educación un proyecto de Estatuto de Universidades que contemple y asegure la autonomía universitaria (República de Venezuela. Junta de Gobierno. 1958).

La Ley de Universidades de 1958

Restablecida la democracia, el 5 de diciembre de 1958, mediante el Decreto 458, la Junta de Gobierno presidida por el Dr. Edgar Sanabria, profesor de la UCV, promulgó la Ley de Universidades en la que se definió a la universidad “fundamentalmente como una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre”. “Son instituciones al servicio de la Nación y les corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales”. “Las universidades son autónomas” en el campo organizativo, académico, administrativo y presupuestario y financiero y sus títulos serán reconocidos para todos los efectos legales. Tienen personalidad jurídica y patrimonio propio independiente del Fisco Nacional. Su recinto es inviolable” con salvedades específicas. (República de Venezuela. Junta de Gobierno. 1958 Es expresión plena del modelo político y jurídico nacido de la Reforma de Córdoba

Las autoridades serán electas por un Claustro integrado por profesores, los estudiantes y egresados y se regirán por un cogobierno.

En el año 1958, sólo existían la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Los Andes, la Universidad del Zulia, públicas; y privadas la Universidad Santa María y Católica Andrés Bello, y en educación superior, el Instituto Pedagógico Nacional. En este año, se decidió la creación de la Universidad de Carabobo y de Oriente (Rondón M, Roberto. 2005).

Los conflictos universitarios

Cesado “el espíritu unitario” del 23 de enero de 1958, en el país se presentó una crisis social, económica y política a partir de 1960, que condujo a una desestabilización pública y la aparición del terrorismo y guerrillas. Los gobiernos nacionales y las fuerzas armadas cuestionaron y acusaron a la autonomía universitaria y señalaron el apoyo de sus autoridades a la desestabilización política. A la vez, como parte del conflicto, la universidad fue señalada de no dar repuestas prontas y suficientes a problemas que les competían como la masificación estudiantil, además de tener una organización y métodos caducos, programas académicos rígidos y anticuados y falta de identificación y solución de los problemas del país. Por ello, era necesaria una nueva Universidad.

Para direccionar la actuación, la disciplina y el orden público universitario, se promulgó el Decreto No 693 (República de Venezuela. Gaceta Oficial, 1966) en el cual, el gobierno asumió esta responsabilidad en la Universidad, salvo donde se realizan actividades académicas o administrativas. En 1966, se allanó la UCV y se

clausuraron las residencias estudiantiles como focos de perturbación (República de Venezuela. Gaceta Oficial. 1966). En 1963, debieron renovarse las autoridades universitarias electas en 1959. Por la dificultad para elegir nuevas autoridades en las Universidades Central y Los Andes, el 17 de febrero de 1967, en el decreto No 753, se promulgó un Reglamento Parcial de la Ley de Universidades para dar lineamientos para la enseñanza universitaria, la creación y organización de nuevas estructuras académicas, ratificó la duración del ejercicio de las autoridades y se hizo obligatoria la comparecencia para las elecciones por parte de profesores (República de Venezuela. Gaceta Oficial. 1967).

En 1969, se allanó, se clausuró la UCV y se destituyeron sus autoridades sobre la base de una Disposición Transitoria del Consejo Nacional de Universidades, que constituyó a este Cuerpo con una integración provisional para este fin intervencionista

Reforma de la Ley de Universidades en 1970

Como consecuencia y una derivación de los acontecimientos y reclamos anteriores, el 8 de septiembre de 1970, fue promulgada una reforma de la Ley de Universidades de 1958. (República de Venezuela. Gaceta Oficial. 1970).

En esta reforma, se amplió la integración del Consejo Nacional de Universidades con representantes extrauniversitarios, se aumentaron las competencias de este Cuerpo con competencias que fueron transferidas desde los Consejos Universitarios. Esto fue considerado por las universidades autónomas como una pérdida y un compartimiento de la autonomía propia de cada una de ellas.

Se creó además del existente Secretariado Permanente del CNU, la Oficina de Planificación del Sector Universitario no sólo como un ente de coordinación con las universidades sino también de control.

No se crearon más universidades autónomas y se introdujo el tipo de Universidad Nacional Experimental, cuya organización y designación de autoridades las realiza el Ejecutivo Nacional mediante los decretos de su creación. Su tentativa atribución autonómica se dejó abierta de acuerdo al desarrollo de las universidades experimentales, y obviamente también por conveniencias y negociaciones políticas. Así, lograron su autonomía posteriormente la Universidad de Oriente, Centro Occidental Lisandro Alvarado y Simón Bolívar.

Se crearon los Vice Rectorados Académicos y Administrativo, para además de dar racionalidad a estas dos funciones universitarias, diluir las competencias del Rector consideradas en la ley de 1958 como absolutistas. Se integraron representantes profesoriales ante el Consejo Universitario.

Se modificó el régimen electoral, descontando del Claustro Universitario los profesores que estuvieran en el exterior y se hizo obligatorio el voto so pena de sanciones.

Se aprobó la intervención de las universidades y la designación provisional de las autoridades en el caso que no sean electas en el lapso correspondiente, y por los mecanismos previstos.

Situación universitaria a partir de los 1980

El crecimiento del subsistema de educación superior

Dado el crecimiento rápido y desorganizado del Subsistema de Educación Superior a partir de 1970, conformado por Universidades Nacionales Autónomas, Nacionales Experimentales y Privadas, Institutos Universitarios Tecnológicos y Politécnicos, Colegios Universitarios, Pedagógicos, Institutos Militares, Eclesiásticos y de otro tipo, entre los años 1980 y 1990, se redactaron anteproyectos de Leyes de Educación Superior en algunos casos, de Universidades y de Educación Universitaria en otros casos, según el alcance y orientación que se deseaba dar a tales legislaciones.

Ante proyecto de Ley de Educación Superior. 1981

En este año, siendo Ministro de Educación el profesor Rafael Hernández Heres, se elaboró un anteproyecto por una Comisión constituida por los Dres. Enrique Faría Mata, Coordinador, Oscar García Atenas, Director

de Educación Superior del Ministerio de Educación, Pedro Reyes, Benito Sansó, Víctor Guédez y José Brito González.

Fundamentaron su proposición en la búsqueda de un conjunto armónico para una realidad caracterizada por la profusión de instituciones de diferente índole y distintos al tradicional concepto de universidad autónoma, y que tampoco las incluía el concepto de universidad experimental. En este anteproyecto, hubo dos grandes capítulos. Primero las Universidades, y Segundo los demás con la designación “de Otros Institutos de Educación Superior”, sin plantear cambios estructurales ni funcionales.

En este anteproyecto, se trató de acoplar la normativa de la educación superior a la recientemente aprobada Ley Orgánica de Educación de 1980, largamente esperada. Se acató el principio constitucional de costear los estudios por personas provistas de medios de fortuna, en especial para carreras de ingreso saturado. Se planteó el ejercicio obligatorio de la profesión en lugares determinados por el Ejecutivo Nacional, en función del desarrollo nacional. Se estatuyó el nombramiento de profesores consejeros para los alumnos y se establecieron normas para agilizar el funcionamiento de los organismos colegiados. Se consignaron ideas prospectivas para la creación de un Ministerio de Educación Superior y se formularon principios para la integración del subsistema con transferencia de profesores y estudiantes, así como mecanismos para el financiamiento de la educación superior.

Proyecto de Ley de Educación Superior. 1984

Durante el ejercicio ministerial del profesor Felipe Montilla, la llamada “Comisión de los Sesenta” designada por el Presidente de la República y coordinada por el Dr. Miguel Layrisse, ex Rector de la UCV, redactaron un Proyecto de Ley de Educación Superior y un Proyecto de Financiamiento de la Educación Superior.

Se fundamentó en que hay un modelo de educación general y superior agotado por no dar respuesta adecuada a la masificación, a los requerimientos académicos y los cambios políticos, sociales y económicos de las últimas décadas. La educación ha tenido un estilo de crecimiento caracterizado por la democratización y el financiamiento público y por ser un mecanismo de movilización social, sobre todo para grupos emergentes. También la ha particularizado el rescate de la autonomía universitaria, a su pesar, la creación de universidades experimentales y otros institutos, incluidos los privados que ha expandido el subsistema. Ha habido gran diversificación de las entradas a la educación superior sin preocupación por el destino final de los estudiantes.

La introducción de las llamadas racionalidades para el ingreso como la Preinscripción Nacional y la Prueba de Aptitud Académica han creado círculos de privilegios y excelencia representados por algunas universidades frente a otros carentes de privilegios y con una baja excelencia representados por otros institutos, en una continuación de un proceso de éxitos y carencias que empiezan en la familia y en las escuelas principalmente públicas. Hay una crisis del modo de financiamiento por su magnitud, forma de crecimiento y proporción frente a otros gastos sociales. Hay una crisis del modelo pedagógico por la alta tasa de fracasos, poca retención y productividad. El rendimiento de la educación superior se ubicaba en 12%.

Todo esto es el resultado de una falta por parte del Estado de fijar claramente los objetivos, señalar adecuadamente las estrategias y disponer los recursos para tal fin.

Se pronosticaba un incremento de 60% de la demanda estudiantil por crecimiento demográfico, una mayor heterogeneidad de los mercados ocupacionales por la mecanización y la automatización y un incremento de las tasas de desempleo por la desaceleración económica, principalmente pública.

En este proyecto, se planteó formular un subsistema flexible, dinámico e integrado, orientado por la evolución científica, tecnológica y humanística, los cambios económicos y sociales del país, las oportunidades de empleo, las actitudes de la población, las demandas de educación por las personas y las familias, y de servicios por grupos e instituciones. Se consideraron como básicas, la autonomía funcional y patrimonial de todas las universidades, compartir la excelencia, su regionalización para ajustarla a los desarrollos específicos y su financiamiento a cuyo efecto, se elaboró una ley especial mediante la tributación de personas naturales y jurídicas, aparte del Estado.

La estructura y organización de los órganos de gobierno del Subsistema y de sus instituciones se basaba en la representatividad con participación de sus componentes en la elección de las autoridades y órganos colegidos, en la funcionalidad de acuerdo a su tamaño y complejidad, y en el establecimiento de un Consejo Superior normativo, programático y de control, así como de funciones ejecutivas para las autoridades.

El Subsistema estaría conformado por organismos de coordinación nacional Los Subsistemas Regionales funcionarían como redes integradas y regionalizadas, o sólo integradas, pero en ambos casos, conformadas por Universidades Autónomas, Experimentales y otros tipos de institutos. Los institutos de educación superior serían las Universidades, los Institutos de Ambito Definido y los Institutos de Investigación. Había derecho a la asociación, sindicalización y contratos colectivos de trabajo (Rondón M, Roberto; Moreno P, Amado; Peña C, Enrique y otros. 1989).

Como nota interesante, los representantes de la educación universitaria y superior relacionados con Acción Democrática, se retiraron de la Comisión cuando se decidió que todo el subsistema tendría autonomía creciente o decreciente según su ejercicio, evaluable periódicamente.

Los proyectos de Educación Superior y de Financiamiento de la Educación Superior fueron presentados por el gobierno del Presidente Luis Herrera Campins al final del período legislativo, por lo que al elegirse el nuevo Congreso Nacional, toda legislación no aprobada anteriormente queda insubsistente.

Ante proyecto de Ley de Educación Superior. 1988

Dada la anterior situación, el Congreso Nacional que inició actividades en 1984, con mayoría absoluta de Acción Democrática, decidió responsabilizar a una Comisión Bicameral de Educación para redactar un anteproyecto de Ley de Educación Superior, dirigida por el Dr. José Mendoza Angulo, senador y el profesor José Ángel Agreda, diputado.

Desechó la clásica definición teleológica de universidad (manejo del conocimiento) para plantear la alternativa de una universidad empresarial. Declaraba la autonomía por ser un mandato de la Ley Orgánica de Educación de 1980, pero la restringía a las cinco universidades autónomas previas y remitía el resto a una reglamentación cuyos principios no fueron conocidos. La vida interior de las instituciones se trasladaba a una veintena de reglamentos. Se mantenía el principio constitucional de la gratuidad de la enseñanza pero se imponían ciertas restricciones “éticamente irrebatibles” en el caso de alumnos aplazados por razones no determinadas por sus condiciones socio económicas. El Consejo Nacional de Educación y los Consejos Superiores (Universitarios) no se conformaban en base a representatividad de la comunidad y no señalaba el mecanismo de su selección.

Concentraba el autocratismo en el rector y sus directores. Habría una relación del personal técnico, administrativo y de servicio con la Ley de la Carrera Administrativa y del Trabajo. Se reconocían múltiples formas de asociación académica y gremial, sujetas a aprobación de las autoridades del instituto. Se proponía que el Departamento fuera la estructura académica básica. En cada instituto no habría más de un departamento de la misma disciplina o especialidad. Se suprimían los institutos y centros de investigación, los Consejos de Desarrollo y de Postgrado, la Dirección de Cultura.

Los niveles de dirección y decisión serían: Un Consejo Superior conformado por el rector o director, otras autoridades ejecutivas centrales, tres representantes profesoraes, dos profesores jubilados, tres representantes estudiantiles, un representante del Ministerio de Educación y uno de las comunidades escogido por los Consejos Municipales.

Conceptual y filosóficamente este proyecto de ley reducía la autonomía, tal como era la tesis de Acción Democrática, al adoptar un sistema organizativo con una estructura vertical, sin intermediación con fuerte participación de agentes fuera de la universidad, y del Ejecutivo Nacional. El Ejecutivo Nacional dictaría normas en virtud de las cuales, los institutos de educación superior podían ampliar su grado de autonomía o serle restringido según el caso, para lo cual, se oiría la opinión del Consejo Nacional de Educación Superior.

Se denunció que este anteproyecto tenía la expresa intención de sustituir el modelo de universidad autónoma y democrática, abstrayéndose del contexto histórico en que ha funcionado la universidad y sus importantes aportes al desarrollo científico, humanístico, artístico, tecnológico y de las ciencias sociales en Venezuela

Este anteproyecto recibió críticas fundamentalmente sobre su carácter restrictivo de la autonomía universitaria, la concepción falsamente modernizadora y empresarial de la universidad, la restricción de la democracia, el cogobierno, la organización gremial y estudiantil, la estabilidad laboral y el bienestar socio económico de los universitarios. Por el contrario, no abordó problemas sustanciales de la educación superior como la planta física, el financiamiento, los estudios de postgrado, la investigación, la integración y la regionalización, la masificación y el funcionamiento efectivo de los componentes del sub sistema de educación superior (Rondón M, Roberto; Moreno P, Amado; Peña C, Enrique y otros. 1989)

Finalmente, este anteproyecto no fue culminado ni presentado ante el Congreso Nacional.

Anteproyecto de Ley de Universidades. 1996

En este año, se designó una Comisión del Senado Nacional para explorar, discutir y proponer un anteproyecto, esta vez, de Universidades. La Comisión estuvo integrada por los senadores Carlos Moros Ghersi, Universidad Central de Venezuela, de COPEI; Pedro Beaupertuy de la Universidad de Oriente, de AD y Raúl Segnini Laya de la Universidad de Los Andes y de Causa R. Elaboraron unas ideas preliminares, pero entre otras causas, una huelga de estudiantes de la UCV, desnudos y pintados de azul en la Plaza Venezuela de Caracas, disminuyó el interés por este propósito (Rondón M, Roberto. 2002).

Ley de Educación Universitaria. 2010

Aprobada en diciembre de 2010 por la Asamblea Nacional, aupada por la diputada María de Queipo de la Comisión de Educación y el Ministro de Educación Universitaria, Edgardo Ramírez (Asamblea Nacional. 2010) . Esta Ley la regresó sin promulgar el Presidente de la República, por ser impráctica por razones de diversa naturaleza e inconveniente su aplicación. (Villegas, Juan Carlos. 2011).

Las enseñanzas de la historia de la legislación universitaria

Hay una relación directa entre autonomía universitaria y el republicanismo, la democracia y la libertad. Al revés, los gobiernos estatistas y autoritarios eliminaron la autonomía que resurgió, a pesar de largos periodos de ausencia. Habría que definir en qué términos se elaborará, discutirá y aprobará la nueva legislación, para la democracia o para el autoritarismo.

La redacción de los proyectos de Estatutos, Códigos de Instrucción Pública democráticos, Proyectos de Leyes Autónomicos fue confiada a expertos, reconocidos universitarios autonomistas, que lograron gran aceptación y estabilidad. Sesenta años de longevidad de la actual Ley de Universidades es un indicador. Ahora, el tema lo han tomado los políticos gubernamentales y parlamentarios, y rectores que ha “usufructuado” la crisis universitaria durante los últimos catorce años y que no personifican plenamente la universidad autónoma, y débiles en la opinión universitaria. Debe revisarse esta metodología que es similar a la de los anteriores fracasos. Esperamos que no sea esta metodología para mantener control del texto legal.

Los códigos y legislaciones en periodos autocráticos, de duración efímera, sirvieron como mecanismos de opresiones, con el argumento del “Estado Docente”, de la disciplina, la obediencia debida y el respeto a las jerarquías, como si la Universidad fuese un cuartel.

Si no se corrige lo anterior, es posible tener una legislación “que se acata pero no se cumple”, salvo que se haga mediante una intervención. No sería el primer caso en Venezuela.

Desconocimiento de principios de la universidad

La Universidad a lo largo de su historia ha desarrollado principios básicos que la identifican. Estos principios deben preservarse bajo el riesgo de desvirtuar la Universidad. Poner connotaciones como enseñanza, socialista a la Universidad, la deforma.

I. EL CONCEPTO DE UNIVERSIDAD, que se refleja en la designación o titulación de la Ley: Ley de Universidades. Ley de Educación Superior. Ley de Educación Universitaria. El nombre de Universidad se originó en los llamados Estudios Generales de la Edad Media, que asociaron a maestros y alumnos para enseñar y aprender varias ciencias. La más importante controversia en esta concepción, fue si la función principal de los Estudios Generales, ahora Universidad, era la transmisión de conocimientos tradicionales o los originados en descubrimientos e invenciones, lo que se dirimió con la Universidad de Investigación de Berlín en 1808, cuyo eje principal fue la investigación. Ambos roles, docente y científico fueron asumidos por la Universidad, y no por entes separados. La Universidad no dejó de ser investigadora y docente ni cambió de nombre, a pesar de que a lo largo de los siglos, variaron sus ejes principales, más docente que científica o más científica que docente. A esto se agregó la importancia de la exclaustración de la docencia y la ciencia mediante la extensión, asumida también por la Universidad. Esta denominación se mantuvo en la época Medieval al servicio del Papa y la Iglesia, Colonial al servicio del Imperio, Docente y Estatal Napoleónica, Científica y Filosófica alemana, Liberal Inglesa, Pragmática Norteamericana, Autónoma Latinoamericana, Empresarial y Tecnocrática, pero siempre Universidad. Se han presentado dos modelos de legislación que desdibujan a esta institución.

1. Una Ley de Educación Superior tiene el fin fundamental de ordenar y organizar, quizás integrar, un desorganizado y desordenado Subsistema de Educación Superior conformado por Universidades Autónomas, Experimentales, Privadas, Institutos Politécnicos, Tecnológicos, Pedagógicos, Colegios Universitarios, de las Fuerzas Armadas, Iglesia y otros, En una Ley de Educación Superior, la Universidad queda evidentemente desdibujada, y su autonomía disminuida, sólo para resolver un problema de administración educacional, responsabilidad central del Ministerio del ramo.

2. Una Ley de Educación Universitaria, en principio porque no se acepta que haya un educación superior frente a otra, a todas luces aplana todo el “Subsistema de Educación Superior” en torno a la Universidad, capitalizando y ascendiendo en categoría los componentes no universitarios que ahora se designarán Universidades Territoriales; a la vez que las Universidades más antiguas, autónomas y desarrolladas se descapitalizarán y dejarán de serlo en un complejo donde pierde absolutamente sus principios, misiones y visiones: la búsqueda de la verdad. Si todo este sistema educativo girará en torno a la Universidad, ¿Por qué no se denomina a la Ley, Ley de Universidades? Lo planteado sería entonces una nueva Ley de Universidades o una Reforma de la Ley de Universidades de 1958. Pero parece que el interés principal de denominarla de otra manera, es eliminar la Universidad autónoma en Venezuela como fue y es el interés del autoritarismo y estatismo.

II. LA UNIVERSIDAD COMO COMUNIDAD O CORPORACION. Las primeras Universidades de Paris y Bolonia en el siglo XII, no fueron una iniciativa papal ni real, sino de maestros que querían enseñar o de alumnos que querían aprender. Cada uno de estos grupos se asoció en un gremio, corporación o Gilda particular, aparecida esta organización en la Edad Media venida de mercaderes y artesanos, abiertos, para defender sus intereses. En el caso de la corporación de maestros y alumnos, como era para enseñar y aprender varias ciencias, “sus intereses particulares eran docentes” pero unos como maestros y otros como alumnos, adultos tanto unos como otros por ser en su mayoría monjes y sacerdotes; y también para protegerse de caseiros, autoridades eclesiásticas y civiles y otros.

En el siglo XV, como un avance, las corporaciones lograron un “pacto” para cerrarse, hacerse monopólicas y limitar el número de sus integrantes para crear una “comunidad de intereses iguales”, integrada ahora la comunidad y no la corporación, por maestros y alumnos, que dejaron de ser gremios o corporaciones separados y de intereses contrapuestos.

Introducir el concepto de “sectores”: profesores, estudiantes, egresados, empleados y obreros rompe esta concepción comunitaria venida de ocho siglos atrás, y vuelve la Universidad a ser una corporación o gremio de

intereses diversos y contradictorios entre sus miembros, y se establece una potencial “lucha de clases” como si fuera una empresa. Sin dejar de considerar que la organización corporativa fue típica del fascismo.

III. LA UNIVERSIDAD COMO COMUNIDAD AUTONOMA. La universidad nació consustanciada con la autonomía. Las Universidades necesitaron defenderse de los abusos e interferencias de autoridades eclesiásticas y civiles que los obligaban a determinadas enseñanzas y a quien otorgar los grados, o los oprimían brutalmente ante indisciplinas. De otro lado, los estudiantes se organizaron en naciones según su procedencia. Los intereses distintos entre las nacionalidades, entre estas y las autoridades civiles y universitarias provocaron conflictos, que condujeron a que Reyes y Papas otorgaran privilegios a la Universidad para establecer reglas para los cursos, estudios y grados, y el derecho a la huelga, una protección más al individuo que al pensamiento, lo que se modificó posteriormente, protección del pensamiento, porque la autonomía es un proceso histórico de perfeccionamiento. La autonomía evolucionó por situaciones históricas específicas. Inicialmente fue la libertad para enseñar y colar los grados, la huelga. Luego, la obtención de privilegios civiles y jurídicos como ser juzgados por la propia Universidad. Siguió la elección del Rector por un Claustro Pleno de Doctores. En el Renacimiento, la Universidad adquirió un patrimonio físico propio que se le garantizó. La libertad para pensar e investigar sin interferencia del Estado lo propuso el modelo científico y filosófico alemán desde 1808. El modelo cordobés dio carácter jurídico y político a la autonomía, y determinó el modelo latinoamericano, al proponer a la Universidad como una “República” compuesta de un “Pueblo Soberano” de profesores, estudiantes y egresados, con atribución para elegir las autoridades y ejercer un cogobierno”. En el modelo autonómico de Universidad de 1958, se otorgó autonomía plena: organizativa para dictar sus normas internas; académica para organizar sus programas de investigación, docencia y extensión; administrativa para elegir sus autoridades y nombrar su personal; y económica financiera para administrar su patrimonio. Obviamente, una autonomía en crisis global ahora, y en desarrollo desde hace decenios.

Los gobiernos autocráticos y estatistas, a lo largo de la historia venezolana han ideado mecanismos para coartar a la Universidad Autónoma. Guzmán Blanco creó los Colegios Federales de Primera Categoría para otorgar grados en todas las Ciencias, salvo las Eclesiásticas. Liquidó las propiedades de las Universidades y las hizo depender del presupuesto nacional, retardado e insuficiente. Cipriano Castro cerró las Universidades del Zulia y Carabobo, Trujillo y Ciudad Bolívar, y carreras en Mérida. Juan Vicente Gómez entre 1912 a 1922, clausuró la UCV, autorizó el funcionamiento independiente de escuelas de enseñanza universitaria, cuyos títulos acreditaba el Ministerio de Instrucción Pública. Después de 1970, se crearon las Universidades Nacionales Experimentales, cuya organización y gobierno los determina el Ejecutivo Nacional. Ahora está el modelo de las Universidades Territoriales.

Vale la pena comentar criterios expuestos por expertos, que la reforma de la Ley de Universidades de 1970, “armonizó la autonomía con los fines del Estado, no la eliminó ni la convirtió en nominal solamente, transfirió y redistribuyó competencias de las Universidades al Consejo Nacional de Universidades, conformado por un Ministro que es un Coordinador, no un Supra Coordinador ni un Jefe de las Universidades, no la supeditó al gobierno, y la mayoría del cuerpo la constituyen rectores y representantes profesoraes y estudiantiles procedentes de las Universidades. “El Ministro actúa como un *Primum inter Pares*” (Antella, Ricardo y otros. 2011). Ahora, las competencias de las Universidades y del propio Consejo Nacional de Universidades se plantea transferirlas al Ministerio PP de Educación Universitaria (Asamblea Nacional. 2010).

Es obvio pensar que los nuevos tiempos, la globalización, las TIC’S, los nuevos modelos financieros, la exigencia de rendición pública de cuentas, la acreditación externa de sus programas, la *autopoiesis* universitaria requerirán una revisión del concepto y práctica de la autonomía. La autonomía es para la *autoregeneración* y apertura a la solución de problemas de las comunidades, sociedad y gobierno.

4. LA UNIVERSIDAD COMUNITARIA, AUTONOMA Y SU CLAUSTRO. Los Claustros Plenos en la Universidad medieval, y obviamente la colonial, estaban constituidos principalmente por Doctores. Durante los gobiernos autoritarios hasta 1946, no hubo Claustros porque las Autoridades las designaba el Ejecutivo Nacional, salvo dos intentos fallidos provocados por Guzmán Blanco en 1880 y Cipriano Castro en 1899, que resultó una burla. El modelo latinoamericano que emergió de la Reforma de Córdoba lo constituyen pro-

fesores, estudiantes y egresados. En el artículo 109 de la CRBV de 1999, esto se ratificó. No obstante, de una manera anticonstitucional según el artículo 109 CRBV, en el numeral 3 del artículo 34 de la Ley de Orgánica de Educación de 2009, se integraron al Claustro los empleados y obreros, basados en un principio de igualdad de derechos políticos, a lo que agregó como complemento a este criterio, el referéndum revocatorio. Esto generó una demanda de nulidad por rectores de AVERU, del artículo 34 de la Ley Orgánica de Educación, y por otra parte, la decisión de la Sala Constitucional del TSJ de convocar elecciones según la LOE 2009, lo que acarreó una parálisis de las elecciones de autoridades y decanos desde hace diez años, con los evidentes efectos antidemocráticos y de falta de legitimidad de la autoridades de la Universidad, que le ha hecho mucho daño.

Una interpretación restrictiva del artículo 109 CRBV señala la integración del Claustro con sólo profesores, estudiantes y egresados (Antella, Ricardo y otros. 2011), pero hay interpretaciones extensivas **sobre todo en derechos políticos. Por ello, se plantea organizar una votación universal de los integrantes** de la comunidad, profesores, estudiantes, egresados, empleados y obreros como derecho político, pero en una segundo cálculo, se debe reducir a fracciones, tal como sucede actualmente con los profesores, 75%, estudiantes: 25% y egresados, y así dar un equilibrio y correspondencia entre el derecho político igualitario como ciudadano, y al hecho académico donde no todos son iguales (Rondón M, Roberto y Díaz M, David. 2020)

5. LA UNIVERSIDAD COMUNITARIA Y AUTONOMA Y SU FINANCIAMIENTO. El presupuesto universitario depende en un 98% del Fisco Nacional. La situación actual hizo crisis con la presencia demoleadora de factores tan adversos como el colapso de nuestra economía, el bloqueo económico, la confiscación de bienes, y otros, a lo cual habría que agregar la aparición de la pandemia vivida por todo el mundo y de la cual no escapa nuestro país. Todo ello configura un panorama desolador, con una economía nacional quebrada o colapsada y unas Universidades asoladas y en mengua.

La historia ha evidenciado que la provisión de tales recursos ha estado determinada por la mayor o menor holgura de los precios del petróleo, principal fuente generadora de recursos en nuestro país, lo que ha demostrado la sempiterna vinculación entre la Economía y el Presupuesto, con el agravante de que las Universidades nunca se ocuparon ni preocuparon por generar sus propios recursos financieros. Esta ha sido la historia siempre en la Universidad pública venezolana.

A este tétrico panorama económico, habría que añadirle una inocultable e indiscutible dificultad, la cual ha generado un duro enfrentamiento entre el Gobierno Nacional, con las Autoridades de las Universidades del país, situación ésta en la que estas últimas Instituciones llevan todas las de perder, por dos razones fundamentales:

1. Ellas siempre han dependido de los recursos provenientes del Estado
2. Nunca se han preocupado por generar recursos propios que pudieran incrementar los recursos provenientes del Estado Venezolano.

En virtud de todo lo sucintamente planteado, puede considerarse que llegó el momento para que tales Instituciones cambien de actitud en el ámbito de la materia presupuestaria. El reto planteado se agrava por la circunstancia de que la situación económica mundial confronta actualmente serios problemas, resumibles en dos aspectos:

- a. El “papá” Estado está quebrado
- b. La situación económica mundial se halla en una crisis innegable.

Planteadas las cosas de esa manera, surge la decisiva interrogante de cómo abordar la problemática. En los últimos años, la grave situación presupuestaria de las Universidades apenas alcanza para cubrir los tres o cuatro primeros meses del año con las graves consecuencias y perniciosas circunstancias que esto acarrea: Una administración anquilosada, reactiva, intuitiva, sin coordinación ni presentación de cuentas.

La administración anquilosada debe ser reemplazada por una gerencia para la crisis y para la búsqueda de soluciones reales y efectivas de los problemas; la reactiva por una conducta para considerar y afrontar proble-

mas con visión estratégica; la personalista con un trabajo en equipo y la falta de coordinación por un esfuerzo mancomunado de las autoridades para bien de la institución, la ciudad y el país. Esto correspondería con la administración de los recursos provistos por el Estado.

La propuesta gerencial y sus aspectos complementarios

Adicional a lo antes dicho, también resulta vital mencionar aspectos inscritos en el ámbito externo con recursos provenientes de otras fuentes de financiamiento distintas al Estado.

Integración de instituciones emblemáticas para el financiamiento

Establecer alianzas estratégicas con instituciones emblemáticas y de vanguardia en áreas académicas, ambientales, económicas, científicas, turísticas y otras, con las que se concebiría el diseño de una especie de Megaproyecto o Proyecto Estructurante con el propósito de convertir a la ciudad sede de la Universidad, en una Ciudad Competitiva, con las consecuencia positivas que se derivarán.

Se crearía una Estructura capaz de *gerenciar* tal Megaproyecto, operando bajo la Autoridad de una Instancia Coordinadora y cuya responsabilidad recaería en la Universidad.

Con el propósito de propiciar el establecimiento de empresas en la ciudad, se crearían incentivos fiscales, y de otro tipo y de interés mutuo. En estrecha relación con lo anterior, se estimularía la creación de Emprendimientos utilizando el Método CANVAS, demostrado como eficiente.

De igual manera, hacer gestiones financieras con organismos internacionales como la Corporación Andina de Fomento, Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Sistema Económico Latinoamericano.

Establecer relaciones con instituciones empresariales claves, FEDECAMARAS, FEDEINDUSTRIA, Asociación Bancaria y de Seguros; educativas como IESA, Universidades Privadas de gran desarrollo, Gobernaciones, Alcaldías (Padrón, David. 2022).

Consideraciones finales sobre financiamiento

Las universidades deben convertir estas crisis en oportunidades, relanzar sus capacidades para favorecerse ellas mismas, a las regiones y al país; replantear su gerencia productiva y competitiva; materializar sus potencialidades para un funcionamiento digno y decoroso y librarse de una dependencia tan absoluta de una fuente presupuestaria en vías de agotarse definitivamente.

III. POSIBLES RAZONES INSTRUMENTALES DEL FRACASO DE UNA NUEVA LEGISLACION.

Adicional a la falta de un análisis crítico de la legislación venezolana en relación a las Universidades, a la falta de soportar la legislación sobre Principios Básicos de las Universidades, incluido el financiamiento, hay causas instrumentales que se deben considerar por ser obstáculo para la aprobación de esta legislación.

- a. Los títulos de los anteproyectos de Educación Superior, Educación Universitaria y Universidades son controversiales, porque conllevan propósitos vistos como ocultos.
- b. El Ejecutivo Nacional, el Parlamento Nacional y las Universidades no han hecho de la vida universitaria un motivo de discusión constante, que aparece frente a los hechos cumplidos de un proyecto de Ley, que sorprende.
- c. Las Leyes no propusieron políticas, estrategias, programas de desarrollo de las instituciones ni su financiamiento, que son sentidas; sino aspectos organizacionales y funcionales, estructuras y funciones, autoridades, controles y elementos de planificación, coordinación y eficiencia, que deben estar contenidas en Estatutos Orgánicos de cada Universidad.
- d. Los proyectos de leyes no han dejado establecido claramente los mecanismos de la seguridad social de los universitarios, creando la duda sobre su estabilidad laboral y su incorporación al sistema público general, inseguro.

- e. Las iniciativas, por su sorpresa y auspiciantes, son consideradas por las Universidades como agresiones contra la autonomía y la libertad, generando rechazos masivos.
- f. Las propuestas de leyes fueron propiciadas por órganos ejecutivos o legislativos nacionales, y consultados en grupos universitarios seleccionados y parcializados por los entes públicos. Las universidades sintieron que no participaron en su concepción y elaboración, ahora “construcción”.
- g. Los debates se plantearon en torno a dicotomías como autonomía- anti autonomía, universidad libre – universidad sometida, no sobre modelos claros de desarrollo, lo que generó angustia o indiferencia. En todos los casos, estas polaridades congelaron las discusiones, a lo que se agregó la discontinuidad administrativa ejecutiva y parlamentaria de los gobiernos que promovieron las iniciativas legislativas, y que no continuaron las discusiones que finalizaron al finalizar el periodo gubernamental correspondiente.
- h. En los debates y redacción de los anteproyectos o proyectos no hubo participación comprometida, sino formal, de sectores económicos, gremiales, sociales, que no dieron importancia esta legislación.
- i. Las iniciativas parlamentarias se presentaron y analizaron en momentos de crisis políticas, financieras o de apreciaciones sobre subordinación de la universidad al Estado, por lo que prevalecieron los términos del conflicto que se saldó con la paralización de las discusiones.
- j. Los anteproyectos y proyectos han sido extremadamente reglamentaristas y exhaustivos, uniformes, en un sub sistema con complejidad y características muy propias de cada componente del subsector. Se han considerado las leyes como camisas de fuerza.
- k. Luego de los fracasos de cada uno de los proyectos o anteproyectos, sus proponentes y las universidades entran en largos periodos de latencia, hasta la próxima iniciativa, en décadas, con cambios institucionales evidentes y de personas, que obligan a un recomenzar permanente.

IV. CONTEXTO EN QUE SE APROBO LA LEY DE UNIVERSIDADES EN 1958. PACTOS NACIONALES FRENTE A PACTOS DE GRUPOS. Posiblemente los redactores de los Proyectos de Leyes de Educación Superior o Universitaria no han tomado en cuenta dos tipos de contextos. Primero, en el que se aprobó la Ley de Universidades de 1958 y cómo cambió impidiendo una nueva legislación.

1. Contexto de la Ley de Universidades de 1958

Desde el inicio del siglo XX se confrontaron dos modelos políticos sobre la gestión pública. El de mayor tradición fue el modelo autoritario de carácter militarista que orientaba sus acciones a poner orden en una sociedad fragmentada por el caudillismo y la vulnerabilidad económica. Los esfuerzos modernizantes encontraron en la explotación petrolera una herramienta económica de primer orden. La base económica de la Colonia y de la República decimonónica fue precaria, dependía de la explotación agrícola que sufría los embates de guerras intestinas que arrasaban cosechas y mano de obra. A partir de 1920, el petróleo es la materia prima cuya explotación, genera más recursos financieros al Estado. Si bien fue una actividad económica controlada por capitales internacionales, la implantación de impuestos y otros tributos que recibía el Estado, le permitió a éste mejorar su funcionamiento y dotar de mejores servicios a la sociedad venezolana.

El otro modelo político de gestión pública es el democrático. Siempre estuvo presente como ideal y se fue consolidando en la medida en que los partidos políticos accedían a la escena política nacional. Su primera presencia como régimen político fue en 1947, cuando se aprueba una nueva Constitución. El proceso que se había iniciado en 1945, se propone dejar de lado el tradicional golpe de fuerza para imponer el Proyecto Nacional por una nueva vía política partidista en sentido moderno, con elecciones periódicas para escoger al Presidente de la República y los representantes del pueblo en el Congreso Nacional. Se aprueba el voto universal, directo y secreto. Este proceso se frustró el 24 de noviembre de 1948 con el golpe militar que derroca a Don Rómulo Gallegos como presidente y se impone una Junta de Gobierno. Se retorna al modelo autoritario pero el proceso de cambio modernizante del país no se detuvo: vialidad, urbanizaciones, industrias básicas, movilidad espacial de la población, etc. Con el derrocamiento de la Dictadura de Pérez Jiménez en 1958, el proyecto democrático va a orientar la vida política del país en las siguientes décadas.

En este contexto se aprueba la primera Ley de Universidades, a finales del año 1958 y surge en el marco de un acuerdo entre los sectores políticos, militares, empresariales y sindicales para crear condiciones de gobernabilidad, que aseguren estabilidad política, libertades públicas, programas sociales nacionales, especialmente, la educación masiva para los niños de los niveles de básica y media. A las universidades públicas se les asigna la función de formar los profesionales que requiere la sociedad, producir los conocimientos que demandan el desarrollo nacional, contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales de las mayorías nacionales, formar ciudadanos que cultiven una conciencia crítica y se comporten con responsabilidad ciudadana.

Los conflictos no se hicieron esperar. Las disputas políticas internacionales en el contexto de la Guerra Fría tuvieron incidencia en Venezuela. La rebelión de los jóvenes universitarios en los países avanzados y de algunos sectores laborales cuestionando el modelo productivo capitalista, así como la Revolución Cubana y el proceso de descolonización en los países donde los viejos imperios coloniales mantenían regímenes opresivos, sirvieron de plataforma para promover luchas de liberación, en muchos casos contra dictaduras y en otros contra democracias, como ocurrió en Venezuela. La lucha guerrillera de inspiración foquista, pretendía conquistar el Estado mediante la violencia. Con una base social muy débil y con más voluntarismo que razón política, terminaron dejando una secuela de muertos y una profunda frustración, dificultando la maduración de un proyecto político de democracia radical.

Las universidades públicas venezolanas fueron escenarios de esta disputa política, provocando la intervención del Gobierno Nacional mediante allanamientos de los espacios físicos universitarios y la reforma de la Ley de Universidades, para crear sistemas de control central como el CNU y la OPSU, para “rebanar” progresivamente las competencias autonómicas de las universidades.

¿Por qué han fracasado los proyectos legislativos universitarios?

Desde los años setenta, con la introducción del modelo liberal democrático en la política venezolana, los sectores sociales que buscaban canales de expresión tuvieron la oportunidad de expresarse, al crearse al régimen de libertades ciudadanas consagradas constitucionalmente. Esto abrió las puertas para la complejización de la política y para multiplicar las modalidades de organización social. Así se va creando una sociedad más compleja donde los intereses se manifiestan y buscan canales de expresión como los partidos políticos, las organizaciones gremiales y sindicales, las asociaciones civiles puntuales y los individuos públicos que buscan ejercer influencias sobre distintos estratos de la sociedad.

En la medida en que se debilite el llamado “Pacto de Punto Fijo”, pacto social para la gobernabilidad del país, los intereses de los grupos sociales organizados se confrontan buscando ventajas en sus relaciones con el aparato estatal. Esto hace que los proyectos orientados a la creación de nuevos instrumentos jurídicos universitarios, no surjan de pactos negociados entre los representantes de los distintos sectores representativos de la sociedad venezolana, sino de grupos claramente delimitados que expresan más el interés específico que los alienta que el interés general de la sociedad. A veces es el Estado que quiere perfeccionar sus instrumentos de dominio y control político sobre las instituciones universitarias, y otras veces, sectores económicos interesados en orientar a las universidades hacia sus proyectos empresariales o hacia intereses transnacionales.

Las universidades nacionales son instituciones complejas de carácter público, donde confluyen heterogéneos intereses que deben estar subordinados al proyecto nacional, acordado y pactado por toda la sociedad y no impuesto por el gobierno de turno o el poder de un sector social determinado. Nunca se puede ignorar que estas instituciones deben ser accesibles a todos los sectores sociales, campo abierto a la discusión de las más diversas tendencias ideológicas, políticas e intelectuales, centro por excelencia de producción de conocimientos, medio para buscar soluciones a los principales problemas que afectan a su población, y sobre todo, factor de integración nacional, de formación ciudadana y contribuir responsablemente a la formación de una cultura nacional y planetaria (Chacón, Roberto 2022).

V. EL CONTEXTO DE LA COMPLEJIDAD DE UN CONFLICTO QUE SE DESEA RESOLVER.

Contextualización para el debate

Sin mucha pretensión, consideramos que se podría dar contexto y significación real a un conversatorio de buena voluntad planteado políticamente entre el Gobierno nacional y los diversos sectores de la Oposición,

quienes han mostrado su disposición de acordar salidas a un conflicto que tiene a la universidad venezolana subsumida en una crisis de consecuencias irreversibles, dado el deterioro progresivo observado en el país.

Un antecedente histórico clave que debe ser superado

Se brindarán luces para la comprensión de la larga crisis universitaria iniciada en 1970 con la reforma de la Ley de Universidades de 1958, y acentuada por los dos golpes de Estado: el insurreccional del 11 de abril de 2001 y el petrolero del 2 de diciembre del mismo año, en los que la universidad venezolana y la ULA con su cogobierno universitario y sus gremios se hicieron eco de tales planes desestabilizadores que implicaban la salida por todos los medios del gobierno del Presidente Chávez, legítimamente elegido, y por el contrario, reconociendo y dando legitimidad al gobierno paralelo e ilegítimo del Sr. Juan Guaidó.

De aquellos episodios de insubordinación y complot de hace 21 años (2001) y siguientes, avivados en la constante reedición de un conflicto sin fin, azuzado por los efectos devastadores de la crisis política nacional y con la interlocución de los voceros más conspicuos de quienes dirigen la política nacional en ambos bandos del partidismo y el grupalismo.

La legitimidad de quienes hablan por la universidad

La universidad es una institución académica de naturaleza filosófica y educativa de vital importancia para el desarrollo cultural, social y económico del país y la formación profesional del venezolano.

La universidad tiene una larga historia cercana a los novecientos años. Nace con una inspiración doctrinaria occidental que le ha posibilitado adoptarse y recrearse en los lugares civilizatorios según la lectura que le marcan las diferentes épocas de la dinámica del mundo ilustrado. Tal hecho le configura solidez, solvencia, independencia y autonomía a prueba de ignorantes doctos y políticos atrevidos e irresponsables que existen dentro y fuera de la vida universitaria.

En el caso de la universidad venezolana, es menester partir del principio fundamental para acordar entre las partes que ningún sector debe asumirse propietario de la legitimidad universitaria, bien sea como representante legal de la Nación, en tanto funcionario del Estado Nacional, o como representante legal de una universidad pública por elección o designación interna del cogobierno universitario. Ambas representaciones son legítimas de una institución de la República, si las mismas están legalizadas estatutariamente y sus acciones tienen la legitimidad de un proceder ético y una obra que les respalden.

Igualmente, debe entenderse que ningún organismo para-universitario, - entiéndase gremios, asociaciones o sindicatos, Organizaciones No Gubernamentales (Ejemplo: ONG sobre DD. HH, La Paz, etc.), tiene el estatuto para la voz y la representatividad de la diversidad de la representación de sus afiliados, a menos que éstos se la hayan conferido - en reunión plenaria - tal poder.

Ser directivo de una gremialidad implica asumir que sus posturas personales, creencias religiosas o posiciones políticas o partidarias no privarán a la hora de hablar y decidir en nombre del gremio. La democracia es el arte de la inclusión política superior y más si proviene de las casas que irradian luz, lo contrario no se entendería como lógico y correspondiente. De la misma manera, ocurre con los partidos políticos afines al gobierno, a los sectores opositores, la llamada “sociedad civil” o las ONG promotoras de la democracia o los derechos humanos.

Esta nota en modo alguno descalifica a alguna organización política, gremial, cultural, profesional, científica, religiosa, económica o universitaria; al contrario, se reafirma en la diversidad de opiniones y posiciones que le constituyen en su comunidad universitaria y en la riqueza potencial que existe a la hora de asumir su defensa frente a los enemigos que existen afuera y dentro de ella, incluso quienes hablan en su nombre y actúan en su representación.

En refuerzo de lo anterior, sostenemos que nadie en su sano juicio comprendería los casos en que la comunidad universitaria fuese llamada para resolver un problema estructural de la institución universidad y se negara; o si para unir esfuerzos mancomunados con el fin salir del marasmo en que se encuentran el país y sus institu-

ciones no atendiera a la convocatoria hecha. Menos se entendería porque la universidad tiene la singularidad de haber sido calificada como *la casa de las luces que vence las sombras* de la ignorancia y la mentira.

En una pugna universitaria irreconciliable el homo politicus se hace primate ancestral

El sentido de este título se afirma en la premisa según la cual si se comprende el fenómeno universitario en perspectiva se pueden encontrar soluciones viables a sus ingentes problemas. Ello pasa porque las partes en confrontación asuman posiciones serias y responsables, autocríticas y constructivas, que admitan el reconocimiento de errores y equivocaciones y no dirigir el dedo acusador contra el otro como si éste fuese el único culpable de la hecatombe por la que el país y la universidad atraviesan. Sí ambas partes se consideran entidades fundamentales de la solución, también deben admitir que son entidades fundamentales del problema.

Tocar el tema universitario con propiedad asiente que cualquier acuerdo debe ser mancomunado y estar claro que toda discusión siempre dejará muchos *bemoles* no admitidos, es decir fuera de la agenda, que en muchos casos son determinantes hoy y mañana.

Cuatro contextos fundamentales de muchos más

La universidad tiene enormes problemas que se han agudizado significativamente en los últimos años al extremo de creer que la universidad requerida no es ni será la que tuvimos desde 1959. En efecto, el debate en su proceso de deliberación debe asumir la presencia de cinco grandes contextos que funcionan en interconexión orgánica

1. La crisis-país y sus causas tanto afluentes internas como externas están conectadas entre sí y no deben verse ni debatirse fragmentariamente.
2. La pandemia del Covid 19 y sus secuelas permanentes en la sociedad venezolana y planetaria aceleraron las contradicciones, empero permite hacer la convocatoria política como el gran recurso y la expresión más inteligente de una universidad y un Estado que no pueden prolongar más sus agonías.
3. La situación interna de la universidad se expresa en un modelo institucional que agotó su razón de ser y que ahora no tiene la plasticidad y la pertinencia para responder a las nuevas demandas de una sociedad disgregada y paupérrima; ni atender los requerimientos técnicos de los sectores productivos y de servicios y, además en una relación con un Estado nacional que no volverá a manejar una renta petrolera como antaño que asigne a las universidades los llamados “presupuestos justos” para atender las exigencias de la academia, el desarrollo de nuevos emprendimientos y la protección social corporativa de sus integrantes.
4. Un liderazgo universitario académico atornillado al poder consumido por la carencia de ideas y respuestas pertinentes, intolerante y altamente partidizado e irrespetuoso con el pensamiento diferente debe desaparecer sin contemplación alguna. Se requiere estrenar gente sin las rayas de la ortodoxia universitaria, burocrática y fagocitadora.
5. La presencia de una dirección política universitaria del Gobierno nacional excluyente con el pensamiento diferente al suyo y descalificador de todo lo pasado como malo, en una suerte de emulación de “*revolución cultural china*”, no debe continuar asumiendo la vocería de un gobierno que ha mitificado las glorias de una izquierda que fracasó en la subversión, en los ámbitos de poder universitario y cuya bandera se alzó como opción política frente al bipartidismo.

A nuestro juicio, al considerar la magnitud de estos cinco contextos clave como escenarios de discusión para ayudar a destrancar las visiones excluyentes que han caracterizado las posiciones en conflicto durante los últimos 20 años.

La autonomía universitaria y financiamiento

La actual crisis nacional económica, política y pandémica pone de relieve una vieja discusión de intereses subyacentes y expresados por las universidades y los gobiernos venezolanos del bipartidismo socialdemócrata y bolivarianos desde 1999 que tiene como centro a un debate siempre pospuesto: el financiamiento universitario.

La realidad del caos nacional lo impulsa, y debe abordarlo con mucha crudeza y autocrítica

Esta discusión siempre pospuesta asume el tema del financiamiento universitario articulado al concepto de autonomía universitaria que siempre fue un punto de honor por los defensores más conspicuos de la institución, al punto que está recogido en la Carta Magna e incluso un destacado profesor universitario de la Universidad de Los Andes y ex magistrado nacional, Dr. Moisés Troconis, lo ha interpretado como un poder constitucional más del Estado Nacional, el sexto: el Poder Autónomo Universitario.

No obstante, esta discusión siempre en agenda se posponía porque el contexto del país lo permitía. Las arcas del tesoro siempre tenían fondos y el país disfrutaba de una enorme y eficiente capacidad de endeudamiento por sus reservas internacionales de oro, minerales convencionales y estratégicos a flor de suelo y disposición de las reservas de petróleo más grandes del mundo. Ello daba para todo, no solo para las universidades sino para su redistribución social y asumir el histórico gasto de un país que aprendió a vivir la avidez del consumismo exacerbado.

La universidad no escapó a esta vorágine de la gula de la abundancia como lo llama Santiago Alba Rico en su libro *el Naufragio del hombre* (2010).

Empero los tiempos cambian y el país atraviesa una inédita y singular época de vacas flacas para lo cual nunca nos preparamos. Y lo más grave, la universidad tampoco ni su comunidad universitaria siempre exigente e hipercrítica hacia afuera y ciega y sorda hacia dentro.

En esta realidad, ¿se puede hablar de Autonomía Universitaria frente a un Estado venezolano que le proporcionaba a la institución la totalidad de sus recursos para que funcionara académicamente, le proveía seguridad social para sus organizaciones corporativas, le pagaba sus nóminas y beneficios contractuales, asumía el pago de las prestaciones sociales de sus profesores, empleados y obreros, así como del personal jubilado? Y además, siempre estaban los créditos adicionales fin de año para equilibrar los gastos universitarios que fluían como un maná del subsuelo madre.

Cómo responder a esta interrogante si el Estado proveedor ya no lo será más en las proporciones de ayer y, además, porque doctrinariamente el acto de la autonomía universitaria se respalda en el concepto autopoietico de la capacidad y potencialidad para existir, darse sus propios recursos, autogobernarse con independencia y estar en sintonía y equilibrio con sus medio cultural y social.

El tema de la experiencia autogestionaria y sustentable de la universidad no está afortunadamente respaldada en una gestión solvente. Un saldo en rojo habla muy mal de la generación de recursos propios no provenientes del presupuesto nacional.

En conclusión, este tema es de fundamental importancia para los negociadores que deben hablar con mucho sigilo y aplomo toda vez que el saldo rojo que hoy presenta la nación no da mucho crédito a sus representantes en la comisión. En el otro lado de la mesa, los negociadores de la universidad no disponen del éxito de sus iniciativas rentales. Todas sus empresas quebraron y mucho antes de la megacrisis nacional.

La guinda principal que adorna la pena ajena de esta nota es que fracasaron en la producción de libro disponiendo de una de las imprentas más grande del país, un galpón de 8000 mt² único, una nómina que no pagaban y un respaldo institucional de un universidad de más de dos siglos de fundada. Y la guinda de lujo de cualquier universidad del mundo: quebraron la librería universitaria.

Geopolítica y universidad

Este debate avizora resultados positivos si las partes ubican sus intenciones, ideas y discursos en el contexto de una Venezuela que se encuentra quebrada con una economía petrolera endeudada con sus nuevos socios de China y Rusia, y de paso con una capacidad de recuperación muy lenta. Además, con un país embargado, sancionado y bloqueado por EE.UU y sus socios planetarios.

La gravedad de esta situación es que el aliado y mentor principal de una parte de la oposición es el gobierno del país – planetario sancionador. Y lo peor es que esa oposición venezolana es el sector interno promotor y proponente de las sanciones que han sido llevadas al Congreso de EE. UU., la OEA, el parlamento de la Unión Europea y los organismos multilaterales donde esa Oposición tiene acceso y representación en un segundo gobierno *de facto* que nadie eligió democráticamente; el primero fue el auto juramentado del 11 de abril de 2001, Sr. Pedro Carmona Estanga, presidente del sector económico y financiero del país, FEDECA-MARAS.

El asunto electoral

Un punto clave en estos acuerdos refiere al tema electoral, que debe abordarse con mucha fuerza política, sensatez y responsabilidad ética para que no continúen privando los intereses de las partes involucradas y los beneficios que ofrecen sus lecturas partidarias sobre el control del poder de la institución.

Una mirada crítica de cómo se ha abordado este tema entre las partes en debate señala que ha privado entre otras razones: una visión corporativa de la institución universitaria, la inutilidad supina de las demandas tribunalicias sobre el cómo organizar una comunidad universitaria que elija democráticamente sus autoridades y se dé un régimen de gobierno, el infantilismo político adornado de *mancornería* jurídica para que tres instrumentos jurídicos involucrados, no puedan manejarse con armonía, inteligencia política y trascendencia histórica: la Carta Fundamental del país aprobada en 1999, la Ley de Universidades de 1958 y la Ley Orgánica de Educación de 2009.

El objetivo inmediato es el advenimiento y buena fe que habrá de instalarse, es desbloquear el alambrado que amarra la discusión sobre las elecciones universitarias para elegir las autoridades y el cogobierno universitario, lo cual pasa porque el Estado nacional, las universidades, la corporación de rectores, y otros miembros de la comunidad universitaria retiren sus demandas y el máximo tribunal de la Nación de respuesta a los demandantes que esperan celeridad sus respuestas.

Una reflexión crítica respecto a la morosidad jurídica del TSJ frente a este hecho apunta al interés que tiene del Ejecutivo nacional de detener unas decisiones que son autonómicas del Poder Judicial. Si este punto no se asume de manera autocrítica y políticamente correcta por la parte gubernamental, el debate pierde sentido jurídico y significación política para resolver un nudo gordiano inconveniente para todos y en especial para la educación venezolana y la formación democrática del ciudadano venezolano. Una universidad con las luces apagadas es una institución muerta (Rivas, Pedro J. 2022).

Resulta fundamental, quizás imprescindible, lograr un consenso mínimo entre estos actores e intereses contrapuestos y enfrentados en términos de autonomía y financiamiento, geopolíticas y universidad y el asunto electoral ©

Roberto Rondón Morales. Médico y Doctor en Medicina. ULA. Director y Decano de la Facultad de Medicina, ULA. Director Relaciones Interinstitucionales, ULA. Director de Programas Federación Panamericana de Facultades de Medicina. Secretario General Vice Ministro y Ministro encargado del MSAS. Coordinador del Programa de Fortalecimiento de la Salud, Gobierno Nacional - Banco Mundial y de Reforma de la Seguridad Social, Gobierno Nacional - BID. Ex Vice Presidente y ex Presidente de la Academia de Mérida.

David Padrón Rivas. Economista ULA. 1965. Especialista en Presupuesto Público. Docente de Pre y Postgrado en FACES. Director de Presupuesto de la ULA, 1970- 1980. Asesor del Consejo Universitario. Director de FONSIMER, 1991-1995. Director de Presupuesto MSAS. Especialista en Gestión y Políticas Públicas. ULA. 2019

Pedro Rivas es egresado de la Escuela de Educación ULA (1975). Es docente e investigador activo y profesor titular desde 1995. Sus estudios para Posgraduados, Maestría y Doctorado los realizó en el Centro Internacional Aarón Ofri de Jerusalén (1993); en la Universidad del Zulia (1997-99) y en la Universidad Politécnica Territorial de Mérida (2004-2017), respectivamente. Bajo su responsabilidad descansó el diseño y la ejecución de los currículos de Educación Básica (1993-95) y las menciones de Ciencias Físico-Naturales y Matemática e Idiomas Modernos (1993-1997) de la Escuela de Educación. Es fundador de la revista Educere y de Equisángulo, la revista de Educación Matemática (2005). Ha sido director de la revistas Prospectivas y Contracorriente. Fue director de la Escuela de Educación (1990-93) y de la Oficina de Planificación y Desarrollo de la ULA (2002-2004). Ha publicado 16 libros en los campos de la formación docente, la Educación Básica, la Educación Matemática, la universidad, la gobernabilidad política y la poesía; todos descargables en la Biblioteca Virtual de la Universidad de Los Andes (SaberULA). En sus escritos trabaja la crónica, el ensayo, la poesía y la epigrafiá.

Roberto Chacón Chacón. Sociólogo, Universidad Central de Venezuela. Maestría en Ciencias Políticas, ULA. Profesor del Departamento de Sociología y Antropología. Facultad de Humanidades y Educación, ULA. Director del Consejo de Publicaciones, ULA. Director Fundador d la Feria del Libro Universitario

Rerferencias bibliográficas

- Rodríguez Cruz, Agreda. Historia de las Universidades Hispanoamericanas. Período Hispánico. Tomo I. Imprenta Patriótica del Instituto Cano y Cuervo. Yerbabuena. Bogotá. Colombia. 1973.
- Rondón Morales, Roberto. La Universidad. Crisis permanente y acumulada. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. Venezuela. 2005.
- Leal, Ildefonso. Historia de la Universidad Central de Venezuela, 1721 – 1827. Caracas. Universidad Central de Venezuela. Venezuela. 1963.
- Chalbaud Cardona, Eloi. Historia de la Universidad d Los Andes. Tomo I. Reimpresión. Desde la fundación del Seminario hasta 1810. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. Venezuela. 1987.
- Bravo Jáuregui, Luis. Cronología histórica. MEV. 2020. Caracas. Venezuela. 2021.
- Bayen, Maurice. Historia de la Universidades. Colección ¿Quién es? Nueva Serie. Oikos-tau. Barcelona. España. 1978.

- Chalraud Cardona, Eloi. Tomo VI. Desde el tiempo de la Revolución de Abril hasta fines del siglo XIX. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. Venezuela. 1973.
- López Bohórquez, Ali. Las primeras Universidades en Venezuela. Homenaje a la Universidad de Los Andes en su bicentenario 1810-2010. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. Venezuela. 2011.
- García Araujo, Mauricio y otros. Todo Uslar. Universidad Metropolitana. Editorial PANAPO. Editorial Texto. Caracas. Venezuela. S.f.
- Mayz Vallenilla, Ernesto. El ocaso de las Universidades. Monte Ávila Editores. Editorial Arte. Caracas. Venezuela. 1984.
- De Venanzi De Novi, Francisco. Las Universidades en la democratización. Análisis del proceso histórico venezolano. FUNDAMET. Fondo Editorial Inter Fundaciones. Seminarios. Área Gráfica. Caracas. Venezuela. 1988.
- Estados Unidos de Venezuela. Gaceta Oficial. Año LXXIV. Mes XII. No 22.123. Caracas, 28 de septiembre de 1946.
- Estados Unidos de Venezuela. Gaceta Oficial. Año LXXVII. Mes I. No 21 Extraordinario. Caracas, 18 de octubre de 1948.
- Estados Unidos de Venezuela, Gaceta Oficial. Año LXXVII. Mes III. No. 22809. Caracas, 3 de enero de 1949.
- Estados Unidos de Venezuela. Gaceta Oficial. No LXXVII. Mes I. No 21 Extraordinario. Caracas, 18 de octubre de 1949.
- Estados Unidos de Venezuela. Gaceta Oficial. Año LXXX. Mes I. No 23659. Caracas, 18 de octubre de 1951.
- República de Venezuela. Gaceta Oficial. Año LXXXI. Mes X. No 24206. Caracas, 5 de agosto de 1953.
- Salcedo Bastardo, José L y otros. 1958. Tránsito de la dictadura a la democracia en Venezuela. Horas de Venezuela. Editorial Ariel. Barcelona. España. 1978.
- República de Venezuela. Junta de Gobierno. Decreto No 11. Caracas, 29 de enero de 1958
- República de Venezuela. Junta de Gobierno. Decreto No 458. Caracas, 5 de diciembre de 1958.
- República de Venezuela. Gaceta Oficial No 29213. Decreto No 693 relacionado con la disciplina en las Universidades. Caracas, 16 de diciembre de 1966.
- República de Venezuela. Gaceta Oficial. No 28262. Reglamento Parcial de la Ley de Universidades. Caracas, 17 de febrero de 1967.
- República de Venezuela. Gaceta Oficial No 1429 Extraordinario. Caracas, 8 de septiembre de 1970.
- Rondón Morales, Roberto; Moreno Pérez, Amado; Peña Cimarro, Enrique; Padrón, David; Cermeño Tapia, Gelasio y otros. Documento de análisis del Proyecto de Ley de Educación Superior 1988. Mimeografiado. Mérida. Venezuela. 1989.
- Rondón Morales, Roberto. Comunicación personal. Caracas. 1997.
- Rondón Morales, Roberto y Díaz Miranda, David. Elecciones distintas a las decididas por la Sala Constitucional del TSJ. Mimeografiado. Mérida, Venezuela. 2020.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Proyecto de Ley de Educación Universitaria. Caracas, 23 de diciembre de 2010.
- Villegas Febres, Carlos. El veto presidencial a la Ley de Educación Universitaria. En Educere, revista venezolana de educación. Enero-Abril. 2011. Año 15, No 50. Mérida. Venezuela.
- Antella, Ricardo y otros. Bases constitucionales para la redacción de una Ley de Educación Universitaria. Universidad Metropolitana. Impreso. Caracas. Venezuela. 2011.
- Rivas, Pedro José. Aportes al documento de Miradas Múltiples sobre la Universidad. Comisión de Alto Nivel Universidades – Ejecutivo Nacional. Mimeografiado. Mérida, Venezuela. Febrero de 2022. Ensayo. Inédito.

Padrón Rivas, David. Algunas consideraciones generales sobre los aspectos presupuestarios y financieros contemplados en el eventual Proyecto de Ley de Educación Superior y el Fondo para su financiamiento. Mérida, Venezuela. Febrero de 2022. Ensayo. Inédito.

Chacón Chacón, Roberto. Contexto de la Ley de Universidades de 1958. Mérida, Venezuela Febrero de 2022. Ensayo. Inédito.

¿En qué contextos se debe analizar la Ley de Educación Universitaria o Ley de Universidades?



In what context should university problems be analyzed for the Law on University Education or Law on Universities?

Amado Moreno Pérez

amadoula@hotmail.com

<https://orcid.org/00000003-1130-2349>

Teléfono de contacto: + 58 416 0875680

Departamento de Sociología y Antropología

Escuela de Historia

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida- Venezuela

Fecha de recepción: 14/02/2022
Fecha de envío al árbitro: 16/02/2022
Fecha de aprobación: 04/03/2022



Resumen

Este artículo se refiere a exponer sintéticamente el marco histórico-social o fundamentos que fueron tomados en consideración para elaborar la propuesta de Ley de Educación Universitaria o Ley de Universidades presentada por el Grupo Miradas Múltiples de la Universidad de Los Andes al Consejo Estatal de Gestión Universitaria del estado Mérida.

Palabras claves: Marco histórico-social, proyecto de ley, autonomía universitaria.

Abstract

This article synthetically exposes the historical-social framework or foundations considered to elaborate the proposal for the Law of University Education or Law of Universities presented by the Miradas Múltiples Group of the Universidad de Los Andes to the State Council of University Management of the state of Mérida.

Keywords: University historical-social framework, University or University Education Law Project, university autonomy.

Author's translation.

Como un marco referencial importante e indispensable para comprender el carácter complejo y diverso del conjunto de universidades e instituciones de educación universitaria existentes en Venezuela que debe ser tomado en consideración para la elaboración de este proyecto de Ley de Universidades o Educación Universitaria, se ha considerado pertinente exponer de manera sintética el contexto histórico-social en que estas instituciones se crearon, institucionalizaron, transformaron, desarrollaron y se encuentran actualmente así como el referido a propuestas de cambio en cuanto al estatuto y régimen autonómico en el interés de limitarlo o procurar su reafirmación y consolidación.

Por lo tanto este contexto se comprende en los siguientes términos: **Complejidad, diversidad y carácter dialéctico de la realidad universitaria actual.**

1. Contexto histórico-social origen de las universidades e institutos de educación universitaria.
2. contexto histórico-social de origen y praxis de la autonomía universitaria.
3. Contexto histórico-social origen y desarrollo institucional de las universidades: estructura y organización institucional.
4. Contexto histórico-social de evolución, concreción y proposiciones de leyes y ples de modificación de las universidades.
5. Contexto histórico-social y actual del marco de principios y fundamentos de la universidad.
6. contexto histórico-social reafirmación y reinstitucionalización de la universidad autónoma, democrática y popular.
7. Complejidad, diversidad, integridad y carácter dialéctico de la realidad universitaria no para dividir, fraccionar sino articular en una ley a universidades e institutos de educación universitaria.

1. Origen de la colonial Real y Pontificia Universidad de Caracas y de universidades autónomas

En esta primera parte se describe el proceso histórico-social de creación y transformación de la universidad en la época colonial española y de las universidades autónomas en Venezuela

1.1. Real y Pontificia Universidad de Caracas. Mediante Real Cédula de Felipe V del 22 de diciembre de 1721 se creó esta universidad, y el papa Inocencio XIII en Bula Apostólica le otorgó el carácter de Pontificia siendo naurada el 9 de agosto de 1725.

El 4 de octubre de 1784 por Real Cédula de Carlos III se separó el Rectorado de la Universidad de Caracas del Colegio Seminario Tridentino Santa Rosa de Lima (fundado en 22 de agosto de 1696) y se autorizó la elección del Rector por el cuerpo profesoral de la Universidad.

1.2. Universidad Central de Venezuela (UCV). Este título fue dado en 1826 por el Gobierno de Colombia que había reestructurado la enseñanza superior. El Libertador Simón Bolívar Presidente de Colombia Bolívar decretó Los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela el 24 de junio de 1827 donde se establece la elección del Rector por las dos terceras partes del claustro y se autoriza a los doctores en Medicina para ser rectores. También se concede autonomía económica mediante el otorgamiento de bienes y haciendas ubicadas en el territorio de Venezuela.

1.3. Universidad de Mérida (ULA). Fue creada el 21 de septiembre de 1810 por la Sala Consistorial de la Junta Superior Gubernativa de Mérida la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros.

1.4. Los Estatutos Republicanos de la UCV y la elección del Rector va a durar hasta 1843 cuando fue dictado el Primer Código de Instrucción Pública bajo la presidencia del general Carlos Soublette y si bien se conservó el principio de autonomía años más tarde los gobiernos militares se reservaron el privilegio de designar y remover las autoridades de la universidad y del personal docente y bajo la presidencia de Antonio Guzmán Blanco (1870-1888) obligó a las universidades en 1883 a enajenar sus propiedades, dejándolas económicamente dependientes del Presupuesto General de Gastos de la Nación. Esta vulneración de la autonomía se evidencia desde 1849.

1.5. Universidad del Zulia (LUZ). Creada el 15 de mayo de 1891 y cerrada por el presidente de la Republica General Cipriano Castro (1898-1909) y reabierta el 15 de junio de 1946 por el presidente de la Junta Revolucionaria de Gobierno Rómulo Betancourt (1945-1948).

1.6. Universidad de Carabobo. Creada el 20 de noviembre de 1892 y cerrada el 20 de septiembre de 1903 por el presidente general Cipriano Castro y reabierta el 21 de marzo de 1958 por el presidente de la Junta de Gobierno de 1958 contralmirante Wolfgang Larrazábal.

1.7. Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado en 1962, que era el antiguo Centro Experimental de Barquisimeto.

2. Creación de las Universidades Experimentales. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Institutos de Tecnología y Colegios Universitarios (1964-1987)

En esta segunda parte se describe el proceso histórico-social de creación del segundo tipo de universidades distintas al modelo de universidades autónomas creadas por los gobiernos nacionales de Venezuela en el periodo 1964-1987

2.1. Universidad Simón Bolívar por decreto del presidente Raúl Leoni (1964-1969) fue creada en 1964 y se inició en 1970 durante la presidencia de Rafael Caldera (1969-1974).

2.2. El Instituto Pedagógico de Caracas se convierte en 1970 en el Instituto Experimental de Educación Superior.

2.3. Universidad Simón Rodríguez (1974) se creó en el gobierno de Carlos Andrés Pérez (1974-1979).

2.4. Universidad Experimental del Táchira (1974). Carlos Andrés Pérez (CAP).

2.5. Universidad Experimental Francisco de Miranda (1975). CAP.

2.6. Universidad Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ: 1974). CAP.

2.7. Universidad Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (1975) CAP.

2.8. Universidad Nacional Abierta (1975) CAP.

2.9. Universidad Tecnológica del Centro (1979) CAP.

2.10. Universidad Experimental de Guayana (1982 y 1987).

2.11. Universidad Experimental Rafael María Baralt (1982 y 1987).

2.12. Universidad del Sur del Lago (ídem).

2.13. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (ídem).

2.14. Universidad José María Vargas (ídem).

2.15. Universidad Cecilio Acosta (ídem).

2.16. Universidad Nororiental Gran Mariscal de Ayacucho (ídem).

3. Universidades Territoriales y Universidades Especializadas creadas en el proceso Revolucionario Bolivariano (1999-2021)

Desde el ascenso a la presidencia de la República de Venezuela de Hugo Chávez en 1999 y de Nicolás Maduro hasta el 2018 se han creado 45 universidades, siendo la primera de ellas la Universidad Bolivariana (2003). Son universidades territoriales como la Universidad Territorial Kléber Ramírez y Especializadas como las de deporte, salud, arte, de seguridad, obreras, etc.

4. Decretos y leyes de Instrucción Superior, Estatutos Orgánicos, ley de universidades y Proyectos de Ley de Educación Superior (PLES)

Con la finalidad de que se conozca el proceso histórico-social en el cual distintos tipos de gobiernos (dictatoriales, civiles y democráticos representativos) hicieron a lo largo del siglo XX para aprobar, ejecutar o proponer decretos, estatutos, leyes y proyectos de reforma de las universidades se hace la siguiente descripción:

4.1. Ley de Educación Superior y Especial (1924) durante la dictadura del general Juan Vicente Gómez (1910-1935), que derogó la Ley de Instrucción Superior de 1915 y estuvo vigente hasta 1940.

4.2. Ley de Educación (1936) siendo ministro de Educación Arturo Uslar Pietri durante el gobierno del general Eleazar López Contreras (1936-1941), propugnó la Ley de Educación.

4.3. Decreto No. 408 del 28 de septiembre de 1946 del Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales por el presidente de la Junta Revolucionaria de Gobierno Rómulo Betancourt, se crea el Consejo Nacional de Universidades (CNU) para vigilar y controlar a las universidades.

4.4. Decreto de No. 25 del 23 de diciembre de 1951 siendo presidente de la Junta Militar de Gobierno que derrotó al gobierno de Betancourt el coronel Carlos Delgado Chalbaud (1948-1950), que ratifica la aplicación del Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales de 1946.

4.5. Decreto No. 321 del 17 de octubre de 1951 por el presidente de la Junta Militar de Gobierno Germán Suárez Flamerich (1950-1952) creando el Consejo de Reforma únicamente para la UCV, que dejó sin efecto el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales de 1946.

4.6. Decreto del dictador general Marcos Pérez Jiménez (1952-1958) por el cual crea la Ley de Universidades Nacionales que deroga el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales (1946) y ratifica al CNU.

4.7. Decreto Ley de Universidades del 5 de diciembre de 1958 dictado por el presidente de la Junta de Gobierno de 1958, Edgar Sanabria, que otorga autonomía plena a las universidades nacionales: UCV-ULA-LUZ-UC-UDO.

4.8. Ley de Reforma Parcial de la Ley de Universidades de 1958 hecha por el antiguo Congreso Nacional el 2 de septiembre de 1970, y el que se convierte al CNU en el máximo órgano de dirección de las universidades.

4.9. Ley de Educación Universitaria aprobada por la Asamblea Nacional el 23 de diciembre de 2010 y vetada por el presidente de la República Hugo Chávez Frías el 5 de enero de 2011.

4.10. PLES: Proyecto de Ley de Educación Superior

4.10.1 El PLES (1984) elaborado por Comisión presidida por Miguel Layrisse, ex rector de la UCV nombrada por el presidente Luís Herrera C. y enviado al antiguo Congreso Nacional para su discusión y aprobación. Dicho proyecto no fue aprobado y diferido al próximo Congreso Nacional a ser electo en las próximas elecciones parlamentarias.

4.10.2 PLES (1988) elaborado por una Comisión Bicameral del Congreso Nacional integrada por Senadores y Diputados presidida por el ex Rector de la ULA y Senador José Mendoza Angulo. Dicho proyecto no fue aprobado.

4.10.3 PLES (1994) elaborado por una Comisión Bicameral del Congreso Nacional presidida por el ex Rector de la UCV y Senador Carlos Moros Ghersi. Este proyecto tampoco fue aprobado.

A todos estos proyectos la comunidad universitaria nacional manifestó su oposición en marchas y documentos especialmente elaborados.

5. Marco referencial y analítico de principios y fundamentos de la Universidad

En la elaboración de este Proyecto de Ley de Universidades o Ley de educación Universitaria se han tomado en consideración como documentos fundamentales para darle un determinado marco referencial y analítico al mismo, se han tomado los siguientes textos y documentos de carácter constitucional, legal, teóricos, propositivos y programáticos:

- 5.1. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV: 1999). Se toma en consideración toda ella completa y en particular los artículos No. 3; No. 86; No. 89; No. 109 y No.110.
- 5.2. Ley Orgánica de Seguridad Social (2002). Toda ella como una forma de preservar, garantizar y desarrollar la seguridad social de los miembros de la comunidad universitaria nacional.
- 5.3 Ley Orgánica de Educación (LEU: 2009). De manera principal los artículos el No.3 Principios y valores de la educación; el No. 32 la educación Universitaria; y el No. 33 Principios rectores de la educación universitaria.
- 5.4. Ley de Universidades (1958) y Ley de universidades (1970).
- 5.5. Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología e Innovación.
- 5.6. Ley Orgánica del Trabajo (2012). Toda ella como una forma de respetar, resguardar, garantizar y desarrollar los derechos laborales y sociales en esta Ley Orgánica establecidos para la protección, seguridad y bienestar social de la clase trabajadora en Venezuela, libre de todo interés gubernamental, político-partidista e ideológico de querer restaurar el neoliberalismo en nuestro país.
- 5.7. Ley de Servicio Comunitarios de Educación Superior (2005).
- 5.8. UNESCO Documento De Política Para El Cambio Y El Desarrollo En La Educación Superior Resumen Ejecutivo Instituto internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas (1998).
- 5.9. Edgar Morin: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (UNESCO/Nueva Visión Buenos Aires (2000); La cabeza bien puesta UNESCO/Nueva Visión., Buenos Aires (2019).
5. 10. Rigoberto Lanz La Transformación Universitaria. Una Necesidad Imperativa (educere No. 50).
- 5.11. Ministerio de Educación Superior Propuestas para una nueva ley de Educación Superior: los temas de esta agenda; la educación superior: Definiciones generales: la educación superior; Principios.

6. Carácter dialéctico (contradictorio) del proceso histórico-social de la/as Universidad/es y de la autonomía universitaria

Para comprender que la realidad histórico-social de las universidades y autonomía venezolana ha sido un proceso caracterizado por la confrontación de intereses gubernamentales de todo tipo frente a la Universidad u universidades, bien ante las autoridades universitarias, grupos o de cualquiera otra índole, se caracteriza como profundamente dialéctica (contradictoria) y en el cual las realidades históricas creadas en estas instituciones se permite apreciar en el siguiente contexto sintético que se describe y analiza a continuación.

- 6.1. Universidad Real y Pontificia. Racista, discriminatoria, colonial, elitista (mantuanos), dominada por la iglesia católica y corona española. Tuvo participación significativa en el proceso independentista de Venezuela contra la corona española con profesores que fueron miembros de la Junta Suprema de 1810 y estudiantes

participantes en esta lucha. Así como también autoridades y profesores de la esta institución participaron dando apoyo a España en los momentos en que la Primera y Segunda República fueron derrocadas por las fuerzas militares realistas.

6.2 Universidad Republicana: El decreto de los Estatutos Republicanos de la UCV fue impulsado por el Libertador Simón Bolívar para transformar una universidad colonial, Real y Pontificia, dotándola de nuevos laboratorios, abrir nuevos campos de estudios y a conocimientos científicos; asignarles propiedades y bienes para su propio sustento económico; y eliminación de privilegios sociales y culturales que existían en favor de los mantuanos y miembros del poder colonial español dominante.

6.3 Universidad Republicana de 1830 a 1928: de confrontación de los gobiernos militares para ejercer control de autoridades, la institución, sus bienes y orientación académica. Se mantuvo así hasta que en 1928 la denominada Generación de 1928 integrada por estudiantes protestó contra el gobierno dictatorial de Juan Vicente Gómez.

6.4. Universidad periodo 1936-1958: continuación del interés de los gobiernos militares (Eleazar López Contreras, Carlos Delgado Ch. y Marcos Pérez Jiménez) y cívico-militar (Rómulo Betancourt) para seguir controlando a la Universidad en sus autoridades y dirección. Lucha de profesores en contra de las normas y leyes impuestas. Lucha estudiantil contra la dictadura de Pérez Jiménez como parte de la lucha emprendida por la Junta Patriótica constituida en 1957.

6.5. La Universidad en la década de 1960: confrontación de estudiantes y partidos de izquierda (Partido Comunista de Venezuela (PCV) y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) contra los gobiernos del Pacto de Punto Fijo (AD - Copei - URD). Reacción de los gobiernos contra las universidades y los estudiantes mediante la represión y allanamientos gubernamentales La máxima expresión de esta lucha política, social e ideológica fue la reforma parcial a la Ley de Universidades de 1958 hecha en 1970 por el Congreso Nacional con apoyo parlamentario de AD y Copei y creación del Consejo Nacional de Universidades como órgano de máximo poder universitario para enfrentar y acabar con la Reforma Universitaria protagonizada por estudiantes y profesores de la UCV en 1960-1970, proceso extendido a otras universidades del país.

6.6. Las universidades autónomas en las décadas de 1970-1990. Continuación de la lucha política, gremial y estudiantil por la conquista y preservación de reivindicaciones socioeconómicas, contra el cupo e ingreso estudiantil establecido en las universidades, la lucha por un presupuesto justo, contra allanamientos, por estudiantes muertos y heridos por la policía y organismos de seguridad del Estado en las protestas estudiantiles, contra los intentos de reforma de la Ley de Universidades en la defensa de la autonomía cuyas amenazas provenían del Congreso Nacional controlado por los partidos AD y Copei a través de los PLES elaborados por este órgano legislativo.

6.7. Las universidades en las décadas del 2000-2020 y el proceso Revolucionario Bolivariano con los gobiernos de los presidentes constitucionales de la República Hugo Chávez y Nicolás Maduro: confrontación socio-política de todo tipo contra este proceso de parte de sectores opositores de toda índole llevada adelante por distintas vías, donde autoridades, organizaciones estudiantiles, gremiales (profesorales y sindicales) de las universidades autónomas han tenido un papel protagónico importante y significativo en esta lucha frente a los gobiernos de Chávez y Maduro. De misma manera resaltar el hecho único en la historia universitaria venezolana por haberse establecido la autonomía universitaria como principio y jerarquía en la Constitución de la República Boliviana de Venezuela (CRBV:1999 (artículo 109); así como también es válido señalar como procesos y políticas asumidas por el gobierno y sectores partidistas de éste en respuesta a la confrontación ejecutada por la oposición que no han hecho sino acentuar graves problemas que existen en particular en las universidades autónomas.

6.8. Situación actual de las universidades: hay una dualidad, por un lado están las universidades que dependen del Ministerio de Educación Universitaria que funcionan con cierta y determinada normalidad que se rigen bajo una estructura y organización legal propia. En otro lado están las universidades autónomas que tienen una situación que yo califico como caótica y con procesos destructivos, donde existen autoridades

carentes de total institucionalidad universitaria que desde el año 2012 en que fueron electas no se han realizado las respectivas elecciones universitarias para renovarlas, por lo cual carecen de representatividad y debida autoridad auténticamente emanada del ejercicio pleno de la democracia y autonómica universitaria; realidad donde, incluso, esta autonomía desde hace años ha sido transfigurada y convertida por determinados factores en instrumento para satisfacer intereses individuales, grupales ajenos a su propia la comunidad. No obstante esta lamentable y condenable situación no indica de ninguna manera que la autonomía universitaria hay que disminuirla o restringirla como existe el interés de determinados sectores. Para el proceso Bolivariano la democracia participativa y protagónica es principio constitucional fundamental y debe ser particularmente preocupante que no exista el pleno ejercicio de la misma en las universidades como tampoco el de la autonomía universitaria; cuestión que ha de constituir un reclamo activo para restablecer debidamente tales principios sin mayores dilaciones.

6.9. ¿y de las elecciones universitarias qué? Es una problemática que dejo planteado, que hay que discutirla conjuntamente a una propuesta de Ley de Universidades o de Educación Universitaria. ©

Amado Moreno Pérez. Sociólogo (UCV). Profesor Titular activo de la Universidad de Los Andes. Mérida. Dr. en Ciencias Humanas (ULA). Miembro del Departamento de Antropología y Sociología. Facultad de Humanidades y Educación. Premio Nacional 2015 Al Mejor Trabajo Científico, Tecnológico Y de innovación. Mención Ciencias Sociales y Humanas. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Venezuela. Ha publicado como autor y co-autor más de veinte libros, y más de treinta artículos en revistas indexadas como Tierra Firme, Fermentum y Educere. El último libro publicado lleva por título Organización Del Espacio En Los Estados Trujillo y Mérida 1971-2011 Amado Moreno Pérez (2013). Universidad de Los Andes. Vicerrectorado Administrativo. Mérida. Ha asistido a más de treinta Congresos y Seminarios nacionales e internacionales con sus respectivas ponencias debidamente publicadas. Profesor investigador reconocido en el Programa de Estímulo al Investigador (PPI) del CDCHTA-ULA, y el Sistema de Estímulo al Investigador, Nivel I. Miembro fundador del Grupo de Investigación Análisis Sociopolítico de Venezuela reconocido por el CDCHTA-ULA. Integrante del Grupo Miradas Múltiples.

Un Proyecto de Reforma de la Ley de Universidades de 1958 o un Proyecto de Ley de Educación Universitaria



A 1958 Universities Reform Bill or University Education Bill

Roberto Rondón Morales¹

rrondonmorales@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4639-4714>

Teléfono de contacto: + 58 414 1794012

Amado Moreno²

amadoula@hotmail.com

<https://orcid.org/00000003-1130-2349>

Teléfono de contacto: + 58 416 0875680

Pedro José Rivas²

rivaspj12@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

Teléfono de contacto: + 58 414 74 66055

Nelson Pineda Prado³

npinedaprada@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5266-5683>

Teléfono de contacto: + 41 786427573

David Padrón Rivas³

drpadronr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6217-452X>

Teléfono de contacto: + 58 4166205137

Roberto Chacón Chacón²

boletinenrotacion@gmail.com

<https://orcid.org/>

Teléfono de contacto: + 58 4166205137

Humberto Ruiz²

ruizch2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4605-8318>

Teléfono de contacto: + 58 414 3744012

Giovanna Suárez⁴

giovannasuarezf@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6677-9676>

Teléfono de contacto: + 58 414 2376825

¹Facultad de Medicina

²Facultad de Humanidades y Educación

³Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Universidad de Los Andes, Mérida estado Mérida.

República Bolivariana de Venezuela.

⁴Gerente Hotel "Los Lirios". Mérida



Fecha de recepción: 15/02/2022

Fecha de envío al árbitro: 16/02/2022

Fecha de aprobación: 04/03/2022

Grupo Interdisciplinario Miradas Múltiples

Resumen

En Venezuela, está planteada la elaboración de una nueva legislación sobre las Universidades. Hay una plena justificación para tal propósito por la longevidad de la actual legislación que data de **1958**. En sesenta años, han ocurrido intentos fallidos, pero a la vez, situaciones y fenómenos que no estuvieron presentes en **1958**. No hay uniformidad de criterios sobre el nombre, enfoque contenido y fines de esta nueva legislación. La presente es una alternativa que busca un acuerdo político y académico que ofrezca una respuesta satisfactoria y duradera

Palabras claves: Universidad venezolana, nueva legislación universitaria, acuerdo político, academia universitaria.

Abstract

In Venezuela, the elaboration of a new legislation on Universities is proposed. There is full justification for the longevity of the current legislation that dates back to **1958**. In sixty years, failed attempts have occurred, but at the same time, situations and phenomena that were not present in **1958**. There is no uniformity of criteria on the name, approach, content and purposes of this new legislation. This law proposal is an alternative that seeks a political and academic agreement, to achieve a satisfactory and lasting response.

Keywords: Venezuelan university, new university legislation, political agreement, university academy

Author's translation.

Un análisis de las causas del fracaso de la aprobación de una nueva legislación universitaria. Se ha creído conveniente analizar, como preámbulo, las razones que han obstaculizado la aprobación de una nueva legislación universitaria en los últimos sesenta años, desde la promulgación de la Ley de Universidades en 1958, porque en 1970 se reformó fundamentalmente para reducir su autonomía. Se señalan causas socio históricas derivadas de la tradición legislativa sobre esta materia desde hace dos siglos, que demuestra que la Universidad ha sido libre y autónoma en regímenes democráticos, y subyugada por el autoritarismo, y que la redacción de los Estatutos, Códigos o Leyes que la reconocen autónoma y democrática fue hecha por reconocidos universitarios, no por políticos parlamentarios o gubernamentales.

Se indican causas conceptuales que obstaculizaron la aprobación de legislaciones universitarias debido a que no se preservaron principios básicos en los que se ha fundamentado la Universidad durante siglos: la concepción de la universidad como una comunidad de intereses comunes entre sus integrantes, no una corporación, agencia gubernamental o empresarial; la autonomía para regir su vida interna y elegir sus autoridades y gobierno; el Claustro como asiento de los integrantes del “pueblo universitario”; el financiamiento que ha dependido casi en cien por ciento del Fisco Nacional cada vez más exhausto, y administrado por la Universidad en una crisis permanente, que se ha agudizado.

Se señalaron problemas procedimentales, tales como la falta de un intercambio constante entre gobierno y universidad, discusiones apresuradas en cenáculos cerrados, en épocas de crisis entre universidad y gobierno, sin participación real de los universitarios y otros sectores, no se ha analizado la factibilidad de poner en práctica las propuestas legislativas, la seguridad social no ha quedado determinada con claridad, los proyectos aparecen como una amenaza contra la autonomía, pero sobre todo, no se ha logrado de nuevo un ambiente consensuado en torno a la Universidad, tal como el que se creó después del derrocamiento del dictador Pérez Jiménez, cuando en 1958 apareció una unanimidad de políticos, académicos, culturales, sector gremial y profesional económicos, militares, eclesiásticos, que reconoció el sacrificio de la institución para la restauración de la democracia, y se resaltó su gran aporte al desarrollo general de la Nación. Lamentablemente, ese contexto político a partir de 1960 desapareció, y con el tiempo ha aumentado un distanciamiento y desconfianza entre la Universidad y organismos gubernamentales, y dentro de aquella, con grupos que han tomado posiciones muy polarizadas, y hasta ahora, irreconciliables.

En medio de estos escenarios, se realizará ahora la elaboración del anteproyecto de Ley, su discusión y tentativa aprobación. Un acuerdo es fundamental para la aprobación de la Ley, y para no se convierta, si se impone, en una “Ley que se acata, pero no se cumple”, hecho muy frecuente en Venezuela.

1. Motivación

1.1. **La Ley de Universidades de 1958.** La vida universitaria en los últimos sesenta años ha girado en torno a la actual Ley de Universidades, promulgada en diciembre de 1958 y reformada en 1970, fue un hecho que se logró por un acuerdo de dirigentes políticos, académicos, culturales, gremiales, económicos, militares, eclesiásticos, y otros para la aprobación de la Ley. Reconocieron los sacrificios de esta institución para el restablecimiento de la democracia, con profesores presos, exiliados, perseguidos, y la clausura de la UCV, así como los aportes exclusivos que se generarían en estas instituciones para el desarrollo de la Nación, la formación de profesores y estudiantes y como fuente de talento, ciudadanía y libre expresión y debate de todas las corrientes de pensamiento. Este acuerdo unánime se expresó en una institución con autonomía plena, organizativa para dictar las normas de su vida interna; académica para planificar, organizar y realizar programas

de investigación, docencia y extensión; administrativa para elegir sus autoridades y un cogobierno, y nombrar su personal, y económica financiera para organizar y manejar su patrimonio, y para protegerla de injerencias externas, incluidas las gubernamentales.

Hubo también un consenso académico mediante el cual, distinguidos universitarios, redactores de este Proyecto de Ley, con sabia inteligencia, convicción plena y visión de futuro de la Universidad Venezolana, propusieron en esa Ley una combinación equilibrada y factible de los principios de los cinco modelos universitarios que han orientado la vida universitaria en el mundo occidental: El modelo napoleónico desde 1806, adscrito al Estado, que designa autoridades y personal, aprueba programas, grados y títulos, y que se dedica preferentemente a la docencia en Facultades separadas e inconexas, para formar profesionales necesarios para las organizaciones públicas y privadas. En 1808, el modelo alemán de la Universidad de Berlín, predominantemente centro de investigación, que exigió soledad y libertad para pensar y crear conocimientos como principios imperantes en la ciencia; sin injerencia del Estado, y con la docencia y formación profesional como una aplicación práctica de la investigación. El modelo inglés de la formación integral del hombre, en el cual, la universidad es una institución para la enseñanza universal con un objeto intelectual, no moral. “La educación universitaria es para alcanzar la fuerza, la firmeza, el poder de comprender la versatilidad del intelecto y el dominio sobre nuestros propios poderes, la apreciación justa e intuitiva de las cosas cuando se nos presentan, lo que comúnmente se logra con mucho esfuerzo y ejercicio de años. El intelecto debe ser disciplinado para su propio beneficio, para la percepción de su propio objeto y para la más amplia cultura”. Es la educación liberal inglesa para la formación integral del hombre. La Universidad pragmática norteamericana vinculada al desarrollo regional, fundamentalmente dedicada a la investigación y postgrados para beneficio de la sociedad, la ciencia, la tecnología y otros fines no académicos. Este modelo ha descuidado las ciencias humanas y los compromisos sociales. El modelo político y jurídico cordobés, mediante el cual, se considera a la Universidad un “pueblo soberano conformado profesores y estudiantes” con atribuciones para elegir sus autoridades y para ejercer un cogobierno. Planteó la gratuidad de la enseñanza y la exlaustración y popularización de la cultura o extensión como función universitaria primordial.

Este consenso político y académico ocurrió en 1958, cuando existían en Venezuela sólo tres universidades públicas, UCV, ULA y LUZ. Ese año, se crearon las Universidades de Carabobo y se autorizó la Universidad de Oriente, todas declaradas autónomas. Dos privadas, Universidad Católica y Universidad Santa María.

1.2. La reforma de la Ley de 1970. Debido a señalamientos contra estas Universidades de participar en la desestabilización política y de respaldo a los movimientos guerrilleros, en 1966 y 1969 fue allanada la UCV, con su clausura y destitución de autoridades electas. En **1970**, fue reformada esta Ley de Universidades, con el consabido argumento de no dar respuesta a la masificación de la demanda estudiantil ni a los requerimientos de la sociedad, a la falta de incorporación de modelos administrativos y pedagógicos modernos, lo que se lograría con otro tipo de Universidad, la Universidad Nacional Experimental, cuyo funcionamiento se fundamenta en un Decreto Presidencial de creación de la Institución, que incluye la designación de las autoridades y personal, programas y grados por el Ejecutivo Nacional. El proceso de creación de Universidades Experimentales empezó oficialmente en Venezuela con la Universidad Simón Bolívar.

La reforma legal de 1970, según los universitarios afectó profundamente a la autonomía universitaria por el traspaso de atribuciones del Rector y de los Consejos Universitarios al Consejo Nacional de Universidades, que se amplió con representaciones extrauniversitarias, Congreso Nacional y CONICIT, y con la presencia de Rectores de Universidades Nacionales Experimentales designados por el Gobierno, a quienes se les otorgó fracciones de voto en las decisiones del Cuerpo, es decir, una minusvalía con respecto a las Universidades Autónomas que tenían un voto por persona. Integró, junto con Rectores y representaciones estudiantiles, a representantes profesoriales en el CNU, en los Consejos Universitarios y de Facultad.

1.3. La evolución del subsistema de Educación Superior. A partir de 1970, como parte de las respuestas gubernamentales a las críticas contra las Universidades Autónomas y por exigencias y reivindicaciones de diversos sectores, se crearon Universidades Nacionales Experimentales, Institutos Universitarios de Tecnología, Institutos Universitarios Politécnicos, Colegios Universitarios, Institutos Pedagógicos, Institutos Militares,

Eclesiásticos, de la Banca y otros, que hicieron crecer de una manera rápida y desorganizada el subsector de la Educación Superior; además de las Universidades e Institutos Universitarios Privados.

Por ello, se planteó por el Ejecutivo Nacional y el Congreso Nacional en 1981, 1984 y 1988, la elaboración de una Ley de Educación Superior que incluía a las Universidades, y en 1996, una Ley de Universidades, que no fueron analizadas en el Parlamento Nacional.

Entre tanto, para reducir la complejidad del Subsistema de Educación Superior, empezó un proceso de transformación de los Institutos Universitarios Politécnicos Públicos, civiles y militares en Universidades, Universidad Politécnica Antonio José de Sucre y UNEFA, y los Institutos Pedagógicos públicos con la Universidad Pedagógica Libertador UPEL. Desde el 2008, siguiendo esta misma estrategia, se han transformado los Institutos Universitarios de Tecnología y Colegios Universitarios en Universidades, siguiendo esta tendencia de “homologación o igualación” para disminuir la complejidad de la Educación Superior. El argumento para estas transformaciones ha sido el reconocimiento institucional ganado, el desarrollo académico y administrativo apreciado por el gobierno nacional en estos institutos.

Una vez logrado este proceso de “homologación o igualación” universitaria, se intentó conformarlo en un subsistema dependiente del Ministerio del PP para la Educación Universitaria en la Ley de Educación Universitaria aprobada en 2010 por la Asamblea Nacional, devuelta por el Presidente de la República sin promulgarla, y derogada en 2011 por la propia Asamblea Nacional, fundamentalmente por su carácter anticonstitucional e ilegal, y por simplificar el manejo del Subsistema Universitario, ahora conformado por una complejidad de cerca de sesenta Universidades Autónomas, Universidades Nacionales Experimentales, Universidades Nacionales no Experimentales, Universidades Especializadas, Universidades Territoriales, aparte de las tres decenas de Universidades Privadas.

Esta estrategia se había anunciado desde diciembre de 1999, cuando el Ministro de Educación, Cultura y Deportes presentó un documento sobre “Políticas de Educación Superior”, en el que propuso el rescate por este Ministerio del poder rector de este Subsistema. En 2001, el Ministerio del PP para la Educación Superior adoptó “Las Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000- 2006”, donde propuso una dirección única, y la adscripción de este Subsistema a este Ministerio. Esta “homologación o igualación” legal la rechazó el Presidente y numerosos sectores oficiales y no, por violentar las disposiciones del **Artículo 109**, generadas de un proceso constituyente promovido por el propio Presidente de la República.

1.4. La Ley de Educación Universitaria de 2010. En esta Ley, que es una referencia sobre la visión de algunos sectores radicales vinculados al gobierno, se planteó la transferencia de atribuciones del Rector, de los Consejos Universitarios y del propio Consejo Nacional de Universidades al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, organismo que regularía el funcionamiento universitario por medio de decenas de reglamentos emitidos por el Ministerio. Esto representó un despojo a las Universidades Autónomas, y a algunas Nacionales Experimentales que la habían logrado parcialmente este atributo autonómico, y contrariaba la concatenación de los Artículos 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el Artículo 34 de la Ley Orgánica de Educación de 2009 y en el aún vigente Artículo 9 de la actual Ley de Universidades.

Este planteamiento, además de inconstitucional e ilegal, también acarrea un error estratégico que era tratar funcionalmente igual, a un complejo cercano a sesenta instituciones universitarias: Nacionales Autónomas, Nacionales Experimentales, Nacionales no Experimentales, Especializadas y las Territoriales.

En este Proyecto de Ley se repetía con creces un defecto de la Ley de **1958** y de los anteproyectos de 1980, como es un recargo de normas y procedimientos, por lo que se asemejan a un Código por su extensión, a una Ley reglamentarista de control, en tanto que lo que requiere la educación universitaria son lineamientos políticos, estratégicos, de desarrollo programáticos, financiamiento, evaluación y acreditación, rendición de cuentas, formas de vinculación con el sector productivo nacional, aplicables en todas, independientemente de la complejidad y diferencia entre las universidades.

1.5. La nueva propuesta legislativa. El artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación de 2009 previó un Subsistema de Educación Universitaria y de una Ley de Educación Universitaria (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. 2009). No obstante, debe considerarse un hecho sobrevenido importante, acaecido después de aprobada la Ley de Educación Universitaria de 2010, como fue la transformación de todas las instituciones de educación superior públicas no universitarias en Universidades, lo que coloca en un solo plano y tipo, en esta caso universidades, a todos los componentes del subsistema, independientemente de sus diferencias antes indicadas. El término Universidad tradicionalmente ha comprendido actividades de investigación, ahora llamada creación intelectual, la docencia, ahora conocida como formación profesional y la extensión llamada interrelación con la comunidad. Una Ley de Educación Universitaria da el mensaje de convertir a la Universidad en una institución secundaria.

La Ley de Universidades de 1958, reformada en 1970, es una pieza legal principista, que fundamentó la formación de técnicos y profesionales que dieron y dan lustre en el país y fuera de él. Allí se formó también la dirigencia del país político, económico y social, por lo que no se puede argumentar que esa ley no sirve, y que está fuera de la importancia requerida. Obviamente, requiere una actualización de temas y materias que no estuvieron presentes en la vida universitaria de hace seis decenios. En una interpretación extensiva y concatenada con el artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 y el artículo 25 de la LOE, pudiera plantearse la posibilidad de elaborar una Reforma de Ley de Universidades de 1970, obviamente con un modelo de varios tipos de universidades según su historia, tradición, geopolítica, programas, recursos, vinculación con las comunidades y otros: Universidades Nacionales Autónomas, Nacionales Experimentales, Nacionales no Experimentales, Politécnicas Territoriales y Universidades Privadas.

Este anteproyecto de Ley actualiza la organización y funcionamiento de este Subsistema Educativo complejo, conformado por Universidades diferentes entre sí por razones históricas, geopolíticas, recursos, programas, vinculaciones sociales y comunitarias. A pesar de estas diferencias, el Subsistema debe ser guiado por líneas políticas, estratégicas, de desarrollo, programáticas, financiamiento, evaluación y acreditación comunes, diseñadas, organizadas y decretadas por el gobierno nacional como parte de sus competencias exclusivas y por medio del Consejo Nacional de Educación Universitaria, revisadas cuando se crea conveniente, y ejecutadas por las Universidades indistintamente de su ubicación y de sus características estructurales y funcionales. Pero que su vez, cada universidad puede desarrollar, además de los lineamientos políticos nacionales, sus propios programas de Investigación o creación intelectual, Docencia o formación profesional y Extensión o Interrelación con las Comunidades y que sean de su particular interés, y como su contribución al adelanto de la ciencia, el progreso de la humanidad y la consolidación de su liderazgo intelectual en la sociedad.

2. Misión y Visión de la Universidad

La Universidad será una comunidad de profesores, profesoras, estudiantes, personal administrativo y obrero, egresados y egresadas. En ella, se conservarán los principios fundamentales de las Universidades como son la autonomía, su concepción de comunidad de intereses espirituales comunes, no de corporación; de democracia y la alternabilidad, asentada en el Claustro u otra forma y órgano electivo, según el caso, de las funciones de las autoridades, con alto nivel de cualidades morales, ciudadanas e intelectuales y desempeño, que integre equipos de trabajo, practique la tolerancia y represente la categoría de dirigente del Alma Mater, no autoritario ni autosuficiente. Una “autoritas” para dirigir una institución para la formación intelectual y espiritual.

La presente Ley de Universidades o de Educación Universitaria tiene plena justificación ya que se propone convertir a nuestras casas de estudio universitarias, en instituciones al servicio del desarrollo integral de la patria. Nos coloca de cara a la nueva Geopolítica Internacional. Tiene presente la conformación de un mundo multicéntrico y pluripolar que se viene conformando para lograr el equilibrio del Universo y garantizar la Paz Planetaria. Es esta una Ley de Universidades o de Educación Universitaria, que entiende la importancia que hoy tiene preservar la vida en el planeta y salvar a la especie humana, y además, contribuye a la refundación de la república como lo previó la Carta Magna.

3. Principios de la universidad

3.1. La Universidad es una institución dedicada a la promoción y generación del saber mediante la investigación en ámbitos de la ciencia, tecnología, el arte, las humanidades, así como la utilización de sus resultados para el bien común. Contribuye a la orientación de la sociedad a largo plazo, fundada en la pertinencia entre lo que hacen estas instituciones y lo que de ellas espera la sociedad. Busca y logra la igualdad de su acceso para todos. En sus planes y programas, procura una mejoría constante del propio sistema educativo y de los restantes componentes del mismo, todo dirigido a la creación de una nueva sociedad, no violenta, sin explotación, con personas cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor, el humanismo y guiadas por la sabiduría, según la UNESCO.

3.2. La Universidad se fundamenta en el Preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que indica la conformación en el país de una sociedad democrática, participativa y protagónica, lo que se expresa en la integración de representantes de la comunidad universitaria, profesoras y profesores, estudiantes, empleados administrativos, obreros y egresados y egresadas en todos los órganos del subsistema. La participación y el protagonismo serán proporcionales a su cooperación y efectividad en lo académico. Igualmente, esta participación y protagonismo se expresará en la interrelación con las comunidades, participando los miembros de la universidad en la solución de problemas de las comunidades, referidos a sus servicios vitales, acreditar los saberes, y constituir junto con las comunidades, centros para estudios de interés de ellas, y que sean intercambiados con la universidad, tanto en investigación o creación científica como en docencia o formación, y su acreditación; incluido el servicio social comunitario en la definición, ejecución, seguimiento, evaluación y control de las estructuras y su administración, la concepción, planificación, gestión, rendición de cuentas y contraloría social del presupuesto universitario, sus usos y fines, así como de los recursos, bienes, servicios y patrimonios de la institución; y en la elección de sus representante ante los órganos colegiados. Particularmente, las profesoras y profesores y los estudiantes intervendrán en la concepción, planificación, planes y programas de docencia o formación profesional, investigación o creación intelectual y extensión o interacción con las comunidades; en los procesos de gestión académica y administrativa; en el ejercicio de la libertad académica establecida en la Ley Orgánica de Educación. Estos principios abarcan a las Universidades privadas

3.3. De otro lado, el Estado garantiza que la Constitución es la norma suprema y el fundamento del ordenamiento jurídico, y los órganos que ejercen el poder público están sujetos a esta Constitución según sus Principios Fundamentales. En ese entendido, la autonomía universitaria como Principio y Jerarquía estipulada en el **Artículo 109** de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela será acatada y respetada mediante la formulación y aprobación de leyes y normas referidas a la universidad nacional, en especial las autónomas al principio, que se puede extender al resto del tipo de universidades nacionales.

3.4. En el Artículo 4, Principios Fundamentales de la Constitución Republicana, se declara al Estado Federal y Descentralizado, regido por principios de integridad territorial, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. Basado en este Artículo fundamental, este Proyecto de Ley se fundamenta en principios y normas jurídicas de la descentralización, o sea la responsabilidad de las competencias exclusivas del gobierno nacional referidas a políticas, estrategias, normas, programas, evaluación y acreditación, y el traspaso a las Universidades de las facultades concurrentes de su propia organización y de las funciones de investigación o creación intelectual; docencia o formación profesional y extensión o interrelación con las comunidades, a la vez que funcionará el Consejo Nacional de Educación Universitaria como el organismo que vele por el cumplimiento cabal, tanto de las funciones exclusivas del gobierno como las concurrentes de las universidades.

3.5. En el Artículo 6 de la Constitución Republicana, se dicta que el gobierno y las entidades políticas que la componen son y serán siempre democráticos, protagonista, electivo, descentralizado, alternativo, responsable y pluralista y de mandatos revocables. Por ello, en este Proyecto de Ley se estipula la elección de las Autoridades Universitarias, Decanos y Otros por un ente democrático y representativo de la comunidad de la universidad, el Claustro Universitario o la Asamblea de Facultad, según el caso.

3.6. Es una Universidad al servicio de la Nación, del continente y del mundo; del protagonismo y participación de sus integrantes y comunidades, de carácter público; de calidad e innovadora, crítica y reflexiva, que ofrezca pertinencia y formación integral, que actúe con democracia, libertad, solidaridad, eficiencia y con justicia social, respeto a los derechos humanos y la bioética, participativa en igualdad de condiciones y oportunidades, inclusiva, abierta a todas las corrientes del pensamiento y al desarrollo de valores académicos y sociales que se reflejen en sus contribuciones a la sociedad, promotora de los derechos humanos de todos y de las minorías, de la conservación del ambiente y los recursos naturales para el bien común.

Las Universidades, cualquiera que sea su tipo, toma en cuenta que la Venezuela del presente es una formación social distinta a la de **1958**, que vivimos en un mundo globalizado, con tecnologías de investigación y de comunicación que han acortado las distancias y tiempos que nos separan de las distintas latitudes que conforman nuestro universo. La presente Ley de Universidades o de Educación Universitaria tiene entre sus objetivos fundamentales, el rol de ser un instrumento jurídico que contribuya a garantizar la independencia nacional, la soberanía y la libre determinación de nuestra patria. Así como también el de servir de marco de establecimiento de una nación en donde debe imperar la justicia y la seguridad social, la estabilidad política y la mayor suma de felicidad para el pueblo venezolano.

4. Los órganos del subsistema universitario

Las políticas, estrategias, desarrollo, programas, financiamiento, evaluación y acreditación pública de las Universidades estarán bajo responsabilidad de órganos coordinadores de nivel nacional y estatal.

5. Los órganos de coordinación del subsistema

5.1. Un Organismo de Coordinación Nacional, bajo la responsabilidad del Ministro del PP para la Educación Universitaria, conformado además por órganos generadores de políticas universitarias como los Ministerios de Ciencia y Tecnología, Cultura, Vice Ministerio de CORDIPLAN; representaciones de la Asamblea Nacional con las Comisiones de Educación, Ciencia e Innovación, Finanzas, por representantes rotatorios de un Rector, un estudiante, un profesor, un miembro del personal administrativo y obrero por cada una de los tipos de Universidades, Nacionales Autónomas, Nacionales Experimentales, Nacionales no Experimentales, Universidades Especializadas y Universidades Territoriales, con asistencia con voz de representantes de los sectores industriales y agropecuarios públicos y privados, que requieren recursos humanos calificados. Dispondrá de tres Oficinas Técnicas. Una para el Diseño, Formulación de Políticas, Estrategias, Desarrollo, Programas; otra responsable de la planificación del Financiamiento Universitario, y otra de Evaluación y Acreditación, con participación de pares iguales y de Acreditadores Externos.

5.2. Un Organismo de Coordinación Estatal. Conformado por los Rectores, Directores, Coordinadores, según sea, de las Universidades, Núcleos o Extensiones Oficiales, con asiento en determinado Estado. Tendrá como función principal servir de enlace entre el Organismo Coordinador Nacional y el Estatal, y así relacionar las actividades de sus integrantes para garantizar el cumplimiento de las políticas, estrategias, desarrollo, programas nacionales en los Estados, a fin de facilitar la movilidad y el uso eficiente de los recursos de distinta índole, así como de la proyección de las actividades universitarias hacia los municipios.

El organismo de coordinación estatal estimulará la creación de Centros Territoriales de Educación Universitaria como parte de la función de Extensión o Interrelación con las Comunidades como instancias de articulación entre las políticas, las potencialidades y experticias institucionales en la educación universitaria en relación con los Planes de Desarrollo Socio Económico del sector público y privado de determinadas localidades, zonas económicas especiales o polos de desarrollo.

Estos Centros Territoriales de Educación Territorial podrán desarrollar Centros de Estudios Territoriales para vincular a la Universidad y las comunidades en planes y modalidades de investigación o creación intelectual relacionados con los saberes y producción colectiva de conocimientos en la economía, cultura y ambiente

6. El gobierno de las universidades

Las Universidades serán las responsables de los fines de la Educación Universitaria. Serán las Universidades Nacionales Autónomas, Nacionales Experimentales, Nacionales no Experimentales, Universidades Especializadas y Universidades Territoriales.

Las Universidades serán los entes responsables de llevar a cabo los lineamientos políticos, estratégicos, de desarrollo, programáticos, financiamiento, evaluación y acreditación determinados por el Organismo Coordinador Nacional, ajustados de acuerdo con el Organismo Coordinador Estatal. Las universidades podrán realizar también actividades de investigación o creación intelectual; docencia o formación profesional y de extensión o interrelación con las comunidades que obedezcan a intereses institucionales, todo de acuerdo a su facultad autonómica, y de acuerdo a sus propios intereses de desarrollo.

La Ley determinará una estructura flexible, equivalente nacionalmente entre sí para cada uno de los tipos de Universidades, para facilitar su operatividad e intercambio sobre la base de esa estructura actual, que será perfectible y modificable según la conveniencia y necesidad. Los distintos tipos de Universidad, al tener una estructura nacional equivalente por el nivel y funciones, facilitarán su intercambio y relaciones.

7. Estructura de los órganos de gobierno de las universidades

7.1. La estructura de las Universidades Autónomas contará con un **Claustro**, representativo de los integrantes de la comunidad universitaria, que se designarán como profesores y profesoras, estudiantes, empleados administrativos y obreros, egresados y egresadas según el numeral 3 del **Artículo 34** de la Ley Orgánica de Educación, y con base en una interpretación extensiva de la composición del Claustro estipulado en el **Artículo 109** de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Su función es la elección de las autoridades universitarias.

7.2. Estará conformada por un **Parlamento Universitario** como órgano intermedio y de relación entre el Claustro y el Consejo Universitario o Consejo de Gobierno. Será un ente para la participación y el protagonismo comunitario de los universitarios. Estará conformado por representantes de profesores y profesoras, estudiantes, empleados administrativos y obreros y egresados y egresadas. Tendrá un funcionamiento permanente. Su tarea fundamental es mantener análisis constante en y sobre la Universidad, su progreso, adaptación y respuesta a los cambios sociales, tecnológicos, ambientales, aprobar y evaluar Planes de Desarrollo de la Universidad, analizar las cuentas, y sobre todo, dar una nueva connotación a la autonomía para regeneración de la Universidad mediante un proceso de autopoiesis.

Designará de su seno un Comité de Nominaciones, responsable de revisar los requisitos y credenciales, de muy alto nivel para optar a cargos de Autoridades Universitarias y Decanos, previa y obligatoria antes de inscribir candidaturas por la Comisión Electoral.

7.3. Las Universidades en su organización interna, tendrán un Consejo Universitario o Consejo de Gobierno. Estos Consejos Universitarios o de Gobierno dejarán de ser órganos parlamentarios, ejecutivos y judiciales, para dedicarse preferentemente a desarrollar políticas de investigación o creación intelectual, docencia o formación profesional y extensión o interrelación con las comunidades, así como estrategias para el autofinanciamiento. Estará conformado por el Rector, Coordinador General de la Universidad, y los Vice Rectores de Investigación o Creación Intelectual en Ciencia Naturales, Salud, Tecnología, Ciencias Humanísticas y Sociales, Educación y Arte; un Vicerrector de Docencia o Formación Profesional de Pregrado, Postgrado, Desarrollo Profesional Continuo y Acreditación de Saberes; y un Vicerrector de Extensión o Interrelación con las Comunidades, dos representantes profesoraes, dos representantes estudiantiles y un representante de los empleados administrativos, y obreros, y uno de egresados.

Cada una de estos Vice Rectorados tomará la responsabilidad del desarrollo de los procesos o funciones fundamentales bajo su responsabilidad: La investigación o creación intelectual, su desarrollo y sus caracterís-

ticas, de la docencia o formación profesional, sus niveles y modalidades, organización de los currículos, de pregrado, educación avanzada incluidos los postgrados, educación no conducente a grados, evaluación, la educación permanente, la acreditación de los saberes, el servicio comunitario; y la extensión o interrelación con las comunidades. Facilitará y garantizará también compromisos de las Universidades Autónomas con los Modelos Productivos que se propongan en el país

Cada una de las Autoridades dispondrá de una Oficina de Coordinación e Interrelación con las Facultades y Departamentos.

7.4. La administración universitaria estará bajo responsabilidad de un funcionario que será seleccionado por concurso de oposición, y asistirá a las sesiones del Consejo Universitario o de Gobierno cuando se le convoque.

7.5. Formarán también parte de la estructura de las Universidades el Consejo Contralor, el Consejo Disciplinario, el Consejo de Apelaciones, la Defensoría del Universitario y el Órgano Electoral.

8. Niveles operativos en cada universidad

8.1. En el nivel operativo, cada Universidad, de acuerdo a la Ley de Educación Universitaria y a su Estatuto particular, desarrollará una estructura de Facultad, Núcleo, División, Programa o cualquiera otra. Se elimina el concepto de Escuela Universitaria y de Cátedra, si las hubiera. En el caso de las Facultades, Núcleos, Divisiones u otras, estas serán organizadas por áreas de conocimiento universitario: Ciencias Naturales, Salud, Tecnología, Humanidades y Educación, Ciencias Sociales y Políticas, Arte.

La Escuela Universitaria será reemplazada por la División Académica, coordinadora de la enseñanza de la carrera, y que no dispondrá de personal de planta.

8.2. Las unidades operativas fundamentales de la Universidad serán los **Departamentos Universitarios**, y los Departamentos de las Facultades Profesionales. Será el asiento de los profesores, estudiantes, personal administrativo y obrero, y de los programas de pregrado, postgrado, desarrollo profesional continuo y acreditación de saberes. Reasumirán las funciones de Investigación o Creación Intelectual; Docencia o Formación Profesional y Extensión o Interrelación con las Comunidades, que habían asumido Oficinas Centrales, al igual que los recursos respectivos.

9. Otras actividades universitarias

9.1. En las Universidades, habrá mecanismos y estrategias de Planificación de Desarrollo Institucional Universitario y de Evaluación Institucional.

9.2. Se declaran principios para las relaciones de los integrantes de la comunidad universitaria designados en el artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo y obrero, y de egresados y egresadas. Derechos y deberes, régimen laboral, ingreso, ascenso, pensiones y carrera académica, formación permanente de empleados administrativos y obreros

9.3. Las Universidades Nacionales Autónomas adoptarán órganos de gobierno y entes operativos equivalentes al resto de las Universidades Nacionales con respecto al Claustro, Parlamento Universitario, Consejo de Gobierno, Consejo Administrativo, Rector, Vice Rectores. Organismos operativos como Facultades, Núcleos, Divisiones, Departamentos. Organismo de Planificación Universitaria y de Evaluación Universitaria, Los Consejos Contralores Sociales, Disciplinario, Apelaciones, Defensoría del Universitario, y eventualmente la Comisión Electoral. El personal docente, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo y obrero y los egresados. Todos los órganos de gobierno, entes operativos y funciones de la Universidad serán regulados por Estatutos Internos, elaborados y aprobados por el Parlamento Universitario, y hechos del conocimiento del Consejo Nacional de Educación Universitaria.

Las Universidades Nacionales Experimentales, Nacionales no Experimentales, Universidades Especializadas y Universidades Territoriales adoptarán órganos de gobierno y entes operativos equivalentes al Consejo de Gobierno, Consejo Administrativo, Rector, Vice Rectores, funciones universitarias, Facultades, Núcleos, Divisiones, Departamentos, Organismo de Planificación y Evaluación Universitario y los Consejos Contralores Sociales, Consejo Disciplinario y de Apelaciones, Defensoría del Universitario y eventualmente la Comisión Electoral, así como los miembros de las Universidades El personal docente, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo y obrero y los egresados se registrarán por normas establecidas en la Ley de Educación Universitaria y sus Reglamentos, promulgados por el Ministerio del PP para la Educación Universitaria, el contenido de los Decretos de su fundación y otras Resoluciones Gubernamentales.

Se diseñarán y pondrán en prácticas Consejos Estadales de Transformación Universitaria bajo la dirección del Organo Estatal de Coordinación, que con las Universidades Autónomas, compartirán políticas institucionales, recursos humanos, físicos y técnicos. Diseñarán y pondrán en práctica Planes de Desarrollo Institucional.

LEY DE UNIVERSIDADES LEY DE EDUCACION UNIVERSITARIA

TITULO I. Disposiciones Fundamentales

Artículo 1. Esta Ley tiene como fundamento regular los procesos fundamentales, principios, valores, fines y funciones de las Universidades, institución al servicio da la Nación, el Continente, el Mundo; del protagonismo y participación de sus integrantes y comunidades. Tendrá carácter público, calidad e innovación, crítica y reflexiva, que ofrezca pertinencia y formación integral, que actúe con democracia, libertad, solidaridad, eficiencia y con justicia social, respeto a los derechos humanos y la bioética, participativa en igualdad de condiciones y oportunidades, inclusiva, abierta a todas las corrientes del pensamiento y al desarrollo de valores académicos y sociales que se reflejen en sus contribuciones a la sociedad, promotora de los derechos humanos, de la conservación del ambiente y los recursos naturales para el bien común.

Artículo 2. La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y profesoras, estudiantes, egresados y egresadas, empleados y obreros en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores transcendentales del hombre.

Artículo 3. Las Universidades son instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante la contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales.

Artículo 4. Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación o creación intelectual, y la docencia o formación profesional, a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

Artículo 5. La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social, de solidaridad y bien común, de la defensa de los derechos humanos y estará abierta o todas las corrientes del pensamiento universal, las cuales se expondrán de manera rigurosamente científica.

Artículo 6. La finalidad de la educación universitaria es una en toda la Nación, y se regirá por los principios de la autonomía, carácter público, y gratuidad, universalidad, territorialidad, diversidad, igualdad, la defensa del medio ambiente y de los derechos humanos, y propugnará una conducta ética como sentido del bien común así como otros valores establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en la Ley Orgánica de Educación.

Artículo 7. El recinto de las Universidades será inviolable. Su vigilancia y mantenimiento del orden será competencia y responsabilidad de las autoridades universitarias, y no podrá ser allanado sino para impedir la consumación de un delito o para cumplir las decisiones de los Tribunales de Justicia.

Se entenderá por recinto universitaria el espacio precisamente delimitado y previamente destinado a la realización de funciones de investigación o creación intelectual, docencia o formación profesional, de extensión y servicios a la comunidad, y administrativas propias de la institución.

Las autoridades nacionales y locales se responsabilizarán de la vigilancia y orden público de avenidas, calles, parques, parcelas, solares y otros sitios de libre acceso y circulación, y la protección y seguridad de los edificios y construcciones situadas dentro de las áreas donde funcionen las Universidades, y las demás medidas que fueren necesarias para garantizar el orden público y la seguridad de las personas y de los bienes, aun cuando estos formen parte del patrimonio de la Universidad.

Artículo 8. Las Universidades tendrán personalidad jurídica y patrimonio propio, distinto e independiente del Fisco Nacional. Este patrimonio estará integrado por los bienes que le pertenezcan o que puedan adquirir por cualquier título legal.

Artículo 9. Los bienes y rentas de las Universidades Nacionales no estarán sometidos al régimen de los bienes nacionales que establece la Ley Orgánica de Hacienda Nacional. Sus ingresos y egresos no se considerarán como rentas y su fiscalización se hará por los funcionarios que designe el Consejo Nacional de Universidades en acatamiento a sus atribuciones, por la Contraloría General de la República, conforme a lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y las Leyes.

Artículo 10. Las Universidades Nacionales gozarán, en cuanto a su patrimonio, de las prerrogativas que al Fisco Nacional acuerda la Ley Orgánica de la Hacienda Pública Nacional.

Artículo 11. Los miembros del personal universitario que manejen fondos de la Universidad, estarán sujetos a lo prescrito en la Ley Orgánica de la Hacienda Nacional respecto a la caución que deberán prestar y sus responsabilidades.

Artículo 12. La elaboración del presupuesto y su asignación deben ser orientadas por una planificación estratégica, procedimientos tecnológicos para satisfacer los requerimientos institucionales y el desarrollo de la capacidad y estrategias para el logro de ingresos propios suficientes, incluido su acceso al Fondo de Financiamiento de la Educación Universitaria y otros

Artículo 13. El Estado reconocerá para todos los efectos legales los grados, títulos y certificados de competencia que otorgarán y expedirán las Universidades Nacionales. En el caso de las Universidades Privadas, sólo producirán efectos legales al ser refrendados por el Ejecutivo Nacional.

TITULO II. Del Consejo Nacional de Educación Universitaria

Artículo 14. Es el máximo organismo de dirección política y estratégica, programación, orientación, financiamiento, y evaluación y acreditación de la educación universitaria en Venezuela. Estará conformado por el Ministro del Poder Popular para la Educación Universitaria, quien lo presidirá, el Ministro del P.P de Ciencia, Tecnología e Innovación, el Ministro del P.P para la Cultura y del Vice Ministro de CORDIPLAN; los Presidentes o Presidentas de las Comisiones de Educación, Ciencia y Tecnología y de Finanzas de la Asamblea Nacional, cuatro rectores universitarios de Universidades Nacionales, dos de las Universidades Autónomas, uno de las Universidades Experimentales y uno de las Universidades Territoriales; cuatro representantes profesoriales, dos de las Universidades Autónomas, uno de las Universidades Experimentales, y uno de las Universidades Territoriales; tres representantes estudiantiles, uno por cada tipo de Universidad; un rector, un profesor y un estudiante en representación de las Universidades Privadas, un representante de los gremios profesionales, uno del sector laboral y dos representantes comunales.

Artículo 15. Son atribuciones del Consejo Nacional de Educación Universitaria

1. Definir, desarrollar, financiar y acreditar las políticas nacionales de la educación universitaria de acuerdo a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, sus Leyes, Planes de Desarrollo Científico y Académico, y del Desarrollo Económico y Social de la Nación.

2. Planificar el desarrollo de la educación o formación universitaria y la investigación o creación intelectual científica, tecnológica, humanística y artística de acuerdo con los planteamientos y orientaciones de los Planes de la Nación, las potencialidades, las necesidades prioritarias, el logro de la soberanía científica y tecnológica y el pleno desarrollo de los seres humanos existentes en el país y para garantizar la diversidad y propiciar la investigación científica y la creación intelectual técnica, la proposición de innovaciones y sistematización en favor de los saberes
3. Aprobar lineamientos para armonizar los planes docentes o de formación profesional, científicos o de creación intelectual, culturales y de extensión o de interrelación con las comunidades y servicios de las distintas Universidades Nacionales, así como también los lineamientos, áreas y estímulos para favorecer el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.
4. Coordinar las actividades de las Universidades Nacionales con los otros componentes del Sector de la Educación Nacional.
5. Determinar los objetivos y metas a alcanzar por los programas de docencia o formación profesional, investigación o creación intelectual y extensión o interrelación con las comunidades de las Universidades Nacionales.
6. Determinar los planes de crecimiento y diversificación de las Universidades Nacionales y Privadas con base a los planes de expansión y diversificación, propuestos por el Ejecutivo Nacional.
7. Aprobar y orientar la política de ingreso, sin discriminación, de los estudiantes a las Universidades Nacionales, así como el bienestar estudiantil.
8. Estimular procesos de innovación y desarrollo de la educación universitaria orientada hacia la solución de los problemas nacionales emergentes.
9. Determinar los criterios y normas para la equivalencia de estudios y de reválidas y convalidación de títulos
10. Establecer criterios para la asignación del presupuesto para las Universidades Nacionales por la Asamblea Nacional, y formular planes de financiamiento quinquenal. Incluir normas para el manejo de ingresos propios, contratos de servicios, asesorías, colaboraciones y otros
11. Velar por la correcta ejecución del presupuesto asignado a las universidades y la rendición pública de cuentas.
12. Estimular y fortalecer la conformación, aportes y manejo del Fondo para el Desarrollo de la Educación Universitaria.
13. Conocer en última instancia sobre infracciones y sanciones a directivos de las Universidades Nacionales
14. Elaborar la normativa relacionada con las leyes especiales enumeradas en el **Artículo 25** de la Ley Orgánica de Educación
15. Elaborar sus propios Reglamentos

De los Consejos Estadales de Universidades

Artículo 16. La coordinación de las Universidades públicas, o sus Núcleos, Extensiones, o Programas conformarán el Consejo Estatal de Universidades, presidido rotatoriamente por Rectores, e integrado con representantes de ministros, profesores, estudiantes y del personal administrativo y obrero

Entre sus atribuciones se enumeran:

1. Definir políticas, estrategias, planes y programas estadales de acuerdo a los lineamientos nacionales.
2. Coordinar las áreas de docencia o formación profesional, investigación o creación intelectual y de extensión y servicio a las comunidades, con base a programas interinstitucionales, interdisciplinarios y transdisciplinarios.

3. Identificar necesidades del estado y adaptar los planes de formación, respetando la diversidad y la autonomía institucional.
4. Armonizar los diseños curriculares y la formación profesional para facilitar el intercambio y la movilidad institucional de los profesores y profesoras, estudiantes y la utilización de recursos bibliotecarios e informáticos, comedores, transporte y otros.
5. Optimizar el desempeño del personal de profesores y profesoras y el personal técnico, administrativo y obrero.
6. Organizar consultas para la creación, modificación o clausura de instituciones universitarias, previa a la decisión del CNU.
7. Fomentar estrategias de innovación, nuevas organizaciones, metodologías, currículos y programas.
8. Establecer relaciones con los sectores productivos del estado.
9. Otras atribuciones que se le asignen.

Artículo 17. El organismo de coordinación estatal estimulará la creación de Centros Territoriales de Educación Universitaria como parte de la función de Extensión o Interrelación con las Comunidades como instancias de articulación entre las políticas, las potencialidades y experticias institucionales en la educación universitaria en relación con los Planes de Desarrollo Socio Económico del sector público y privado de determinadas localidades, zonas económicas especiales o polos de desarrollo.

Estos Centros de Educación Territorial podrán desarrollar Centros de Estudios Territoriales para vincular a la Universidad y las comunidades en planes y modalidades de investigación o creación intelectual relacionados con los saberes y producción colectiva de conocimientos en la economía, cultura y ambiente.

TITULO III. De las Universidades Nacionales

Artículo 18. Las Universidades Nacionales formarán parte de la estructura del Estado y estarán comprometidas con los principios de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; serán similares en su concepción, estructura, fines, financiamiento, evaluación y acreditación; aun cuando, a su vez, puedan ser diversas por su origen, trayectoria histórica, ubicación geográfica o territorial, compromisos con las sociedades y entes oficiales regionales. Las Universidades serán Nacionales Autónomas, Nacionales Experimentales, Nacionales no Experimentales, Universidades Territoriales y Universidades Privadas. Las Universidades Nacionales Autónomas gozarán de autonomía plena de acuerdo al **Artículo 109** de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en concatenación con el **Artículo 33 y 34** de la Ley Orgánica de Educación. Las Universidades Nacionales Experimentales o no Experimentales y las Universidades Territoriales se regirán por normas y Decretos del Ejecutivo Nacional, y podrán optar, de acuerdo a la Ley a su condición de Universidades Autónomas. Las Universidades Privadas, a parte de los lineamientos generales de esta Ley, se regirán por sus propios Estatutos.

Artículo 19. Las Universidades Nacionales serán el campo de las ideas, los conocimientos y los saberes, orientados por el pluralismo y la libertad que las identifica, y cuya protección será garantizada por igual en todas las Universidades Nacionales, a la vez que la convivencia de los distintos enfoques internos que conviven en la Universidad, la libertad para enseñar o formar profesionales, investigar o crear intelectualmente, ofrecer servicios dentro de los lineamientos políticos y estratégicos determinados por el Consejo Nacional de Universidades; y de la formación integral de profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas, empleados y obreros de acuerdo a los Planes Nacionales y Regionales de Desarrollo.

Artículo 20. La autonomía es la condición esencial para el cumplimiento de los fines y funciones de la Universidad, ya que implica la condición y la posibilidad de entregar a la comunidad, a la sociedad y a la humanidad el conocimiento como bien público. De acuerdo a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en su **Artículo 109** y en el **Artículo 33 y 34** de la Ley Orgánica de Educación, la autonomía se expresara de

las siguientes formas: Establecer sus estructuras y dictar sus normas de gobierno e internas de acuerdo con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; planificar, crear, organizar y realizar programas de docencia o formación profesional, investigación o creación intelectual y de extensión o interacción con las comunidades; elegir y nombrar sus autoridades en base a la democracia participativa y protagónica y de mandato revocable; administrar su patrimonio con austeridad, justa distribución, transparencia, honestidad y rendición de cuentas. La autonomía también debe considerarse como la capacidad de auto regeneración de la Universidad, su auto organización, su auto reparación, su auto optimización y auto protección. La Universidad debe regular, además de su organización, su comportamiento mediante el principio autopoiético para actualizar, revisar y modificar sus fundamentos y su interrelación con el entorno social, revisar constantemente su organización y regenerarla después. Las Universidades Nacionales Experimentales y Territoriales, de acuerdo con su desarrollo académico y científico, y de acuerdo a una evaluación suficiente puede optar a grados crecientes de autonomía.

Artículo 21. El diálogo de la Universidad con la sociedad debe propiciarse mediante un mecanismo permanente con un esquema que ofrezca respuestas a las demandas sociales. Tanto el gobierno nacional como las propias Universidades deben ofrecer garantías de su pertinencia y utilidad sometiendo sus programas de docencia o formación e investigación o creación, en especial los de formación en pregrado y postgrado, a una acreditación pública periódica

CAPÍTULO I

De los órganos de gobierno de las Universidades

SECCION I. El Claustro Universitario.

Artículo 22. El Claustro Universitario será la base de la soberanía universitaria, y estará conformado por profesores y profesoras ordinarios, incluidos los instructores, estudiantes, personal administrativo y obrero y egresadas y egresados. Tendrá la finalidad fundamental de elegir a las Autoridades Universitarias, cuando sea convocado por la Comisión Electoral de la Universidad.

El Parlamento Universitario

Artículo 23. El Parlamento Universitario – Consejo General de la Universidad. Estará constituido por treinta (30) delegados profesoriales, diez y seis (16) delegados estudiantiles, mitad de pregrado y mitad de postgrado, las Autoridades Universitarias, Decanos de Facultades, Jefes de los Departamentos Universitarios, quince (15) representantes del personal Administrativo, Técnico y obrero. 16 ato mitad y mitad.

El Parlamento Universitario o Consejo General de la Universidad tendrá bajo su responsabilidad elaborar el Estatuto Interno de la Universidad, vigilar de su cumplimiento, garantizar las directrices de planificación y desarrollo de cada institución, analizar la rendición de cuentas, así como la regeneración autopoiética de la autonomía universitaria y su permanente adaptación a los cambios científicos, tecnológicos, sociales, económicos y políticos de la Nación. Actuará como un Comité de Nominaciones para revisar obligatoriamente las credenciales de los candidatos a autoridades y Decanos, previa a su inscripción en el proceso electoral

Parágrafo Único. El Estatuto Interno de la Universidad determinará su periodicidad de reuniones y funcionamiento.

El Consejo Universitario o Consejo de Gobierno

Artículo 24. El Consejo Universitario o Consejo de Gobierno de la Universidad se dedicará preferentemente a las actividades de desarrollo e innovación de la investigación o creación intelectual, la formación profesional y la interacción con las comunidades, según las políticas determinadas por el Consejo Nacional de Universidades, el Consejo Estatal de Universidades, o sus propios enfoques e intereses, así como a la búsqueda de nuevas fuentes financieras de la Universidad, todo lo cual será contemplado en el Estatuto Interno.

Este Consejo Universitario o Consejo de Gobierno será coordinado por el Rector. Ejercerá sus funciones por medio de tres Gabinetes Sectoriales, coordinado cada uno por un Vicerrector de Investigación e Innovación o de Creación Intelectual relacionado con las Ciencias Naturales, Salud, Tecnología, Humanidades, Ciencias Sociales, Arte y Educación; un Vicerrector de Docencia o Formación Profesional de Pregrado, Postgrado, Formación Profesional Permanente y Acreditación de Saberes; y un Vicerrector de Extensión y Servicios e Interrelación con las Comunidades local, regional, nacional y con los entes del gobierno municipal, estatal y nacional que lo requieran, sin descartar una proyección latinoamericana y mundial.

Estos Gabinetes, según su especificidad, elaborarán las propuestas de presupuesto anual, así como los proyectos que acuden al Fondo de Financiamiento y Desarrollo cuando se constituya.

Parágrafo Único. El Estatuto Interno de la Universidad determinará la composición de cada Gabinete Sectorial de acuerdo a la materia que se ha de tratar, con presencia del Vice Rector del ramo, los Decanos relacionados, representantes profesoriales, estudiantiles según su experticia y del personal Técnico, Administrativo y Obrero, representantes del Ministerio del PP para la Educación Universitaria, Ciencia, Tecnología e Innovación y Cultura, así como el sitio y frecuencia de las sesiones. En casos específicos, pueden asistir a sus reuniones, representantes del sector oficial y privado regional

Del Consejo Administrativo

Artículo 25. En las Universidades funcionará un Consejo Administrativo conformado por las Autoridades Universitarias y coordinado por un funcionario experto, seleccionado por concurso. Asistirán a sus reuniones Decanos (as), profesores ante el Consejo Universitario o Gobierno de la Universidad, estudiantes y representantes del personal técnico, administrativo y obrero según lo determine el Estatuto Interno de la Universidad. Este organismo conocerá en primera instancia, las materias presupuestarias, nombramientos, permisos, ascensos, becas, años sabáticos, viajes de estudio, previsión y protección social, servicios para profesores, estudiantes y personal ATO, pensiones y jubilaciones, financiamiento de construcciones, reparaciones de infraestructura física, adquisición y mantenimiento de equipos, disponibilidades presupuestarias, cumplimiento de las obligaciones presupuestarias, que serán presentadas para análisis del Rector de la Universidad. En el caso, que la materia comprometa a uno de los Gabinetes Sectoriales, el asunto será presentado ante el mismo con las recomendaciones del caso para su decisión.

El Consejo Administrativo funcionará sobre las premisas de la no replicabilidad de funciones, la simplificación de procesos administrativos, la no concurrencia de funciones, la descentralización de actividades. Igualmente revisará y autorizará los proyectos que serán introducidos ante el Fondo de Financiamiento para el Desarrollo de las Universidades Nacionales.

SECCION II. De las Autoridades Universitarias

Artículo 26. Las Autoridades Universitarias serán el Rector (a), los Vicerrectores (as), el Secretario (a) y los Decanos (as), cuyas atribuciones se pautarán en el Estatuto Interno de las Universidades. En la reglamentación electoral contenida en el Estatuto Interno de la Universidad, se exigirán las más altas condiciones ciudadanas y académicas que incluyan ser profesor titular, doctor en la especialidad de su profesión o del ejercicio universitario, obtenido en universidad reconocida, tener publicaciones de aportes importantes para la vida universitaria, sin excepciones, y que serán analizadas y validadas antes de su inscripción en la Comisión Electoral, y como condición obligatoria, la decisión del Comité de Nominaciones del Parlamento Universitario.

Parágrafo Único. En las Universidades Autónomas, las competencias específicas y formas de funcionar del Claustro Universitario, el Parlamento Universitario, el Consejo Universitario o de Gobierno, el Consejo Administrativo, las Autoridades Universitarias, incluidos los Decanos (as) y Núcleos, las Oficinas Centrales como entes de coordinación solamente, una por cada Autoridad Universitaria, y el Consejo de Planificación Universitaria serán establecidas en el Estatuto Interno y en reglamentos específicos de cada Universidad

SECCION III. Del Consejo Contralor

Artículo 27. El Consejo Contralor es un órgano para la contraloría social que velará por el cumplimiento de los fines, principios, procesos y funciones de la educación universitaria en cada universidad, así como por la administración de sus recursos, patrimonios, bienes y servicios con transparencia, eficiencia, eficacia, honestidad, justa distribución y rendición de cuentas a la comunidad universitaria y al Estado, en los términos y condiciones establecidos en la Ley, Reglamentos y demás actos normativos.

En el Estatuto Interno de las Universidades, se establecerán las relaciones del Consejo Contralor con el Parlamento Universitario, y se determinará el número y la proporción en que estarán integrados los miembros de la comunidad universitaria.

De la Defensoría Universitaria

Artículo 28. En cada institución de educación universitaria se constituirá una Defensoría Universitaria, que tiene por objeto velar por el respeto de los derechos de la comunidad universitaria en los términos definidos en esta Ley, frente a las actuaciones de los diferentes órganos, instancias y servicios universitarios. A estos efectos, podrá supervisar todas las actividades universitarias, siempre con el respeto debido a los derechos de las personas en el marco de los procedimientos y la legislación vigentes.

La Defensoría Universitaria será un órgano activo de la promoción de los fines y principios de la educación universitaria establecidos en la presente Ley y actuará, en este sentido, como garante de la acción institucional

Los órganos e instancias de las instituciones de educación universitaria están obligadas a colaborar con la Defensoría Universitaria.

La Defensoría Universitaria actuará bajo la dirección y responsabilidad de la Defensora o Defensor Universitario, en un todo con lo establecido en el Reglamento Interno de la Universidad.

Las competencias de la Defensoría Universitaria no menoscaban las atribuidas a la Defensoría del Pueblo por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica que la rige.

Del Consejo Disciplinario

Artículo 29. El Consejo Disciplinario es el órgano de gobierno universitario responsable de instruir y decidir, en primera instancia administrativa, los procedimientos y sanciones disciplinarias relacionados con las violaciones a leyes, reglamentos y normas por parte de cualquier integrante de la comunidad universitaria.

Del Consejo de Apelaciones

Artículo 30. El Consejo de Apelaciones es el órgano colegiado superior en materia disciplinaria de la universidad. Conocerá y decidirá en apelación, en última instancia administrativa, de las decisiones que dicte el Consejo Disciplinario en las materias de su competencia, con base en los fines y principios establecidos en la presente Ley. Se constituye además como instancia de alzada en materia electoral y de impugnación a las decisiones del Consejo Universitario o Consejo de Gobierno. El Reglamento Interno de la Universidad reglamentará el funcionamiento del Consejo Disciplinario y del Consejo de Apelaciones.

Del órgano electoral

Artículo 31. El órgano electoral se constituirá como el cuerpo colegiado responsable de planificar, organizar y llevar a cabo los procesos electorales universitarios, incluyendo los referendos. El Reglamento Interno de la Universidad previsto en la presente Ley, establecerá sus principios, fines, funciones, organización interna, el número y proporción en que estará integrado por miembros de la comunidad universitaria, así como los mecanismos y requisitos de selección, elegibilidad o designación de sus miembros.

Parágrafo Único

Los órganos de gobierno de las Universidades Nacionales Experimentales, Nacionales no Experimentales, Especializadas y Universidades Territoriales: Consejo Universitario, Consejo de Gobierno o Consejo Ejecutivo,

el Consejo Administrativo o su equivalente, las Autoridades Universitarias, el Consejo Contralor, la Defensoría Universitaria, el Consejo Disciplinario, el Consejo de Apelaciones y el Organo Electoral, su conformación, atribuciones y su funcionamiento serán determinados en el Reglamento General del Ministerio del PP para la Educación Universitaria.

SECCION IV. De las Facultades, Núcleos y Programas Nacionales de Formación

Artículo 32. Las Facultades y Núcleos serán las organizaciones académicas y administrativas intermedias entre los órganos de gobierno de las universidades y los departamentos, institutos y centros donde se coordinarán los programas docentes o de formación profesional, de investigación o creación intelectual y extensión y servicios o de interrelación con las comunidades tanto de pregrado, como de postgrado, desarrollo profesional continuo y acreditación de saberes. Cada Facultad o Núcleo estará dirigida por un Decano (a) y para su gobierno dispondrá de una Asamblea, responsable de su elección y del control y análisis de los resultados de su gestión. Igualmente, dispondrá de un Consejo representativo del cogobierno y conformado por representantes de la comunidad universitaria de la Facultad, por los coordinadores de las Divisiones, Departamentos, Institutos y Centros. Los Centros y los Institutos de investigación, de acuerdo con su especialidad se adscribirán a los Departamento respectivo Las formas de funcionar se establecerán en el Estatuto Interno de las Universidades.

Artículo 33. Se organizarán dos tipos de Facultades y Núcleos de acuerdo al área de conocimiento que le es específica, de su competencia y los alcances de su gestión:

El primer tipo son las relacionadas con las Ciencias Naturales y las Humanísticas.

1. Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas con las Divisiones Académicas de Física, Química, Biología, Botánica, Geografía y Matemáticas.
2. Facultad de Humanidades y Artes que contará con las Divisiones Académicas de Literatura y Lenguas, Ciencias Humanas y de Arte.

El segundo tipo lo representarán cinco facultades conformadas por las ciencias aplicadas y conformadas por

3. Facultad de Ciencias Agrarias y Recursos Naturales Renovables conformada por las Divisiones Académicas de Ingeniería Forestal y Ambiental, Ingeniería Agronómica, Veterinaria, Zootecnia.
4. Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas con las Divisiones Académicas de Empresas, Estadística, Computación y otras
5. Facultad de Ciencias de la Salud con las Divisiones Académicas de Medicina, Enfermería, Nutrición y Dietética, Farmacia, Bioanálisis, Odontología, Salud Pública-.
6. Facultad de Tecnología con las Divisiones Académicas de Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Geológica, Ingeniería de Petróleo, Arquitectura
7. Facultad de Educación con la División Académica de Educación.?

Artículo 34. Conforme al principio de autonomía, la definición, la organización y la coordinación de las estructuras académicas de las Facultades y Núcleos será competencia de cada institución, de acuerdo con su naturaleza, objetivos y funciones, y un todo de acuerdo a las políticas, estrategias, desarrollo y financiamiento estipulados por el Consejo Nacional de Universidades, con el apoyo de los Consejos Estadales de Universidades. Las Facultades tienen el compromiso de participar en los Programas Nacionales de Docencia o Formación Profesional, Investigación o Creación Intelectual, que sean acordados en el Organismo Coordinador Estatal, así como el intercambio de recursos para tal fin. Las atribuciones y funcionamiento de las Facultades y Divisiones Académicas, según el caso, serán determinadas en el Estatuto Interno.

Artículo 35. Las estructuras académicas a que se refiere el **Artículo** anterior, contarán con un organismo de dirección colegiada o Consejo de Facultad o Núcleo, constituido por el o la Decano (a), Vicerrector (a) del Núcleo, por el Coordinador de la estructura académica, los jefes de las unidades funcionales (departamentos, centros e institutos de investigación) que la integran y representantes profesoriales y estudiantiles provenientes de esa estructura. Habrá una representante de los empleados administrativos y de los obreros

Las estructuras académicas estarán diseñadas para promover el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, la interacción entre los estudiantes y los profesores y de estos con distintas disciplinas, corrientes de pensamiento y fuentes de información, el desarrollo integrado de las actividades de docencia o formación profesional, investigación o creación intelectual, producción y vinculación con las comunidades, garantizar la flexibilidad para atender necesidades diversas derivadas del requerimiento de la formación, la investigación y la vinculación social de las universidades, contemplar la evaluación institucional permanente y la retroalimentación para la toma de decisiones, propiciar y apoyar iniciativas académicas a profesores y estudiantes, facilitar la reubicación y el rediseño de funciones y la movilidad intra e interinstitucional de los profesores y del personal técnico de apoyo, facilitar la utilización compartida de los servicios y recursos existentes así como promover la creación y fortalecimiento de servicios, laboratorios, proyectos y centros de información compartidos, establecer mecanismos que permitan ampliar el tiempo y la extensión del uso de los servicios y fomentar el trabajo colaborativo y el aprendizaje colectivo, y en particular, el establecimiento de grupos de investigación, de formación y vinculación social y su articulación con redes locales, nacionales e internacionales, crear y fortalecer escenarios para el desarrollo de prácticas profesionales a lo largo de toda la formación, vinculados con las comunidades, establecer mecanismos para el desarrollo de ofertas múltiples de formación más allá de las conducentes a título universitario.

SECCION V. De las Divisiones Académicas

Artículo 36. Las Facultades y Núcleos estarán conformadas por Divisiones Académicas y no por Escuelas, responsables de la organización del currículum de una determinada carrera tecnológica, profesional de pregrado, postgrado y desarrollo profesional continuo, y de acreditación de saberes, en donde se coordinarán las actividades de la docencia, la investigación y la extensión en relación con una determinada carrera profesional en sus distintos niveles. Las Divisiones Académicas no dispondrán de personal de planta, sino mecanismos de programación y coordinación, tendrán un Coordinador (a) designado (a) por el Consejo de la Facultad o Núcleo, en base a una terna propuesta por la comunidad de la División. La forma de elección de los Decanos (as), de los Coordinadores (as) de las Divisiones Académicas, sus atribuciones, la duración en el ejercicio de las funciones de los Decanos (as), miembros del Consejo de la Facultad y Núcleo, y de los Coordinadores (as) de las Divisiones se estipulará en el Estatuto Interno de las Universidades.

SECCION VI. De los Departamentos

Artículo 37. Serán las unidades académicas y administrativas básicas de la Universidad donde se llevarán a cabo y se ofrecerán los programas de docencia o formación profesional de pregrado, postgrado, desarrollo profesional continuo y acreditación de saberes, los proyectos de investigación o de creación intelectual y de extensión o de interrelación con las comunidades, conexos de ser posible con los programas de las carreras técnicas, tecnológicas, profesionales de pregrado y de postgrado y de desarrollo profesional continuo. Tendrán competencias administrativas en relación a la proposición y ejecución de recursos para el cumplimiento de sus fines. El número y tamaño de cada Departamento dependerá del desarrollo cuantitativo y cualitativo del área o rama del conocimiento o saber que lo conforma. No se crearán departamentos de la misma área de conocimiento o saber en distintas Facultades.

Las universidades describirán y estructurarán sus departamentos así como su adscripción a determinada Facultad y las asignaturas o tipos de conocimientos que estarán bajo su responsabilidad, lo que será determinado en el Estatuto Interno de estas instituciones, lo cual será sometido a consideración y aprobación del Consejo

Universitario, previa opinión del Parlamento Universitario, lo que también será objeto de revisión de la Oficina de Acreditación Nacional de Programas Universitarios del Consejo Nacional de Universidades.

Habrán dos grandes tipos de Departamentos: Departamentos Universitarios relacionados con las Facultades de Ciencias Naturales y Matemáticas y Departamentos relacionados con la Facultad de Humanidades que ofrecerán “una cesta” de cursos introductorios para el componente general de la formación profesional de cada una de las Facultades/Divisiones Universitarias. Habrá un segundo tipo correspondiente a los Departamentos relacionados directamente con la formación profesional en cada División, todo lo cual será incluido en el Estatuto Interno de las Universidad.

SECCION VII. De los modelos y estrategias institucionales

Artículo 38. La investigación o creación intelectual comprende la construcción, producción e innovación del conocimiento, gestión, transformación, el trabajo inter y transdisciplinario desde la totalidad y el diálogo de saberes, en la interacción permanente con las comunidades, para encontrar soluciones a los problemas socio-antropológicos y físico-naturales, y que incluye la actividad poética y artística

Artículo 39. En función de garantizar el desarrollo de los procesos de investigación o creación intelectual en la educación universitaria y su articulación con los procesos formativos y de interacción con las comunidades, las instituciones de educación universitaria:

1. Promoverán la creación intelectual, la investigación y la producción, las cuales se vincularán directamente a los programas de formación.
2. Mantendrán una política continua de formación de los miembros de la comunidad universitaria para apoyar su participación en los procesos de investigación, creación intelectual; asimismo, facilitarán el más amplio acceso posible a la información y los recursos necesarios para el desarrollo de tal proceso y para la divulgación de sus resultados en las comunidades académicas y la sociedad en general.
3. Propiciarán el establecimiento de redes que permitan tanto la comunicación, el intercambio y la cooperación de las comunidades de aprendizaje a nivel nacional e internacional.

Artículo 40. En las Divisiones Académicas se desarrollará una secuencia educacional ascendente de: A) Formación artesanal de oficios si fuese el caso, B) Formación técnica superior para las instituciones de prestación de servicios y administradoras de bienes públicos privados, empresas, industrias o tareas complementarias en el ramo científico y profesional, C) La licenciatura para la formación para el trabajo profesional independiente y D) Los estudios de postgrado para el perfeccionamiento del trabajo profesional en Especialidades E) para la formación continua e independiente f) para la acreditación de saberes, y para la conducción de proyectos de investigación y producción de conocimientos o creación intelectual en Maestrías, Doctorados y Postdoctorados. Igualmente, asumirá formalmente la Formación Profesional Continua para cada uno de los niveles anteriores, cuyas normas específicas serán contempladas en el Estatuto Interno.

Artículo 41. En los planes de Docencia o Formación Profesional de pregrado y de postgrados, estos relacionados con necesidades, funciones o labores de comunidades debe establecer Servicios Comunitarios Obligatorios como prácticas de aprendizaje y de vinculación con un compromiso social con las comunidades.

SECCION VIII. De los estudios de postgrado

Artículo 42. Se entiende por estudios de postgrado, aquellos programas cuyo propósito central es elevar el nivel académico, científico, tecnológico y humanístico, del saber y el conocimiento de las personas egresadas del Subsistema de Educación Universitaria, y relacionados con los problemas y necesidades más importantes del país y de los Planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación.

Los estudios de postgrado tienen como finalidades fundamentales:

1. Propiciar y estimular la formación profesional avanzada y la investigación o creación intelectual de conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos mediante la investigación y el estudio continuo y sistemático, a fin de satisfacer las exigencias del desarrollo sustentable en el campo social, económico, político y cultural de la Nación, en áreas tanto disciplinarias como multidisciplinarias del saber.
2. Difundir y aplicar los conocimientos generados por la investigación, la docencia y el trabajo creativo y artístico en la comunidad local y los ámbitos regional y nacional, a través de programas relacionados con la educación, la salud, la cultura, la defensa del ambiente y los derechos humanos, la integración latinoamericana, el deporte, la recreación y otras áreas, contribuyendo a la satisfacción de las necesidades prioritarias de estas comunidades mediante la utilización de todos los medios de difusión disponibles.
3. Fortalecer la actualización mediante convenios de colaboración e intercambio académico nacionales e internacionales con instituciones que ofrezcan programas de postgrado de reconocida calidad y excelencia.

De los tipos de estudios de postgrado

Artículo 43. Según sean sus propósitos específicos, los estudios de postgrado se clasifican en dos categorías:

1. Estudios de especialización y/o de maestría, conducentes a los títulos de especialista o magíster, según el énfasis profesional o académico de los estudios que se realicen:
 - a. Los estudios de Especialización estarán dirigidos a fortalecer y profundizar los conocimientos y capacidades en campos de acción profesional o técnica. Estos estudios tendrán una duración no menor a un (1) año y conducirán al título de Especialista.
 - b. Los estudios de Maestría estarán dirigidos a la formación integral de investigadoras e investigadores. Estos estudios tendrán una duración no menor a un (1) año y conducirán al título de Magíster.
2. Estudios Doctorales: Los estudios doctorales estarán dirigidos al fortalecimiento de la producción intelectual y deberán constituir aportes significativos en un área del conocimiento referidos a problemas fundamentales. Estos estudios tendrán una duración no menor a dos (2) años y conducirán al título de Doctor o Doctora.

De los postgrados interinstitucionales

Artículo 44. Los postgrados interinstitucionales de carácter nacional e internacional se propiciarán, especialmente, en el marco del proceso de unión de los pueblos de América Latina y del Caribe, de los pueblos del Sur y del Mundo.

El Estado venezolano se reservará para su orientación, conducción y acompañamiento, aquellos postgrados cuyas áreas de conocimiento sean estratégicas para la seguridad y defensa de la Patria.

De los estudios de educación avanzada no conducentes a título

Artículo 45. Son programas de educación avanzada no conducentes a título académico: los cursos de ampliación, los diplomados, los cursos de perfeccionamiento profesional, los programas postdoctorales, entre otros, que definan el reglamento de educación avanzada. Las instituciones de educación universitaria otorgarán el correspondiente diploma a aquellas personas que cumplan con los requisitos exigidos para cada programa

Quienes completen satisfactoriamente estos programas recibirán la certificación correspondiente y podrán obtener créditos por asignaturas y otras modalidades curriculares de programas de postgrado, según las normas establecidas al respecto.

La organización, funcionamiento, planes, evaluación y acreditación y otros serán determinados en el Estatuto Interno de la Universidad.

SECCION IX. De la Extensión o Interacción con las comunidades

Artículo 46. Las instituciones de educación universitaria desarrollarán una relación dialéctica con las comunidades de su área de influencia territorial, con los organismos y entes del Estado, con las empresas de producción social, los movimientos sociales, las organizaciones populares, y sus proyectos colectivos, en la orientación de construir y consolidar con el pueblo y junto al pueblo, el poder popular.

De las finalidades de la extensión o la interacción con las comunidades

Artículo 47. La interacción con las comunidades tiene como finalidades:

1. Favorecer la comprensión de la educación universitaria como parte del tejido social y su desarrollo como comunidad de saberes y conocimientos con claros compromisos en la construcción de una sociedad justa y soberana, así como su constitución como espacio intercultural capaz de cuestionar y replantear permanentemente sus formas de entender los saberes y las formas de construir, difundir y compartir conocimientos.
2. La vinculación directa de profesores, estudiantes y trabajadores universitarios con las comunidades en el área de desempeño profesional y laboral, desde el inicio de los programas de formación, mediante el diseño y la ejecución de proyectos dirigidos al estudio y solución conjunta de problemas concretos, favoreciendo el intercambio de saberes y el trabajo colectivo para el análisis, la explicación, la comprensión y la producción de conocimientos transformadores frente a los problemas que afectan a la nación.
3. Las múltiples relaciones y articulaciones de la educación universitaria con los otros niveles del sistema educativo para favorecer el estudio compartido y la comprensión crítica de la multidimensionalidad de los problemas educacionales en contextos reales, abordándolos mediante equipos interdisciplinarios e interinstitucionales, dando respuestas conceptuales y prácticas, mediante la aplicación, innovando e incluso generación de nuevos saberes y conocimientos.
4. Fomentar asociaciones estratégicas con los sectores públicos y sociales, con las comunidades, para generar soluciones oportunas y viables a los problemas internacionales, nacionales, regionales y locales, y promover cambios orientados a mejorar las condiciones materiales y espirituales de existencia.
5. Favorecer la creación de redes sociales y asociaciones entre la educación universitaria, organismos gubernamentales, empresas y comunidades, que permitan el intercambio de información, experiencias, conocimientos, el flujo de recursos y la realización de acciones conjuntas de formación y creación intelectual.
6. Garantizar la más amplia difusión del conocimiento y la información al servicio de los ciudadanos y las colectividades y contribuir a crear una cultura de ciencia y tecnología para todos.
7. Garantizar la efectividad y la pertinencia del conocimiento para solucionar los problemas de las grandes mayorías.
8. Desarrollar las capacidades de las instituciones universitarias y sus comunidades para la construcción y reconstrucción de conocimientos en contextos complejos, la integración de saberes, aprender a enfrentarse con la realidad, desarrollar capacidades para el diálogo con sujetos diversos y valorar las dimensiones presentes en los diferentes contextos de acción.
9. Favorecer la creación de relaciones múltiples de las y los estudiantes con los campos de desempeño profesional y el entorno sociocultural que permitan la construcción de proyectos de vida profesional y laboral, faciliten su inserción social y productiva y desarrollen el sentido de compromiso social.
10. Crear espacios para el cumplimiento del servicio social comunitario como respuesta de las comunidades universitarias a las necesidades planteadas por organizaciones, grupos sociales, comunas, a las cuales la institución pueda proporcionar soluciones dadas las áreas de conocimiento en las que se desenvuelve.

SECCION X. De la planificación en la Universidad

Artículo 48. En cada Universidad funcionará un Consejo de Planificación Universitaria presidido por el Rector, e integrado por el o la Vicerrector (a) Académico (a), el o la Secretario (a) y Decanos y/o los Coordinadores de las Divisiones Universitarias, según lo determine el Estatuto Interno, así como también sus atribuciones. Entre sus competencias generales se mencionan colaborar con los máximos organismos universitarios, Parlamento y Consejo Universitario en formular políticas universitarias; elaborar planes estratégicos de desarrollo en base a sus necesidades y a la evolución educacional del país y le región, formular planes operativos anuales y el presupuesto necesario; estudiar tendencias y prospectivas; registrar informaciones técnicas y estudios que le asignen los órganos universitarios; supervisar la ejecución de planes operativos y del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad y otras atribuciones que se le asignen. Este Plan de Desarrollo de la Universidad se orientará por la Planes Nacionales y Regionales de Desarrollo y de Políticas Universitarias determinadas por los organismos correspondientes.

Artículo 49. Cada universidad definirá un plan de desarrollo institucional, derivado de la discusión y participación de la comunidad académica, la consulta a aquellos sectores externos que crea pertinente y la consideración de las prioridades nacionales, regionales y locales para el desarrollo de la educación superior.

El Plan de Desarrollo Institucional tendrá una duración de cinco años e incluirá el análisis de las situaciones institucionales, la definición de objetivos y cursos de acción prioritarios en cuanto al menos a las siguientes áreas: el desempeño estudiantil y la admisión; el desarrollo académico de los profesores, con clara incorporación de la formación en la teoría y la práctica de los procesos educativos universitarios; los estudios avanzados y la creación científica, humanística y tecnológica, ligada a la constitución y consolidación de comunidades de pensamiento; las vinculaciones y relaciones de colaboración con el entorno social en general y en particular con los otros niveles educativos; la integración de sus egresados a labores de producción social y estudios avanzados; las articulaciones con otras instituciones de educación superior; la cooperación internacional y su desarrollo sustentado en proyectos de carácter institucional y la organización académica y administrativa y el funcionamiento de la institución.

Parágrafo Único. Los planes operativos y presupuestos de las instituciones de educación universitaria tomarán como referencia los Planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación, los Planes de Desarrollo Regional y de la propia institución. Así mismo, los Planes de Desarrollo Institucional servirán de referencia para los procesos de evaluación institucional y de acreditación nacional.

SECCION XI. De la evaluación institucional

Artículo 50. Las Universidades deberán someterse a un proceso propio de autoevaluación y prospección de las instituciones de manera sistemática y periódica, así como de acreditación nacional periódica de sus programas por la Oficina del Consejo Nacional de Universidades, todo de acuerdo con el Estatuto Orgánico Interno de las Universidades y la reglamentación de este Consejo. Son obligatorias las recomendaciones y sugerencias que deriven de la evaluación institucional y de la acreditación nacional.

SECCION XII. De los miembros de la comunidad de las Universidades

Artículo 51. Los miembros de la comunidad de las Universidades Nacionales serán los responsables del cumplimiento de sus principios generales, del resguardo de la autonomía basada en los fines primordiales de las instituciones y asentada en la comunidad universitaria, del permanente perfeccionamiento y vinculación con la sociedad y el Estado. Estará conformada por los profesores y profesoras, los y las estudiantes, el personal técnico, administrativo y obrero y los egresados, cada uno dentro de su razón de ser y su participación apropiada en el quehacer universitario. Todos los miembros de la comunidad de las Universidades Nacionales requieren condiciones morales, y cívicas que lo hagan apto para tal fin, condiciones intelectuales demostradas mediante los diplomas que acrediten su formación profesional y labor intelectual en el caso de los docentes; el cumpli-

miento de las condiciones mínimas para el ingreso a la universidad para asistir a sus actividades académicas para obtener los grados, certificados y diplomas en el caso de los estudiantes; su preparación idónea para las funciones técnicas, administrativas y de servicio en el caso del personal administrativo y obrero y la necesaria vinculación y participación en la vida institucional una vez egresado de la universidad.

Artículo 52. Todos los integrantes de la comunidad universitaria, a excepción de los estudiantes y egresados, ingresarán a la Universidad por concurso de oposición o de credenciales en el caso de los profesores, y por otros mecanismos de concursos y de selección para el caso del restante personal. El régimen de estos mecanismos de ingreso se establecerá en las normas del Estatuto Interno de las Universidades y en reglamentaciones específicas. En ellas se garantizará las salvaguardas de relacionar el campo y área de trabajo en el que ejercerá sus funciones docentes, de investigación y extensión, y de igual manera para el personal administrativo, técnico y obrero. Esta salvaguarda incluirá el llamado a concursos públicos, nacionales o locales según sea el caso, y públicos igualmente en su realización, de lo que se informará oportunamente a los grupos, gremios y personas interesadas. Todo el personal de la comunidad universitaria estará al servicio exclusivo de la Universidad, en cuanto a su régimen de trabajo, obligaciones y medidas de rendimiento, aun cuando la universidad garantizará la libertad de pensamiento y de opinión y la agremiación para los fines específicos de esta, igualmente el derecho a la huelga consagrado en disposiciones legales y siempre y cuando, se garanticen los servicios mínimos básicos que protejan los fines y patrimonio de la institución.

Artículo 53. Los miembros de la comunidad universitaria deben tener un comportamiento cónsono con los fines de la institución para garantizar la convivencia comunitaria, la protección de sus fines y de su patrimonio. Salvo los egresados, podrán ser sancionados con la suspensión o el retiro definitivo de la institución, a cuyo efecto se elaborará un expediente y se garantizará el debido proceso y el derecho a la defensa, y siempre y cuando asuman comportamientos no cónsonos con la vida y fines de la universidad, por conducta indebida, incapacidad voluntaria y demostrada para el cumplimiento de sus funciones y tareas o por condena penal. Los procedimientos para las sanciones y el tipo de sanciones serán determinados en el Estatuto Orgánico Interno de cada universidad.

Artículo 54. En el caso de que en los Estatutos Internos, en las convenciones colectivas de trabajo u otra modalidad que rijan las relaciones de trabajo entre las Universidades Nacionales y su personal, exceptuados los estudiantes y egresados, y que sean complementados con normativas laborales, normas de homologación u otro mecanismo, los representantes de los organismos de coordinación nacional deberán participar en las discusiones de esta relación laboral en cada universidad para igualar las normas, evitar duplicaciones, conflictos y un deterioro de las relaciones de las universidades con su personal por compromisos y reclamaciones en las que las universidades no toman parte. El Consejo Nacional de Universidades y las Universidades, de común acuerdo con las asociaciones y sindicatos reglamentará esta disposición a fin de establecer las obligaciones financieras del Estado y la de los beneficiarios, así como las escalas de sueldos, salarios y bonificaciones.

Artículo 55. El gobierno nacional con las Universidades Nacionales garantizará los recursos necesarios e indispensables para el cumplimiento de las funciones de investigación o creación intelectual, docencia o formación profesional, de extensión y servicio o interrelación con las comunidades y las demás tareas y responsabilidades del personal universitario. Igualmente, el gobierno nacional y las Universidades dispondrán de los mecanismos necesarios para garantizar las seguridades personal y laboral, la protección y el mantenimiento de la salud física, social, mental y el bienestar así como mecanismos de protección contra las contingencias de vejez, invalidez y muerte para todo el personal de la comunidad universitaria, salvo estudiantes y egresados, y dispondrá de un modelo de seguridad social contributivo, suficiente y seguro de acuerdo a las normas y leyes nacionales al respecto, y de común acuerdo con el gobierno nacional.

SECCION XIII. Del personal docente y de investigación

Artículo 56. La elevada misión de los profesores y profesoras será dignificada mediante la contraprestación determinada periódicamente en consideración de sus categorías académicas, dedicación, nivel de su desem-

peño, como fórmula para que el Ejecutivo Nacional cumpla con enaltecer sus condiciones de vida de las siguientes

Categorías de la carrera académica

1. Instructor o Instructora
2. Asistente;
3. Agregado o Agregada;
4. Asociado o Asociada;
5. Titular.

Artículo 57. A los efectos de esta ley, se entiende por carrera académica el conjunto articulado e integrado de procesos de desarrollo permanente de los profesores y profesoras de la educación universitaria, como profesionales dedicados o dedicadas integralmente a la formación, a la investigación y la creación intelectual y la extensión o interacción con las comunidades, así como la unificación de criterios para su ingreso, permanencia, prosecución, formación permanente, ascenso, desincorporación, egreso y reingreso en las instituciones de educación universitarias.

Artículo 58. La evaluación de profesores y profesoras tiene como propósito fundamental el mejoramiento de sus capacidades y desempeño, en la que se considerarán tanto la autoevaluación como la como la co evaluación, realizada por sus pares y por las y los estudiantes. Las evaluaciones se fundamentarán técnicamente y contarán con procedimientos y criterios reglamentarios. El proceso evaluativo se sustentará en prácticas y principios orientados por valores éticos, de responsabilidad, honestidad y sinceridad.

Artículo 59. La responsabilidad en la carrera académica implica que el desarrollo de cada profesor y profesora es fundamentalmente un compromiso de cada uno de ellos y ellas. Es responsabilidad de cada institución de educación universitaria y, en particular, de las unidades de adscripción respectiva, velar por el desarrollo académico de los profesores y profesoras en su conjunto, así como brindar el máximo apoyo posible al desenvolvimiento de su carrera. El desarrollo de la carrera académica constituye un aspecto ineludible de la rendición de cuentas y la evaluación institucional.

Artículo 60. La formación permanente de los profesores y profesoras de las Instituciones de Educación Universitaria que conforman el Subsistema deberá ser flexible, ajustada a las necesidades y requerimientos de las instituciones educativas y estar en concordancia con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación y las propias líneas de desarrollo y de interés de las universidades.

Asimismo, en aras de iniciar, desarrollar o fortalecer áreas de formación permanente que sean requeridas de acuerdo a los intereses de la Nación, se procederá a dictar, mediante resolución, del Consejo Nacional de Universidades los lineamientos correspondientes para que las instituciones que conforman el Subsistema de Educación Universitaria ajusten sus estructuras, funciones y procesos para dar cumplimiento a este **Artículo**

Artículo 61. El ascenso de una categoría a la inmediata siguiente será determinado por un jurado integrado por profesores y profesoras de igual o superior categoría a la que se aspira, incluyendo al menos a un profesor o profesora externos a la institución donde el aspirante ejerce sus funciones, quienes considerarán la evaluación integral del desempeño de éste o ésta, con relación a la docencia o formación, la investigación o creación intelectual y la extensión o interacción con las comunidades. El ascenso a la categoría inmediata siguiente deberá estar debidamente documentado con las credenciales del caso. Para ascender de una categoría académica a otra superior se requiere en todo caso, el haber cumplido un plan de mejoramiento académico asignado y evaluado por un jurado.

Para ascender a la categoría de profesor o profesora Asistente se requiere certificación pedagógica y haber ejercido al menos dos años como Instructor o Instructora. Para ascender a la categoría de Agregado se requiere haber ejercido cuatro años como Asistente. Para ascender a la categoría de Asociado o Asociada haber ejercido en la categoría de Agregado por un mínimo de cuatro años y poseer título de postgrado. Para ascender a la categoría de Titular se requiere haber obtenido título de doctor o doctora y haber ejercido cuatro años como Asociado.

Los profesores o profesoras desempeñarán sus funciones a dedicación exclusiva, tiempo completo y a tiempo convencional

Artículo 62. El ascenso de una categoría a otra será obligatorio y se hará luego de cuatro años en la categoría inferior, por méritos académicos demostrados en la docencia, la investigación y la extensión mediante certificación de los entes correspondientes y con la presentación y defensa pública de una tesis de ascenso analizada por un Jurado de conocimientos similares de la Facultad o Núcleo de adscripción o de otras Facultades o Núcleos de la misma u otra Universidad, y que reglamentará la Universidad en su Estatuto Interno, en el cual también se garantizará que el escalafón del personal docente, de investigación y extensión ordinario tendrá continuidad al realizar programas de becas, años sabáticos, misiones de intercambio, después de su destitución o suspensión revocada legalmente, cuando se traslade a otra universidad u otras actividades similares debidamente autorizadas por la Universidad y que conlleven a su reincorporación a la institución una vez cumplidos los planes respectivos y los compromisos que se hayan adquirido. La antigüedad en el escalafón quedará suspendida en el caso de permisos no remunerados, comisiones de servicios o cuando hayan sido suspendidos como consecuencias de decisiones sancionatorias. En este caso, tampoco podrá ser admitido en otra universidad. Los profesores deben rendir cuentas anuales a los respectivos Departamentos, y de ser necesario ante el Consejo de la Facultad o Núcleo, y específicamente sobre sus actividades de docencia, investigación y extensión, y presentar las necesarias y ciertas justificaciones en el caso de que estas obligaciones no se hayan cumplido a cabalidad o en una proporción aceptable.

Artículo 63. Serán Miembros Especiales del personal docente, de investigación y extensión aquellas personas con competencias demostradas, pero sin título de educación superior, y que lo serán por períodos cortos hasta su pase a personal docente, de investigación y extensión ordinario, lo que debe ocurrir en un plazo no mayor de cinco años. Son Miembros Especiales, los Auxiliares Docentes y los Investigadores y Docentes Libres. Las responsabilidades, dedicación y otros aspectos relacionados con el personal docente ordinario y Miembros Especiales serán pautadas en el Estatuto Interno de las universidades

Artículo 64. Los Profesores Honorarios no tendrán obligaciones formales docentes, de investigación ni extensión, y serán propuestos por sus excepcionales méritos científicos, artísticos, humanísticos ante el Consejo de la Facultad o Núcleo, y luego ante el Consejo Universitario o Consejo de Gobierno por dos tercios de los miembros de la comunidad de una Facultad o Núcleo.

Artículo 65. Los profesores jubilados serán aquellos que, una vez cumplido un período de labores en la Universidad no menor de treinta años?, decidan tomar esta condición. En el caso de profesores que hayan trabajado en otras instituciones educacionales o no públicas, por lo menos veinte de los treinta años deben haber servido en la universidad donde opta a la jubilación. La universidad y el gobierno nacional deberán garantizar los mismos beneficios que el personal docente activo.

SECCION XIV. De los estudiantes

Artículo 66. Serán estudiantes de las universidades nacionales las personas que cumplan con las exigencias de ingreso y previa la consideración de la equidad, la territorialidad, las condiciones socio económicas, étnicas y de rendimiento académico, y sigan los cursos u otras modalidades para obtener títulos, certificados o grados que confieran las universidades, una vez cumplidos las condiciones del plan de currículum, de asistencia, aprobación de exámenes y otros métodos de evaluación así como otras condiciones que se fijen en los Estatutos Internos de las Universidades.

Artículo 67. Los estudiantes para ingresar a las universidades deberán tener el título de bachiller en la especialidad requerida, salvo excepciones y no podrán cursar sino una carrera, salvo que a partir del segundo año de esa carrera demuestren un rendimiento excepcional, a juicio y procedimiento contenido en el Estatuto Interno. Cada estudiante tendrá derecho a exponer de viva voz y con libertad de criterio, su opinión crítica y creadora en los lugares de docencia y demás ámbitos universitarios sin que sea objeto de ninguna represalia.

Podrán elegir y ser electos para los órganos de cogobierno universitario con las limitaciones que en cada universidad se contemple en sus Estatutos Internos.

Artículo 68. Las universidades estimularán el Intercambio de estudiantes, el reconocimiento de sus órganos de representación, facilitará las relaciones con otras organizaciones estudiantiles y ofrecerá los medios para el aprendizaje, la protección social y de salud requerida así como los medios para su bienestar y el desarrollo físico y mental, e implicará el acercamiento de sus programas y recursos a los lugares de residencia de los estudiantes Toda esta normativa quedará integrada en el Estatuto Interno de cada Universidad.

SECCION XV. De los egresados

Artículo 69. Los egresados y egresadas formarán parte de la comunidad universitaria y mantendrán con esta institución relaciones permanentes al integrarse al Claustro Universitario, Parlamento Universitario, Consejo Universitario o de Gobierno y de Facultad o Núcleo u otros, y en la elección e integración de órganos de cogobierno universitario según normas que se pautarán en el Estatuto Interno de las Universidades. Las universidades facilitarán la inserción social y productiva de sus egresados mediante la creación de entes específicos con tal fin. Estos entes servirán también de contacto con organismos nacionales sobre la necesidad numérica y cualitativa de recursos humanos tecnológicos y profesionales, demanda de los empleadores, así como con las respectivas Facultades, Núcleos o Divisiones para hacer los ajustes necesarios en los planes curriculares, si fuese el caso.

SECCION XVI. Del personal administrativo, técnico y obrero

Artículo 70. Las instituciones de educación universitaria contarán con el personal administrativo, técnico y obrero necesario para cumplir sus labores de gestión, servicios y apoyo a sus actividades.

Artículo 71. El régimen de administración de personal se fundamentará en el reconocimiento del mérito de sus trabajadores, con exclusión de toda discriminación por razones políticas, sociales, religiosos, gremiales o de cualquier otra índole. Igualmente, se reconocerá la estabilidad, remuneración y seguridad social de conformidad con la Ley.

Artículo 72. Se promoverán condiciones de trabajo mediante las cuales se garanticen el respeto a la dignidad humana, el trato decoroso, el espíritu de solidaridad y colaboración entre los miembros del personal administrativo, técnico y obrero, y en sus relaciones con los demás miembros de la comunidad universitaria...

Artículo 73. El régimen y la relación laboral de las trabajadoras y trabajadores administrativos y obreros se regirán por la legislación laboral ordinaria, sus reglamentos y convenciones colectivas o normativas laborales.

El régimen funcional de los trabajadores y las trabajadoras administrativos y obreros será el contemplado en la ley, reglamentos y convenios marco que rijan la función pública.

Los profesores y profesoras se regirán por la Ley Orgánica de Educación, la presente Ley, las Normas de Homologación y Actas Convenio, así como por la legislación laboral ordinaria, en cuanto corresponda.

Artículo 74. El Ejecutivo Nacional mediante reglamento especial establecerá un sistema de carrera, estabilidad y remuneraciones de las y los trabajadores administrativos y obreros, para ser aplicado en todas las instituciones de educación universitaria con el objetivo de incentivar y tomar en consideración el desarrollo del talento humano, abierto a los cambios colectivos y personales, al crecimiento académico, a la acumulación y sistematización de las experiencias, que incentive las iniciativas, que desarrolle la sensibilidad hacia el aprendizaje, al reforzamiento de los valores sociales, valores institucionales y el compromiso ciudadano hacia la Nación, dentro de un marco democrático participativo, activo y transformador, estimulando la motivación al logro.

TÍTULO IV. De las Universidades privadas

Artículo 75. Universidades de gestión privada son aquellas propuestas por Fundaciones que tengan como fin desarrollar los fundamentos de la educación universitaria en diversas áreas del saber. El Ejecutivo Nacional podrá autorizar su creación y funcionamiento, previo el cumplimiento de los requisitos técnicos, científicos y académicos, y demás recursos que establezca el Consejo Nacional de Coordinación de la Educación Universitaria en concordancia con el Ministerio del PP para la Educación Universitaria.

Artículo 76. A los fines de la autorización del Ejecutivo Nacional, la fundación promotora de toda Universidad de gestión privada elevará la solicitud al Ministerio del PP para la Educación Universitaria, y acompañarán los siguientes documentos:

- a. Registro de la Fundación que propone la creación de la Universidad
- b. Proyecto del Estatuto Orgánico

Artículo 77. Autorizado el funcionamiento por el Ejecutivo Nacional, las Universidades de gestión privada adquirirán la personalidad jurídica con la protocolización en la Oficina Subalterna del Registro del lugar donde funcionará, de la solicitud al Ministerio del PP para la Educación Universitaria, y los correspondientes documentos determinados en el **Artículo** anterior, y la autorización del Ejecutivo Nacional.

Artículo 78. Las Universidades de gestión privada tendrán una organización equivalente al de las Universidades Oficiales, y un personal directivo similar al asignado en la presente Ley, y deberá llenar los requisitos exigidos en los Reglamentos de esta Ley, los Estatutos Internos de las Universidades Autónomas y Estatutos de las 'demás Universidades Oficiales.

Artículo 79. El personal docente y de investigación de las Universidades privadas deberán llenar las mismas condiciones establecidas en la Ley de Educación Universitaria y su Reglamento

Artículo 80. Las universidades de gestión privada y sus organismos tendrán la misma estructura académica que determina la Ley de Educación Universitaria, y los Estatutos Internos de las Universidades Oficiales, salvo excepciones autorizadas por el Consejo Nacional de Educación Universitaria

Artículo 81. En las universidades de gestión privada sólo podrán funcionar las Facultades y Divisiones que apruebe el Consejo Nacional de Educación Universitaria. La modificación de estas estructuras debe ser autorizada previamente por este Consejo. Se requiere un mínimo de tres facultades no afines para la existencia legal de una universidad de gestión privada.

Artículo 82. Las disposiciones de la presente Ley y su Reglamento relativas al régimen de enseñanza y los exámenes se aplicarán a las universidades de gestión privada.

Artículo 83. Los títulos y certificados que emitan las Universidades de gestión privada sólo producirán efectos legales al ser refrendados por el Ejecutivo Nacional, por órgano del Ministerio del PP para la Educación Universitaria.

Será de la exclusiva competencia de las Universidades Oficiales lo relativo a la reválida de los títulos universitarios extranjeros, y la equivalencia de estudios universitarios y de educación superior.

Artículo 84. El Estado ejercerá la inspección de las universidades de gestión privada en la forma que al efecto disponga el Ejecutivo Nacional, el cual podrá revocar la autorización o suspender el funcionamiento, en cualquiera de sus dependencias cuando no se cumplan las disposiciones legales o reglamentarias que le sean aplicables.

Artículo 85. Se consideran como causales de sanciones, la omisión de la información requerida sobre la Universidad la identificación indebida de la sede o directivos, la suspensión de los estudiantes por falta de pago de la matrícula, inscripción, seguros, materiales, cuotas especiales, cobros fuera de regulaciones, suspender o clausurar actividades sin justificación, no permitir la entrada, retención de documentos, pérdida del año o de la formación por impagos. Las decisiones pueden revocar, ordenar la suspensión de la autorización, la reorganización, la inhabilitación y la prohibición de crear nuevas instituciones

Parágrafo Único. Los Interesados podrán apelar esta decisión por ante el Tribunal Supremo de Justicia en un plazo de diez días contados a partir de la fecha de la publicación oficial de la resolución del Ejecutivo Nacional.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y FINALES

CAPITULO I

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Artículo 86. A los fines del cumplimiento de esta Ley:

a. En un lapso no mayor de tres meses contados a partir de la promulgación de esta Ley, deben designarse los integrantes del Organismo de Coordinación Nacional, e instalarse el Organismo de Coordinación Estatal con los Rectores de todas las Universidades Públicas del Estado.

b. Mientras se constituye el Órgano de Coordinación Nacional de la Universidades, el actual Consejo Nacional de Universidades velará para que en el término de tres meses contados a partir de la promulgación de esta Ley, se convoquen elecciones de Autoridades Universitarias, Decanos, representantes profesoriales con participación proporcional con respecto a las actividades académicas, de todos los miembros de la comunidad universitaria.

CAPITULO II

DISPOSICIONES FINALES

Artículo 87. El Ejecutivo Nacional reglamentará esta Ley en el término de tres meses contados a partir de su promulgación.

Artículo 88. El Órgano Coordinador Nacional velará porque las Universidades venezolanas se adapten a las estructuras de gobierno estipuladas en la presente Ley, así como en la elaboración del Estatuto Interno que regulará el funcionamiento de las Universidades Autónomas, salvaguardando los principios de la autonomía administrativa, académica, organizativa y presupuestaria financiera. De igual manera, el Órgano Coordinador Nacional, de acuerdo con el Ministerio del PP para la Educación Universitaria elaborarán las normas y procedimientos para que las Universidades que actualmente no son autónomas, adquieran esa condición, de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en el Artículo 34 de la Ley Orgánica de Educación.

Artículo 89. El Ministerio del PP Educación Universitaria, elaborará y presentará en el término de dos meses a partir de la promulgación de esta Ley, para su discusión y aprobación ante la Asamblea Nacional, un Proyecto de ley Especial de Financiamiento de la Educación Universitaria, prevista en el **Artículo 35** de la Ley Orgánica de Educación.

Artículo 90. En el lapso de seis meses contados a partir de la promulgación de esta Ley, el Organismo Coordinador Nacional, de común acuerdo con el Ministerio del PP para la Educación Universitaria y los demás entes que se relacionen con el tema, elaboren y presenten los proyectos de las leyes especiales señaladas en el **Artículo 35** de la Ley Orgánica de Educación:

1. El ingreso de estudiantes al sistema mediante un régimen que garantice la equidad en el ingreso, la permanencia y su prosecución a lo largo de los cursos académicos.
2. La creación intelectual y los programas de postgrado de la educación universitaria.
3. La evaluación y acreditación de los miembros de la comunidad, así como los programas administrativos por las instituciones del sistema.
4. El ingreso y permanencia de docentes en concordancia con las disposiciones constitucionales para el ingreso de funcionarios y funcionarias de carrera, así como las disposiciones que normen la evaluación de los y las integrantes del sistema.

5. La carrera académica como instrumento que module la posición jerárquica de las y los docentes, así como de las investigadoras e investigadores del sistema, al igual que sus beneficios económicos, deberes y derechos en relación con su formación, preparación y desempeño.
6. La tipificación y los procedimientos para tratar el cumplimiento de las disposiciones que en materia de educación universitaria están previstas en esta Ley y las leyes especiales.
7. La oferta de algunas carreras que por su naturaleza, alcance, impacto social e interés especial deben ser reservadas para impartirlas en instituciones especialmente destinadas para ello.®

Roberto Rondón Morales. Médico y Doctor en Medicina. ULA. Director y Decano de la Facultad de Medicina, ULA. Director Relaciones Interinstitucionales, ULA. Director de Programas Federación Panamericana de Facultades de Medicina. Secretario General Vice Ministro y Ministro encargado del MSAS. Coordinador del Programa de Fortalecimiento de la Salud, Gobierno Nacional - Banco Mundial y de Reforma de la Seguridad Social, Gobierno Nacional - BID. Ex Vice Presidente y ex Presidente de la Academia de Mérida.

Amado Moreno Pérez. Sociólogo (UCV). Profesor Titular activo de la Universidad de Los Andes. Mérida. Dr. en Ciencias Humanas (ULA). Miembro del Departamento de Antropología y Sociología. Facultad de Humanidades y Educación. Premio Nacional 2015 Al Mejor Trabajo Científico, Tecnológico Y de innovación. Mención Ciencias Sociales y Humanas. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Venezuela. Ha publicado como autor y co-autor más de veinte libros, y más de treinta Artículos en revistas indexadas como Tierra Firme, Fermentum y Educere. El último libro publicado lleva por título Organización Del Espacio En Los Estados Trujillo y Mérida 1971-2011 Amado Moreno Pérez (2013). Universidad de Los Andes. Vicerrectorado Administrativo. Mérida. Ha asistido a más de treinta Congresos y Seminarios nacionales e internacionales con sus respectivas ponencias debidamente publicadas. Profesor investigador reconocido en el Programa de Estímulo al Investigador (PPI) del CDCHTA-ULA, y el Sistema de Estímulo al Investigador, Nivel I. Miembro fundador del Grupo de Investigación Análisis Sociopolítico de Venezuela reconocido por el CDCHTA-ULA. Integrante del Grupo Miradas Múltiples.

Pedro Rivas. Egresado de la Escuela de Educación ULA. Docente e investigador activo y Profesor Titular desde 1995. Sus estudios para Posgraduados, Maestría y Doctorado los realizó en el Centro Internacional Aarón Ofri de Jerusalén (1993); en la Universidad del Zulia (1997-99) y en la Universidad Politécnica Territorial de Mérida (2004-2017), respectivamente. Bajo su responsabilidad estuvo el diseño y la ejecución de los currículos de Educación Básica (1993-95) y las menciones de Ciencias Físico-Naturales y Matemática e Idiomas Modernos (1993-1997) de la Escuela de Educación. Es fundador de la revista Educere y de Equisángulo, la revista de Educación Matemática (2005). Ha sido director de la revistas Prospectivas y Contracorriente. Fue director de la Escuela de Educación (1990-93) y de la Oficina de Planificación y Desarrollo de la ULA (2002-2004). Ha publicado 16 libros en los campos de la formación docente, la Educación Básica, la Educación Matemática, la universidad, la gobernabilidad política y la poesía; todos descargables en la Biblioteca Virtual de la Universidad de Los Andes (SaberULA). En sus escritos trabaja la crónica, el ensayo, la poesía y la epigrafía.

Nelson Ramón Pineda Prada. Nació en Valera, Estado Trujillo, el 12 de enero de 1952. Es Licenciado en Historia, Especialidad Historia de América; Magíster en Historia Económica y Social de Venezuela (distinción Summa Cum Laude); y, Doctor en Estudios del Desarrollo. Profesor Titular, Jubilado, a Dedicación Exclusiva, adscrito al Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es autor de una extensa obra escrita sobre temas sobre Política, Economía e Historia. Se ha desempeñado como Embajador de la República Bolivariana de Venezuela en Paraguay, la Organización de Estados Americanos (OEA) y Costa Rica. Ha sido Asesor -para Asuntos políticos en la Misión de la República Bolivariana de Venezuela ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y demás Organismos Internacionales con sede en Ginebra, Suiza.

David Padrón Rivas. Economista ULA. 1965. Especialista en Presupuesto Público. Docente de Pre y Postgrado en FACES. Director de Presupuesto de la ULA, 1970- 1980. Asesor del Consejo Universitario. Director de FONSIMER, 1991-1995. Director de Presupuesto MSAS. Especialista en Gestión y Políticas Públicas. ULA. 2019

Roberto Chacón Chacón. Sociólogo, Universidad Central de Venezuela. Maestría en Ciencias Políticas, ULA. Profesor del Departamento de Sociología y Antropología. Facultad de Humanidades y Educación, ULA. Director del Consejo de Publicaciones, ULA. Director Fundador d la Feria del Libro Universitario

Humberto Ruiz Calderón. (Mérida 1950, Venezuela). Profesor titular en la Universidad de los Andes de Venezuela (ULA). Doctor en Estudios del Desarrollo (1996) CENDES/UCV. Vicerrector Académico de la ULA (2004-2008). Editor fundador, junto con Yajaira Freites, de Bitácora-e, Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios Sociales, Históricos y Culturales de la Ciencia y la Tecnología (<http://www.saber.ula.ve/bitacora-e/>) (2003-a la fecha). Individuo de Número, Sillón Número 10, de la Academia de Mérida (2018).

Giovanna Suárez Bimbatti. Es Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Universidad Central de Venezuela, Caracas. Se desempeñó en la misma universidad, como auxiliar y docente, durante 15 años, en la Escuela de Trabajo Social, en el área Familias-comunidades. Especialista en Planificación Estratégica. Participa a través del Centro de Investigación Grupo de Estudios Laborales, en investigaciones relacionadas con el tema de género, la participación de la mujer en el ámbito laboral, Artículos relacionados con el desempeño laboral en el área de la salud. Revisión de la Ley del subsistema de pensiones. Participó activamente en la Oficina de la Zona Libre Cultural, Científica y Tecnológica del estado Mérida. Se dedicó, durante 15 años, en la ciudad de Mérida, al ámbito judicial, en el área de niñez y adolescencia en la aplicación de la LOPNNA (Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes). En la actualidad, participa en el Grupo Miradas Múltiples.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2010). Ley de Educación Universitaria. Caracas.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Caracas.
- Congreso de la República. (1970). Ley de Universidades. Gaceta Oficial No 1429 Extraord. Caracas. Septiembre

- Asamblea nacional. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraord. 36860. Caracas. 12 Diciembre
- Gobierno Bolivariano de Venezuela. (2014). MPPPEU. Plan General de Rectificación, Cambio y Renovación. Palacio de Miraflores. Caracas.
- República de Venezuela. (1958). Junta de Gobierno. Ley de Universidades. Decreto No 458. Caracas. Diciembre.
- Rondón Morales, Roberto y Rivas, Pedro José. (2022). Como en Botica. [https:// comoenboticadehumberto.blogspot.com](https://comoenboticadehumberto.blogspot.com)
- UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación Superior del siglo XXI. Visión y Acción. 26 Diálogo. París. 2000

Ética formativa. Extravíos de la in- formalidad y el rigorismo



Formative ethics. Losses of informality and rigorism

Carlos Luis Briceño Torres

carluisbrito@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4487-3749>

Teléfono de contacto: 0412-0969667

María Fernanda Calzadilla Muñoz

mfcalsa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8353-0645>

Teléfono de contacto: 04147891327

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

Núcleo de Investigación Nueva Esparta

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

La Asunción, Isla de Margarita, Venezuela



Fecha de recepción: 07/02/2022

Fecha de envío al árbitro: 08/02/2022

Fecha de aprobación: 20/02/2022

Resumen

Se propone un discurso ético-pedagógico sugerente de cambios sociales, a fin de reorganizar y reinterpretar actitudes, posturas, pensamientos y relaciones con el presente. Apoyados en una senda dialéctico-fenomenológica, la naturaleza histórico-formativa se descubre al cuestionar, desde reflexiones y posturas de pensadores considerados referencias históricas o contemporáneas (Hegel, Kant, Jonas, Heller, Cordua, Camps, Valcárcel); cotejando la praxis docente-investigativa de los articulistas con planteamientos absolutizadores que imponen a la persona una condición de producto histórico, educativo, familiar, estatal o religioso. Se concluye con una revisión de una educación incapaz de superar situaciones destabilizadoras de las realidades institucionales y del crecimiento personal; que sin llegar a aniquilarlas, dejen espacio al pensamiento y de la voluntad de quien aprende cuando enseña y enseña cuando aprende.

Palabras Clave: ética, formación, educación, dialéctica, historicidad.

Abstract

It is proposed an ethical-pedagogical discourse that suggests social changes, in order to reorganize and to reinterpret attitudes, positions, thoughts and relationships with the present. Supported on a dialectical-phenomenological way, the historical-formative nature is discovered when we dispute from reflections and positions of thinkers considered historical and contemporary references ((Hegel, Kant, Jonas, Heller, Cordua, Camps, Valcárcel); comparing the teaching-research praxis of the writers with absolute approaches imposed to a person a condition historical, educational, familiar, state or religious product. It concludes with a review of an education that is not able to overcome destabilizing situations of the institutional realities and the personal growth; that without to get destroying them, they let an space to the thought and the will of those who learn when they teach and teach when they learn.

Keywords: ethic, formation, education, dialectic, historicity.

Author's translation.

Introducción

En el siguiente escrito en torno a la eticidad formativa en sus dimensiones personales e institucionales, se somete a discusión una postura o una actitud neutralizadora de ambas realidades. La tarea es configurar un espacio, un escenario y un lugar ético, en el cual adquieran significado y relevancia las diferencias valorativas que han surgido en la historia de la institución y que nutren y se nutren, desde la revisión de los propósitos formativos del ser humano. Se trataría, entonces de la construcción personal de un discurso ético-pedagógico en el cual la se reorganizan actitudes, posturas, pensamientos y relaciones con el presente, percibido éste como espacio sugerente de cambios sociales. La reflexión hegeliana es particularmente relevante en la sistematización de los rasgos teórico prácticos del tema en lo relativo al docente universitario. Aquella, a pesar de su importancia, precisa de su crítica al precedente e inolvidable planteamiento moral de Kant

Partiendo de la necesidad y posibilidad de llevar a cabo un sabio uso del lenguaje del mutuo reconocimiento, en la rememoración del pasado en el presente como continuo hacerse y no únicamente como presente absoluto, se llega al concepto de lo formativo como generador y, a su vez, generado del ser humano. Es una acción y un trabajo que no está enfrentado ni absorto a la condición de lo humano, en tanto diferente a lo divino, a lo animal o a lo natural. En lenguaje de la tradición dialéctica se completaría la percepción del marco formativo partiendo de que:

No es el hombre como especie biológica el que está en cuestión, sino que está en el corazón mismo de la vida la emergencia de un ser que toma conciencia de esta vida, la cual es la condición de su emergencia, y, en esta toma de conciencia, creada como una nueva dimensión del ser, engendra una historia, y en esta historia hace y descubre una verdad racional. (Hypolite, 1970, p.78)

En un ejercicio fenomenológico de la formación de la persona y de la sociedad, está en juego la disposición y capacidad para diferenciar la captación racional de la apreciación empírica del mundo histórico, como forma de elucidar su singularidad. Se buscaría, por ejemplo, un acercamiento a la historia de la humanidad no como apreciación de hechos que ya habrían culminado, la cual pudiera denominarse equívoca y epistemológicamente “como una acumulación gradual e incesante de hechos registrados y generalizaciones confirmadas” (Torretti, 2013, p.22) que habrían mostrado su evolución social completa en la instauración de la democracia, en tanto régimen de vida político del mundo occidental, expuesta paradigmáticamente en Fukuyama (1992).

A fin de subrayar el obstáculo epistemológico mencionado en el párrafo anterior, es suficiente la historia de la política latinoamericana como una muestra de lo efímero del poder y la impronta de renovación que le es propia, cuando se somete o es sometida, y siempre lo es, a las necesidades e intereses de los diversos grupos antagónicos y excluyentes que le constituyen: “Tal vez es mejor, para recordar los límites de la creatividad y la eficacia de la razón humana, decir, como hace Hegel, que la comunidad política moderna es un mundo que el espíritu produce para sí mismo” (Cordua, 1994, p.431).

En una captación histórico-formativa del sistema filosófico hegeliano, no se quiere que este se guarde intocable al modo de reliquia religiosa o cultural; más bien se pretende, dialécticamente, revitalizarlo y dilucidar sus aciertos y desaciertos en la reconstrucción teórica que lleva a cabo del sujeto, la sociedad y el Estado. Se postula que el acceso de la persona a su propia experiencia como historia tejida de intentos en posesionarse de la verdad, no es catalogable como espacio intocable de los trofeos, productos del azar, de la casualidad, acumulados sin esfuerzo alguno. En tanto que experiencia, es inconcebible e inexpresable, excluyendo de ella lo incompleto del esfuerzo humano cuando persigue las metas sin pasar, sin prisa, por cada una de sus etapas.

La educación, vista como primera naturaleza del proceso histórico-formativo del ser humano está dentro de los campos de trabajo a los cuales se aboca el espíritu hegeliano. Por ello el sujeto que aprende no supera su

arbitraria infinitud, su voluntad natural, al someterse a un proceso cuyo producto exclusivo sería un servidor público, un funcionario administrativo desconectado de los aportes culturales de su entorno y de la globalidad del mundo.

Entre los cuestionamientos al sistema hegeliano por su escaso valor en la búsqueda de la verdad del presente, cabe y es necesaria, la distinción teórico-práctica del estudio empírico y el estudio racional. Desde esta óptica se presentan teorías con tendencia racional pero de raigambre empírica, como la mencionada de Fukuyama (op.cit) o las defendidas en el empirismo norteamericano, representado en este escrito por los aportes de James (1986). Igualmente pertenecerían a este género analítico, el intento de relacionar asimétricamente moralidad y eticidad, quedando la primera en abierta desventaja conceptual con la segunda. El artífice de esta debilidad, es, según Hegel (1966), su compatriota Kant (1976), al cual se acuña, por tal consideración, el calificativo de idealista.

En cambio, Heller (1996) expresa la moralidad con plena vigencia y validez, aún en un mundo en el cual la tecnología quiere sustituir las necesidades internas del sujeto. En tal ejercicio teórico, contrario al realizado por la escritora de Budapest, Hegel (op.cit), es víctima del trabajo de su *infinito malo*, lo cual le incapacita para lograr la moralidad del sujeto dentro de la sociedad y del Estado, ya que impide el desenvolvimiento de su *voluntad libre*: “La voluntad, tal como ocurre con la conciencia en la Fenomenología del Espíritu, no coincide inmediatamente con su concepto, la libertad, sino que ha de elevarse hasta él a través de muchas mediaciones”. (Cordua, 1898, pp.69-70)

La formación, en este contexto, es una de las formas que van siendo trabajadas y que va trabajando la naturaleza primera del individuo. Con tal trabajo de negación el sujeto se va creando, nuevamente, a sí mismo y al mundo externo. De no lograrlo, el individuo sería un elemento de la voluntad natural, arbitraria, infinitamente subjetiva.

En la conceptualización pedagógica del ser humano occidental se hace necesario el trabajo del sujeto en el contexto de su sociedad y bajo la normatividad estatal, según el cual mantengan vigencia la eticidad hegeliana y la moralidad kantiana. Se trataría de una síntesis no perfeccionada por ninguna sociedad particular ni por algún sistema político, y, a la vez, una constante búsqueda inherente a todos sus ciudadanos. Es la intencionalidad propia de la formación, como ejercitación no meramente intra-escolar sino de horizontalidad histórico-social, en la cual el dictamen del sentido común y de los impulsos del presente es sometido a evaluación racional.

Por tanto, según perciben, piensan y actúan, quienes escriben este trabajo, apoyados en una senda dialéctico-fenomenológica, la naturaleza formativa se descubre al cuestionar, desde reflexiones y posturas de pensadores considerados referencias históricas y actuales (Hegel,1966; Kant ,1961; Jonas, 1995; Heller,1984; Cordua, 1989; Camps,1998; Valcárcel, 2002) así como en el trabajo administrativo, docente e investigativo (principalmente en la UPEL); planteamientos absolutizadores que imponen a la persona una condición de producto histórico, educativo, familiar, estatal o religioso.

Eticidad: una tensión normativo-explicativa.

La docencia cuando se ha objetivizado; es decir, al desnaturalizarla y comercializarla, al punto de hacer que sienta el sujeto su particularidad, su carácter, similar al mecanismo de una máquina reproductora de rutinas administrativas; imposibilita, casi de modo sistemático, encontrar modos de pensar y disposiciones de acción en diversas situaciones construidas desde la interacción humana: de crecimiento, convivencia, lucidez y satisfacción personal.

Se procura entonces, en un ejercicio de subjetivación, abandonar la mera oposición al discurso neutralizador, manteniendo los valores, los sentimiento junto al ejercicio de la razón y abordar una discusión de índole formativa. Sin embargo, ni la simple oposición a la neutralización de la fuerza inercial de las demandas del mundo exterior ni un fanático apoyo a ellas, son posturas válidas por sí mismas, ni suficientes para alcanzar

la pretendida subjetivación. Ambas pueden revelar sumisión al discurso totalizador de la élite que controla el poder y, a la vez, enmascarar el desinterés personal en la reconstrucción constante del propio pensamiento, ideas, sensaciones, sentimientos y relaciones. Una aproximación de tales pretensiones, bordea lo explicativo y lo normativo al mundo de la eticidad en aspectos de la Filosofía hegeliana y sus repercusiones en la formación (Bildung) del individuo dentro del Estado.

Por otra parte, es pertinente aclarar que con el término “eticidad” se alude al mundo social, personal e institucional que se conforma, y a la vez es conformador, en el juego entre rutina, legalidad y eticidad. Su índole es abarcativa de aspectos interpersonales e intrapersonales de la vitalidad académica.

En el campo educativo, percibido desde las ganancias o pérdidas de la economía de la institución o del país, traducido en la cotidianidad administrativa, también como pérdida de tiempo; desconocedor del valor aportado en su hondura fenoménica, es frecuente la proposición del aspecto intelectual y moral del sujeto. Sin embargo, se olvida, o se actúa como si se olvidara, en tal aproximación, el aporte que pudiera recibirse del horizonte afectivo. A menos, que se incluya al mismo dentro del campo de lo natural del ser humano; pero, en la dialéctica hegeliana, naturalmente la afectividad es impotente.

Con esa práctica educacional se desnaturaliza el compromiso personal con la institución. Se presenta, a veces, en forma camuflada el interés por lo afectivo a fin de aumentar el beneficio de la cercanía al ejercicio, de lo que sería la simulación del poder. Se produciría así lo denominado *simulacro de la cultura*.

No se trata ya de imitación ni de reiteración, incluso ni de parodia, sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real por su doble operativo, máquina de índole reproductiva, programática, impecable, que ofrece todos los signos de lo real y, en cortocircuito, todas sus peripecias (Baudrillard, 1978, p.7)

Ante la fuerza de lo programático, de lo reproductivo y de la realidad del presente en la educación, la eticidad alcanzaría su despliegue -y por ende, la libertad del individuo- en la familia, la sociedad civil y el Estado. Pero el despliegue histórico de la libertad, surge en medio de las simulaciones de reconocimiento al otro que, en general, muestran el sometimiento a la sombra de la autoridad.

Así, en la práctica divorciada de una teoría ética; el control, antes que una autoridad basada en el planteamiento kantiano de buscar siempre que con mi acción el otro sea tratado como fin y nunca como medio; encuentra contenido histórico-cotidiano en conductas, por mencionar una de ellas, de ausentismo. Este control es a la vez conocido y no conocido, público y no público, puesto que se camufla información sobre la naturaleza del mismo y se simula su revisión.

Desde una metodología dialéctica, se postula una formación personal y se supera de este modo, entre otros obstáculos, además del indicado por los índices de aceptación social del consumismo basado en la reproducción de realidades; el significado para nosotros pedagógicamente en el pensamiento hegeliano mediante la fenomenológica figura del *Alma Bella*: el individuo, aislado en su pensamiento, voluntad y sensibilidad, es capaz de proponer acciones ilimitadas sin comprometerse en el desarrollo de las mismas. Su acción aunque real, no es verdadera.

Depurada hasta tal punto, la conciencia es su figura más pobre, y la pobreza que constituye su único patrimonio, es ella misma un desaparecer; esta absoluta certeza en que se ha disuelto la sustancia. Es la absoluta no-verdad que se derrumba en sí misma. Es la absoluta autoconciencia en la que se hunde la conciencia. (Hegel, 1966, p.383)

A pesar de que con su acción, el sujeto procure ubicación institucional; pierde validez al carecer de soportes dados por la convicción personal. El intento de pensar y sentir por sí mismo conduce a un desconocido encuentro con el otro desdibujado, con el concepto universal abstracto. Expresado, nuevamente, en terminología dialéctica hegeliana: “El uno es el momento de la negación, en cuanto se relaciona consigo mismo de un modo simple y excluye a otro y aquello que determina la coseidad como cosa” (Hegel, Ibid, p.73). Es incapaz de percibir y asimilar los límites de lo simulado como realidad.

El aporte de lo fenomenológico entonces radicaría, en última instancia, en la incansable labor personal, investigativa, diferenciadora de lo peculiar, de lo distintivo, la “cosa en sí” formativa, de la constante traba ejecutada cotidianamente en los afanes administrativos, cuyo punto culminante queda aclarado en la rendición cuentas estadísticas a las instancias jerárquicas superiores, como evidencias de la eficiencia de una dedicación anónima al servicio del funcionalismo institucional.

En la lectura de Hegel aquí subrayada, se procura el valor formativo de la eticidad, antes que darle un impulso a los espacios políticos totalitarios, como sugieren adversarios del mundo hegeliano. De tal modo que la ley, para los autores de este escrito, es vista y asimilada a la vez, como exteriorización de la conciencia individual y marco (Bild) posibilitador de libertad:

bilden quiere decir formar, componer, producir, educar, cultivar, entre otras cosas. El sustantivo Bildung designa tanto el proceso de formación y cultivo, como el producto de este proceso, la cultura o forma adquirida por la vida individual y colectiva, por la cosa conformada. (Cordua, 1989, p.97)

La conciencia individual al no exteriorizarse en las instituciones reales y verdaderas, se mantiene en la esfera de lo natural. Posteriormente, en la fenomenología tiene afinidad con la figura del *Alma Bella*. Aquella, está incapacitada de verse como categoría conceptual, capaz de cuestionar el accionar, cegada por el cumplimiento de una ley universal abstracta.

En el mundo educativo, podría decirse, que se convierte, por ejemplo, en el medio irracional de exigencias administrativas que transforman en rutina el trabajo cotidiano del docente y le obligan a sentir como exterioridades, lo que constituye sus necesidades sociales y como interioridades, aquello impuesto externamente mediante mandatos positivistas o dictámenes pragmatistas. Dialécticamente, desde su interioridad, el *Alma Bella* no logra superar la exterioridad, sucumbe en el intento y por ello, también anula su existir.

No se desconoce la posible desviación teórica al interpretar los planteamientos hegelianos, al llevarlos al campo pedagógico. Así, puede definirse al Estado, llevando a cabo una lectura unidimensional del pensamiento, como creador absoluto del individuo, al extremo de considerarlo con autoridad para suprimirle sus derechos. Para salir de esta paradoja se precisa recurrir al momento de la intersubjetividad, del reconocimiento, como condición posibilitadora de la verdadera libertad.

La comprensión del Estado Moderno en el filósofo alemán, se cruza y recrea cuando se sabe distinto a un concepto impotente ante las fuerzas políticas, económicas o religiosas, y ante las pasiones individuales, cuya capacidad de aceptación social es nula. Una de sus posibilidades es transformarse en imposición forzada. Tal figura de Estado es real, mas no verdadera. Pues sería incapaz de respetar su lado finito, representado en los intereses y necesidades individuales y comunitarias o sociales. En este escenario tiene capacidad y realidad de proclamarse Absoluto, en tanto sería el único ente que no se dispone al cambio y, a la vez, dictaminador de los cambios en la familia, las corporaciones, la sociedad civil y la religión.

La otra alternativa en la constitución moderna del Estado es la presentada en el trabajo histórico de incorporación, tanto en el plano personal como social, de los principales logros del pensamiento, del sentimiento, de la voluntad y de la acción de la humanidad en el pasado, a las tareas, metas, necesidades de crecimiento de la actualidad del ser personal y social. Esta opción representaría la realidad trasmutada verdad, en el trabajo formativo.

Abarcar los mundos del docente y del discente en una propuesta formativa basada en las concepciones políticas del ser humano, de acuerdo a la primera posibilidad, implicaría la supresión real del mundo familiar, social e individual. Dicho de otra manera, llevaría la destrucción de la pluralidad de vida representada en la sociedad civil con sus instituciones, así como de la comunidad religiosa.

Existe una tendencia explicativa en el campo educativo, vinculada intrínsecamente a la tendencia normativa; en caso de supeditar alguna de ellas o de suprimirla, el sujeto es incapaz de formación: la ley se le aparece como irreconocible e inmodificable. Su acción se descontextualiza y su pensamiento se abstrae del mundo real y verdadero. Así, es preciso al docente-investigador: observar, analizar y sintetizar, en tanto labor de alcance

formativo, el trabajo de compañeros y de los discentes, con sus contradicciones internas y externas; a fin de apreciar de modo distinto la historia personal y social, la cual tiende a ser desconocida al mirarla únicamente desde la Historia Universal de la Educación.

Por tanto, resulta posible, encontrar en la Filosofía del Derecho, principios de una teoría educativa abierta a lo explicativo y a lo normativo; cuestionadora de prácticas, pensamientos, actitudes y afecciones que excluyen como formativo al mundo natural, al mundo del pasado y a la vez; colocan en el momento presente o en el porvenir, todo el contenido de la validez cognitiva, social y personal. En ella, lo normativo queda inconsistente al desconocer el aporte explicativo y, éste carecería de realidad sin la presencia del primero.

El camino de formación personal y social se inicia con el reconocimiento de la importancia crítica del pasado, sin llegar a endiosarlo, simuladamente, para eternizar el presente. Tampoco se puede desconocer, al punto de llevar a cabo una pedagogía de la tábula rasa. Tales intentos abarcan el campo educativo e instructivo, antes que el formativo. En este último espacio, dicha labor no culmina con logros académicos, tampoco con victorias públicas.

Al menos en el hombre, el presente es un vaso de pared delgadísima lleno hasta los bordes de recuerdos y de expectativas. Casi, casi pudiera decirse que el presente es mero pretexto para que haya pasado y haya futuro, el lugar donde ambos logran ser tales (Ortega y Gasset, Epílogo, p.478. en: J.Mariás, 1980).

En el contexto de una visión formativa de la historia, los errores, las incongruencias o las descontextualizaciones, tanto de quien aprende como de quien enseña, en la concepción del presente y del pasado; son considerados desde la condición de posibilidad de conocimiento. Se diría que son modos que tiene la persona de aproximarse a la verdad histórica de su formación. Dicho trabajo se percibe como compromiso histórico que, al cuestionar el presente en tanto simple vivir inconsciente, atiende al futuro, en tanto se va constituyendo con el trabajo de lo actual.

El horizonte de crecimiento apoyado en el conocimiento de sí y del otro, al reencontrarse en la precariedad la llamada del cambio, o desde el campo de la autoconciencia hegeliana; se ejercita en el espejo roto del dogmatismo que destella en la filosofía, en la historia y en la religión:

El sueño dorado de los filósofos dogmáticos consistió en encontrar alguna señal directa que nos protegiera inmediata y absolutamente, ahora y siempre, de todo error... la historia de la opinión más dogmática muestra que en el origen estuvo siempre una prueba privilegiada, cuya génesis se situó en la intuición inmediata, en la autoridad pontificia, en la revelación sobrenatural; ya sea como visión, voz o intuición extraña, en la posesión directa por un espíritu más elevado, que se expresa como una profecía o advertencia, por lo general, automática. (James, 1986, p.12)

Aunque no se desvaloriza “per se” la autoridad docente, se precisa impregnarla de historicidad a fin de crecer en la búsqueda de quienes expresan deseo de aprender; antes que llenarla de incertezas con ropaje de intuiciones infalibles, de realidades cerradas presentadas como promesas abiertas de eternidad, o de sueños irrefutables donde la divinidad ha encarnado en autoridad. En esta empresa del “en sí” de la cosa “autoridad”, es posible presentar el pasado como sueño o el futuro en tanto revelación sobrenatural; buscando con ambas estrategias didácticas favorecer el presente educativo trasmutado en única realidad propicia de investigación.

Entre el nihilismo y el rigorismo

Similar a la sin razón de la postura educativa de descalificar discursos por su afán de neutralismo, se ha caído en el lugar común de menospreciar a los grandes escritores al encuadrarlos en un sistema, como si tal hecho constituyera “per se”, una muestra de impotencia práctica, o de teorización abstracta. También es susceptible dicha clasificación de valoración despreciativa del pasado. Olvidando con dicha postura, la importancia formativa subyacente en la organización de las propias ideas, experiencias, sensaciones y afectos; por una parte, para mejorar su comprensión en medio de la variedad de información, por otra, con la idea de descubrir la vigencia del pasado a pesar y entre difusas y confusas interpretaciones de la actualidad, debidas, en gran parte al desenvolvimiento interrumpido del ejercicio democrático de la política educativa (Pérez y Millán, 2019)

Ideológicamente este doble rechazo a la sistematización, se convierte en arma de mantenerse o lograr el poder apoyado en la deseducación de las personas; lo cual a su vez las imposibilita para la construcción histórica, y por tanto consciente, de su eticidad formativa. Se produciría, por mencionar sólo una situación, cuando hay un llamado público a la despolitización con la clara y privada intencionalidad, de lograr mayor politización de un determinado grupo elitesco.

Una de las tareas formativas inherentes al ejercicio de sistematizar, contextualizar y articular la vida en tanto real y verdadera, lleva al sujeto a diferenciar el mundo humano del mundo natural y del mundo sobrenatural o absoluto, y por ende, a la situación de encontrarse consigo mismo mediante tal ejercitación. El primero no es concebido opuesto a los segundos, tampoco idéntico a los mismos, pero sí distinto a ellos. Lo propio del mundo humano no es la técnica en oposición a lo natural, o lo relativo por oposición a lo absoluto; su especificidad sería la constante creación de mismidad-otredad, en la cual el sujeto se capta conjuntamente con la necesaria diferencia. De no captarse en esta dimensión, la mismidad tiende a la absolutización, y conduciría, igualmente a la desorganización de las propias ideas, emociones, pasiones y aficciones. Llevaría al rechazo de la otredad. Calificada, a su vez, de peligro de exterioridad.

El mundo del absoluto en la filosofía hegeliana, del espíritu absoluto, está vinculado y es sustancia del humano. Visto este como la relación, real por verdadera más que verdadera por real, entre mismidad y otredad, entre finitud e infinitud, entre particularidad y universalidad. En la necesaria búsqueda de apropiárselo de manera definitiva, el rasgo propio de la humanidad en el hombre puede desaparecer, tal como ocurre con la experiencia del misticismo religioso.

En el místico desaparece la preponderancia de la tendencia sensible para encontrar, al sumergirse en el absoluto, la vida del espíritu. En caso de un misticismo abstracto, no se da la separación ni la permanencia en el absoluto ni en el finito sensible. Se produce, en lenguaje cercano al hegeliano, una confusión propia de la noche en la cual todos los gatos son pardos. Éticamente se crea un estado de confusión en donde lo finito adquiere la categoría práctica de infinito, desvirtuando la naturaleza del último:

Una ética de la inmediatez y de la contemporaneidad, si bien una muy egoísta y extremadamente individualista forma de ética del perfeccionamiento personal, que además –en los momentos de iluminación espiritual a los que su esfuerzo puede conducirle- puede disfrutar ya aquí el premio futuro en forma de vivencia mística del Absoluto (Jonas, 1995, p.44)

En el espacio de un misticismo real y verdadero, podría decirse que la asimilación del absoluto en el individuo transforma la tendencia egoísta en proyección de su ser comunitario. Se percibe, siente, comprende y comunica, la vida absoluta como original respuesta a la constante e inevitable tensión entre el crecimiento interno, mediante el silencioso diálogo con el ser divino, y el fortalecimiento comunitario, a través del desarrollo de las diferencias históricas por su actualidad formativa.

Otro modo de desaparecer el sujeto en el intento, no ya de percibir su naturaleza absoluta, sino, por apropiarse del mundo y apropiarse de sí mismo, que pudiera catalogarse como captación abstracta de la sistematicidad, lo constituye el dogmatismo cognoscitivo. Según éste las diferencias y las opiniones adversas se aniquilan en lugar de discutir las para recrearlas en un nuevo contexto. Dicho dogmatismo enmascara, no tanto un encerramiento en el mundo interior donde tampoco se realiza dicho trabajo, como el llevado a cabo en el misticismo, sino conducente a la supresión de todo lo considerado exterior a las propias necesidades, a un fanatismo de la destrucción.

Pueden leerse hegelianamente las relaciones fallidas del ser humano en su acercamiento al absoluto como negaciones sobre el sí mismo, como obstáculos al acceso de la propia realidad y de la realidad del otro, como etapas formativas no desarrolladas en su realidad ni en su verdad. En tal concepción el Absoluto no es opuesto ni exterior al sí mismo, no resulta opuesto simplemente por ser externo. V.gr, cuando el sujeto concibe a sus semejantes y a sí mismo únicamente desde las contrariedades del presente, desde las vivencias de una afectividad aislada del entorno, o desde la mirada superior que ve al otro como simple instrumento de sus finalidades políticas, cognitivas, sociales o religiosas.

A fin de apuntalar la comprensión, realización, y expresión de la realidad del mundo humano, adquiere categoría de imperativo teórico la elucidación del alcance que tiene la persona de sí misma y de los demás, mediante el trabajo como principal medio formativo. No se refiere al trabajo exclusivamente manual, tampoco al intelectual abstracto. Sino que apunta a la acción humana posibilitadora, mediante de la salida del sí mismo, de la aprehensión del mundo exterior, con la vuelta en un segundo momento, a la reapropiación de su nuevo ser, distinto, gracias al mismo trabajo, de la naturaleza y de la sociedad abstracta.

En esta perspectiva analítica, se vuelve insuficiente e insatisfactorio, por ejemplo, el sometimiento del estudiante, quien aprende, en su periodo de escolarización, al dictado de un profesor, como si el mismo adquiriera condiciones de verdad definitiva; o al acatamiento ciego dentro de alguna comunidad religiosa, de uno de sus miembros a la voluntad del superior como si en la misma estuviese expresamente contenida y directamente revelada la palabra de la divinidad. En ambas situaciones descritas se presentaría lo incompleto del conocimiento de la realidad, de la verdad y de la verdad de la realidad. O se daría una confusión entre la realidad de la educación y la verdad de la divinidad con la realidad de la divinidad. En todo caso, no se lleva a cabo la vuelta del estudiante desde el mundo encontrado como exterioridad, a su mismidad.

Podría en ese escenario ético, calificarse de educativa una decisión que es causada por el capricho, por la incapacidad de sistematizar, o por la dificultad de valorar las diferencias, de un individuo –el educador, en el primero de los casos- y de divino, denotado en la voluntad del ser superior; lo que, realmente es expresión del afán de una obediencia, basada en la escucha sin discusión, o de la decisión basada en la intuición del momento sin someterla a la deliberación de la comunidad, en el segundo de los casos mencionados.

Desde otro ángulo analítico, existe una escucha externa educativa que no se llega a interiorizar en el sujeto a pesar de ser literalmente aplicada, o se internaliza de tal modo que impide la exteriorización de la voluntad subjetiva y lo que es una decisión individual pareciera adquirir el carácter de simulacro de una realidad natural, ante la cual lo inhumano sería cuestionarla. Incluso la misma experiencia de lo Absoluto es desvirtuada, al punto de identificarla a la imposibilidad de recontextualizar las dudas sobre sí mismo y sobre el otro. La escucha (del Absoluto y del Otro) en la persona que se forma a sí misma, a pesar de conocer la existencia de lo exterior, crea espacios en los cuales la interacción se fortalece, al reconocer, los propios intereses, necesidades, afecciones y pasiones, en correlación con los de quienes deciden llevar su vida en común.

El principio de la negación hegeliana puesta en el ejercicio de los párrafos anteriores, en los campos religioso y educativo, respectivamente llevaría, entre otras, a la siguiente inferencia: la escucha educativa se vuelve real y verdaderamente formativa cuando se lleva a cabo dentro del conocimiento de la propia situación problemática del ahora, desde la atenta visualización de un pasado vigente social, familiar e individual que posibilita cambios internos y externos; antes que encerramiento en lo absoluto de un presente indiferente, de un pretérito imponente o de un futuro imprevisible. El discurso religioso dejaría de ser descalificativo de las potencialidades inherentes a la acción, pensamiento, voluntad y afectividad individual, para propiciar espacios de profundización de las finitudes sociales, históricas, institucionales y negar posturas, reflexiones, sugerencias que excluyan del ser individual el pleno ejercicio de su libertad, en tanto hijo del Creador.

Formarse es cultivar, sistemáticamente, la tendencia a negarse y negar lo que se encuentra como lo más natural, a primera vista, mediante el trabajo que realiza el ser humano sobre sí mismo y, simultáneamente, sobre su entorno. El sí mismo no excluye la cultura, la tradición y la nacionalidad, tampoco la conciencia, la creatividad y la imaginación. Incluye tales espacios en la medida en la cual los ha asumido como su tarea, como una razón en la trama de la vida, más no como una idea sin contextualizar en los propios intereses, necesidades, metas y dudas. La atenta vinculación racional y real con la familia, la sociedad y el Estado, impiden que tal trabajo conduzca al constante inconformismo o la completa conformidad.

Religión política y política religiosa

El relativismo multiculturalista del posmodernismo termina suprimiendo los derechos humanos universales, como la libertad y la dignidad de toda vida humana. Con ello, la ideologización unida a la analfabetización

interpretativa del ser humano ante su propio entorno, abonan el terreno a la entronización de la miseria colectiva respaldada por el autoritarismo de élites antidemocráticas, de diferente origen ideológico. La miseria no tiene, de este modo, únicamente el tinte económico, va sellada con el cultural. Es insostenible la primera sin la segunda.

En el mundo latinoamericano, de raíces greco-cristianas, se puede palpar, en el trabajo de sus intelectuales y en los afanes cotidianos de su población, la tarea que pretende desmitologizar y reorientar la desintegración económico-cultural que le caracteriza. Durante el desarrollo educativo llevado a cabo en estos veinte siglos de la era cristiana, perviven cruzados mitos, leyendas, concepciones y cosmovisiones. Las síntesis académicas de sus intelectuales y profesores, así como la expresión de sus cultores y las discusiones de los políticos se nutren de tal amalgama y, a su vez, son representación de la misma. No es un trabajo instantáneo separar lo religioso de lo político. Tampoco existe necesidad cultural alguna en hacerlo. A menos que en la formación de la persona se considere la importancia de distinguir, al estilo clásico del cartesianismo, clara y distintamente, un campo del otro.

La convivencia entre el político y el religioso, en la vida práctica, muestra la relatividad de buscar una distinción absoluta entre ambos. Ello no induce a una confusión total de los mismos. Esta situación induce más bien, al entorno de la investigación de la cosa en sí de cada uno de ellos. De modo que sin la vivencia religiosa es muy difícil a la autoridad política acceder plenamente al campo de la creencia en la otra vida; lo cual no implica elaboraciones discursivas, por ejemplo, tendientes a su explicación. Por otra parte, sin sentirse político, el sujeto religioso, a pesar de sus participaciones públicas en esa área; tampoco abarcará el horizonte de estrategias y los movimientos tácticos implícitos en la búsqueda, mantenimiento o fortaleza del poder del Estado.

La historia cultural, política y religiosa latinoamericana muestra que su camino está lejos de ser el de un ininterrumpido proceso evolutivo. Está sedimentado en cambios imprevistos sobre los que se apoyan estrategias con diversidad de intenciones ético-epistémicas o políticas. Puede decirse, que también en estas latitudes, la realidad griega percibida en las Tragedias, Mitos, Leyendas y Filosofía continúa fortaleciendo la incertidumbre de la vida humana como eje desconocido, o no siempre percibido en su complejidad, de su propio movimiento.

En tal orden discursivo, habría que releer, principalmente desde la vida académica, a Nietzsche y a los posmodernos, en lugar de rendirles adoración en los nuevos altares del antioccidentalismo, del populismo y del vanguardismo. Sería ésta una forma de ver la Universidad y con ella, la educación, en tanto búsqueda constante y expresiva de los derechos humanos y no simplemente como principal arma religiosa en la difusión de fanatismos o política en la masificación de la población. En la Academia, la persona, mediante una ejercitación de sus facultades, aptitudes, posturas e intencionalidades; crea espacio de construcción social, sin menoscabar a sus semejantes por aproximaciones interpretativas religiosas o políticas. Esto no implica resaltar el valor de toda idea, sino discutirla, en lugar de transmitirla como creencia de connotación inmaculada; más bien, se trataría de resaltar el valor político-religioso de toda persona.

La sociedad occidental, liderada por la democracia norteamericana, en su expresión de pluralismo y no de supremacía universal ante el resto de los Estados del planeta, propicia el ambiente teñido de necesidades particulares y locales, sin descuidar el arraigo universal manifestado en la declaración de los derechos humanos. Estos traducen las raíces de la cultura del continente, pues en el sustrato democrático norteamericano, coexisten de manera creativa, pensamiento griego y religión cristiana.

En este contexto, la formación postula la necesidad de constante interpelación a las culturas que la lideran, esto como vía resaltada de supervivencia o desenvolvimiento de aquellas expresiones culturales depositarias de las desventajas políticas. De esta postura crítica no debería escapar la costumbre eclesiástica de considerar las tierras de misión como destino de quienes no aspiran- o no podrían aspirar- cargos gerenciales. Esto como método en la conversión institucional, desde la actualización de los ideales de sus líderes fundacionales.

El reconocimiento de tales raíces culturales puestas de manifiesto en una concepción dialéctica de la formación, revela la pertinencia de las críticas ideológicas al exclusivismo de lo plural como propuesta de acción

histórica en la convivencia social del tiempo presente. De esta manera se aborda el relativismo y se tiende al pluralismo: “Las palabras, incluso las palabras valorativas, como igualdad o libertad, no pueden significar algo tan distinto, en la historia y en la geografía, que nos haga irreconocible el uso que otras culturas hacen de tales términos”. (Camps, 1998, p.18).

Sin embargo, el rechazo al relativismo también es absoluta y éticamente modificable, de lo contrario adquiere el valor de verdad universal imperecedera: “los derechos humanos sólo son absolutos en el enunciado, pero en la práctica suelen entrar en conflicto unos con otros y exigen una cierta relativización” (ibid, p.19). En este sentido, por ejemplo, lo que hoy se considera bienestar de la población, puede ser considerado en el futuro una seria amenaza.

De esta manera, una posición formadora buscará desmitificar las abstracciones que envuelven el núcleo temático de lo democrático y lo cristiano, antes que destruir cualquier contenido, sin someterlo al razonamiento personal y colectivo. Así, la ansiada y difícil paz estable como meta de los gobiernos en las sociedades democráticas es acompañada, para hacerse realidad y no mera proclama del gobierno de turno, de la libertad y de la igualdad. Son los denominados “mínimos” y establecen la condición digna de la vida humana. Sobre ellos ha de asentarse tanto el pluralismo cultural como el universalismo valorativo.

Sin embargo, se ha pretendido extinguir estos mínimos desde diversas concepciones, entre las que cabe mencionar aquella que, en nombre de las denominadas comunidades, los suprimen con una violencia de tipo pasivo, mediante reglamentaciones y normativas discriminativas, incuestionables y desconocedoras de las diferencias individuales. El individuo queda a merced de los caprichos de líderes autocráticos que en nombre del ser supremo del grupo obedece ciegamente.

En la cotidianidad institucional, es un necesario ejercicio del pensamiento exponer en el término “cultura” dos concepciones. La primera, cubre la organización que beneficia la competencia individualizada coronada de premiaciones, condecoraciones y reconocimientos grupales. Signada, principalmente en las reglamentaciones gerenciales. Aquí se usa a la persona en calidad de mero instrumento, sobrevalorando la dedicación de la propia vida a la organización; lo que es discutido en la otra concepción de “cultura”.

En el campo de la gerencia funciona la eficacia de los genios malignos, resaltados en la filosofía moderna por Descartes. Así, a través de un invisible pero eficaz maniobrar, sus representantes, tejen objetivos de gran escala, a fin de impedir el trabajo personal de quienes prefieren la búsqueda de una vida más digna, acorde con sus peculiaridades de carácter. Una vida en la cual la forja de la voluntad sería una de las valiosas armas, ante las artimañas de los malignos.

El emotivismo y el comunitarismo han sido los dos pilares sustentadores de la actual situación moral. Ante la exigencia de superación de la tradicional moral aristotélica y cristiana, ha surgido una crítica desde el lenguaje. Se propone que la escasez de significado de las virtudes implica la falta de pertinencia de las mismas. En tal orden de ideas, la exposición de valores individuales carece de importancia, y en su lugar se muestran los logros comunitarios como dogma inmaculado de la historia.

En una apreciación formativa, al desaparecer el uso de la razón, solo queda apoyarse en lo emotivo, en lo estético aislado de lo ético, en lo religioso sin convicción interna, en lo educativo sin discusión de sus contenidos y sus propósitos. Detrás de tal postura subyace, a su vez, un desconocimiento del cambio de comprensión en los alcances del campo de la razón; al constituir el mundo personal y social sin necesidad de desconocer el nexo que éste tiene con la sensibilidad. Muestra de tal aseveración, es el camino de transformación que se produjo en el predecesor de Hegel:

El Kant de los años ochenta se apoya todavía en la antropología pesimista de Hobbes, Mandeville y Rousseau. Comparte con éste la opinión de que la civilización no hace avanzar a la moralidad, bajo el supuesto de la maldad de los apetitos que rigen en la primera. Pero esta suposición cambiará radicalmente en la década posterior, en especial a partir de *la religión dentro de los límites de la razón* (1793), donde aparece la posibilidad (disposición originaria al bien) que tiene el hombre de trascender a su naturaleza perversa (proclividad al mal).(Bilbeni, 1988, p.82)

Se busca, con la descalificación del mundo ilustrado, con la caracterización de la razón como lo único que hace al individuo y que lo separa totalmente de la necesidad de compartir sus necesidades, gustos y planes con sus congéneres; el resurgimiento de la originalidad social independientemente de su discusión. Aquí se da como un supuesto que lo social, en cualquiera de sus formulaciones, crea y potencia el desenvolvimiento personal. En tal confusión de principios y medios, la democracia aparece y desaparece acorde a los caprichos de los grupos de poder. Para alcanzar tal finalidad, la analfabetización funcional se convierte en la principal arma ideológica. Así, por ejemplo, la proliferación informativa equivale a múltiples opciones formativas en las cuales son todas válidas, pues no existen valores humanos a defender en cualquier agrupación; sino, antes bien, valores ideológicos a expresar y promocionar, según las peculiaridades culturales que son definidas en las visiones grupales.

El ser humano es perfectible, está sometido al cambio. Su transformación proviene del uso social que hace de su razón. Lo natural como disposición inmodificable y única es un constructo teórico psicologizante o socializante, utilizado como freno del desenvolvimiento del sujeto. Así, en esta tarea antipedagógica colabora, además de la psicología, la sociología, al proponer las redes de la sociedad como encierro inevitable de la libertad personal; y contra tal concepción es como se puede asimilar críticamente, el señalamiento rousseauiano de volver a la naturaleza, a lo individual, como fuerza pedagógica en la constante reconstrucción del propio universo. Lo natural del ser humano estaría en la organización armoniosa de su entorno para la satisfacción de necesidades e intereses.

En esta labor de aceptar y superar el desacuerdo consigo mismo, la contrariedad proveniente de presiones sociales, en tanto labor primordialmente pedagógica, se incorpora la búsqueda de aquellas conductas, pensamientos, sentimientos, sensaciones e imaginaciones que se erigen en torno a realidades difusas, como la solicitud de extrema intervención de un ser divino sin plena identificación o la entrega a las fuerzas de los propios impulsos.

Para no desaparecer en medio de dichas fuerzas exteriores, y para que lo exterior no sea anulado por el propio pensamiento, está la propuesta, fundamentalmente hegeliana, del mundo de la eticidad como categoría envolvente de lo natural en lo comunitario. En terminología pedagógica-psicológica, se diría que la asimilación y la acomodación constituyen el deber ser del estudiante y del profesor; de tal manera, que al descuidar uno de los conceptos se pone en peligro la naturaleza del vínculo educativo.

El nuestro es el mundo de la responsabilidad y de la libertad, por oposición al mundo del que venimos, el mundo del pecado. El mundo donde la conciencia religiosa fue la forma prevalente de conciencia, donde la propia explicación de los acontecimientos, individuales, sociales y físicos, dependía de presupuestos fideístas. El mundo que tenía por verdad corriente que la creación se había realizado en seis días efectivos, que los seres humanos habían salido, de hecho, del barro moldeado por las manos de Dios y situados en el paraíso terrenal; se había entonces producido la caída y la historia bíblica coincidía con la historia remota de la humanidad. En ese mundo el suceso que marcaba el eje era la redención, y ya se había producido.

Se trata del asunto de la moral y la ética en tanto discrepancias sistematizadas de lo privado con lo público, de lo religioso y lo político. La ética y la moral serían instancias cuestionadoras del pensamiento, la voluntad, la acción y la educación basadas en dogmas e inmovilismos que persiguirían más que la tranquilidad o intemperancia de ánimo del expositor, la convicción del auditorio de la bondad en sí de tal discurso, siempre con necesidad de ser sometido a la deliberación. Así, se vuelve pertinente la discusión del mandato cristiano de amar al prójimo como a sí mismo, a través de la disquisición kantiana de tratar al semejante siempre como un fin y nunca como un medio, de la intemperancia nietzscheana de no hacerle al prójimo aquello que pueda devolverme, o en la visión vulgar del pragmatismo del “haré a éste algo que no podrá devolverme nunca” (Valcárcel, 2002, p.163).

Pareciera que es natural en la persona y en las sociedades la búsqueda de sintetizar los opuestos, a fin de lograr la estabilidad. Sin embargo, tal supuesto es simplemente, en realidad, una excusa discriminatoria de los considerados pecaminosos, impuros, infieles, traidores. Es más moral considerar las contrariedades como formas de vida que pugnan por su libertad. El principal árbitro en esta lid no puede ser la sangre, el poder o el dinero,

sino el razonamiento basado en la práctica desde tales diferencias. En el concepto de espíritu se encuentra una justificación de tal proposición. Él indica tanto receptividad como riesgo creativo. Carece de valoración ética subrayar únicamente alguna de tales polaridades.

La historia ofrece el testimonio de los diversos intentos que se basaron en la lucha por eliminar la dimensión propositiva. Así, se colige de la propuesta de los cátaros o puros, de los inquisidores religiosos; cuya idea, aunque pareciera anacrónica, puede otearse plenamente vigente, en las ideologías diversas, excluyentes de cualquier oposición que, a la vez, es considerada, aniquiladora, sabotadora del orden vigente, lo cual es una trasposición de la impureza cátara.

Conclusiones

Históricamente la tendencia de una práctica discursiva institucionalizada de alcanzar la uniformidad cognitiva, sensitiva, afectiva y perceptiva, más que la diversidad formativa, por su procedimiento y sus resultados, apunta al campo de lo educativo. Allí se desvaloriza sistemáticamente la creatividad como constitutivo del carácter personal y social ante el reconocimiento constante a la obediencia enceguedora. Hay un desconocimiento voluntario de las necesidades personales y una sobrevaloración de las estrategias grupales. La alabanza individual se transforma en principal palanca del reconocimiento público. Es educativa, instrumentalizadora y totalitaria, por cuanto impone una marcha grupalista que deja de lado el auténtico crecimiento basado en el descubrimiento y estudio de las prioridades particulares y sus distintas vías de expresión afectiva, sensitiva y cognitiva.

En una concepción no formativa, la interpretación y expresión en la relación interpersonal, muestra su tendencia narcisista y supresora de la alteridad cuando se hace decisiva la descripción del deber ante una autoridad, como método de superar las evaluaciones definitivas. En dicha situación, autoridad y súbdito desestiman el contenido de los sentimientos, conceptos, experiencias que decoloren las estadísticas en el desfile definitivo de las imágenes institucionales. Educativa y administrativamente se practica en las instituciones escolares, la infravaloración del carácter formativo de toda evaluación y se privilegia la contabilidad de los resultados. Dicho desde otro ángulo perceptivo, *esclavo y amo* se crean constantemente sobre el desconocimiento de las implicaciones en los derechos a la dignidad de la persona.

En medio de esta era tecnológica y del boom de la virtualidad en la pandemia, se ha incrementado la recurrencia a las imágenes que buscan sostener a los personajes institucionales en sus respectivos roles. Se expone distinto, aunque no del todo, a lo tipificado como una metáfora, en tanto que llega a fortalecerse como creencia del sentido común, el logro de la verdad de la vida de la institución alcanzada en la evidencia de fotos ocasionales con pretensión de universalización en las redes sociales. Con tal ejercicio se captaría la historia de la cotidianidad institucional. Sin embargo, es metafórico en cuanto desconoce el valor de las particularidades constituyentes del todo institucional y deja de serlo, al constituirse en fuerza persuasiva del grupo momentáneo del poder.

Se deduce del desarrollo de tales prácticas antipedagógicas, la sugerencia de valorar la multiplicidad de interpretaciones o significados de las palabras. Abordando así un relativismo antes que un pluralismo ético.

En tal cuadro interpretativo, el término familia es alargado intencionadamente hasta cobijar a aquellos individuos uniformados en pensamiento, sentimiento y acción del momento, como los miembros de la familia institucional. Paralelamente a esta operación matemática de adición, se efectúa su par de sustracción. En ella, se encuentran quienes utilicen diferentes lentes perceptivos y analíticos en la discusión institucional. No se trata, tampoco, de suprimir el valor de reconocimiento a las personas del entorno cercano y de otorgárselo a quienes formarían entornos distantes. En ninguna oportunidad se justifica el desconocimiento de la dignidad humana de quien ejerce el trabajo a favor de su grupo y de sí mismo, sin perjudicar a quienes no integran el círculo de sus preferencias privadas.

Trabajar, sentir y vivir, únicamente a favor de los desconocidos y de los desprotegidos, conduciría a la desaparición de los sentimientos, conceptualizaciones y construcciones sociales. Se abordaría así la creación de grupos desinteresados en sí mismos, lo cual es una contradicción práctica. Tal tipo de radicalismo culminaría en un nihilismo, puesto que nada de lo que sea cercano tendría validez ontológica, ética o epistémica.

Puede afirmarse que la lectura de la filosofía hegeliana y kantiana, en su dimensión ética, además de ser utilizada como camisa de fuerza a la libertad personal, es susceptible de ofrecer espacio investigativo al cuestionamiento del crecimiento personal y social en la formación académica. La realidad discutida desde distintos mundos –el cotidiano, el político, el religioso y el académico- se forja entre los derechos de una naturaleza que enfrenta al fuerte contra el débil y los de una sociedad que abre espacios en los cuales el punto de honor sea el valor de la naturaleza del débil, antes que la brutalidad de la fuerza. ©

Carlos Luis Briceño Torres. Licenciado en Teología (1985) Universidad Católica Santa Rosa de Lima. Msc. en Filosofía (1995) Universidad de los Andes, Doctor en Educación (2016) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Maturín. Miembro Fundador y Actual Coordinador de la Línea de Investigación “Educación: Ethos, Pensamiento y Praxis”. Acreditado como Investigador del Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación por el Ministerio de Educación Universitaria y el Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación.

María Fernanda Calzadilla Muñoz. Licenciada en Pedagogía Religiosa (1998) de la Universidad Católica Santa Rosa de Lima, Msc. en Educación a Distancia (2009) de la Universidad Nacional Abierta y Doctora en Educación (2016) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Maturín. Profesora Asociada a Dedicación Exclusiva de la UPEL. Miembro fundador de la Línea de Investigación “Educación: Ethos, Pensamiento y Praxis”. Acreditada como Investigador del Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación por el Ministerio de Educación Universitaria y el Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación.

Referencias bibliográficas

- Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y simulacro*. Trad. Pedro Rovira, Barcelona: Kairós.
- Bilbeny, Norbert. (1988) Agnes Heller sobre una segunda ética kantiana. *Taula: Quaderns de pensament*, Departamento de Filosofía de la Universidad de las Islas Baleares, ISSN 0214-6657, N°10/pp.81-89. Recuperado el 01 de febrero de 2022 en <https://www.raco.cat/index.php/Taula/article/download/70629/89821>.
- Camps, Victoria. (1988). *Los valores en la educación*, ISBN: 84-207-6148-6. Madrid: Grupo Anaya, S. A.
- Cordua, Carla. (1989). *El mundo ético. Ensayos sobre la esfera del hombre en la filosofía hegeliana*. Madrid: Anthropos.
- Cordua, Carla. (1994). Selección de textos políticos de Hegel. *Estudios públicos*, Revista del centro de Estudios Políticos CEP-Chile, N° 54, pp. 427-487 Recuperado el 01 de febrero de 2022 en https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303183540/rev54_cordua.pdf
- Fukuyama, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. (Trad: P. Elías). Bogotá, Colombia: Planeta, 1992.

- Hegel, Georg W.F. *Fenomenología del Espíritu*. (Trads. Wenceslao Roces y Ricardo Guerra). México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- Heller, Agnes. (1984). *Crítica de la ilustración. Las antinomias morales de la razón*. (Trad: G. Muñoz y J. I. López). Barcelona-España: Península.
- Heller, Agnes. (1996). El último estadio de la historia (memoria, rememoración y Bildung: sobre la teoría de la modernidad en Hegel) (Trad: Sonia Arribas). *Isegoria*. Instituto de Filosofía del CSIC. España. ISSN 1130-2097. N°114, pp.95-110. Recuperado el 01 de febrero de 2022 en <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/213/213>
- Hippolite, Jean. (1970). La situación del hombre en la fenomenología hegeliana. (Trad. Javier Vélez) *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional de Colombia. (1944 - 1992)*, N° 6, pp. 76-89 Recuperado el 01 de febrero de 2022 en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/download/11875/12502>
- James, William. (1986). *Las variedades de la experiencia religiosa. Estudio de la naturaleza humana*. (Trad: J. F. Yvars), 1ra.ed. Madrid: Península.
- Jonas, Hans. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Kant, Immanuel. (1961). *Crítica de la Razón Práctica*. (Trad. J. Rovira Armengol). Buenos Aires: Lozada.
- Kant, Immanuel. (1976). *Crítica de la Razón Pura*. (Trad. F. Larroyo) Argentina: Porrúa.
- Kant, Immanuel. (1979). *Filosofía de la historia*. (Trad. E. Imaz) México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Gasset, José. (1980). Epílogo, en: J. Marías. *Historia de la Filosofía*, pp.472-515. Madrid: Revista de Occidente.
- Pérez, Lisbeth y Millán, Freddy (2019). Formación histórica de los modelos de gestión universitaria. En D. Aguilar, M. Cobos, L. Cortez y E. Campozano (comps.), *La investigación educativa en un mundo en constante transformación* (pp.253-270). ISBN 978-9942-8808-0-2. Cuenca- Ecuador: AsEFIE. Recuperado el 01 de febrero de 2022 en <https://unae.edu.ec/noticias/libro-la-investigacion-educativa-en-un-mundo-en-constante-transformacion/>.
- Reinach, Adof. (1986). *Introducción a la fenomenología*. (Trad. R. Rovira) Madrid: Encuentro.
- Torretti, Roberto. (2013). **Estudios filosóficos 2010-2011. ISBN 978-956-314-247. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.**
- Valcárcel, Amelia. (2002). *Ética para un mundo global*. Madrid: Temas de Hoy, S.A.

La tarea del currículo para orientar la Enseñanza de la Geografía en el mundo globalizado



The task of the curriculum to guide the Teaching of Geography in the globalized world

José Armando Santiago Rivera

jasantiar@gmail.com

jasantiar@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

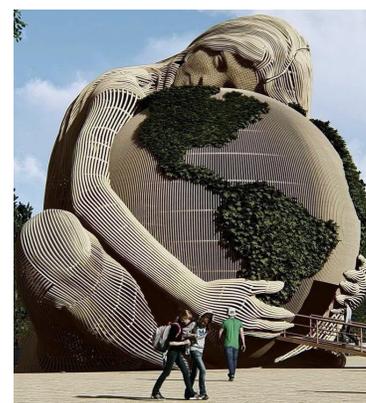
Teléfono de contacto: + 58 4247352984

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Universidad de Los Andes

San Cristóbal estado Táchira

República Bolivariana de Venezuela



Fecha de recepción: 23/01/2022
Fecha de envío al árbitro: 24/01/2022
Fecha de aprobación: 15/02/2022

Resumen

El propósito es reflexionar sobre la tarea a cumplir por el currículo en la enseñanza de la geografía en las condiciones del mundo globalizado. Tradicionalmente esta labor pedagógica ha sido asumida por las asignaturas establecidas en los currículos para facilitar la formación geográfica escolar. Recientemente en las reformas curriculares se han propuesto conocimientos, estrategias de enseñanza y de evaluación, además los valores geográficos de su acción formativa. Sin embargo, en la práctica escolar cotidiana, todavía persiste la transmisión de conceptos, sin la aplicación pedagógica en el estudio de la realidad, en sus problemáticas ambientales, geográficos y sociales. Eso determinó realizar una revisión bibliográfica sobre el propósito del currículo en la formación educativa y el currículo y la enseñanza de la geografía. Concluye al destacar la necesidad de orientar la formación geográfica a interpretar la realidad geográfica actual y aporta fundamentos innovadores de la calidad formativa de la enseñanza de la geografía.

Palabras Claves: Mundo contemporáneo, Currículo, Enseñanza de la Geografía

Abstract

The purpose is to reflect on the task to be fulfilled by the curriculum in the teaching of geography in the conditions of the globalized world. Traditionally, this pedagogical work has been assumed by the subjects established in the curricula to facilitate school geographic training. Recently, in the curricular reforms, knowledge, teaching and evaluation strategies have been proposed, as well as the geographical values of its formative action. However, in daily school practice, the transmission of concepts still persists, without the pedagogical application in the study of reality, in its environmental, geographical and social problems. This determined to carry out a bibliographic review on the purpose of the curriculum in educational training and the curriculum and teaching of geography. It concludes by highlighting the need to guide geographical training to interpret the current geographical reality and provides innovative foundations for the training quality of geography teaching.

Key Words: Contemporary world, Curriculum, Teaching of Geography

Author's translation.

Introducción

En la situación geográfica del mundo globalizado, la existencia de una complicada problemática, se erige como una de sus características más destacadas. El sentido enrevesado es apreciado en el suceder habitual de eventos exigentes de explicaciones más exhaustivas, debido al acento difícil, adverso, desastroso y aciago. Este hecho llama la atención porque su desarrollo ocurre en un contexto histórico, en cuya fisonomía, resaltan como rasgos evidentes la incertidumbre, la inseguridad, la crisis y el escepticismo.

El enunciado nivel de complicación se visibiliza en la presencia cotidiana de sucesos ambientales, geográficos y sociales, desenvueltos con nefastas repercusiones perceptibles en un escenario revelador del deterioro ecológico, la contaminación ambiental y la adversidad de acento desastroso y catastrófico. Esta circunstancia muestra como sucesos destacables, la merma de las condiciones de la calidad de vida colectiva y lo inocultable de una sociedad amenazada por la ruptura del equilibrio natural planetario.

En ese ámbito se ha considerado plantear como opción fundamental, a un modelo educativo con una orientación formativa factible de revertir las situaciones citadas, en cuanto favorecer la humanización y avivar la restitución del equilibrio natural. Un motivo en esa dirección, lo representa la necesaria innovación de la función pedagógica y didáctica, ante el desafío de promover la conciencia crítica en los ciudadanos, como resultado de procesos de enseñanza y de aprendizaje de acento dialéctico y constructivo.

Por eso, en el inicio del nuevo milenio, se han propuesto reformas curriculares con el propósito de facilitar conocimientos actualizados, estrategias integrales e interdisciplinarias y valores capaces de aportar la acción formativa imprescindible en la tarea de asumir la realidad geográfica y generar las posibilidades de educar en forma sistémica, vivencial e investigativa. Es la iniciativa de una labor encaminada a procurar una educación planificada, organizada y potencial de originar los cambios formativos deseados.

El mejoramiento de la función educativa se ha asignado a la tarea formativa a potenciar por el currículo y debe estar conformado por un planteamiento estructurado con conocimientos y prácticas factibles de aportar las posibilidades del cambio educativo. Sin embargo, en la experiencia de los cambios curriculares realizados en Venezuela, desde los años 70 del siglo XX, hasta el presente, persiste en el currículo la fragmentación de las asignaturas, la transmisión de contenidos programáticos y la memorización para aprender.

Esta inquietante realidad determinó formular la siguiente interrogante: ¿Cuál debe ser la tarea del currículo para orientar la enseñanza de la geografía en el mundo contemporáneo? Dar respuesta a la pregunta formulada ameritó realizar una revisión bibliográfica y obtener los fundamentos teóricos requeridos por este objeto de estudio. En principio fundar una perspectiva curricular apropiada sobre la formación educativa y luego, reflexionar sobre el currículo y la enseñanza de la geografía.

Esta labor justifica una explicación posible de aportar una reflexión sobre ambos aspectos, con la capacidad de propiciar la comprensión de convertir el currículo en vanguardia de la aplicabilidad científica del acto educante, al contar con los fundamentos de la investigación. Eso representa proponer estrategias pedagógicas, con la facultad de reorientar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela, hacia la explicación crítica de los hechos geográficos cotidianos en el mundo contemporáneo.

El propósito del currículo en la formación educativa

La tarea del currículo para orientar la enseñanza de la geografía en el mundo globalizado, se debe corresponder con la comprensión de las funciones cumplidas por la educación tradicional y los fundamentos conductistas, de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones educativas, con el propósito

de formar a los ciudadanos de acuerdo con las finalidades educativas instituidas constitucionalmente por el Estado venezolano, durante el siglo XX e inicio del nuevo milenio.

Históricamente, en ese contexto, el currículo ha sido concebido como el plan de estudios con la pretensión de instituir los fundamentos educativos, con la capacidad de educar los habitantes del país, acorde con la modernización exigida por las condiciones de la época. Así, el currículo se ha estructurado de acuerdo con la finalidad educativa establecida por el Estado, con el proyecto del ente político gubernamental de instruir la población, superar la ignorancia cultural y formar para entender el tiempo histórico.

En los procesos propuestos hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, a mediados del siglo XX, se expuso el currículo como una contribución innovadora al Plan de Estudios. El motivo fue ofrecer una estructura planificada, sistematizada y organizada al tradicional listado de asignaturas. Así, se aseguró la capacitación educativa con los fundamentos y las actividades académicas proyectados en conocimientos y prácticas aptas al tratamiento constructivo del acto educante (Cataño, Monsalve y Vásquez, 2020).

Este acontecimiento significó ofrecer una perspectiva más actualizada de la formación educativa, al contar con el apoyo de bases teóricas adecuadas a la explicación científica, educativa, pedagógica y didáctica, a la vez justificadora de los innovadores procesos de enseñanza y de aprendizaje, en forma acertada y conveniente. La novedad fue enfatizar en los argumentos de la formación integral y suscitar la aplicabilidad de los conocimientos fundantes del cambio requerido, como iniciativa de la renovación escolar.

Hoy día, el currículo se ha convertido en un documento de significativa importancia en el logro de los objetivos, al facilitar los conocimientos, recomendar las actividades de la enseñanza y del aprendizaje, sugerir las estrategias de evaluación y acordar los valores apropiados en el cumplimiento de su misión axiológica. De esta forma, instaurar la direccionalidad coherente con las necesidades formativas, al igual responder a la aspiración educar los ciudadanos en forma adaptada a las exigencias de la época.

En las recientes reformas curriculares, se han revelados dos aspectos: cuestionar la permanencia de transmisividad de nociones y conceptos, igualmente el interés por incentivar la utilización didáctica de la investigación pedagógica. El motivo ha sido avanzar desde el fomento de la tradicional intelectualidad por una educación participativa y protagónica con efectos y repercusiones formativas en valores y en la conciencia crítica; es decir, sistematizar procesos pedagógicos con el acento humanizador (Calvo, 2009).

Esta reivindicación ha representado para la acción educativa la necesidad de prestar atención a la realidad del momento histórico, como el escenario de los cambios exigentes de mejorar la calidad educativa. Eso supone razonar sobre las complicadas condiciones actuales como objeto del currículo y, con eso, concebir esta situación en forma hermenéutica, ante la rigidez analítica suscitada en la realidad escolar e implica para el currículo, el reto de ser dinámico y cambiante en su adaptación a lo real.

De allí lo comprensible de realizar la explicación adecuada a los fundamentos teóricos que orientan la práctica pedagógica en el aula de clase, en procura de la formación académica acertada y convincente. Un resultado, los contenidos deben estar relacionados con las estrategias apropiadas, los pertinentes recursos didácticos y la evaluación ajustada a revelar el rendimiento escolar. En concreto, el currículo debe proponer la aplicación de la teoría en la práctica, como desde la práctica construir teoría.

Por esto se impone: "...identificar algunas perspectivas o puntos de vista para comprender la naturaleza del currículo, sin la pretensión de excluir otras maneras de abordarlo, pero siempre reconociendo la necesidad de tematizarlo como condición obligatoria para intervenir las diferentes prácticas educativas" (Osorio, 2017, p. 142). Es el la obligante atención sobre el tratamiento de planteamientos teóricos y metodológicos en función de optimizar la enseñanza y el aprendizaje.

Entre los aspectos destacados en esa dirección, se cita el currículo y la ideología, el currículo y la democracia, el currículo y la educación, las perspectivas curriculares, el desarrollo curricular, el currículo como proyecto social, el currículo y la práctica educativa, el currículo y la transformación escolar, el currículo como base de

la reflexión sobre el acto educativo, el currículo y la escolarización y el currículo y la investigación educativa, entre otros temas de interés (Osorio, 2017).

Estos fundamentos han sido formulados desde los años ochenta del siglo XX, en las temáticas expuestas, tanto en la exigencia de la calidad docente, como en la investigación ejercitada en la actividad pedagógica y didáctica, en la iniciativa por modernizar los fundamentos del currículo. Por tanto, el tratamiento de las problemáticas y los avances del currículo, se han apreciado en las reformas educativas practicadas durante los años ochenta y noventa en América Latina y el Caribe. En esos eventos se ha destacado lo siguiente:

Aun cuando los estudios que analizaban a fondo el concepto mismo de innovación no daban cuenta de la realidad curricular en su traslado a las instituciones educativas, se encontró que se entendía de muchas maneras a la innovación misma. En incontables ocasiones innovación curricular se tomaba como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, y más bien pasaban por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada (Díaz-Barriga, 2012, p. 23). XXX

A partir de esta realidad, en la tarea a cumplir por el currículo, ha sido común el debate sobre la evidente se manifiesta la complejidad del término, las diferentes formas de su construcción, la atención sobre las actividades escolares en los diversos subsistemas educativos e igualmente, los mecanismos de la evaluación; es decir, el sentido y el efecto de la renovación; en especial, esa iniciativa modernizadora se ha practicado con los criterios y el afán de superar la labor tradicional de reproducir el conocimiento.

Además, aunque en los currículos ha sido evidente una explicación avanzada en lo teórico, en lo referido a lo pedagógico y didáctico, ha persistido la propuesta formativa fundada en la secuencia de acciones concentradas para transmitir contenidos, aunque luego de los años setenta del siglo XX, ha sido distinguible que los procesos formativos, procuren el logro del objetivo mostrado en el cambio de conducta observable. En otras palabras, la orientación conductista sostenida en los fundamentos del positivismo científico.

Esto acontecimiento ocurrió como una importante innovación en lo referido a los conocimientos y prácticas del currículo. El planteamiento fue proponer la incorporación de las novedades prometidas, cuya episteme se implantó en los fundamentos científicos positivistas expuestos con la aplicación de la objetividad, el mecanicismo, la funcionalidad y la linealidad, como directrices fiables hacia el logro de una formación distinta de la tradicional transmisión conceptual tradicional.

En esta situación, un cambio notorio y trascendente fue asegurar la confiabilidad y validez del proceso formativo, al requerir la planificación estricta, rigurosa y precisa. El hecho de exigir seriedad y severidad, obedeció a que la formación pedagógica y didáctica debería realizarse como si se tratara de un experimento científico. Así, el aula de clase se asimiló a un laboratorio como lugar para el desarrollo de experiencias simuladas. En efecto, evitar la improvisación del docente tradicional.

Este sistema se sustentaba en la aplicación rigurosa de ciertos principios que, en su conjunto, constituían una «ciencia del trabajo» cuyos elementos básicos eran los estudios del tiempo y movimientos requeridos para la realización de una tarea; estudio de las herramientas y máquinas empleadas; la noción de «tarea», como la realización del trabajo planeado y cumplido según especificaciones; el uso de instructores para inspeccionar la realización de dichas tareas; y la creación del departamento de planificación (Salcedo, 2010, p. 346).

Este comportamiento epistémico representó en su momento, una contribución interesante en la decisión por ofrecer una perspectiva sistemática y organizada de la acción educativa, acorde con las exigencias de una educación de calidad científica y académica, coherente con la época de mediados del siglo XX. Un aspecto relevante fue organizar la actividad del aula con una labor metódica ordenada de la acción pedagógica cotidiana y ajustada con modelos innovadores del currículo, en lo referido al aprendizaje del alumno.

El propósito del currículo en la formación educativa, desde la perspectiva positivista, condujo a facilitar el acto educante bajo un planteamiento diferente al tradicionalismo pedagógico transmisivo y reproductivo,

al proponer la elaboración de planes de trabajo escolar, con la capacidad de organizar la planificación de los procesos formativos con el desarrollo de actividades en orden de dificultad, desde lo sencillo del acto introductorio hasta la construcción de puntos de vista personales de acento argumentado.

Un suceso trascendente fue la mengua de la autonomía pedagógica y didáctica del docente y dar paso a la eficiencia prevista en la planificación escolar del proceso del aprendizaje. Con eso, el privilegio psicológico conductista. Un logro motivo de la controversia en los espacios académicos, ha sido la mecanización formativa y el detrimento de la humanización. También asignar relevancia al acento científicista de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el trabajo escolar cotidiano. Eso es obedece a lo siguiente:

Al debilitamiento de la enseñanza de la filosofía y de las humanidades en las universidades, causado por el desinterés del pragmatismo hacia la teoría del conocimiento, imperante en la sociedad desde comienzos del siglo XX, se debe una buena parte de la crisis del trabajo teórico y de conceptualización que adolece hoy la enseñanza universitaria contemporánea. Uno de los pocos recursos para la formación del pensamiento científico que sobrevivió, fue una pobre metodología de la pedagogía y la investigación, centradas en un enfoque cuantitativo y positivista (Vila, 2011, p. 301).

Por tanto, la orientación epistémica positivista fue determinante en concentrar la facilitación del aprendizaje ajustado a la programación curricular, de manera tal que el estudiante progresase en su participación hacia el logro satisfactorio del aprender, en cada fase planificada por el docente. Aunque asimismo fue posible retroalimentar lo aprendido al ejecutar nuevamente las actividades previstas. Eso dio origen a viabilizar la oportunidad de aprender con una labor evidente del cambio de conducta (Posso, Barba y Otáñez, 2020).

Con el conductismo, en el desarrollo curricular, cada estudiante encontró la oportunidad de aprender de manera diferente, por ejemplo, en forma visual, auditiva y empírica. Aunque de la misma manera, no todos aprenden al mismo ritmo, pues unos lo hacen rápidamente y otros en forma lenta, a pesar de utilizar la misma metodología pedagógica y didáctica. Aunque de esta forma, la educación ha propiciado el acceso al conocimiento y al saber de los ciudadanos. Igualmente:

...en este mismo enunciado se puede acotar que los estudiantes ...deben tener un aprendizaje en línea directa con las necesidades y exigencias de la sociedad, es decir que deben adquirir competencias que les ayuden a integrarse y aportar en el desarrollo de la comunidad, es por eso que de la mano al cambio social se deben cambiar los diseños curriculares en un sentido de evolución continua, abriendo la posibilidad de que no solo el docente cambie su rol sino que el propio estudiante adopte su nueva función en este proceso enseñanza aprendizaje del nuevo milenio. (Posso, Barba y Otáñez, 2020, p. 119).

En este sentido, el currículo debe expresar con claridad la objetividad de la direccionalidad pedagógica obligante de la lectura ineludible del contenido curricular, por parte del educador, porque allí está establecido el nivel conceptual a ser enseñado en el aula de clase, de acuerdo con el propósito formativo determinado por los expertos con experiencia en la educación, la pedagogía, la didáctica y en los conceptos disciplinares. Así, ha sido posible educar ciudadanos en forma planificada y organizada.

Recientemente en los diseños curriculares se promueve la finalidad de educar personas cultas, sanas y críticas, con un sentido humanizador orientado a fortalecer la conciencia crítica y constructiva, el fomento de la autonomía de criterio como base de la emancipación y la liberación personal de las ataduras del pensamiento único. Igualmente se educa para superar las dificultades generadas por la problemática social y formar al individuo en la comprensión y transformación de la realidad vivida (Ander-Egg, 2004).

En ese contexto, un aspecto fundamental es activar la construcción del conocimiento con el fomento del ejercicio de la participación activa y protagónica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta activa acción formativa ha pretendido reivindicar en los alumnos su condición de actores del acto educante, en cuanto la orientación afectiva, expresiva y afable esencial en el aprender significativo. Así, la posibilidad de potenciar actitudes factibles de aperturar el emprendimiento pedagógico y didáctico. Por tanto:

Al significar el currículo como praxis, las acciones constructivas se orientan a un proceso articulador de teorías, visiones y acciones que persigue entretejer en una contextualización las demandas e inquietudes sociales con miras a repensar la educación y cultura comunicada en las particularidades de cada aula de clase. Es decir, implica propiciar nuevos espacios para aprender y entender la realidad desde múltiples miradas con la intención de conjugar prácticas dinamizadoras, recursivas e integradoras que permitan la innovación permanente de la educación (Alvarado, 2019, p. 10).

Con estos señalamientos, el currículo debe estar en condiciones de aportar con innovaciones educativas realizables y de notables efectos en la comprensión de las problemáticas originadas, tanto en la gestión por optimizar la calidad formativa, como en especial lo referido al desarrollo de los eventos del aula de clase. Se trata de adecuar la naturaleza curricular a la formación de los ciudadanos, en forma armónica con la elaboración del conocimiento y la construcción de saberes y experiencias demostrativas.

En concreto, la sociedad contemporánea requiere de una educación adaptada y acertada con el entendimiento de los sucesos característicos de las condiciones históricas del inicio del nuevo milenio. Por eso la tarea curricular a asumir en la formación educativa, debe centrarse en educar ciudadanos responsables y comprometidos con el cambio social, como participantes en procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en atención a la explicación interpretativa, crítica y constructiva.

Una prioridad en esa dirección, es conocer dialécticamente la realidad en sus desenvolvimientos cotidianos. La propuesta crítica supone avanzar desde la comprensión de las internalidades de los acontecimientos hacia la reconstrucción de los cambios históricos reveladores del proceso constructivo realizado por el colectivo social, en condiciones históricas dadas. Es construir un conocimiento de sentido integral e interdisciplinario que muestra la intervención social en el territorio habitado.

Por eso se impone en la tarea formativa del currículo, contrarrestar las influencias de mediáticas, en lo referido a la acción modificadora de conductas y los puntos de vista de los ciudadanos, en cuanto la creación de concepciones falsas y aparentes sobre la realidad, el mundo y la vida, muchas de ellas ajenas a sus propias realidades (Busch, 2013). Con las Fake News, se procura imponer criterios, concepciones y planteamientos con la fijación psicológica de ideas con imágenes y símbolos distorsionadores de lo real.

La tarea del currículo en las condiciones de la época actual, representa indiscutiblemente estar en sintonía con la interpretación de las circunstancias en desarrollo en la realidad histórica del mundo contemporáneo. Como constructo social debe estar ajustado a proponer la actividad reflexiva y la participación activa de los ciudadanos, con la capacidad hermenéutica posible de sustentar el fomento del pensamiento y la conciencia crítica, como posibilidad de asumir las problemáticas de la compleja realidad existente.

El Currículo y la enseñanza de la geografía

Durante el siglo XIX, en la aspiración por fortalecer la concepción política del Estado Nación, destacó la decisión de educar con la finalidad de afianzar el nacionalismo, la soberanía nacional y el afecto al territorio, se propuso la enseñanza de los conocimientos y prácticas de la geografía como disciplina científica. En ese momento, fue fundamental reconocer la identidad con el territorio habitado, debido al desafío de conformar la unidad organizada en atención a las herencias geopolíticas y culturales comúnmente reconocidas.

La geografía llegó a la escuela con el propósito de fomentar la cultura general y su tarea educativa, comenzó con la transmisión de los aspectos constitutivos de la situación propia de los lugares, en condición de asignatura del Plan de Estudios, con un listado de contenidos sobre los rasgos físico-naturales del territorio. Eso determinó centrar su labor pedagógica y didáctica en el conocimiento de las características del entorno inmediato, atender la importancia de conocer el territorio y avivar el sentido de patria.

Esta asignatura se orientó inicialmente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el incentivo de la observación y la descripción de la realidad geográfica, en lo referido a los aspectos físico-naturales del territorio. El objetivo fue resaltar las condiciones del paisaje y, en él, las características relacionadas, por ejemplo, con el relieve, la topografía y la vegetación; es decir, ejercitar la contemplación del ambiente inmediato con la intención de aprender a detallar y especificar sus rasgos más característicos.

Esta acción disciplinar tradujo en la dinámica pedagógica y didáctica en la escuela la exigencia de percibir lo real mediante las visitas a lugares, la observación de paisajes librescos y la importancia asignada a la naturaleza. La geografía en la escuela se dedicó a destacar el valor de las condiciones de la fisonomía terrestre, como reivindicar el valor de los recursos de las comarcas. En concreto, la geografía se inquietó por lo natural. Desde esta perspectiva, en su tarea curricular en el Plan de Estudios, fue:

...la descripción de la Tierra hace referencia al espacio de la Tierra, por lo tanto, los geógrafos estudian la superficie terrestre, la diversidad de sus paisajes y la distribución de los procesos, fenómenos y hechos que se ubican en el espacio terrestre, sea este un continente, una zona latitudinal, una región, un país o un espacio local (Vargas, 2012, p. 313).

Esta forma de desarrollar la tarea escolar, condujo a facilitar la enseñanza geográfica durante el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, con el cumplimiento de la acción meramente descriptiva de los paisajes; en otras palabras, lo fundamental fue contemplar lo real, dibujar, calcar y copiar los caracteres físico-naturales del territorio, de tal manera de transmitir los conocimientos geográficos establecidos, con la fijación visual del rasgo paisajístico.

Esta labor pedagógica y didáctica tuvo como su finalidad epistémica, reproducir con la fidelidad, la exactitud y la precisión posible, dado el requerimiento de preservar la objetividad garante de la veracidad. En efecto, la actividad formativa tuvo dos aspectos didácticos esenciales. En primer lugar, ejercitar la percepción de las situaciones geográficas del lugar y dibujar sus aspectos naturales en el cuaderno. En segundo lugar, copiar o calcar los grabados demostrativos de casos geográficos expuestos en el libro de geografía.

En el inicio del nuevo milenio, en los diseños curriculares, la disciplina se presenta en condiciones de asignaturas, cuyas temáticas conceptuales están referidas a áreas de conocimiento, concebidas como espacios académicos interdisciplinarios y forman parte explicativa de lo real en el ámbito de las ciencias sociales. Eso significa la reivindicación de su importancia formativa en la explicación de la complejidad ecológica, ambiental, geográfica y social.

Igualmente, fácilmente se aprecia en las asignaturas geográficas en el currículo, la permanencia de las actividades tradicionales para cumplir su tarea educativa. Al respecto, inquieta su notable distancia epistémica de los fundamentos teóricos planteados en esta disciplina desde mediados del siglo XX, hasta el momento actual, con la Nueva Geografía, la Geografía Radical, la Geografía Humanística, la Geografía Social y la Geografía Cultural, entre otros aportes conceptuales; es decir, está vigente la geografía descriptiva.

En las teorías geográficas citadas, se formulan otros planteamientos cada vez más originales e inéditos, derivados de la criticidad, el cuestionamiento y la creatividad mostrada con la aplicación de la investigación. Son perspectivas expuestas por investigadores en las diversas regiones del mundo globalizado, apuntaladas en reflexiones argumentadas sobre la tarea geográfica en los currículos, en lo referido a la posibilidad que como asignatura, contribuya a innovar la calidad formativa de su práctica escolar cotidiana.

Es el reconocimiento de su capacidad científica para fomentar la interpretación de la realidad construida por los grupos humanos, a partir de la relación transformadora entre la sociedad y la naturaleza. Esa intervención se ha hecho interesante, una vez que en el marco de la época globalizadora, el desarrollo de la innovación tecnológica ha apuntalado las posibilidades de indagar la situación geográfica desde nuevos enfoques y tendencias; en especial, descifrar la acción del capital en sus intereses, propósitos y realizaciones.

A partir del siglo XX, se van a dar diferentes enfoques y concepciones del espacio geográfico que se pueden resumir en dos enfoques: en el primero los geógrafos tuvieron una marcada inclinación por la naturaleza o factores físicos y tratan de explicar que el paisaje o

conjunto observado es producto de una interacción de los elementos físicos como el relieve, la geomorfología, el clima, el suelo y la vegetación. En el segundo enfoque, el geógrafo considera como fundamental al individuo y a la sociedad que transforma, vive y construye el espacio y es de nuestro interés estudiar estos cambios desde el concepto de espacio físico hasta el territorio como espacio vivido y construido. (Vargas, 2012, p. 313).

Esta situación trajo como consecuencia en la ciencia geográfica, el desarrollo una de renovación conceptual y epistemológica con nuevas ideas, fundamentos y prácticas convenientes de superar su tarea tradicional de transmitir contenidos programáticos con la orientación descriptiva, cuando se produce el incentivo de la investigación como oportunidad epistémica en la elaboración del conocimiento, ante el aprovechamiento irracional de los recursos de los territorios, desde la opción económica capitalista.

Mientras eso ocurre en la ciencia geográfica, en la enseñanza de la geografía, a pesar de la abundancia de planteamientos innovadores expuestos por destacados estudiosos de sus objetos de estudio, persiste el cuestionamiento sobre las reformas curriculares, pues se allí se aprecia el acentuado énfasis de los fundamentos conceptuales, pedagógicos y didácticos tradicionales en el aula de clase. Lo crítico es la evidencia una panorámica desalentadora derivada de la vigencia del enfoque descriptivo, naturalista y determinista.

Inquieta la actualidad de los fundamentos decimonónicos, en el inicio del nuevo milenio, cuando es indispensable practicar la enseñanza geográfica, ante la presencia de nuevas condiciones sociohistóricas que requieren de la comprensión analítica e interpretativa de sus situaciones complejas, enrevesadas y difíciles. Por ejemplo, el efecto invernadero, el cambio climático y el calentamiento global, cuyas consecuencias en el ambiente representan problemáticas de urgente tratamiento científico y educativo.

El resultado, un contexto desalentador y sombrío, con un futuro inmediato caracterizado por el desequilibrio ecológico, el deterioro ambiental, el abuso en la utilización de los recursos naturales, el hacinamiento urbano, la contaminación en sus diferentes versiones, entre otros aspectos. Esta situación amerita de una enseñanza geográfica con una perspectiva curricular humanizadora, orientada a revelar la forma cómo el capital interviene el territorio para satisfacer sus apremiantes necesidades financieras.

Indiscutiblemente, lo enunciado determina revisar los fundamentos curriculares hacia el logro de objetivos y competencias, por una orientación centrada en explicar hermenéuticamente los contratiempos que afectan la calidad de vida de los ciudadanos; en especial, aquellos originados en el mundo de lo inmediato. Del mismo modo, centrar la acción formativa en la investigación, como opción en la construcción del conocimiento, para desarrollar habilidades, destrezas y valores hacia la formación de la conciencia crítica.

El desafío supone comenzar por revisar la tarea curricular tradicional y conductista, asimismo investigar el desarrollo del currículo oculto. Se trata de comprender que la garantía formativa de la tarea curricular asignada a la enseñanza geográfica, debe ofrecer la reivindicación una labor factible de aportar el interés por una educación geográfica, con la capacidad de fomentar propuestas de investigación pedagógica y estudiar los problemas comunitarios, pero con fines de sensibilizar lo humano. Eso implica lo siguiente:

La enseñanza siempre supone un compromiso social, ético y ciudadano. En el momento actual ese compromiso es un reto para la enseñanza en general y para Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales la geografía en particular. Los momentos de cambio social en los que estamos viviendo obligan a que la enseñanza no se quede al margen. La enseñanza de la Geografía debería contribuir a la formación de ciudadanos que realicen una mirada crítica a la realidad que nos rodea. Los docentes no podemos cerrar las ventanas de las aulas a los problemas actuales y a los desafíos sociales, tanto ambientales, como socioeconómicos, porque tienen una dimensión territorial. Estamos en un contexto complejo, de crisis económica, política y social, de dimensiones globales. Por ello, hoy en día, la geografía se vuelve una gran aliada en la formación de ciudadanos críticos con la realidad incierta en la que nos desenvolvemos (Calle Carracedo, 2012, p. 33).

En este orden de ideas, una elección de fundamental importancia en la formación educativa de los ciudadanos, lo constituye apoyar la propuesta de un currículo problematizador fundamentado en la aplicación de

la teoría en la práctica o desde la práctica fundada en la contextualización de la explicación geográfica en el ámbito de la realidad comunitaria. El propósito debe ser asumir la lectura interpretativa de la geografía vivida. Es estudiar lo geográfico con la explicación de las dificultades por los lugareños.

Es la tarea a cumplir con la formación educativa centrada en los razonamientos propios sobre lo real inmediato. Es el entendimiento de la geografía vivida como el objeto de estudio de la enseñanza geográfica e involucra comprender lo local en la dirección de entender lo global; en otras palabras, concebir lo real en su conformación integral de lo histórico (pasado) y lo geográfico (lo actual) y, con eso, aprender a leer lo inmediato con fines de advertir analíticamente el suceder de los acontecimientos del mundo globalizado.

De esta manera, el currículo apunta hacia la intervención científica de las condiciones del territorio habitado, como el objeto de estudio percibido como el suceso construido, a partir de los eventos históricos que han configurado la situación geohistórica contemporánea. Así, la tarea curricular direccionará su labor a entender la realidad, la vida y el mundo, con conocimientos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, además fomentar valores en el propósito incluyente de lo visible e invisible de lo geográfico.

Ese ejercicio se debe sostener en la formulación de interrogantes obligantes de su desenvolvimiento en procesos formativos respaldados con la intervención científica de la explicación de las circunstancias geográficas de la comunidad. Es encontrar respuestas estimulantes con el acto estimulante del pensamiento creativo y crítico, con la propuesta de iniciativas motivadoras de la imaginación, la originalidad y la inventiva, con fines de agitar los razonamientos constructivos del conocer hermenéutico.

El efecto formativo descansa en la acción reflexiva que guía la práctica pedagógica en la tarea curricular de indagar lo real, con la acción interpretativa de los sucesos diagnosticados desde el aula de clase, como parte de la estrategia didáctica del docente al coordinar la intervención pedagógica de la comunidad. Necesariamente, esta labor representa un cambio significativo en lo referido a la actividad tradicionalmente pasiva, contemplativa y despreocupada de los estudiantes en su práctica escolar cotidiana.

Con esto es posible curricularmente, dar el salto epistémico hacia la labor escolar similar a la actividad desarrollada por el investigador en la gestión de construir el conocimiento. Eso amerita de un comportamiento participativo y protagónico, porque quien aprende debe involucrarse en la búsqueda de respuestas para explicar el objeto de estudio. Es activar la intervención en procura de conocer mediante el apoyo de la investigación, con un acto pedagógico activo, reflexivo y constructivo.

Concebir la enseñanza de la geografía desde esta perspectiva formativa, conducirá a replantear el uso de los contenidos geográficos propios y adecuados, como prestar atención correcta en su aplicabilidad indagatoria. Esta selección implica asumir la reflexión analítica del contenido programático, como punto de partida de la estrategia pedagógica. Es preparar su entendimiento y luego emplear sus fundamentos en el fomento del acto indagador. Este es un aspecto favorable para apropiarse explicativamente lo real geográfico comunitario.

Esta tarea del desarrollo curricular permite a la misión axiológica del acto educante, contribuir a generar en los estudiantes los razonamientos convenientes a fortalecer la conciencia crítica, como opción reveladora de la complicada realidad geográfica vivida. En efecto, una formación abierta, flexible y reacomodable factible de concebir las situaciones del lugar, en forma vivencial y empírica, como escenario de la enseñanza y el aprendizaje, entendidos con el sentido epistémico de otras opciones para conocer.

De allí que el cambio curricular se debe corresponder con una orientación formativa más acorde con el incentivo de la búsqueda, procesamiento y transformación de la información obtenida en conocimientos sólidamente argumentados. Es el resultado derivado del análisis interpretativo asegurador de la manifestación de la subjetividad de los ciudadanos, fundada en los datos directos, válidos y confiables originados en la práctica geográfica cotidiana comunitaria.

En consecuencia, al diagnosticar puntos de vista sobre el tema o problema estudiado, se hace posible la oportunidad propicia de avivar el conocer analizador, razonador y constructivo, originado en las experiencias significativas del saber personal del habitante de la localidad, donde la escuela cumple la misión de educar

a los ciudadanos. Así, se cristaliza la formación integral requerida como principio esencial de la formación educativa en el mundo globalizado: razonar críticamente sobre la realidad vivida.

Un aspecto a superar indiscutiblemente con esta innovación curricular es romper con la memorización como la exclusiva manifestación del aprendizaje geográfico. Es plantear la amenaza y debilidad de la acción reproductora que fija en la mente de los estudiantes nociones y conceptos, pero sin ninguna aplicabilidad interpretativa en el entendimiento de la realidad. Esta situación es una problemática complicada y erigida como dificultad penosa de la enseñanza geográfica contemporánea.

Lo alarmante de esta circunstancia es, en primer lugar, se limita a fijar el dato en forma bancaria y ser expuesto en la evaluación realizada por el docente. Así, se confirma lo actual del efecto formativo del catecismo decimonónico, vigente en la práctica escolar cotidiana para aprender con el ejercicio de la repitencia calificada en forma tradicional como el caletre. En segundo lugar, evidencia la lamentable resistencia al cambio que afecta la calidad formativa de la tarea curricular de las asignaturas geográficas, como en la enseñanza de las ciencias sociales.

Como el reto es promover la gestión innovadora del cambio curricular, de tal manera de aproximar su influencia formativa en la explicación de las circunstancias características del momento histórico y, en especial, proponer la formación educativa para contribuir a ejercitar la explicación razonada de la relación entre los ciudadanos y su territorio, es obligante en la reflexión geográfica, activar el entendimiento crítico de los acontecimientos ambientales, geográficos y sociales.

Por eso la opción promovida en el mejoramiento de la calidad formativa de la enseñanza de la geografía, debe superar el afecto a los contenidos librescos y adelantar la construcción del conocimiento. Es evitar las estrategias metodológicas caducas, envejecidas, obsoletas y periclitadas, para poner en práctica la activa acción investigativa como la labor pedagógica fundamental. Significa que la innovación curricular debe centrar su tarea en la explicación de las complejas circunstancias históricas actuales.

Esa labor del currículo supone establecer las concepciones educativas, pedagógicas y didácticas, como los fundamentos de la disciplina científica, en condición de planteamientos apropiados en apoyar la transformación hacia la mejor la calidad educativa y su traducción en el bienestar social de la comunidad (Cabral y Straforini, 2020). De esta forma, se aseguran los conocimientos acertados para guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el incentivo de una labor pedagógica capaz de atender sistemáticamente las problemáticas convertidas en los objetos de estudio. De allí lo siguiente:

Recomendações à prática escolar: Os autores dos textos curriculares buscam desenvolver propostas pedagógicas que desloquem o aluno do papel de passividade ou simples leitor e reprodutor de lições para, em vez disso, envolvê-lo numa relação de ensino-aprendizagem como sujeito ativo, de maneira direta e atuante. Com isso, valendo-se de princípios escolanovistas e/ou de princípios metodológicos e cientificizados de ensino da Geografia, os textos curriculares desenvolvem ora atividades cunhadas sob influência do método indutivo (experiências, construção de modelos, excursões), ora atividades cartográficas de interpretação dos fenômenos e feições geográficas. (Cabral y Straforini, 2020, p. 75).

En función de esta perspectiva, la inquietud de la enseñanza de la geografía debe ser prestar atención a la innovación propuesta por el cambio paradigmático y epistemológico, apuntalado por la investigación cualitativa. Es una opción cuyo propósito es construir el conocimiento, a partir de la obtención de la subjetividad de los actores protagonistas del tema geográfico o del problema identificado en la localidad. Esas concepciones personales emergerán ante la formulación de preguntas en una conversación natural y espontánea.

Desde esta explicación, el tema curricular en la enseñanza de la geografía, debe asumir una episteme con fines de asegurar un paso significativo en la aspiración por ofrecer una labor acertada en la comprensión de las condiciones ambientales, geográficas y sociales del mundo actual. Es una iniciativa con la exigencia de formar a los ciudadanos con la conciencia crítica sobre la crisis ecológica, cuya atención implica gestionar las opciones pedagógicas que eviten la continuidad del desastre ambiental terrestre.

Consideraciones finales

En el planteamiento de la tarea curricular con la tarea de innovar la acción pedagógica de la enseñanza de la geografía, es imprescindible reflexionar sobre el contexto donde se insertará la propuesta pedagógica y didáctica, con fines de alcanzar su logro educativo. Eso representa dar respuesta a las condiciones y exigencias del escenario geográfico, en cuanto las necesidades y requerimientos del objeto de conocimiento, en condición de aportar hacia el mejoramiento de la calidad formativa de los ciudadanos.

En esta labor, además de requerir las condiciones del momento histórico, supone para la acción educativa atender la exigencia establecida en el currículo. Eso significa asumir las dificultades detectadas en el escenario escolar, de tal manera de proponer la tarea innovadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje acordes con la innovación de la práctica escolar cotidiana. Un punto de partida es diagnosticar las razones explicativas de la problemática estudiada y aplicar los fundamentos apropiados en la actividad escolar.

Precisamente, dar cumplimiento a esa circunstancia, amerita revisar la finalidad educativa, la orientación curricular visible y oculta, como los conocimientos y prácticas que sustentan al desarrollo curricular. Por eso, en la enseñanza geográfica, el currículo propuesto debe ser congruente con las condiciones de la época y facilitar en la revelación del comportamiento pedagógico y didáctico, las razones justificadoras de su aplicación en el cumplimiento de la labor de enseñar y de aprender.

Por tanto, enseñar geografía tiene como desafío promover la revisión exhaustiva de su desenvolvimiento en el aula, como su relación explicativa de la realidad comunitaria y del escenario ambiental, geográfico y social del mundo globalizado. Implica estructurar una propuesta curricular, cuya concepción formativa debe apropiarse de lo real con fines de adecuar sus explicaciones en el marco de las condiciones históricas y geográficas.

Desde esta perspectiva, el apremio de fomentar los estudios interdisciplinarios de las realidades geográficas contemporáneas. En esa dirección, el currículo debe estar elaborado con los conocimientos educativos, pedagógicos, didácticos y disciplinares, concebidos para optimizar la formación de los ciudadanos, como una opción formativa factible de ejercitar la participación activa y protagónica, el fomento del pensamiento crítico y la formación de valores conducentes a vigorizar la conciencia crítica.

En esa labor, se deben priorizar los fundamentos de la innovación paradigmática y epistemológica sustentada en la investigación cualitativa, porque está en condiciones de favorecer la construcción del conocimiento, con la consulta de las perspectivas de los actores del objeto de estudio. Esta labor es oportunidad para percibir y estimar los temas y problemáticas de la enseñanza de la geografía, en función de los docentes y de sus estudiantes, como protagonistas del trabajo escolar cotidiano.

La tarea del currículo debe ser un motivo de atención en las explicaciones sobre el desenvolvimiento cotidiano de lo geográfico. Es ejercitar su interpretación analítica y crítica como actividad fundamental de la acción formativa del aula de clase. Eso facilita enseñar geografía en la dirección de contribuir en el compromiso de educar los ciudadanos conscientes de la necesidad de proponer opciones pedagógicas factibles de estimular la transformación que amerita la compleja realidad contemporánea. ©

José Armando Santiago Rivera. Docente Ordinario Titular Universidad de Los Andes (1979), Dedicación Exclusiva. Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970), Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985), Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Magíster en Educación Agrícola Universidad Rafael Urdaneta (1989). Doctor Ciencias de la Educación Universidad Santa María (2003). Postdoctorado en Educación Latinoamericana (UPEL, 2013). Adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (1979), Investiga la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano.

Este artículo es producto de la investigación titulada: *Las representaciones sociales de docentes de geografía sobre la aplicación del currículo en su práctica escolar cotidiana*, aprobada por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico, Humanístico y de las Artes (CDCHTA-ULA) de la Universidad de los Andes, bajo el Código: NUTA-H-416-19-04-B

Referencias bibliográficas

- Alvarado Mendoza, Nichol José (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Revista REDINE*, Vol. 11, N° 1, 9 – 22.
- Álvarez-Cruz, Pedro (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, No. 54, 58-64.
- Arenas Martija, A. y Salinas Silva, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 56, 143-162.
- Cabral, Thiago Manhães y Straforini, Rafael. (2020). Controversias sobre o currículo da geografia escolar: as comunidades científicas paulista e carioca em debate (1931-1935). *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Vol. 10, N°. 20, 72-101.
- Calle Carracedo, Mercedes (2012). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *La educación geográfica digital*. Recuperado de: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf> Grupo de Didáctica 123-138
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. III, N° 7, 23-40.
- Erazo Jiménez, María Soledad (2001). Innovación de las prácticas de planificación curricular en la escuela y en el liceo: Una estrategia para la apropiación, contextualización y complementación de los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación. *Pensamiento Educativo*. Vol. 29, 245-275.
- García, Jambell y Pulgar, Nora (2010). Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales. *Revista de Ciencias Sociales*. Volumen 16. N° 14, 721 – 726.
- González Velasco, J. M. (2009). Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista Integra Educativa* N° 4, Vol. II. N° 1, 63-74.
- Mejía, Marco Raúl (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI*, Universidad Pedagogía y tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia.
- Osorio Villegas, Margarita (2017). El currículo. Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*. N° 26, 140-151.
- Posso Pacheco, R. J.; Barba Miranda, L. C. y Otáñez Enríquez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista Educare-UPEL-IPB- Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24 (1), 117-133.
- Salcedo Galvis, Hernando (2010). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, Vol. 31, N° 89, 331-378.
- Santiago R., J. A. (2012). La cotidianidad contemporánea desde las teorías geográficas y la renovación de la enseñanza de la geografía. *Revista Anekumene*, Volumen 1. N° 4, 8-22.
- Santiago Rivera, J. A. (2016). La realidad geográfica de la comunidad y la geografía escolar. *Revista Omnia* Año 22, N° 1, 46 – 60.
- Vargas Ulate, Gilbert (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Revista Reflexiones*. N° 91 (1), 313-326
- Vila Morales, Dadonim (2011). Las concepciones de curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatol*, N° 48(3), 301-314.

Una conceptualización aproximada de la educación



An approximate conceptualization of education

José Matías Albarrán Peña

josematiasap@gmail.com

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

Teléfono de contacto: + 58 416 9778725

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida, Venezuela

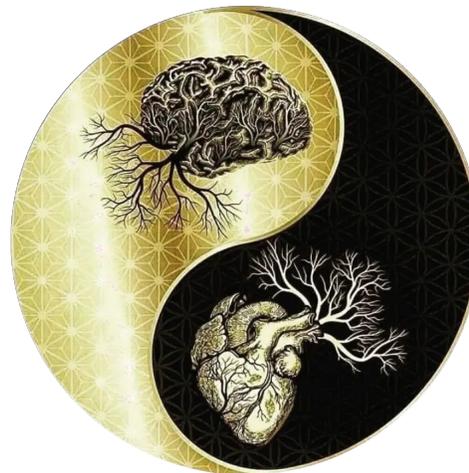
Coordinación de Educación Primaria

Dirección de Educación del Estado Mérida

Gobernación del estado Mérida

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Fecha de recepción: 12/02/2022
Fecha de envío al árbitro: 21/02/2022
Fecha de aprobación: 28/02/2022

Resumen

El presente ensayo ofrece una comprensión interpretativa de la educación como fenómeno socialmente construido y culturalmente transmitido, que ha permitido el avance del ser humano a través del tiempo. Sin duda, que la educación es una fiel representación de lo que la sociedad es y de lo que pretende alcanzar. La metodología del ensayo corresponde a un análisis interpretativo del concepto de la educación, destacando algunos aspectos filosóficos que merecen ser abordados. El texto recoge apreciaciones personales con respecto al tema que pueden servir de marco de discusión. Se concluye que la educación es un proceso socio individual que se construye a medida que el ser humano es consciente de la necesidad de aprender y transferir el conocimiento.

Palabras claves: aprendizaje, conocimientos, educación, enseñanza, progreso.

Abstract

This essay offers an interpretive understanding of education as a socially constructed and culturally transmitted phenomenon, which has allowed the advancement of the human being over time. Without a doubt, that education is a faithful representation of what society is and what it intends to achieve. The methodology of the essay corresponds to an interpretive analysis of the concept of education, highlighting some philosophical aspects that deserve to be addressed. The text contains personal insights regarding the topic that can serve as a framework for discussion. It is concluded that education is a socio-individual process that is built as the human being is aware of the need to learn and transfer knowledge.

Keywords: learning, knowledge, education, teaching, progress.

Author's translation.

Introducción

La protoeducación da indicios de que los primeros homínidos, aprendían entre sí, gracias al proceso de transferencia de conocimientos para intentar existir y convivir, en un medio natural, que si se quiere, debían dominar. De tal modo, que la educación desde esos primeros tiempos de la especie humanoide fungió como una habilidad para asegurarse la existencia. Hubiese sido un panorama distinto si los humanos se mostrasen aislados, asociales y poco cooperativos. Así, educarse formó parte de la necesidad de reproducir un modo de vivencia que permitió prosperar a los hombres primigenios. La educación repercutió en la expansión de los homínidos, inicialmente, casi por toda la tierra, encontrando los mejores lugares para asentarse, procrear y cuidar de sus hijos, lo cual garantizó el aumento de la población. Es difícil imaginarnos como sin esa educación genésica, los hombres no hubieran aprendido a cazar en grupo, repartirse tareas para la siembra y cosecha de vegetales ni comprender los misterios de la naturaleza. Siendo el ser humano una criatura que nace poco desarrollada y muy dependiente, el hecho de no haber oportunidad de educarse, tal vez repercutiese negativamente en el éxito reproductivo que demostró con el tiempo, al punto de ser el único animal dominante.

El hombre de las cavernas, como suele denominarse a los primeros homínidos, a lo largo de la historia ha tenido una concepción de salvaje, en el sentido de considerársele como una criatura huraña, poco sociable y solitaria. Sin embargo, ese prejuicio nos limita comprender que era un ser capaz de aliarse y convivir para existir. Las relaciones que sostenía con sus pares, aparte de constituir afinidad para la reproducción, también se vinculaba con otros miembros de su grupo para el desarrollo de estrategias de caza, recolección y transmisión de saberes. Se supone que estos primeros hombres, si bien no tenían un cerebro con la capacidad cognitiva del ser humano actual, generaban y transferían aprendizajes, tales como la adquisición de habilidades físicas, manuales y conocimientos sobre lo que se debía hacer para asegurar la prosperidad de la especie.

Es conveniente mencionar que si la educación se concibe como un acto de transformación, entonces el ser humano debe ser capaz de superar sus propios miedos y limitaciones, que la misma sociedad trata de imponer para controlar a los grupos humanos. Mediante la educación se vincula al hombre y a la mujer con sus congéneres. Es pertinente preguntarse: ¿qué características debe tener un individuo para poder educarse?, ¿Es necesaria una actitud de cierta docilidad o por el contrario se requiere un carácter retador que ayude a entender los trasfondos de la enseñanza que se sigue en las escuelas?. Una respuesta podría ser que se necesita de un individuo con una mentalidad abierta, capaz de aportar ideas e impregnarse de aquellos conocimientos útiles para actuar como un sujeto con un amplio bagaje intelectual y cultural. Ante este difícil reto para la educación, en la actualidad, se han cambiado los medios o recursos para la enseñanza; pero se sigue considerando que educar es una labor fundamental en una sociedad que aspire a su crecimiento de diversa índole. Como bien lo destaca Pedro Rivas (2018) “El individuo de la especie homo durará hasta su fallecimiento condenado a vivir bajo el imperio de la educación” (p.322).

Con base en lo antes expuesto, este ensayo pretende dar una concepción aproximada de la educación, desde un punto de vista interpretativo que sirva como elemento de comprensión de dicho fenómeno, apoyándose en las ideas de autores relacionados con el tema.

Aproximándonos a una concepción de la educación

El contacto entre los distintos grupos propició el surgimiento de relaciones que, posteriormente, se les dio una connotación social, política y cultural. Resulta un poco difícil tratar de desligar cada una de las dimensiones, pues forman parte de un todo que con el pasar del tiempo para su mayor estudio se fueron fragmentando. Edgar Morin (1999) expresa que “la sociedad como un todo está presente en el interior de cada individuo en

su lenguaje, su saber, sus obligaciones, sus normas” (p. 16). Así, lo social se convierte en un aspecto transversal que incluye a cada uno de los sujetos, en tanto forme parte de ese conglomerado que se llama sociedad. Esta también construye las demás dimensiones, que se van permeando conforme se produce la interacción entre los seres humanos.

Edgar Morin (2005) sostiene que “cuanto mayor es la complejidad del orden eco-sistémico, más apto es éste para proporcionar a la sociedad una enorme riqueza y diversidad de objetos y productos, para alimentar la riqueza y diversidad del orden social, es decir su complejidad” (p. 20). A todas luces, esta idea trata de indicar que el ser humano, mientras más conocimientos desarrolle y experiencias acumule, mayor será su contribución al aspecto social. De modo, que la educación desde el orden social es el resultado de la interacción constante y continua que se genera en los sujetos integrantes de un determinado grupo. Es difícil concebir a la educación sin el elemento social que está presente y transversaliza el comportamiento humano; puesto que somos seres gregarios que, necesariamente cooperamos y colaboramos en la construcción de un mundo, bien sea igual o desigual.

Si bien la educación puede cambiar de acuerdo con el contexto y el tiempo, resulta pertinente reflexionar sobre su conceptualización. Armando Zambrano (citado en Pedro Rivas, 2019) señala que la finalidad de la educación es la transformación del ser humano. Más adelante Pedro Rivas (2019) indica que la educación “es el acto más dinámico y rico de la existencia humana” (p.704). Por su parte, Ramón Azócar (2006) sostiene que Edgar Morín cuestiona que la educación no ha motivado a las personas a conocer su propia realidad y, en cambio ha tratado de amaestrarlas. Estos aspectos coinciden con las ideas expuestas en el seminario doctoral cuando se infiere que la educación puede ser definida desde el paradigma o forma de pensamiento que se tenga en lo político, económico y social. Así, podemos entender que la educación en un mundo capitalista es la preparación para el mercado laboral. En un contexto progresista, podríamos decir que permite la reinterpretación del ser humano ante la excesiva subyugación social por parte de las clases más dominantes.

Si la educación se concibe como un acto de transformación, entonces el ser humano debe ser capaz de superar sus propios miedos y limitaciones, que la misma sociedad trata de imponer para controlar a los grupos humanos. Mediante la educación se vincula al hombre y a la mujer con sus congéneres. Es pertinente preguntarse: ¿qué características debe tener un individuo para poder educarse?, ¿Es necesaria una actitud de cierta docilidad o por el contrario se requiere un carácter retador que ayude a entender los trasfondos de la enseñanza que se sigue en las escuelas?. Una respuesta podría ser que se necesita de un individuo con una mentalidad abierta, capaz de aportar ideas e impregnarse de aquellos conocimientos útiles para actuar como un sujeto con un amplio bagaje intelectual y cultural. Ante este difícil reto para la educación, en la actualidad, se han cambiado los medios o recursos para la enseñanza; pero se sigue considerando que educar es una labor fundamental en una sociedad que aspire a su crecimiento de diversa índole. Como bien lo destaca Pedro Rivas (2018) “El individuo de la especie homo durará hasta su fallecimiento condenado a vivir bajo el imperio de la educación” (p.322).

La educación jugó un papel importante en la expansión del hombre y la mujer. Por ello, podemos pensar en una educación garantizadora de la vida. A diferencia de las otras especies, los humanos nos educamos con el propósito de prolongar la vida en la tierra, bien sea reproduciéndose o ideando métodos que ayuden a mejorar las condiciones socio-naturales para intentar mantener el control. Ese control que el ser humano quiere y que gracias a la capacidad de razonamiento ha incorporado en su cotidianidad. Considerando este período prehistórico, podría iniciarse la defunción de la educación como un proceso de transmisión de habilidades en un contexto primario en el cual el ser humano debía enseñar y aprender un conjunto de saberes y experiencias para garantizar la existencia y protección de la especie que biológicamente nació poco desarrollada, muy dependiente afectivamente y con autonomía reducida, hasta tanto fuera capaz de adquirir una estatura y movilidad que le permitiera defenderse por sí misma ante los peligros y avatares de un medio natural también en proceso de cambios y adaptaciones permanentes de un planeta en evolución.

Es increíble que la razón del éxito de la especie humana haya sido la capacidad para transmitir y aprender conocimientos con una velocidad relativa. A diferencia de las fieras con una imponente fuerza que por instinto

aprenden las cosas, el hombre con un proceso de crecimiento muy lento necesita del contacto social con otros seres humanos mayores para lograr llegar a una adultez que le sirva para valerse por sí mismo.

Superado ese periodo primigenio en que el hombre se organiza en clanes o tribus y ante el surgimiento de las civilizaciones antiguas, estas civilizaciones representaron el fulgor de una creciente población que se organizaba en clases sociales, marcadas por el liderazgo militar y religioso, de lo que en tiempos prehistóricos, era el líder de la manada; pero que con el pasar del tiempo se institucionalizaron como dirigentes de una sociedad. Este proceso de división de clases sociales, se asentaba en las creencias provenientes de la cosmovisión que el hombre desarrolló a medida que aprendió a interpretar su entorno tanto social como físico. En este orden de ideas, puedo definir a la educación como un proceso de inserción social que permitiera al individuo acceder a un conjunto de conocimientos y habilidades, estructuradas en saberes institucionalizados, que debían ser enseñados, principalmente a la prole de aquellas clases sociales altas para garantizar la continuidad del poder político y, en segundo lugar, a los miembros que ocupaban un escalafón más bajo en la organización para que trabajaran en el mantenimiento y administración de la jerarquía social dominante.

Por su parte, la educación en la cristiandad, atendiendo a la necesidad de reproducir el espíritu de fe y dogma en la población, se consideraba como un elemento propagandístico del sistema de creencias que se derivaba de la práctica de la religión, inspiradas en valores de igualdad, solidaridad y justicia. Sin embargo, la religión se convirtió en dogmática y un recurso utilizado por las clases más pudientes (nobles, clérigos y señores feudales) para mantener su estado de cosas. Puedo definir a la educación en este período de la historia como: la instauración y propagación de un dogma para justificar el ascenso y permanencia de una alta jerarquía, que utiliza como fuente de inspiración la austeridad y la bondad, con la finalidad de mantener un influjo espiritual en los demás individuos, que apaciguara las posibles conductas de rebelión que pudieran surgir ante el sentido de injusticia social que era propio de la época.

Por otra parte, la educación en el Renacimiento, con atención en el carácter renovador, puedo definirla de la siguiente manera: un proceso que intenta liberar al individuo de la atadura espiritual que había logrado una enseñanza escolástica demasiado coercitiva, permitiéndole descubrir el propio ser del hombre, para que así se atreviese a expresar por medio del arte y del trabajo creativo su espíritu transformador y constructivo; pero bajo el yugo monárquico. Esa educación estuvo fundamentada en el renacer de la conciencia humanística en que el deber ser pasó a darle pasó al ser del individuo.

Ahora bien, con el advenimiento de la Revolución Francesa, la educación podría definirla como un proceso ilustrador del pensamiento que se opone a la represión monárquica y lucha contra el despotismo sobrenatural del clero, en procura de la libertad individual de los condicionamientos sociales, bajo los valores de democracia, igualdad y gratuidad que eran ejercidos por el Estado.

Estas definiciones si bien son el resultado de la revisión del contexto histórico de la educación en dichos períodos, es conveniente mencionar que las mismas responden a un componente teleológico que parece expresar el sentido de la existencia de la educación. Se observa una cierta institucionalización de la educación que tendió hacia su escolarización, con pretensiones de masificarse; no obstante, el espíritu democrático promulgado quedó en un idealismo, porque las personas más pobres, que no pertenecían al clases sociales altas y medias como los nobles y la creciente burguesía, no se educaran y su inserción hacia una sociedad educada solo fue una utopía.

En vista de tales aspectos que revelan la finalidad de la educación dentro de una definición, se presentan dos alternativas que las conceptualiza, considerando elementos filosóficos, biológicos, psicológicos, culturales, ecológicos y espirituales. De manera personal, puedo decir que la educación es un proceso de interacción constante y continuo entre las personas que genera el intercambio de ideas, pensamientos, actos y experiencias para ayudar a aprender y compartir una diversidad de conocimientos, que favorecen la convivencia y desarrollo integral del ser humano, mediante una intervención dialógica conducente a la transformación cognoscitiva, moral y espiritual del individuo, lo cual lo ata al contexto político-económico presente en un determinado Estado-sociedad; o le permite encontrar sentido a su verdadera existencia, bien sea a través de la comprensión institucionalizada de los saberes o, por medio de la búsqueda de su propia liberación autodidáctica.

Se intenta dar con esta definición un carácter amplio que reúne la finalidad de la educación y, a la vez, incluye diversos aspectos propios del contexto sociopolítico y económico en que se desarrolle el individuo. Asimismo, puedo aportar una segunda definición: es una necesidad humana inmanente a la condición de desarrollo incompleto con el cual nace el individuo, que le abre un horizonte de saberes existenciales teórico-prácticos, adquiridos a través de la formalidad o la informalidad de la enseñanza, bajo un contexto situacional determinado, que generará la formación de un ser humano consciente de la importancia de contribuir a la transformación de su propio entorno, o, por el contrario, ser un continuador del sistema sociopolítico en el cual se desenvuelve.

Las dos definiciones anteriores, que he propuesto, se fundamentan en la valoración de la educación como un proceso o actividad de transformación del ser humano, que bien lo puede lograr por medio de la enseñanza institucionalizada o a través de un proceso de autoformación. La educación en los actuales momentos aún está anclada en las directrices de un Estado y sociedad que determina los lineamientos curriculares que deben desarrollarse en las instituciones educativas.

Como seres humanos, en estos tiempos tan convulsos, hemos comenzado a ver que ese panorama fantástico, disfrazado de aceptación del fracaso como forma de justificar el éxito de quienes se han instaurado como dueños de la verdad y los medios de subsistencia, hoy más que nunca se derrumba. En pro de ello, la pedagogía debe cimentar las bases para una educación más transformadora y liberadora, quizá no tanto en un anarquismo inconsecuente con los avances sociales hasta ahora logrados, sino que parta de una observación y participación activa del individuo. El hecho es crear el suficiente compromiso en el niño de que debe defender su autonomía, teniendo por norte el respeto a sus propias ideas transformadoras del mundo. Pero, esa transformación debe estar orientada hacia la construcción de un ser equilibrado con el medio ambiente. Así, podemos decir que quien debe cambiar es la conciencia del hombre y la mujer y no el planeta.

Es innegable que el ser humano, a diferencia de los simios primos, tiene ese poder de adaptación y transformación de su entorno, utilizando la inteligencia como habilidad para crear un hogar en medio de la naturaleza indómita. No podemos deshacer el resultado de la transmisión cultural milenaria que ha influido en nuestras formas de pensamiento, ni tampoco podemos borrar el daño ecológico de la agricultura extensiva y la industrialización que ha repercutido en los métodos de enseñanza con fines de reproducción de estructuras sociales y económicas. No obstante, podemos intentar revertir ese proceso, haciendo cambios significativos en las ideas preconcebidas y decidirnos por una enseñanza menos enfocada a la pervivencia de lo exiguo y trivial, cuyo mayor exponente son las redes sociales, de por sí ya inmersas en la saturación y la banalidad.

Pedro Rivas (2021a) destaca lo efímero y trascendente de la naturaleza humana. Somos perecederos en nuestros cuerpos y trascendemos con nuestra mente y espíritu en la obra que dejamos con independencia de su impacto histórico. Una muestra de ello, es que las antiguas culturas aún tienen mucho que aportar en la medida que surgen nuevas investigaciones que nos dejan estupefactos sobre los conocimientos que se manejaban milenios atrás. La educación es el proceso que nos convierte en seres capaces de trascender. Sin ella, difícilmente tendríamos la capacidad de multiplicar el conocimiento e inclusive cuestionarlo. En cada periodo de la historia la enseñanza bien sea aquella dada en la escuela o la adquirida en el hogar y la comunidad, nos aporta un cúmulo de ideas que sirven para adaptarnos en un mundo de constantes transformaciones.

Vivimos en un planeta herido de muerte que reclama justicia y exige un cambio en la mentalidad de las personas y eso no se logra con una educación pacata y alejada de la realidad. Podemos jugar al docente que intenta aplicar una didáctica soñadora desde las aulas cerradas de una escuela, en la que se forma a un estudiante descontextualizado de su entorno. Es innegable que los niños y jóvenes han sustituido al maestro por el celular inteligente y se mantienen ocupados dentro de la inmediatez, la superficialidad y el chisme disfrazado de comentario que se observa en las redes sociales. Podríamos decir que la evolución del ser humano ha pisado el terreno de la apreciación banal y el ensimismamiento, soportado en una tecnología creciente, que nos absorba de las consecuencias de nuestras acciones dañinas y nos subyuga al poder del imperio de transnacionales que cada vez idiotizan las mentes hasta convertirlas en sujetos pueriles, ingenuos y que viven sumergidos en los efectos de las pantallas peligrosas, cegadoras del pensamiento crítico.

Una base dialéctica de la educación

Pedro Rivas (2021b) sostiene que la pedagogía debe ser capaz de entender que el ser humano se desprende de su animalidad en esa dialéctica que determina su interacción permanente con la cultura que le creó, en el encuentro consigo y con el otro. Esta múltiple relación imprescindible con lo diverso lo convierte en sujeto complejo que aprende de su entorno y crea el clima de su propia cultura, originada de la conflictividad social y su superación y la elevación de la conciencia en la búsqueda de la perfectibilidad desde una naturaleza siempre incompleta y en perpetua evolución.

Ciertamente, cuando se habla de pedagogía se alude la enseñanza del niño; pero esta atraviesa ese muro y nos explica cómo nos educamos. La educación tiene razón de ser en cuanto existan formas de transferir conocimientos. Sin pedagogía no habría educación, dado que para poder transmitirse la información entre los seres humanos, es necesario crear maneras de infundir el conocimiento en los demás. Nada se aprende sino es enseñado, ni nada se enseña si no es aprendido. Este binomio de enseñar y aprender se mantiene como una dualidad perenne en el contexto socioeducativo. Las conductas innatas responden a la animalidad y las conductas aprendidas a la humanidad. La enseñanza en este contexto, en atención a lo expresado por Rivas, no excluye al sujeto que aprende por/de sí mismo, ya que él siempre será el propio guía y acompañante de su aprendizaje vicario o auto-vicariato educativo.

Fernando Savater (1997) expresa que “la educación es el acuñamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad” (p. 14). Esta aseveración vitaliza con mayor énfasis que el ser humano se convierte como tal, gracias a una serie de superposiciones de aprendizajes que acumula a lo largo de su existencia y que llamamos cultura. Savater también establece que la cultura no es el fin último de la educación, sino la enseñanza de los semejantes. Esa enseñanza bien puede estar supeditada a la cultura en la cual se inserta el aprendiz, o puede ir más allá de la transmisión cultural y explorar nuevos territorios que originen cambios o transformaciones.

Nacemos en un grupo familiar que posee, previamente una conformación cultural propia, la cual nos es transmitida por nuestros padres. El haber nacido en una cultura determinada nos convierte en sujetos que con el tiempo intentaremos comprender al mundo a partir de nuestra propia concepción y visión del mundo. Es innegable que hechos como la invención de la escritura o el uso de la contabilidad para el registro de las actividades comerciales, fueron resultado de la capacidad de adaptación y desarrollo de culturas como la egipcia, la sumeria o la fenicia, y constituyen hitos importantes que fueron propagándose mediante la educación. Como sociedad actual no nos detenemos a pensar en que nada ha sido construido de manera inmediata, y que los conocimientos no fueron parte de una intención desligada de la necesidad de comprender y perfeccionar nuestros saberes y acciones.

Friedrich Engels (1876) deja entrever que el trabajo es el motor que propició la transformación del mono en hombre, gracias a la capacidad de asir que tienen las manos. Pudiésemos solo tener una gran capacidad cerebral, mas sin unas manos que sostengan objetos o que sean capaces de tallar, la sociedad no se hubiese desarrollado, ni tampoco nos hubiésemos convertido en la criatura dominante en el planeta. Prácticamente, la cultura se apoya en nuestras manos; ya que unido al pensamiento están las habilidades que tengamos con dichas partes del cuerpo.

A modo de conclusión

El ser humano como criatura que está en aprendizaje continuo, es capaz de reelaborar estructuras de conocimientos que, posteriormente, son validados conforme al logro de metas o cumplimiento de finalidades. Podemos entender que educar es un proceso iluminativo del individuo que lo sumerge en la comprensión de su propio mundo y que lo invita a salir de la caverna que lo condena a la ignorancia. Sin embargo, ver, desde un punto de vista funcional a la educación, tampoco nos asegura que todos los seres humanos tengan la capacidad de redescubrirse. Socialmente, cuando nos educamos estamos transitando por el camino de la

inserción en una estructura, si se quiere, preestablecida, de la cual no escapamos, a riesgo de ser un rebelde marginado. Inevitablemente, somos el resultado de una sociedad que construye nuestras concepciones y visiones del mundo. El cambio lo experimentamos, en tanto nos damos cuenta de que no queremos repetir el patrón cultural impuesto al nacer.

La educación representa la oportunidad para integrarse a los procesos sociales. Sin ella es difícil que un individuo obtenga éxito en su vida. Educarse significa crecer y transformarse, mediante la comprensión de fenómenos o hechos que ocurren en el mundo y que forman parte de la cotidianidad. No obstante, los Estados son quienes regulan y controlan los sistemas educativos y, en la mayoría de los casos excluyen a las personas, sometiéndolas a una servidumbre o esclavitud moderna. Se debe tomar en cuenta que la escuela no solamente educa también lo hace la sociedad en la que se inserta una persona. Así, todos somos educables y resistirnos a este proceso provoca marginación o exclusión.

La educación actual, a pesar de los avances pedagógicos que se han hecho, aún sigue anclada en la transmisión cultural acrítica, sobre todos en aquellas sociedades que han crecido bajo el influjo de una obediencia y sujeción al mundo laboral. Mucho se ha objetado con respecto a esa visión de preparación del individuo para el mercado de trabajo; pero las estructuras sociales casi rígidas e intransformables en las que vivimos, provocan solo la emisión discursiva, con pocas muestras de acción. Es innegable que una educación que prepare para una vida laboral, en vez de la preparación para la autonomía e independencia forma parte de los principios de un Estado docente, sometido a la presión constante de los grupos de poder internos y externos.

Por otro lado, el idealismo de que la educación hará libre al hombre se contrapone al carácter socializante de la misma. Sociedad y libertad parecen ser dos términos contradictorios; pues la primera se forma sobre la base de la cooperación, en la cual necesariamente el individuo se pliega a las necesidades e intereses de un grupo; mientras que la segunda nos plantea una autonomía de pensamiento y acción que rivalizan con las normas, leyes y costumbres heredadas de viejos patrones culturales estáticos. En este sentido, una lectura de algunos extractos de Octavi Fullat (1992) permite inferir que la educación es subjetiva, cambiante y determinada por los intereses que existan en una sociedad. Creo que la educación, hoy más que nunca, nos exige una renovación que se cultive desde las escuelas y se transporte a las universidades, como centros de producción de conocimientos.

Educarnos nos integra más socialmente nos hace parte de la cultura en que nacemos; no obstante, también perdemos un poco de libertad individual, que inexorablemente hacemos por nuestra condición de criaturas gregarias. Los sistemas políticos, dependiendo de sus modelos de relación con el individuo, pueden propiciar la libertad en lo que se desea aprender o, por el contrario, homogenizar la formación, impidiendo que cada quien sea capaz de acceder a lo que, verdaderamente, quiere aprender. ©

José Matías Albarrán. Licenciado en Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes- Venezuela). Técnico Superior Universitario en Hotelería (IUTE - Venezuela). Magister Scientiae en Evaluación Educativa (ULA). Cursante del Doctorado en Educación (ULA). Actualmente, se desempeña como profesor asistente, adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica de Escuela de la Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Es Coordinador del Área Práctica Profesional Docente. Igualmente es Coordinador de Educación Primaria en la Dirección del Educación del Estado Mérida, Venezuela, desde 2022.

Referencias bibliográficas

- Azócar, Ramón. (2006). Deconstrucción de la complejidad y la educación en Edgar Morín. *Revista de Sociología y Sociopolítica de la Educación*, 3(2), pp. 17-26.
- Engels, Friedrich. (1876). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*.
- Fullat, Octavi. (1992). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Morin, Edgar. (2005). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- Rivas, Pedro. (2018). El hombre: única especie de animal educable. *Educere*, 22(72), pp. 317-323.
- Rivas, Pedro José. (2019). El currículo: voces de Babel. *Educere*, 23(76), pp. 699-709.
- Rivas, Pedro José. (2021a). *Simientes protoeducativos de la pedagogía y la didáctica*. Seminario de Educación y Pedagogía. Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes. Ensayo 5. Inédito
- Rivas, Pedro José. (2021b). *Una mirada ontogénica para conceptualizar la educación*. Ensayo 2. Inédito
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar* (2ª ed.). Barcelona: Ariel.

Positivism, industrialism and environmental catastrophe

Positivism, industrialism and environmental catastrophe

Carlos Eduardo Massé Narváez

edymaster.last@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0006-697>

Teléfono de contacto: + 52 7223966389

Centro de Investigación Multidisciplinar en Educación

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca estado de México - México

Victorino Barrios Dávalos

vbarrdav@hotmail.com

<https://orcid.org/0000000315092801>

Teléfono de contacto: + 52 7224666597

Facultad de Economía

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca estado de México - México



Fecha de recepción: 08/12/2021

Fecha de envío al árbitro: 10/12/2021

Fecha de aprobación: 17/02/2022

Resumen

Partimos de que el positivismo emerge posterior al proceso del Renacimiento y al movimiento que hace emerger lo que se conoce como Ciencia Moderna o ciencia ciega (Morín: 1987). Movimiento que veía a la Naturaleza (incluyendo al ser humano), a la que habría que vencer, dominar y servirse de ella. Esta ciencia hizo posible la colonización, haciendo posible entre las potencias un nuevo un nuevo reparto del mundo a sangre y fuego. Proceso que, impulsó un desarrollo económico a través de la industrialización. Proceso que para su éxito económico no escatimó en someter a quienes harían el trabajo pesado mediante la superexplotación de los trabajadores de la industria y, no sólo desdeñó la depredación de flora y faunas silvestres. Lo cual, a su vez, nos ha conducido no a un cambio climático sino a un desastre ecológico.

Palabras clave: Positivism, industrialism, globalización económica neoliberal y catástrofe ambiental.

Abstract

We start from the fact that positivism emerges after the Renaissance process and the movement that makes what is known as Modern Science or blind science emerge (Morín: 1987). Movement that saw Nature (including the human being), which would have to be defeated, dominated and used. This science made colonization possible, making possible a new distribution of the world by blood and fire among the powers. Process that promotes economic development through industrialization. Process that for its economic success did not skimp on subjugating those who would do the heavy work by super-exploiting the workers of the industry and not only disdained the depredation of wild flora and fauna. Which, in turn, has led us not to climate change but to ecological disaster.

Keywords: Positivism, industrialism, neoliberal economic globalization and environmental catastrophe.

Author's translation.

El positivismo o la otra cara de la ciencia moderna

Al decir de los positivistas como A. Comte, E. Durkheim y otros: (Mardones y Ursúa: 1982), la ciencia moderna fue y es la proveedora del progreso, pero ellos no mencionan a los beneficiarios de dicho progreso: los empresarios capitalistas, dueños de las corporaciones, pero desde un punto de vista crítico, el triunfo de dicha ciencia, es un triunfo pírrico en términos del desarrollo humano, aunque fue un éxito para la acumulación de capital; porque la Madre Naturaleza (a donde nos situamos físicamente como humanos y como sujetos cognoscentes, está ya en un desastre ecológico que se venía vaticinando hace décadas). Lo que no se pensó así al promover la emergencia de la llamada ciencia moderna –porque desde las perspectivas de dichos autores, que devinieron posterior al Renacimiento–, convirtió el conocimiento en un arma contra la Naturaleza, porque en esa época, el científico que emergía desde la visión mecanicista, la que consideraba al sujeto cognoscente ubicado fuera de la Naturaleza (S-O). Un sujeto alienado que pretendió y asumió tener el derecho a someterla para los fines que, el *poder*, los *poderes económicos* obtuvieran enormes ganancias, cooptando al científico idóneo: con valores individualistas y *progresistas*, para lograr sus objetivos personales o de grupo y no para el bien común de la humanidad.

A este respecto, nos parece necesario éticamente hablando citar algunas acciones que Galileo como innovador, nos encontramos en la historia de la ciencia, al señalar que:

un cínico podría plantear perfectamente que la adjudicación del título de padre de la ciencia moderna a Galileo se podría defender con mayor firmeza y menos controversia sobre la base de que, vendió inmediatamente y con bastante lucro su telescopio, como instrumento de guerra, al Senado de Venecia, sobre la base de los descubrimientos científicos que llevó a cabo (Easlea: 1977, pp. 334).

Ciertamente, continúa diciendo este autor que Galileo escribió una carta al secretario de Estado del Gran Duque de Toscana en la cual proponía lo siguiente:

Son muchas y muy notables las cosas que me pertenecen pero sólo puedo servir (o más bien trabajar para su cuenta), a los príncipes que son los que dirigen las guerras, construyen y defienden las fortalezas, y que en sus dimensiones reales hacen esos enormes gastos que ni yo ni ninguna otra persona privada podemos permitirnos (Ibidem.).

Para apoyar su alegato nos dice Easlea:

Galileo le dice al secretario de Estado que él ha pensado escribir algunos libros sobre cuestiones militares planteándolas no sólo desde un punto de vista teórico, sino demostrando mediante reglas muy elegantes todo lo que en esta ciencia depende de las matemáticas, como la práctica de la fortificación, los cañones, los asaltos, los sitios, el cálculo de las distancias, las cuestiones de artillería, los usos de diversos instrumentos y así sucesivamente. Desde luego he de publicar también mis instrucciones con respecto al uso del compás militar... (Ibidem., pp. 334).

Si la historia nos muestra cómo pensaba el llamado “padre de la ciencia”, no debía haber dudas sobre el cinismo de propugnar discursivamente que la ciencia es objetiva y neutral. Por ello insistimos en denunciar estas falacias que tanto dañan a la formación de los jóvenes científicos a quienes además, en su formación no se incluye a la ética humanista. Insuflados por el espíritu capitalista a través de la publicidad comercial están o son presas, del deseo de consumir bienes superfluos y depredadores sin importarles el daño que causa al medio ambiente; asumen el valor del *status quo*, en donde el triunfador en la vida es aquél que puede consumir más.

La objetividad de la ciencia convertida en falacia

En otros espacios hemos manifestado lo anterior como parte de una toma de posición crítica frente al supuesto que concibe como neutral a la ciencia. La historia misma de ésta nos lo comprueba. Sobre la neutralidad ética de la ciencia, existen tanto apogías como acusaciones sobre la mentalidad científica, veamos.

Entre los apologistas de la ciencia encontramos lo que sigue:

No hay sino un interés común al conjunto de la humanidad: el progreso de las ciencias”. Señaló Saint-Simon en 1803, en sus Cartas de un habitante de Ginebra a sus contemporáneos.

En contraparte, Gissing señaló lo siguiente:

Odio y temo a la *ciencia* porque creo que, durante un largo periodo de tiempo, y *tal vez eternamente será el enemigo cruel de la humanidad*. La veo destruyendo toda la simplicidad y gentileza de la vida, toda la belleza del mundo: la veo restaurando la barbarie bajo una máscara de la civilización, la veo oscureciendo la inteligencia del hombre y endureciendo su corazón; la veo trayendo una época de gigantescos conflictos, ante los que palidecerán “las miles de guerras de los antiguos”, y que anegarán todos los laboriosos avances de la humanidad en un caos sangriento. George GISSING, *The private papers of Henry Ryecroft*, 1903. (Easlea: 1981, pp. 333).

La ciencia al servicio de los poderosos como ciencia anti-humana

Una muestra de lo concebido por Gissing se encuentra en el pasado, en la Revolución Industrial y aún antes, la aparición de la pólvora, el “tiro parabólico”, el desarrollo de la hidrodinámica, la imprenta y otros inventos más, que permitieron la conquista de nuevas tierras y, con el desarrollo de la navegación aparecieron las temibles armadas: La inglesa, la española, la francesa, etc. Armadas con las que se llevó a cabo el proceso de colonización de los países débiles en varios continentes: Asia, África y América. De ahí la decisión de adoptar por parte de las clases empoderadas y adineradas el modelo industrialista para el desarrollo de los países circunscribiéndose al capitalismo, cuya primera acumulación de capital nació a sangre y fuego, para continuar con la rapacidad y la voracidad por las ganancias económicas expoliadas a esos continentes, mediante el despojo y la esclavitud de cientos de miles de seres humanos. Desarrollo que ha depredado mares, ríos, lagunas, playas y puertos con toda la diversidad biológica contenida en ellos.

Acerca del industrialismo

No hay duda que *la Revolución Industrial*, junto al desarrollo de procesos de cambio en el “antiguo régimen” (Feudal) llevó a la imposición de nuevos ritmos de vida. Al lado en la Inglaterra victoriana ya había señales de preocupación sobre la acelerada proliferación de la tecnología. El desarrollo tecnológico era parte del inevitable desarrollo histórico. De acuerdo con Marx la consecuencia inmediata de la revolución industrial fue la de hacer más precaria la vida de los obreros.

El origen de las máquinas está en aquel espacio donde ocurre la explotación: el taller. Ello devino gracias al desarrollo del mecanicismo, con base en el cálculo matemático. Por su parte la división manufacturera del trabajo dio origen al taller de construcción donde se fabricaban los instrumentos mecánicos. Producto de la multiplicación de los inventos y pedidos de máquinas, la construcción de estas se dividió en distintas ramas desarrollándose en cada una la división del trabajo.

Pero ¿Como afectaron estas transformaciones al ser humano? Marx distingue tres partes en la máquina. El primero es el motor o la máquina motriz que imprime la fuerza a todo el mecanismo. Produce su propia fuerza motriz, tal es el caso de la máquina de vapor, la caldera, la electromagnética, etc.; o recibe el impulso de una fuerza natural exterior a ella, como por ejemplo el salto de agua en el caso de la rueda hidráulica, el viento, en el de las aspas del molino, etc. (Doxrud: 2015).

Así –nos dice este autor–, de quien seguiremos libremente su argumentación:

los instrumentos manuales del ser humano se convierten en instrumentos mecánicos de una máquina-utensilio, lleva a cabo una verdadera revolución. Marx explica que el número de herramientas que una máquina pone en actividad se ha emancipado del límite orgánico que no podía traspasar el utensilio manual. El hombre queda relegado a ser un mero vigi-

lante de la máquina, pero la máquina posteriormente reemplaza al operario que la maneja. (Doxrud: 2015).

Un segundo componente –continúa este autor–, es el mecanismo de transmisión, que se compone de toda clase de aparatos como volantes, ejes motores, cables, correas y otros dispositivos. Este componente de la máquina regula el movimiento, lo altera cuando es necesario, lo distribuye y transfiere a la máquina-herramienta. Esta última es el tercer componente de la máquina y es la que actúa directamente sobre el objeto. De acuerdo a Marx es esta parte del mecanismo “*de donde se genera la revolución industrial en el siglo XVIII, constituye nuevamente el punto de arranque cada vez que la producción artesanal o manufacturera deviene producción maquinizada*”.

Otra distinción que hace Marx es en relación a cómo se disponen las máquinas para su funcionamiento. La primera es la cooperación de muchas máquinas similares donde todo el trabajo lo realiza una misma máquina.

Otros efectos inmediatos de la producción fue la apropiación de fuerzas de trabajo adicionales, ya que se podía contratar a obreros sin fuerza muscular o con un desarrollo corporal inmaduro, esto es, el uso del trabajo femenino e infantil.

Los *ganadores* de la Revolución Francesa, los burgueses, se habían encargado de barrer con los gremios y con ello también, el orgullo de quienes pertenecían a estos. La máquina, de acuerdo a Marx, doblegó bajo el látigo del capital a todos los miembros de la familia, sin distinción de edad y sexo, usurpando el tiempo de juego de la niñez y eliminando el trabajo libre de antaño. La máquina no solo aumentó la materia humana explotable, sino que a su vez elevó el grado de explotación, lo intensificó y prolongó la jornada laboral.

El trabajo lanza a la familia al mercado desde el momento en que el capitalista compra a mujeres y niños, y destruye por completo el contrato que existía entre capitalista y trabajador. El obrero no sólo vende su fuerza de trabajo, sino que vende a su familia, convirtiéndose en mercader de esclavos, escribe Marx (Doxrud: 2015).

La fábrica, más que un lugar físico es una forma de organización, un ritmo de trabajo, una disciplina de trabajo y también era: vigilancia, búsqueda de eficiencia y de ganancia. El fabricante es el tirano que impone un ritmo de trabajo que tiene como objetivo aumentar la producción y ganancias, objetivo que sería posteriormente central del taylorismo y el fordismo. Para Marx, la fábrica es un autómata compuesto de numerosos órganos mecánicos e intelectuales, un espacio donde máquinas y obreros obran sincronizadamente, sin interrupción y que se encuentran subordinados a un poder motor que se mueve por sí mismo.

Separado de la máquina, el trabajador no tiene utilidad alguna. Tal situación sumado a las condiciones paupérrimas del obrero darían origen a la lucha entre los obreros y las maquinas, como sucedió con el caso del movimiento ludista y que hoy an puede persiste en los neoludistas y otros personajes que han declarado públicamente su rechazo a la industrialización y los avances tecnológicos, como fue el caso de Theodore Kaczynski, mejor conocido como el “Unabomber” en Estados Unidos, quien señala en su “Manifiesto”:

La Revolución Industrial y sus consecuencias han sido un desastre para la raza humana. Ha aumentado enormemente la expectativa de vida de aquellos de nosotros que vivimos en países «avanzados», pero ha desestabilizado la sociedad, ha hecho la vida imposible, ha sometido a los seres humanos a indignidades, ha conducido a extender el sufrimiento psicológico (en el tercer mundo también el sufrimiento físico) y ha infligido un daño severo en el mundo natural. El continuo desarrollo de la tecnología empeorará la situación. Ciertamente someterá a los seres humanos a grandes indignidades e infligirá gran daño en el mundo natural, probablemente conducirá a un gran colapso social y al sufrimiento psicológico, y puede que conduzca al incremento del sufrimiento físico incluso en países «avanzados». https://essentialinstitute.org/uploads/2_i_3_Theodore_Kaczynski_Manifesto_de_Unabomber.pdf Página visitada el 6 de septiembre de 2021.

Tenemos entonces que existe una oposición entre el capitalista y el obrero, y que tras la introducción de las máquinas, “*el obrero lucha contra el medio de trabajo mismo, contra el modo de existencia material del capital. Se rebela contra esa forma específica de los medios de producción en cuanto base material del régimen de producción ca-*

pitalista". Marx afirma que era necesario tiempo y experiencia antes de que los obreros apuntasen sus ataques no contra el medio material de producción, sino *que contra su modo social de explotación*: Doxrud, (Op. It).

Los regímenes comunistas posteriores, también vieron en la industrialización forzada el medio para constituirse en potencias respetadas y estar a la altura de las potencias capitalistas. A pesar de que los socialistas actuales celebran las políticas económicas de los socialismos reales, la verdad es que ni los planes quinquenales de Stalin, ni el gran salto de Mao trajo consigo mayor igualdad, sino que un mayor grado de control sobre la población y una gran cantidad de muertes en el proceso. (Ibidem.).

Todo lo anterior, permite ver que en la época crece y se desarrolla una lucha de clases entre el patrón o dueño de los medios de producción (y de la fábrica) y, la pauperización creciente del trabajador, quien acaba de ser desposeído incluso del conocimiento que hasta hace poco dominaba y poseía. El industrialismo entonces, nace inhumano y con fines de lucro del capitalista, lo que depreda al medio ambiente.

El daño al medio ambiente causado por otras industrias

Partimos de que la formación del ambiente como objeto de estudio se inicia a mediados del siglo XIX. Para ese momento culmina la primera fase del procesamiento de la enorme masa de información y experiencias acumuladas por la Europa Noratlántica, en el proceso de formación del mercado mundial. Al propio tiempo, se inaugura la ampliación y diversificación del consumo, la creación de nuevas necesidades y el desarrollo de nuevos valores de uso, que estimula "la exploración de la naturaleza entera", para fomentar el intercambio universal "de los productos de todos los climas y países extranjeros" y "nuevas elaboraciones (artificiales) de los objetos naturales." (Marx: Citado en Castro: 1994), o parte de esa explotación toda de la naturaleza, se pueden distinguir áreas de ésta superexplotadas también y con ello impactan contribuyendo al cambio climático originado por los humanos. <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/49681> Página visitada el 15 de julio de 2021)

Un ejemplo de ello es la industrialización de los *cárnicos*:

Según Ecoticias:

La industria cárnica es uno de los sectores que más contribuye al cambio climático. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), el sector cárnico emite más gases de efecto invernadero que todo el transporte mundial junto (14,5% del total de emisiones).

Otra publicación más reciente, el Livestock and climate change de Goodland y Anhang, concluye que a nivel mundial el ganado y sus subproductos emiten el 51% del total de gases de efecto invernadero. <https://www.fao.org/documents/card/es/c/30260aa5-012d-4928-86a1-e474e29170c8/>. Página visitada el 12 de noviembre de 2021.

México, Estados Unidos, Alemania y Canadá ya han publicado sus estrategias climáticas para cumplir con los objetivos del Acuerdo de París *pero, en las que no se incluyen: Acciones restrictivas y educativas. No se plantea el tránsito hacia dietas sostenibles y saludables. Medidas regulatorias relacionadas con la reducción de las emisiones de la industria cárnica.* Subrayado nuestro.

Informes del World Watch Institue, basados en estadísticas de la FAO, datan que *la ganadería emplea más del 30% de la superficie de la tierra, en su mayor medida para pastizales y el 70% de los terrenos agrícolas. Para producir un 1kg de carne de vaca, se necesitan más de 15.000 litros de agua, para la de cerdo unos 8.000 litros y la de pollo más de 4.000 litros. En total, el 20% del agua consumida en el planeta se emplea para la producción de carne vacuna, porcina y ovejuna.*

Según la FAO, entre 2010 y 2020 la ingesta mundial de carne habrá aumentado más de un 28%, el de leche más de un 24% y el de huevos más de un 30%. Cifras alarmantes, que reflejan la indiferencia política y el desconocimiento social respecto al consumo de carne y sus subproductos. <https://www.ecoticias.com/>

co2/133018/Conoce-graves-consecuencias-ambientales-consumo-carne. Página visitada el 16 de noviembre de 2021.

Pero no sólo la industria cárnica impacta letalmente al medio ambiente. También la sobreexplotación pesquera en el mundo causa un daño gigantesco al medio ambiente. En la década pasada, entre otras investigaciones encontramos la de un *Atlas de los océanos* que nos advierte de dichos daños:

El propósito del [Atlas de los Océanos](#) es ilustrar la importancia del papel que desempeñan los océanos y sus ecosistemas, no solo para las personas que residen en las costas, sino para toda la población. Nuestros océanos y costas representan bienes comunes que debemos proteger y gestionar entendiendo que mucho de nuestro bienestar depende de los recursos marinos, señaló **Dawid Bartelt, Director de la Fundación Heinrich Böll México y El Caribe.**

La fundación también señala con base en el Atlas, que:

Los plásticos son materiales que todos usamos en nuestra vida diaria, sin embargo, se han convertido en uno de los más persistentes contaminantes en todo el planeta, no solo por su permanencia, sino también por su resistencia a la degradación. En los océanos, ríos y lagos, no sólo se están acumulando estos desechos plásticos, sino que están concentrando y transportando compuestos tóxicos, que provocan cáncer, formación de tumores y afectaciones a los procesos hormonales. También pueden acarrear bacterias y virus, convirtiéndose en una nueva fuente potencial de estos tóxicos hacia los organismos que viven en los océanos y en aguas dulces, indicó Lorena Ríos Mendoza, investigadora de la Universidad de Wisconsin-Superior.

En esa dirección, un investigador de la Universidad Nacional Autónoma México señala que:

Los océanos y mares representan el inicio de los procesos bioquímicos que dieron paso a la vida hace poco más de 3,500 millones de años. La estabilidad climática depende de la integridad ecológica de los océanos, pues en este ambiente se llevan a cabo flujos de reciclaje de materia y energía a nivel planetario. Los límites planetarios ya nos indican la importancia de actuar ahora para frenar la degradación de zonas en donde se está comprometiendo la vida marina. En este sentido, las costas y deltas de los ríos son las más vulnerables por su cercanía a la zonas industrializadas y urbanas, apuntó Omar Arellano Aguilar, profesor e investigador de la Facultad de Ciencias. <https://mx.boell.org/es/2018/08/17/contaminacion-y-sobreexplotacion-pesquera-principales-amenazas-la-sustentabilidad-de-los#:~:text=En%20los%20oc%C3%A9anos%2C%20r%C3%ADos%20y,afectaciones%20a%20los%20procesos%20hormonales>. Página visitada el 20 de noviembre de 2021

Si la sobreexplotación de la naturaleza es un ecocidio hecho por los humanos, tan solo para alimentarse de una manera que las industrias que se benefician de dicha explotación industrial no se justifica por el daño que causa a la naturaleza de la que formamos parte. Más aún alimentarse de cárnicos no es bueno para la salud, los humanos somos víctimas de las *necesidades creadas* por el gran capital que maneja dichas industrias y caminamos sin freno hacia un *auto-ecocidio*. El mayor problema radica en que al parecer ya no hay tiempo para dar vuelta atrás y ya estamos presenciando la anunciada “catástrofe ecológica”.

Más aún, no sólo las industrias señaladas son causantes del cambio climático, la enorme producción de objetos de consumo en el Siglo XX, apoyado por el gran poder publicitario de las empresas, nos convirtió en consumidores depredadores. Con base en el deterioro de la Madre Tierra, la sobreexplotación de ésta trajo siempre consigo también, la sobreexplotación del trabajo asalariado. Todo ello resultado de la falta de un control social de la ciencia, de la economía y de la política.

La sociedad, los pueblos separados de las élites no tienen o no tenemos la suficiente voz que valga ni voto para participar en las tomas de decisiones de los grandes proyectos científicos. Quienes mandan en estos órdenes son el poder corporativo, el poder financiero, los que tienen a su servicio a la mayoría de los dirigentes estatales de los diversos países.

Retomando el positivismo rumbo a la catastrofe ecológica

Un crítico del positivismo y de la razón instrumental señala:

La ciencia clásica acaba en donde el caos empieza. Mientras los físicos indagaron las *leyes naturales*, el mundo adoleció de una ignorancia especial en lo que concierne a los desórdenes de la atmósfera y del mar alborotado; a las fluctuaciones de las poblaciones silvestres de animales y vegetales; y para abreviar, a las oscilaciones del corazón y del cerebro. La porción irregular de la naturaleza, su parte discontinua y variable, ha sido un rompecabezas a los ojos de la ciencia acrítica o, peor aún, una monstruosidad. (Gleik: 1994: 12).

La actual catástrofe ecológica mundial, llamada eufemísticamente “cambio climático”, como si aparición fuese natural, nos obliga a insistir en la necesidad en que los científicos debemos de hacer nuestro trabajo, con una auto-creación ética de la ciencia, de una autocomprensión de esta porque, la teoría tradicional positivista, devenida del naturalismo y, autoconvencida de que la ciencia es neutral y benéfica sin más, ha conducido desde siempre a los poderes establecidos, tanto a logros de riquezas y ganancia de territorios y, más recientemente, en el pasado siglo y en el actual, a cobijar la creación de artefactos e insumos depredadores en aras de la ganancia económica de los países y sus empresas.

Los llamados científicos (*normales* los llama Khun: 1971), son científicos de la vieja ciencia natural pero también de las ciencias sociales. Los que aplican sin más marcos teóricos sin importarles la procedencia los supuestos epistemológicos de dichos corpus, porque además así puedan ser muy eficientes en esas aplicaciones. Su formación como profesionales les impide ver o analizar los productos que generaran por su visión individualista y, o gremial, la que normalmente esta ayuna de una visión ética, crítica e histórica (son los *galileos de hoy*) del acontecer del mundo, nada saben sobre filosofía crítica de la ciencia ni de la historia de ésta. La misma selección de sus objetos de estudio carecen de relevancia social y humana, cultural diría Weber. Ahora la catastrofe ecológica exige avocarnos a dichos fenómenos relevantes (porque ahora además, el planeta Tierra esta en alto riesgo).

La historia aborda el pasado desde *el presente*, a la sombra de los temores y la luz de las esperanzas prácticas y críticas que nos inspira a incidir en el futuro. Desde ese claroscuro tan propio de nuestro tiempo, la historia ambiental se ocupa de las interacciones entre los sistemas sociales y los naturales, mediante procesos de trabajo socialmente organizados y de sus consecuencias para ambos a lo largo del tiempo.

Sobre el presente, los positivistas no pueden captar la realidad porque ella está en movimiento y ellos solamente pueden “explicar” lo acontecido, sobre lo dado, pero el *presente* como lo concibe la dialéctica crítica o el pensamiento complejo, es un proceso dinámico que no cesa, donde fluye un haz de acontecimientos (que escapa a la estadística) y que determina diversas especificidades. No hay que dejarse engañar por la idea de que ante él nada podemos. El presente se aparece como un conjunto de acontecimientos aislados sin una supuesta relación de necesidad existencial, pues el presente es contingente y solo mediante un pensamiento abierto y crítico, es decir científico, puede desentrañar las relaciones necesarias entre ese mar convulso de acontecimientos.

Pero volviendo a la historia ambiental, ella es parte de la historia ecológica. Una relación que no es sencilla. *La historia de los ecosistemas abarca unos 3 mil millones de años, mientras que la ambiental abarca unos 100 mil.* La ecológica, por otra parte, es planetaria desde su origen. La ambiental, no obstante, ha venido a serlo a partir de la emigración de nuestra especie desde su cuna africana hacia el resto del mundo, y del desarrollo más reciente de relaciones de interdependencia global entre todos los agrupamientos sociales de nuestra especie. Así, la historia ambiental es por necesidad ecológica, aunque ésta no es necesariamente ambiental. (Castro: Op Cit).

Según este autor, la narrativa más común vincula el origen de la historia ambiental al auge del movimiento ambientalista en los Estados Unidos y Europa en la década de 1970. De entonces acá, su desarrollo ha estado estrechamente ligado al debate en torno a su objeto de estudio. Para 1990, por ejemplo, Donald Worster - uno de los pioneros en este campo - afirmaba que ese objeto de estudio era el papel “y el lugar de la naturaleza en la vida humana.” Con ello, esta historia estudiaba:

todas las interacciones que las sociedades del pasado han tenido con el mundo no humano, el mundo que nosotros no hemos creado en ningún sentido primario. El ambiente tecnológico, el entorno de cosas que la gente ha producido, que puede ser tan ubicuo como para constituir una suerte de “segunda naturaleza” en torno a nosotros, también es parte de este estudio, pero en el sentido por demás específico de que la tecnología es un producto de la cultura humana tal como está condicionada por el medio ambiente no humano (Ibidem.).

También desde la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt se denunció hace mucho y se denuncia de nuevo hoy, a una razón instrumental objetivista, que ha contribuido, y amenaza el futuro con la destrucción del planeta. Habermas escribió al respecto *La ciencia y la técnica como ideología* con motivo del septuagésimo aniversario de Herbert Marcuse el 19-VI-1968. En dicho texto se critica esta racionalidad instrumental como una práctica científica deshumanizada al servicio del *capital* en cada época posterior a su aparición.

Con base en lo anterior, hacemos una reflexión a través unas preguntas: ¿Quiénes pueden pagar la ciencia? Y, ¿Quiénes pueden incidir en las políticas científicas de los Estados supuestamente nacionales o autónomos? ¿Qué estratos o clases sociales tienen, el derecho de participar en la toma de decisiones de sus países en la orientación que ha de darse en investigación científica?

No lo sabemos, pero en los propios países llamados desarrollados; la Sociedad, el Pueblo de la mayoría de estos países, no participa en la hechura de las políticas en materia de ciencia, pero al igual que el mundo entero, están padeciendo hoy los daños del cambio climático y de la actual pandemia del virus Covid 19. Sin dejar de asumir aquí el supuesto de que ésta es devenida de la catástrofe ecológica mundial en curso. Otra hipótesis es que el Sars covid 19, pudo haber sido una creación maquiavélica con miras a un proceso des-poblacional, que Bill Gates sugirió hace tiempo: *Depopulation Through Vaccination. The Zero Carbon Solution: SOVEREIGN INDEPENDENT* (junio de 2011).

Aquí planteamos que, la no participación ciudadana y humana en la definición de políticas científicas, la falta de educación crítica, que lleva a la falta de conciencia histórica y previsión del futuro, impidió al científico común prever su participación en el desastre que una ciencia sin control humano y no democrática provocaría. Esta falta de conciencia crítica ha servido muy bien a que el espíritu del capital, la codicia, para que desatara la mayor invención de artefactos para el consumo en el mercado en un modelo industrialista, depredador, consumista y no sustentable.

Ciencia positivista y deastre ecológico

Lo que desde la época del auge de la llamada ciencia moderna, posterior a la revolución copernicana se ha venido configurando en la naturaleza-sociedad es, que el mundo se ha vuelto casi incognoscible, para lo cual es necesario adquirir un pensamiento complejo (Morín: 1997); es lo que para otros pensadores conscientes de la nueva realidad. También la Teoría de las estructuras disipativas o Teoría del Caos, con base en una visión multidisciplinaria desarrollaron y propusieron dicha, pero no para comprobar hipótesis de lo ya sucedido, sino para poder entender la realidad actual en movimiento. La teoría del caos y las maneras en que los procesos naturales se mueven entre sí del orden al desorden, de la *entropía a la neguentropía* (Morín, Op Cit). Lo que prueba que el mundo es cambiante no que está acabado, está en constante movimiento por lo que no puede ser captado por una metodología veritativa sobre lo dado, incluido (Popper y su falsacionismo).

Las Teorías de la Complejidad y la del Caos por ser cosmovisiones más amplias con base en la apertura de la razón, permiten al sujeto cognoscente, investigador “científico” ubicarse dentro de ese universo que más bien es un multi-universo; para poder estudiar las diversas dimensiones de realidad interconectadas, que a primera vista parecen ser inextricables. Volviendo al objeto *Naturaleza* (incluye a todo lo que existe en el planeta Tierra) y que como mostramos, es mucho más intrincado de lo que pueda pensar un investigador del primer orden, o positivista como diría. Aquél que fue formando para “aplicar” marcos teóricos dados como verdaderos e infalibles y no, para entender un mundo en movimiento.

Al respecto Gleick señala:

Los científicos profesionales, a los que se presentan vistazos breves e inciertos de las actividades de la naturaleza, están asimismo indefensos y expuestos a la angustia y la confusión cuando se enfrentan con algo incongruente. Y la incongruencia, si cambian su manera de ver, posibilita los progresos más trascendentales. Tal es el argumento de Kuhn: (1971).

Según Gleick, la opinión de Khun sobre el trabajo de los científicos y cómo sobrevienen las revoluciones, despertaron tanta hostilidad como admiración cuando las publicó en 1962. Desde entonces la controversia continúa. Cimbró a la opinión tradicional de que la ciencia progresa por acumulación de conocimientos, y de que las teorías nuevas emergen cuando lo requieren nuevos hechos experimentales. trastocó el parecer de que la ciencia es el proceso ordenado de formular preguntas y acertar con respuestas (1987, Op. Cit). http://www.librosmaravillosos.com/caos/pdf/Caos_-_James_Gleick.pdf. Página visitada el 08/10/2021.

Como hemos venido señalando, en la época del pleno auge de la ciencia clásica o, positivista e instrumentalista, hubo y hay una razón crítica a lo largo de la historia: El historiador japonés Kohei Saito (Castro: 2020) destaca el papel del concepto de metabolismo: sociedad - naturaleza utilizado por Marx.

Como se ha observado para mediados del siglo XIX, explica Saito, el concepto de metabolismo fue utilizado “para describir las transformaciones e intercambios entre sustancias orgánicas e inorgánicas mediante el proceso de producción, consumo y digestión tanto al nivel de los individuos como al de las especies.” Marx, por su parte, le otorgó al metabolismo “un papel central en su economía política, utilizándolo para abarcar la relación dinámica e interactiva entre los humanos y la naturaleza, mediada por el trabajo.” Citado en: (Castro: ibidem).

Lo peor para el planeta Tierra ha sido la concepción que sobre la naturaleza han tenido los viejos y los nuevos positivistas. Según Ealsea:

La naturaleza, que durante tanto tiempo había sido la opresora despiadada de los hombres, podría ser dominada mediante la nueva ciencia. Mientras que la imagen aristotélica de la naturaleza y todas sus explicaciones teleológicas adyacentes no habían logrado alcanzar el poder sobre la naturaleza, uno de los objetivos centrales de la nueva ciencia iba a ser, según las palabras de Bacon, “extender” los límites del imperio humano, de hecho, hasta realizar todas las cosas posibles. Según Bacon la ciencia iba a reconquistar para el hombre el poder sobre la naturaleza que se le había concedido “por mandato divino”, pero que se había perdido en el momento de la caída. (Ibidem., pp. 339)

Wellmer por su parte, como teórico crítico del capitalismo, señaló que:

en las condiciones del moderno sistema capitalista de producción, el canto enajenado de la supuesta objetividad llegaba con toda su fuerza a ser un peligroso oropel si se extendía a todos los terrenos de la ciencia y si, como tal, ello no se detectaba en absoluto por la sociedad. En las ciencias sociales, esto conduce a una falsificación del objeto y a una adaptación conformista del sujeto de la investigación, pues, *al no detectar ya los científicos en qué forma quedan conectados al proceso vital de la sociedad “mediante la acción de conocer,* y en qué forma encajan en él, falsean la historia de la humanidad como proceso de la naturaleza y adoptan el papel –reservado a ellos en la sociedad capitalista– de especialistas útiles y no responsables e incluso aún conscientes del daño que cierta producción científica podría causar; estuvieron dispuestos a practicarla –como hemos visto–, se dejan integrar sin quebranto alguno en el contexto utilitario del sistema: (1979, 85).

Conclusiones

Consideramos haber problematizado brevemente los tres elementos temáticos: *positivismo, industrialismo y catástrofe ecológica* para aproximarnos, aunque no puntualmente, al devenir de los procesos que les dieron origen y que aquí planteamos. Que el positivismo emerge posterior al proceso del Renacimiento y al movimiento que hace emerger, lo que se conoce como Ciencia Moderna o ciencia ciega según (Morín: 1987). Movimiento que veía a la Naturaleza (incluido al ser humano), a quienes habría que vencer, dominar y servirse de ellos –

así lo hicieron—. Esta ciencia hizo posible la revolución industrial. Con ella y la emergencia del Estado (nacional) heredero de la Revolución Francesa, nace el capitalismo, de entre las cenizas del viejo régimen feudal.

Los burgueses, se encargaron de barrer con los gremios y con ello también, el orgullo de quienes pertenecían a estos. Con el fin de los gremios comienza el ocaso del monopolio en la producción de ciertos bienes perecederos y con ello surge el industrialismo que, como hemos consignado fue y aún es, un proceso de enriquecimiento de los poderosos sobre la base de una superexplotación de la naturaleza y de un ser humano cuya culpa fue, no haber nacido en el seno de una familia “acomodada” (noble o burguesa).

Sostenemos entonces que, esos dos fenómenos como procesos reales, sentaron las bases de la actual destrucción del planeta Tierra. Destrucción que fue denunciada hace décadas:

El planeta Tierra, la creación, el mundo en el que la civilización se desarrolló, el mundo con las normas climáticas que conocemos, con su geografía costera estable, está en peligro, un peligro inminente. La urgencia de la situación solo se cristalizó a lo largo de los últimos años. Ahora tenemos pruebas evidentes de la crisis (...). La sorprendente conclusión es que la continuación de la explotación de todos los combustibles fósiles de la Tierra no sólo amenaza a millones de especies en el planeta, sino que también la supervivencia de la humanidad misma —y los plazos son más cortos de lo que pensamos—. (Hansen: 2009). Citado en (Löwy: 2011, 12).

Finalmente, casi para cerrar momentáneamente este trabajo tuvo lugar la última cumbre sobre el clima y la contaminación, un crítico especialista en el tema señaló:

El documento del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático de la ONU (IPCC, por sus siglas en inglés) es histórico. Ofrece la síntesis de unos 14 mil estudios científicos que llevan a entender que el cataclismo climático en curso puede frenarse y que es “el ahora o nunca”, el momento humano para movilizarse y levantarse contra un grave riesgo existencial que durante algunas semanas dejó ver los altos órdenes de destrucción física y de vidas que conlleva. Más que un “cambio climático”, ante la posposición suicida y omnicida de toda regulación de los gases de efecto invernadero, prefiero calificarlo de colapso climático capitalogénico y un “omnicidio” contra la biosfera terrestre, que puede y debe ser frenado y revertido en la medida en que esto todavía es posible. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/08/12/economia/capitalismo-catastrofico-20210812/> Página visitada el 12 de agosto de 2021

Quienes esto escribimos quisiéramos estar equivocados pero, hay poca evidencia de que en la práctica, las corporaciones multinacionales y los dirigentes de las poderosas naciones más contaminantes del mundo, estén haciendo algo al respecto ya que son quienes podrían frenar el colapso. Y en contraparte, hay demasiada evidencia empírica que demuestra que ya estamos al menos, en medio, de la catástrofe ecológica que puede terminar con el planeta Tierra (la naturaleza toda y la humanidad incluida). ©

Referencias bibliográficas

- Castro, Guillermo (1994). “La crisis ambiental y las tareas de la historia en América Latina”. <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/49681>
- Doxrud, Jan. (2015). *Karl Marx (7 El Capital). Revolución industrial y maquinismo*. <http://www.libertyk.com/blog-articulos/2015/11/25/karl-marx-7-el-capital-revolucin-industrial-y-maquinismo-por-jan-doxrud>
- Ealsea, Brian. (1977). *La liberación social y los objetivos de la ciencia*, ed. SIGLO XXI de España. Barcelona.
- GLEICK, J. (1994): *Caos. La creación de una ciencia*. http://www.librosmaravillosos.com/caos/pdf/Caos_-_James_Gleick.pdf
- Khun, Thomas. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, México.
- Mardones, José María;
- Ursúa, Nicanor. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*.
- Michael Löwy, *Ecosocialismo: la alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista, 2011*.

La construcción, reconstrucción y deconstrucción de políticas públicas educativas



The construction, reconstruction and deconstruction of educational public policies

Lilian Nayive Angulo

liliannayiveangulo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0569-2347>

Teléfono de contacto: + 58 414 7024883

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida - República Bolivariana de Venezuela

Fecha de recepción: 19/11/2021
Fecha de envío al árbitro: 22/11/2021
Fecha de aprobación: 17/12/2021



Resumen

Este ensayo hace una revisión de las políticas públicas educativas en un corte de tiempo histórico y focaliza la mirada en un conjunto de categorías que permiten profundizar su construcción, re-construcción o de-construcción. Cualquier posición asumida es tarea que requiere la asunción de una metodología de trabajo en tiempo prolongado. Por ahora nuestro ejercicio es de tipo reflexivo, fenomenológico.

Palabras clave: La construcción, reconstrucción y deconstrucción de políticas públicas educativas

Abstract

This essay reviews educational public policies in a historical time frame and focuses on a set of categories that allow us to and focuses on a set of categories that allow us to deepen their construction, re-construction or de-construction. Their construction, re-construction or de-construction. Any position is a task that requires the assumption of a working methodology over a long period of time. Work methodology over a long period of time. For the time being, our exercise is of a reflexive, phenomenological type.

Keywords: The construction, reconstruction and deconstruction of educational public policies

Author's translation.

Introducción

Hemos encontrado en la literatura un apego al fundamento histórico epistémico para vincular la educación y su papel en la sociedad. En determinados momentos históricos, prevalece la idea que la educación será esperanza de las sociedades, (Enguita, 1990). Es decir hay fundamentos, razones y esferas sobre los que se piensa la educación como una suerte de progreso con arraigado optimismo pedagógico que concibe a la educación y al docente como fuentes de mejora de la sociedad.

Una manera de estudiar las políticas públicas educativas en Venezuela puede apegarse a un estudio histórico que no debe interpretarse como una propuesta cuyo hilo conductor sea una línea de tiempo, sino que se trata de examinar algunos hitos significativos del acontecer educativo venezolano (Bravo Jáuregui, 2021a, 2021b), cuya importancia, trascendencia y repercusión reverbera a través del tiempo.

Las políticas públicas en materia de educación, el estado y la sociedad civil deben *construirse*

En una suerte de ejercicio analógico se plantea lo siguiente: el termino construcción es sinónimo de fundación, almacén, arquitectura. Por consiguiente, en la generalidad construcción es un proceso que supone con la intervención del ingenio humano el armado de una estructura física o representación mental de cualquier cosa o fenómeno, con la salvedad de **hacer aparecer algo que no existía** en forma física o teórica.

En el caso del sistema educativo venezolano se requirió de una evolución histórica que conjuga lo jurídico, social y económico para modelar la estructura que actualmente se dispone. Su diseño se ha enriquecido por los aportes de teóricos educativos que van dando el marco filosófico (epistémico, gnoseológico, axiológico), social, psicológico, pero también las corrientes educativas internacionales dejan su impronta, porque existe la necesidad de adecuar las políticas educativas al marco de exigencias de organismos internacionales (UNESCO, otros).

Construir las Políticas Públicas Educativas. Un proceso complejo.

Quienes administran la educación y sus particularidades en cada nivel educativo les compete la responsabilidad de materializar, concretar y dar vida real a las políticas públicas que el estado, a través del gobierno, diseña para la educación nacional. La incidencia de una política pública educativa impacta directamente sobre el sistema educativo.

La promulgación de una política pública se apega a los principios jurídicos de justicia y bien común. El estado en aras de contribuir a la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos proyecta, diseña, planifica y ejecuta programas que debe generalizar el bien común, es decir el estado crea las condiciones sociales, económicas, culturales necesarias para que se establezca un orden justo que facilite el desarrollo y funcionamiento de la sociedad y de los individuos que la integran.

Son diversas las tendencias teóricas del concepto de políticas públicas. (Michel, 2004; Escalante Moreno y Graffe, 2011; UNESCO, 2013; Albornoz, 2013; Brunner y Villalobos, 2014). Algunos apuntan hacia los aspectos históricos del ser social, otros trazan el marco regulador del Estado, terceros miran sobre la proyección de la discusión en los escenarios internacionales, tras este examen puede considerarse un concepto multifocal.

Entre los autores que circunscriben el concepto de políticas públicas como derivaciones históricas, se encuentra Michel (2004), señala que la concepción genérica se remonta a los griegos, los cuales consideraban a un

hombre como tal si vivía y se desarrollaba en la “Polis”, es decir, en la ciudad estado griega, por el hecho de vivir en la ciudad, en la “civitas”, el hombre podía desarrollar todas sus potencialidades, como tal era un animal político, y así llega a ser hombre y ciudadano. Entonces los seres humanos al vivir en sociedad han inventado unas reglas de convivencia que se han ido transformando en normas morales, normas sociales y jurídicas. Se desprende aquí la noción socio jurídico recurrente del Derecho: el orden social establecido por el Estado.

El hombre, además, de ser un ser racional, con la capacidad para pensar, reflexionar, discernir, ser consciente de su existencia y de la de sus pares, puede distinguir lo bueno de lo malo, lo virtuoso de lo inmoral, lo positivo de lo negativo. Con pleno conocimiento de razón y causa, el hombre busca lo justo, lo virtuoso, lo bueno, en suma: la felicidad. Pero para ello, para formarse y realizarse plenamente, el hombre necesita de los otros, es decir, el hombre necesita vivir en sociedad (Rodríguez Ferrara, 2007). En este espacio de coexistencia, se genera fricciones, conflictos de intereses, problemas de diversa índole. Por ello, las sociedades necesitan regulaciones (reglas, normas, leyes, principios, valores) que alivien las dificultades inherentes a toda convivencia y que aseguren una coexistencia armoniosa donde prevalezcan valores como la justicia, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Según Olaso (1977) hay un aspecto subjetivo de justicia como virtud que retoma siempre la clásica definición de Ulpiano “la constante y perpetua voluntad de dar a cada uno lo suyo”. La palabra “dar” no significa regalar sino atribuir lo que se debe, y “lo suyo” significa aquello ordenado por la naturaleza o reconocido por la ley positiva en provecho o utilidad del otro. Y así entre exigir, dar y recibir, históricamente aparece el llamado Estado Social de Derecho o Estado de Bienestar. Fernández Morales (2012) considera que esta concepción impulsa y alumbró los derechos del hombre. Se institucionalizan los llamados derechos de primera generación (libertad), derechos de segunda generación (derechos económicos y sociales), derechos de tercera generación (solidaridad humana, paz, medio ambiente y desarrollo), derechos de cuarta generación (derechos de la sociedad tecnológica). Por consiguiente, desde la exigencia de los ciudadanos al derecho a una vivienda adecuada, salud, seguridad social, trabajo, cultura, educación, ciencia y tecnología, deporte y recreación, ambiente sano, entre otros, el estado se ve en la obligación de estructurar políticas públicas en las distintas materias.

Ya se ha advertido el carácter natural y el apego al Derecho Público de las políticas públicas. Es de interés la definición general de Cuervo (2007) citado por Escalante Moreno y Graffe (2011):

Las políticas públicas constituyen un conjunto de herramientas que usadas por el Estado pueden mejorar su gestión. Su objeto debe ser la búsqueda del bienestar y la cohesión de la sociedad, para lo cual es de vital importancia que en estas se considere el régimen político en el cual van a ser desarrolladas; así como los límites de las políticas, las posibilidades de aplicación y el significado que tengan para su cumplimiento por parte de los actores que las ejecutan. La puesta en marcha de políticas públicas por medio del sector gubernamental en su contexto territorial, bien sea nacional, regional o local, debe caracterizarse por su coherencia, integralidad y sostenibilidad, conforme con las necesidades sociales que se derivan de las aspiraciones de desarrollo y el bienestar de los ciudadanos (p.33)

Pareciera que su formulación sólo parte del Estado en atención al estado constitucional de Derecho, sin embargo en estos tiempos de madurez ciudadana, cuando existe una lucha de las fuerzas sociales por el reconocimiento de los derechos a la educación, la salud, el trabajo, la seguridad social también existe la posibilidad que se originen propuestas desde la base. Brunner y Villalobos (2014) resaltan:

Las políticas públicas hacen parte del Estado e involucran la acción de los gobiernos, pero que admiten también la presencia de actores no-estatales, las propias organizaciones académicas y la sociedad civil. Nacen frecuentemente de arriba hacia abajo, como un diseño operado desde la cúspide, con la participación de *technopols* y del aparato burocrático oficial, pero también pueden surgir desde abajo hacia arriba, con el impulso provisto por coaliciones de *advocacy*, movimientos sociales o grupos de lobby (p.41).

Las políticas públicas comprenden la vasta gama de decisiones, programas, proyectos y demás actividades del Estado en todos los niveles de gobierno, con el fin de definir los cursos de acción hacia los cuales se deben dirigir los sistemas sociales que coexisten en la realidad histórica- social a nivel de un sector social o nación

como conjunto, es decir, la política pública puede vincularse a las condiciones existenciales del estado: territorio, población, poder y bien común.

Encontramos elementos y basamentos legales para dar coherencia y sustentabilidad a las políticas públicas. Los principios como se señaló anteriormente son de naturaleza buena, conveniente para los ciudadanos. Se ennoblece sobre los motivos y valores fundamentales que deben estar en concordancia con los principios constitucionales. Su formulación se recoge en el conjunto de directrices sustentadas en las leyes y planes de desarrollo que posibilitarían emprender acciones en la búsqueda del bienestar, así como la promoción y la garantía de los derechos de los ciudadanos.

Detrás de la formulación de una política pública se conjuga toda una serie de elementos:

- a. **Son ideológicas:** las políticas públicas contienen en sí mismas un sistema valorativo de ideas y conceptos adecuados a la acción social. La ideología se convierte en una línea de fuerza que da formalidad a las diversas tendencias y pretensiones sociales del momento histórico que se viva.
- b. **Son planificadas:** se requiere la base de un conocimiento previo del problema, análisis del estado actual y efectos posibles, causas que provocaron la situación que se está intentando modificar por medio de la política pública. Aquí entra en juego la comunidad de expertos en el tema, planificadores, economistas, sociólogos, abogados, entre otros especialistas que prescriben las metodologías, formulan soluciones, toman decisiones, ejecutan acciones, evalúan y monitorean. Al respecto Brunner y Villalobos (2014) destacan que requieren integrar también el conocimiento local, de base, de los diversos grupos, actores y partes interesadas. En torno de ellas se crean comunidades epistémicas, de expertos, que buscan influir en las decisiones, y también comunidades a veces denominadas etno-epistémicas, que combinan la visión y propósitos de grupos, intereses y conocimiento local, no-experto.
- c. **Son difundidas:** por ser ideologías requieren colocarse en el papel, la palabra necesita divulgarse para ser conocida. Se programan sobre la base de una agenda sistémica, pública, constitucional, institucional, gubernamental, formal. Hay toda una red comunicacional que incluye codificación, producción de textos, enunciados, emisión, recepción, decodificación, interpretación. Todo genera una dialéctica comunicacional. Pero más allá del discurso que contiene intenciones explícitas o implícitas, promesas, ofertas, las políticas públicas deben ser consolidadas en obras para que realmente tenga impacto en la vida de los ciudadanos.
- d. **Son ejecutadas:** requiere de una gestión presupuestaria, visión estratégica y criterio para el éxito en el manejo de programas públicos, tiene incidencia en las estructuras gubernamentales, tiene efectos sobre la gobernabilidad del sistema democrático. Para su ejecución se generan alianzas, administraciones en redes más o menos extensas, formales o informales de los participantes en el proceso. Adicionalmente, hay reglas e instancias para adoptar decisiones.
- e. **Son debatidas:** los medios de comunicación entran en consonancia a la difusión, por ello genera debates en los campos social, político y económico donde el gobierno, el estado, las organizaciones, los ciudadanos deben intervenir. Ante tanta complejidad no es extraño que se produzcan situaciones de conflicto y competencia. Se considera que toda política pública debería ser legitimada por el consenso general de la sociedad, pero encontrar acuerdos totales en una sociedad compleja es casi imposible, algunas veces no es impedimento para que sea ejecutada.
- f. **Son aceptadas/rechazadas:** la ejecución, logro y alcances de las políticas determinan la calidad de la acción gubernamental y los fundamentos del desarrollo democrático. Pareciera que existe una legitimidad por los resultados que deriven, dependiendo de la calidad en su ejecución y de los resultados, será objeto de variadas interpretaciones por parte de los agentes, de las partes interesadas, de partes afectadas, y de los analistas.
- g. **Se apegan y se derivan intereses:** en su conducción emergen aspectos políticos, económicos, culturales, se adjudican beneficios, pero al mismo tiempo se arbitran valores. Con frecuencia, las redes de organismos nacionales, regionales, municipales algunas veces compiten por influir en las decisiones y movilizan diversos recursos para ello.

- h. **Tienen un enfoque diverso:** se dirigen de acuerdo a las necesidades sociales, hay políticas públicas sectoriales educativas, sanitarias, de empleo, de vivienda, de ciencia y tecnología, industrial, ambiental, energética, migratorias, entre otras.
- i. **En la acción por su naturaleza compleja, rompe con la linealidad con la que fue pensada:** las políticas públicas se convierte en un campo debatido, incluso rivalizado, en el momento que se declaran y en todas sus fases sucesivas, se van encadenando diversos intereses, objetivos colaterales, por ello suelen avanzar con cambios suaves o abruptos, la línea recta que se pensó desde la racionalidad se convierte en línea quebrada, en círculos, en espiral, o retoman la dinámica de los de sistemas sociales.
- j. **Algunas veces retornan al punto inicial:** Las políticas buscan resolver problemas sociales, pero también crean problemas, producen efectos imprevistos, a veces perversos, o impactos que vuelven a desencadenar el ciclo de políticas. Los estudios de Forrester (2000) en materia de tendencias de la población; calidad de vida urbana; políticas de crecimiento urbano y los inesperados, ineficaces o perjudiciales resultados producidos por los programas de gobierno están hoy más vigentes desde el análisis de sistemas sociales:

La sociedad se siente frustrada ya que repetidos ataques a las deficiencias del sistema social sólo conducen a un empeoramiento de los síntomas. Se discute la legislación y se aprueban acciones con gran esperanza, pero muchos programas resultan ser ineficaces. A menudo los resultados no son lo deseado. Los programas del gobierno en ocasiones provocan resultados totalmente contrarios debido a la incomprensión del comportamiento dinámico de los sistemas sociales. El campo de la dinámica de sistemas ahora puede explicar por qué los resultados son contradictorios. Razones fundamentales hacen que la gente juzgue mal el comportamiento de los sistemas sociales. Los procesos que crean el juicio humano y la intuición conducen a la toma de decisiones equívocas al enfrentarse a sistemas complejos y altamente interactivos. Los intentos por desarrollar programas correctivos a problemas sociales seguirán siendo decepcionantes si no logramos un mejor entendimiento público de los sistemas sociales. (p. 3)

Con todo lo anterior, se definen las características generales de las políticas públicas que también se ajustan a las políticas oficiales de carácter educativo. Toda decisión en esta materia también está marcada por una ideología, cosmovisión u opción política que orientara las decisiones y procedimientos a ejecutar. Jurídicamente se derivan de las Leyes, Reglamentos y se concretan en Decretos, Órdenes, Disposiciones, Gacetas. Luego se alinea en los mismos elementos antes descritos, sólo que la población a la que se dirige está estrechamente vinculada al campo educativo: sus diferentes niveles, modalidades y actores sociales.

A grandes rasgos se deduce que el marco jurídico de la educación venezolana se respalda en la figura del Estado Docente (Prieto Figueroa, 1977, 1984, 2006). Su concepción defiende la cuestión del derecho a la educación y al papel del Estado en su regulación, (Asamblea Nacional, 1999, 2009), y sobre todo en su financiamiento. Sin embargo en el siglo XXI se va consolidando un desplazamiento sustantivo para colocar a la educación como razón de mercado y así numerosos planes, proyectos y políticas educativas se han fusionado con la idea de crecimiento en el marco del mercado, sobre una lógica de las competencias-competitividad (Martínez Boom, 2004). La consecuencia evidente es el establecimiento de estándares para evaluar los rendimientos de la institución, los profesores y los estudiantes, y hacerlos públicos para orientar las decisiones de la demanda; de esta manera se garantiza el control que antes ejercía la planificación.

Las políticas públicas en materia de educación, el estado y la sociedad civil deben *reconstruirse*

Los sistemas educativos cuya estructura, procesos y productos están diseñados en principio con un fin, son afectados por las realidades dinámicas, complejas, peculiares, impredecibles que hacen de la dinámica una reacción distinta a los objetivos que principalmente se habían propuesto. En principio los objetivos, fines, principios de la educación se establecen desde un marco jurídico (la constitución, las leyes orgánicas de educación, los reglamentos). Pero en el momento que comienza a interactuar con el entorno, con los componentes,

se incorpora un elemento catalizador del proceso: la flexibilidad. Las variaciones, alteraciones, desequilibrios del sistema no permiten encerrarlo en los límites fijados por las normas u objetivos previstos con antelación. Es decir, los planos epistemológicos: el normativo-institucional y el antropológico-sociológico se encuentran (Villabella Armengol, 2009) para enriquecer el sistema educativo.

Lo que se ha *construido* en materia de políticas públicas educativas y merece ser *reconstruido*

Para hacernos una idea de las implicaciones de un estudio histórico, son numerosas las categorías en políticas educativas en Venezuela que tienen una progresividad en el tiempo, entre tantas se pueden mencionar:

Acceso y permanencia a una educación gratuita y de calidad, desarrollo y calidad integral, infraestructura educativa, mantenimiento y dotación, vínculos entre educación, la cultura, deporte, recreación, ambiente y trabajo, financiamiento, Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes, currículo, gasto educativo, programas y proyectos educativos, tecnologías de información y comunicación, escolaridad, prosecución, exclusión, profesión docente, actualización y capacitación docente, educación y medios de comunicación, familias, organizaciones comunitarias, organización del estudiantado, participación y obligación de las empresas públicas y privadas en la educación, modalidades de educación (educación especial, militar, para las artes, intercultural, rural, en fronteras), municipalización de la educación.

Y vamos adentrarnos en **el sistema escolar**, con los tipos de escuelas: (preescolares, maternas, Simoncitos, guarderías, Escuelas nacionales, estatales, municipales, escuelas de medio turno, escuelas bolivarianas, escuelas públicas, escuelas privadas (colegios), escuelas de empresas, escuelas mixtas, escuelas para niños, escuelas para niñas, escuelas rurales, urbanas, fronterizas, escuelas indígenas, escuelas unitarias, escuelas unitarias graduadas, escuelas graduadas, núcleos escolares, escuelas concentradas, escuelas nocturnas, escuelas por radio, escuelas de labores, escuelas de música, escuelas de arte, escuelas del deporte, escuelas gastronómicas, escuelas de educación especial: escuelas de ciegos, de sordos, discapacidad cognitiva, discapacidad motora, escuelas católicas, escuelas cristianas, escuelas laicas, liceos convencionales, liceos bolivarianos, Escuelas Técnicas Robinsonianas, Escuelas Técnicas Zamoranas (agrícolas, industriales, comerciales, escuelas de arte: de música, de dibujo, de teatro, de danza), internados (militares, técnicos, religiosos, semi-internados), escuelas-granjas, escuelas hospitalarias.

En cuanto a las **políticas para la educación universitaria venezolana** destacan un sinnúmero de categorías como: financiamiento apropiado y el uso racional de los recursos en el cumplimiento de las funciones fundamentales de las Universidades, mecanismos efectivos de interrelación de alianzas estratégicas entre las instituciones del nivel de educación superior con los sectores productivos, calidad y eficiencia de las instituciones, equidad en el acceso y la prosecución de los estudiantes, pertinencia social nacional y en los distintos ámbitos territoriales, articulación y cooperación entre universidades, institutos y colegios universitarios y entre éstos y las escuelas técnicas, políticas de postgrado, redes de investigación para la integración académica y científica nacional, regional e internacional, intercambio con investigadores nacionales e internacionales, diseño de sistema de acreditación y evaluación académica, dotación y equipamiento de nuevas tecnologías, programas interinstitucionales de extensión con sus comunidades de entorno, programas como el becas y ayudas estudiantiles que permitan fortalecer el sistema de carreras de pregrado y postgrado.

El salto a la re-construcción

Pero la realidad y el contexto dan al traste con las concepciones teóricas. En la medida que las sociedades cambien, también los sistemas educativos se encontraran sometidos a demandas crecientes por parte de los ciudadanos, de las sociedades y de las administraciones que incide recíprocamente en el proceso de **reconstrucción, restauración, recuperación**. Los sistemas educativos son de naturaleza humana y la fuerza del progreso a veces se agota, incidiendo en el estancamiento, el retraso o paralización. En algunos casos se puede hablar de entropía del sistema, caracterizado por tendencia natural a la pérdida del orden de un sistema. Ya lo

hemos anunciado, el sistema educativo mantiene una dinámica derivada del trabajo de las personas, pero no siempre se puede funcionar como robots o máquinas. En el sistema educativo prevalece también el desorden, caos, agotamiento, y aun así sigue funcionando. Veamos cómo se detenta este tipo de situaciones en quienes tienen la responsabilidad de conducir las organizaciones educativas en cualquier nivel o modalidad.

Para nadie es un secreto que la selección de gerentes educativos algunas veces se apega a un conjunto de factores ajenos a la intencionalidad de la normativa, los cuales terminan entorpeciendo e imposibilitando una selección que tendría que ser rigurosa y eminentemente profesional. Un gerente debe conocer y manejar de manera competente enfoques teóricos, formales, lógicos para realizar sus acciones y guiar a su personal. Posiblemente algunas irregularidades educativas son producto de una gerencia que no se ha dado a la tarea de aprender todas las implicaciones internas y externas que contienen los procesos básicos de la administración: planificar, organizar, dirigir, controlar, supervisar y evaluar. Se desconoce lo básico, pero también lo complejo. Pareciera que las organizaciones educativas son un nicho psicológico, social para que more un territorio inmaterial que alberga el caos, la imprevisibilidad, la incertidumbre, la simultaneidad, la doble moral. Romper las reglas es cosa común, no cumplir con las tareas y compromisos que corresponde al personal es fuente continua de conflictos, y nada que decir de un currículo oculto que se maneja al libre albedrío de autoridades, profesores, y otras instancias. Por ello, algunos quisieran ver el retorno a la teoría para modelar, enseñar y avalar habilidades prácticas concretas para ejecutar ciertas cosas de manera correcta y eficiente. Sin embargo, con las nuevas teorías que emergen, está claro que el desorden forma parte de la organización. Aunque pareciera que el sistema educativo termina adoptando a sus estructuras, el caos, el desorden, la imprecisión, o aquella frase “como vaya viniendo, vamos viendo”.

En esas circunstancias, quienes le compete diseñar políticas públicas deben entender que el atraso del sistema educativo será directamente proporcional al desarrollo de la sociedad, de allí la importancia de una constante renovación. Bajo esta concepción emerge la implementación de procesos de: reestructuración, reorganización, modernización y transformación.

Hablar de reconstrucción como un proceso que supone restaurar, renovar, reedificar lo que de hecho existe o incluso intervenir para hacer aparecer lo destruido o desaparecido, también supone la necesidad de procesos administrativos necesarios como un re-diseño, planificación, ejecución, evaluación, dirección y supervisión. Toda re-construcción es el resultado de la revisión o evaluación de la pertinencia social y académica de una política, proyecto, un programa, un plan de estudios, un programa de una asignatura para dar respuestas en un momento dado y contemporáneo determinado originando un cambio parcial sobre los conocimientos o contenidos curriculares, estrategias de enseñanza y/o aprendizaje, modalidades de estudio, recursos o medios. Puede ser el punto de partida para una reforma de mayor magnitud.

Las políticas públicas en materia de educación, el estado y la sociedad civil deben de-construirse

El término de-construcción implica reforma, cambio en profundidad. El cambio exige legitimación legal, social, ideológica y teórica y requiere de dirección institucional. Puede entenderse como intentos planificados y sistemáticos por los que los profesionales de la educación, incorporan nuevos temas, métodos, criterios y modos de actuación y de reflexión sobre la práctica. Puede verse como un proceso sistémico y sistemático que involucra a todos los agentes educativos en el aumento de la capacidad de la organización para dar respuesta al nuevo encargo social. Requiere por ende de directrices que posibiliten el alcance de los objetivos del cambio. Su propósito fundamental es generar transformaciones cuantitativas y cualitativas en la educación como respuesta a las nuevas demandas económicas, sociales y educativas. Y ¿Por qué no empezar con una deconstrucción de la ley de universidades? Será la oportunidad de renovar un cambio en profundidad luego de cinco décadas desde la promulgación por el Congreso de la República de Venezuela (1970) de la Ley de Universidades. Es justo y necesario... ©

Lilian Nayive Angulo: Licenciada en Educación Mención Preescolar (ULA), Especialista en Educación Rural en la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Doctorado en Educación (ULA), Post Doctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano, (ULA). Otros estudios: Diplomado en Gerencia para Pequeña y Mediana Empresa (ULA), Diplomado en Guía de Cultura (MINTUR). Estudiante de la Carrera de Derecho (ULA). Profesora Adscrita al Departamento de Administración Educacional de la Facultad de Humanidades y Educación ULA, Categoría Titular. Profesora de Pregrado, Postgrado y Doctorado. Miembro del Grupo de Investigación GESEV (Grupo de Estudio del Sistema de Educación Venezolano), Miembro Honorario de ASOVAC. (PEI ONCTI) 2016, Investigador A-2, PEI- ULA. Institución u organismo académico donde ejerce funciones y cargo que desempeña en la actualidad: Universidad de Los Andes. Directora de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, Orlando. (2013). **La Universidad ¿Reforma o Experimento? El discurso académico contemporáneo según las perspectivas de los organismos internacionales: los aprendizajes para la universidad venezolana y latinoamericana.** Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO.
- Asamblea Nacional Constituyente (1999). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.** Publicada en Gaceta Oficial N° 5.908 extraordinario, de fecha 19 de febrero de 2009. Ediciones de la Asamblea Nacional
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). **Ley Orgánica de Educación.** Gaceta Oficial N° 5.929, Extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- Bravo **Jáuregui, Luis** (2021a). **Informe 2021 del seguimiento del Sistema Educativo Escolar venezolano.** Caracas: Universidad Central de Venezuela, Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación y a los postgrados de la Facultad de Humanidades y Educación. Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana.
- Bravo **Jáuregui, Luis** (2021b). **Indicadores de escolaridad asociados al Sistema Educativo Escolar venezolano.** Caracas: Universidad Central de Venezuela, Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación y a los postgrados de la Facultad de Humanidades y Educación. Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana.
- Brunner, José Joaquín y Villalobos Cristóbal (2014). **Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013.** Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior.
- Congreso de la República de Venezuela. (1970). **Ley de Universidades.** (Gaceta Oficial No.1429, Extraordinario, del 8 de septiembre de 1970)
- Enguita, M. (1990). *La Escuela a Examen.* Madrid: Eudema.
- Escalante Moreno Ana Beatriz y Graffe Gilberto José. (2011) **Políticas Públicas de Educación Universitaria para el desarrollo integral de Venezuela: hacia una aproximación conceptual.** Docencia Universitaria, Volumen XII, N° 1, pp. 29-54
- Fernández Morales, Juan Carlos (2012). **Temas de Derecho Constitucional. Especial referencia a la Jurisprudencia de la Sala Constitucional. Concordada con la Ley Orgánica del Tribunal Supremo de Justicia.** Mérida: Universidad de Los Andes. Talleres Gráficos Universitarios

- Forrester, Jay (2000). **Comportamiento Contraintuitivo de los Sistemas Sociales**. Monterrey, México: Traducción al español por el Grupo de Dinámica de Sistemas del ITESM.
- Martínez Boom, Alberto (2004). **De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. Dos modos de modernización en América Latina**. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Michel S. José A (2004). **Políticas Educativas en América. Década de los 90 momento de consenso social**. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-diciembre. N° 9 75-94.
- Morales, Eduvigis y Núñez Muñoz, Ingrid. (2006). **La municipalización de la educación universitaria en la República Bolivariana de Venezuela**. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Revista de Ciencias Sociales, N° 2, pp.393-403.
- Morles, Víctor; Medina Rubio, Eduardo y Álvarez Bedoya, Neptalí. (2003). **La educación superior en Venezuela**. Informe 2002 A IESALC-UNESCO
- Olaso, Luis María (1977). **Introducción al Derecho**. Tomo I. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Editorial Sucre
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2013). **Las Políticas Educativas de América Latina y el Caribe**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán (2006). **El Estado Docente**. Caracas: Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, Ministerio de Educación y Deportes, Fundación Biblioteca Ayacucho, Colección Claves de América, N° 30
- Prieto Figueroa, Luis. (1977). **El Estado y la Educación en América Latina**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Prieto Figueroa, Luis. (1984). **Principios Generales de la Educación**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Prieto Figueroa, Luis. (2006). **El Estado Docente**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez Ferrara, M (2007). **Comprendiendo el Derecho**. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Villabella Armengol, C (2009). **La investigación científica en la ciencia jurídica**. Sus particularidades. Revista IUS, Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C., núm. 23, 2009, pp. 5-37: Puebla, México

Formación del pensamiento protoeducativo desde la mirada trinita filosófica



Formation of the proto-educational thought from a 3-way philosophy viewpoint

Mary Sol Grisolia Dávila

marysolgris@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2904-1116>

Teléfono de contacto: + 58 4247788980

Estudiante

Doctorado en Educación

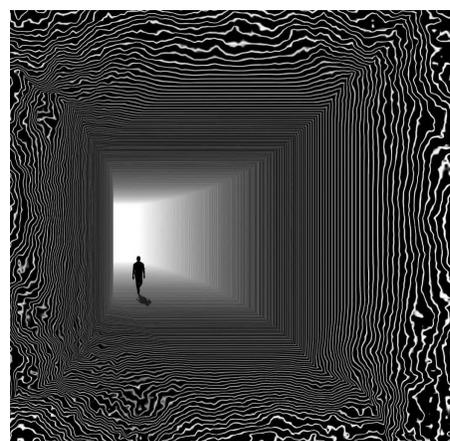
Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y educación

Mérida edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Fecha de recepción: 14/02/2022
Fecha de envío al árbitro: 15/02/2022
Fecha de aprobación: 28/02/2022



Resumen

La educación es el proceso fundamental de la evolución humana; es causa y consecuencia de los factores que diferenciaron la inteligencia y la capacidad de aprender del homo sapiens de la de otros animales. En este ensayo se aborda el análisis de algunas facetas del fenómeno educativo desde su origen, en la era prehistórica, a partir de tres aspectos esenciales de la filosofía que se entrelazan con el contexto educativo: la ontología, la axiología y la teleología. A partir de la conexión intrínseca de estos tres campos, es posible analizar el hecho educativo desde su génesis.

Palabras clave: Homo sapiens, protoeducación, ontología, axiología, teleología.

Abstract

Education is the fundamental process of human evolution; it is the cause and consequence of the factors that differentiated the intelligence and ability to learn of Homo sapiens from that of other animals. This essay deals with the analysis of some facets of the educational phenomenon from its origin, in the prehistoric era, addressed from three essential aspects of philosophy which are intertwined with the educational context: ontology, axiology, and teleology. From the intrinsic connection of these three fields, it is possible to analyze the educational fact from its genesis.

Keywords: Homo sapiens, protoeducation, ontology, axiology, teleology.

Author's translation.

Introducción

Auscultar la condición natural que define al hombre es localizar el largo y sinuoso camino de la protoeducación que hizo posible que un animal pudiese ser socializado, culturizado y hominizado, valga decir educado. (Rivas, 2018, pp.317).

La educación y los aspectos relativos a la misma, dada su importancia en la evolución humana, requieren ser analizados de manera multidimensional, integrando consideraciones históricas, técnicas, pedagógicas, sociales, culturales y religiosas, entre las cuales se encuentran establecidas interconexiones funcionales y de modelado mutuo.

Estas son relaciones complejas, que pueden explicarse y detallarse a partir de diversas perspectivas. Desde esta premisa, el concepto de educación se reflexiona desde un punto de vista integrador, en el cual se enfatiza la cooperación e interconexión entre diferentes entornos: biológico, físico, natural, cultural, social, religioso y técnico.

En este ensayo se utiliza la perspectiva filosófica como criterio analítico, abordándose el tema desde los terrenos epistémico, axiológico y teleológico, centrándose en un entorno primario ubicado en la lejana historia de la humanidad, en el período prehistórico.

Terreno epistemológico

A lo largo de la evolución, el homo sapiens ha experimentado cambios anatómicos y biológicos fundamentales. Esos cambios han permitido al ser humano diferenciarse y aventajar a otras especies animales (inclusive a otras de su misma especie) gracias, básicamente, a su capacidad cultural.

Al desarrollo de la cultura han contribuido las habilidades cognitivas, que le permitieron adquirir la capacidad de fabricar y utilizar herramientas, de razonar y concebir pensamientos simbólicos, de transformar el entorno, de comunicarse.

Así mismo, a ello ha ayudado de manera extraordinaria el sentido social: la habilidad para cooperar, establecer y alcanzar objetivos en conjunto, para transmitir y ampliar conocimientos de generación en generación. Vivir en grupo, moverse en una complicada red de amistades, jerarquías y rivalidades, fue un factor determinante en la hominización, proceso dado a través de una compleja red de interacciones en las cuales los cambios evolutivos fueron causa y consecuencia de otros cambios.

De la postura bípeda se generaron transformaciones en el foramen magnum, la cadera, los pies, las manos. La especialización de la mano para los movimientos y la coordinación viso motora, el aumento del cerebro, la encefalización, el desarrollo del aparato fonador, la neotenia que condujo a la prolongación de la infancia: todos estos procesos evolutivos constituyeron mutaciones que apartaron al homo sapiens de los demás animales.

La hominización se concibe como una morfogénesis compleja y multidimensional, resultante de interferencias genéticas, ecológicas, cerebrales, sociales y culturales, las cuales confluyeron, interactuaron y promovieron en conjunto diversos desarrollos organizativos.

La cerebrización fue una transformación brusca y determinante. Una vez superado un cierto umbral, aparecieron desarrollos evolutivos fundamentales: dentro de esta categoría se encuentran el origen del lenguaje complejo y la consciencia introspectiva. El desarrollo de nuevas maneras de pensar y comunicarse, hace entre 70.000 y 30.000 años, instauró la revolución cognitiva. Mutaciones genéticas cambiaron las conexiones internas del cerebro de los sapiens, lo cual les permitió adquirir habilidades de pensamiento abstracto complejas, desarrollar la creatividad y comunicarse utilizando un tipo de lenguaje más expresivo.

La domesticación del fuego abrió una brecha entre el hombre y otros animales, al lograr utilizarlo para alumbrarse, ahuyentar bestias depredadoras, calentarse y diversificar su alimentación, incorporando carbohidratos de digestión lenta y carne que podían ser consumidos más rápidamente a través de la cocción, lo que acortó el intestino, redujo el consumo de energía necesario para la digestión y abrió el camino para desarrollar el enorme cerebro de neandertales y sapiens.

Los sapiens eran cazadores y recolectores diestros, gracias a una mejor tecnología y probablemente a habilidades sociales superiores a los neandertales (cuya extinción puede ser explicada por la teoría de la sustitución o por la del entrecruzamiento), se multiplicaron y se expandieron.

La consciencia y el lenguaje se desarrollaron en conjunto con la cognición. La antropología da cada vez más importancia a la interacción social como motor de la evolución de la inteligencia. El homo sapiens conquistó al mundo gracias a su lenguaje único, el cual le permitió absorber, almacenar y comunicar una cantidad de información prodigiosa. El lenguaje viene postulado por la multiplicación de relaciones internas y externas, colectivas e individuales. La cooperación social fue la clave para la supervivencia y la reproducción.

Terreno teleológico

En la época del homo sapiens cazador-recolector, la supervivencia requería capacidades mentales extraordinarias (Harari, 2015). Los cazadores-recolectores dominaban no solo la naturaleza circundante de animales, plantas y objetos, sino también su mundo interior, sus propios cuerpos y sentidos. Sus habilidades de observación, escucha, movimiento y destreza física debieron ser excepcionales. La pericia en muchas actividades necesarias para la vida en su difícil entorno, requería años de aprendizaje y práctica.

Los hallazgos arqueológicos indican la existencia de una vida social en la cual hombres y mujeres compartían alimentos y cooperaban en la crianza de los niños (paternidad colectiva). Este modo de vida de cooperación y coordinación conductual aprendida habría constituido el espacio lingüístico cuyo desarrollo condujo al homo sapiens por el camino del continuo incremento de la capacidad para hacer distinciones y establecer coordinaciones conductuales cooperativas entre individuos que conviven estrechamente; y esa participación recurrente en los dominios lingüísticos generados por la socialización, condujo a la ampliación de dichos dominios, hasta llegar a la aparición de la reflexión lingüística.

Como apunta Morin (2005) el homínido, domesticador del fuego, el cual le permite una digestión más rápida de los alimentos, tiene la posibilidad de hallarse alerta después de haber comido. Además, el fuego también libera la vigilia, da seguridad, calor, crea un lugar de protección y refugio, permite al hombre dormir profundamente, soñar.

Los sapiens no andaban únicamente en busca de refugio, comida y materiales, también buscaban afanosamente conocimiento. Harari (2015) afirma que el cazador-recolector promedio tenía un conocimiento más amplio, más profundo y más variado de su entorno inmediato que la gran mayoría de sus descendientes modernos. El desarrollo de técnicas de caza basadas en la cooperación entre muchas decenas de individuos (incluso quizá entre bandas o clanes diferentes) cumplió un papel transformador, generando una organización social más compleja, que separó económica, ecológica y culturalmente a hombres y mujeres, creando una hegemonía política, técnica y cultural masculina y generando nuevos y más complejos modos de organización y de comunicación. Aunado a ello, el desarrollo de relaciones interpersonales de familiaridad, amistad e interés hacia otros individuos.

La enseñanza y el aprendizaje social han sido fundamentales en la evolución del homo sapiens. En comparación con otros animales, la cooperación humana es distintivamente extensa como resultado de la cultura acumulativa. Tal cooperación depende mucho de un mecanismo importante, la capacidad humana de enseñar a nuestros hijos, que se observa con menos frecuencia en otras especies (Savater, 1997).

Högberg & Gärdenfors (2015) publicaron una investigación donde se describe la participación primordial de niños y adolescentes en el yacimiento arqueológico de Oldowan, la industria de herramientas de piedra

más antigua conocida. El conocimiento necesario para dominar esta tecnología se resumía básicamente en dos técnicas: tallado con martillo de piedra mediante percusión directa o percusión bipolar con yunque; y algunos métodos: adquisición de materia prima, encontrar un lugar para tallar, dividir un nódulo, separar una laja, torcer el núcleo para separar otra y repetir torciendo el núcleo y despegando una laja. Aunque la gama de técnicas y métodos necesarios era limitada, la tecnología de Oldowan requería una configuración interrelacionada que comprendía: la elección de materia prima, el desprendimiento de escamas controlado, el mantenimiento de los ángulos de la plataforma y los ajustes del núcleo.

Para comprender esta configuración, se requiere enseñanza. Se trata de un aprendizaje social que incluye dónde encontrar y cómo utilizar los tipos de rocas adecuados para el núcleo y las piedras del martillo. El alumno puede aprender esto copiando lo que hacen los demás y el demostrador aprueba o desapueba lo que hace el alumno. La enseñanza involucrada en la tecnología de piedra de Oldowan tenía que haber sido configurada para facilitar este proceso de planificación futura básica.

Por su parte, Baciú (2015) realizó un trabajo de investigación cuyo objetivo fue analizar la etapa prehistórica desde la perspectiva del desarrollo de las primeras formas emergentes de actividades educativas. En él, conceptualiza los recursos educativos como agentes que coadyuvan la mediación de la formación, los cuales están representados por todos los materiales naturales o deliberadamente diseñados que apoyan las actividades educativas.

Desde este punto de vista, se propone la consideración de un sistema de actividades y acciones humanas las cuales anunciaron, desde la era prehistórica, la emergencia de la escuela como institución, de la pizarra y de la escritura. Estas señales estarían representadas por la aparición de las primeras pinturas rupestres en las paredes y techos de cuevas, acantilados o cantos rodados, así como en rocas, desde el paleolítico superior. Las pinturas conservadas en las paredes de las cuevas, que representan con precisión bisontes, caballos y ciervos, presagian el surgimiento de la escuela como institución e indican la necesidad humana de tener un establecimiento para preservar el conocimiento acumulado.

Los colores brillantes utilizados en las pinturas rupestres fueron elaborados con polvo mineral disuelto en grasa, clara de huevo, jugos de vegetales, entre otros. Las pinturas de la cueva de Lascaux en Francia muestran humanos y animales, pero también incluyen algunos elementos gráficos cuyo significado permanece incomprendible. Estas pinturas demuestran la capacidad del hombre primitivo para trabajar con imágenes, símbolos y signos, lo que puede considerarse como un vaticinio de una determinada forma de escritura, una especie de protoescritura (Baciú, 2015).

Desde el punto de vista de la terminología pedagógica, estos pueden considerarse recursos educativos rudimentarios, por lo que podemos hablar de un indicio temprano de los primeros medios educativos: el tablero o pizarrón, un invento que, junto con la escritura, dejará su huella en todo el desarrollo de la humanidad. Este prototablero se puede encontrar en forma de paredes de cuevas, arena de mar o tierra en la que se dibujaría con palos. El homo sapiens transmitía información y conocimientos a través de dibujos hechos con un palo en la superficie de la tierra, que indicaban la ubicación de un animal que se podía cazar, o de una fuente de agua, por ejemplo; sin descartar el significado que tradicionalmente se le ha conferido como expresión artística y como simbología ritual o religiosa. Dichas imágenes no se pueden considerar como un sistema escrito; sin embargo, muchas representan un conjunto de símbolos, imágenes o signos utilizados para transferir la información necesaria en una tribu o comunidad. Otro propósito de estas imágenes era transmitir el arte de la caza o los rituales seculares/religiosos a futuras generaciones. (Baciú, 2015).

Como argumento a favor de la hipótesis de que en esta etapa tenemos un presagio de la escuela como institución, se postula que la propia falta de espacio para almacenar signos, imágenes o símbolos durante un período más largo en ciertas tribus aborígenes africanas o australianas actuales, no ha permitido la aparición de un sistema de escritura ni de la escuela durante más de 50.000 años. Dichas tribus no han desarrollado un sistema educativo precisamente por la falta de la “escuela en la cueva” (más puntualmente, por la falta de cuevas) y porque no han podido (como otras civilizaciones) construir estructuras que pudieran resistir la prueba del tiempo para así preservar el conocimiento especial y la información acumulada que más tarde podría conducir

al desarrollo de un sistema de escritura. Asimismo, se ha observado que los pueblos nómadas pueden llegar a desarrollar un sistema educativo solamente cuando cambian su estilo de vida migratorio por uno sedentario.

Terreno axiológico

El período que se ha llamado revolución cognitiva, comprendido entre hace unos 70.000 y unos 30.000 años, fue testigo de la invención de barcas, lámparas de aceite, arcos y flechas, agujas, así como de los primeros objetos que pueden calificarse de arte y joyería. De igual manera, las primeras señas de religión, comercio y estratificación social (Harari, 2015). Es válido suponer (no asegurar, pues cualquier intento de describir los detalles de la espiritualidad en la etapa prehistórica, bajo la óptica y preconcepciones del hombre moderno, constituye un ejercicio especulativo) que muy probablemente las primeras leyendas, mitos, dioses y religiones, probablemente de características animistas, aparecieran por primera vez con la revolución cognitiva, gracias a la singular capacidad, característica del lenguaje del homo sapiens, de hablar sobre ficciones y de vivir en dos mundos, el concreto y el imaginado.

Con relación a las pinturas rupestres, esculturas y otras manifestaciones artísticas, una especie de caza mágica puede muy bien ser la explicación para algunas imágenes, pero con toda probabilidad otros tipos de rituales también pueden haber ejercido su influencia sobre el arte: algo que llevara en la práctica a los humanos del paleolítico superior a buscar y decorar con pinturas y esculturas cuevas profundas, frías y oscuras, que parecen no haber sido utilizadas para otros fines, sino más bien como lugares muy especiales donde las personas se reunían alrededor de una fogata para compartir una comprensión particular del mundo articulada a través de creencias, simbolizada en pinturas, esculturas o relatos y representada en rituales, que sugieren una historia profunda, crucial para las sociedades humanas.

Maturana y Varela (2003) reseñan la riqueza cultural del paleolítico superior, señalando que dicho período comporta usos y prohibiciones correspondientes a las reglas organizativas de la sociedad, así como una notable gama de conocimientos técnicos para fabricar utensilios y armas, conocimientos práctico-empíricos que dan lugar a la aparición de un conjunto de artes muy diferenciadas y sutiles, existiendo un arte de la trampa, de la detección de presas, del acecho, de la forma de dar muerte, del descuartizamiento, etc., para todos y cada uno de los tipos de caza, y, finalmente, una auténtica enciclopedia de conocimientos sobre el medio ambiente, el tiempo, los seres vivos, el cuidado de los recién nacidos; en fin, un considerable legado cultural que fructificará a lo largo de milenios y constituirá un elemento motriz para el desarrollo de la civilización.

Por su parte, Morin (2005) refiere que las tumbas más antiguas conocidas corresponden al hombre de neanderthal y dan razón de algo distinto y mucho más complejo que una simple operación de cubrir con tierra los cadáveres para proteger a los vivos de la descomposición. La colocación de los cadáveres en posición fetal, a veces tendidos sobre un lecho de flores, recubiertos por una capa de ocre, adornados, protegidos mediante piedras, sepultados junto con armas y alimentos, entre otros, dan cuenta de rituales funerarios que sugieren creencias en la vida después de la muerte, lo cual apunta hacia un progreso cognitivo, al adquirir el discernimiento de la muerte como el paso de un estado a otro.

El establecimiento de conexiones entre una consciencia de la transformación, una consciencia de las coerciones y una consciencia del tiempo, indica la aparición de un mayor grado de complejidad y un salto cualitativo en la cognición del homo sapiens.

Aparecen el mito y la magia, coexistiendo el conocimiento realista de la transformación junto con la irrupción de lo imaginario como una de las formas de percepción de la realidad. El mito entra a formar parte de una nueva visión del mundo. Lo imaginario y el mito se convertirán a un mismo tiempo en productos y coproductores del destino humano.

La tumba nos indica la presencia y la fuerza adquiridas por el mito, las exequias dan cuenta de la presencia y la fuerza de la magia, como ritual para permitir el paso adecuado a la otra vida, protegiendo a los vivos.

De acuerdo a Morin (2005) la cognición de la muerte que emerge en el homo sapiens está constituida por la interacción entre una consciencia objetiva que reconoce la mortalidad y una consciencia subjetiva que cree en la existencia de una vida más allá de la muerte. La dualidad entre sujeto y objeto aparece por primera vez en el pensamiento del hombre y todas las futuras religiones y filosofías intentarán profundizar a través de distintas vías este perdurable vínculo, esta insuperable ruptura. Lo que hace el hombre en este estadio es ya disociar su destino del destino natural. Nos encontramos ante un nuevo desarrollo de la individualidad y la aparición de una brecha antropológica. La muerte, constatada desde mucho tiempo atrás, pero vaciada totalmente de contenido antropológico por la visión unidimensional del hombre racional, constituye una clara revelación acerca de la auténtica diferencia entre el homo sapiens y sus antecesores, que ilumina de forma indeleble el carácter de la naturaleza humana al mostrarnos de qué manera la extraordinaria madeja de significaciones que hemos desenredado se halla vinculada al desarrollo del cerebro del homínido y a la constitución del cerebro del homo sapiens.

Conclusiones

Es habitual que la mayoría de las personas, al escuchar el término educación, piensen automáticamente en la escolarización. Sin embargo, la escolarización es una innovación cultural relativamente nueva, que consiste básicamente en la disposición deliberada, por adultos, de entornos y procedimientos especiales diseñados para enseñar habilidades, creencias y conceptos específicos. Sin embargo, la educación está lejos de ser algo nuevo: es más antigua que el homo sapiens. La educación se va construyendo y reconstruyendo a sí misma a través de un proceso de adaptación a los cambios sociales, al progreso en diversos campos y a las necesidades y expectativas educativas de los educandos.

La consciencia de la evolución histórica de la educación es de especial relevancia para comprender los valores, prioridades, tendencias, demandas y recursos de la sociedad, identificar las direcciones de la evolución en varios campos, conocer las interconexiones entre la educación y los ámbitos de la sociedad, identificar los resultados educativos y tomar consciencia de su carácter integrador, así como prospectar las direcciones fundamentales del desarrollo de la sociedad a nivel global.

El ser humano primitivo que lograba llegar a la adultez, reproducirse y por tanto transmitir sus genes, estaba dotado de capacidades mentales y físicas formidables que le permitían vivir y desenvolverse en su entorno, sumamente exigente. La sociedad y la cultura han cambiado a tal punto, que, según indicios científicos, el cerebro del homo sapiens ha reducido su tamaño en los últimos 30.000 años, disminuyendo en un 10%, es decir, de 1.500 a 1.359 centímetros cúbicos, fenómeno que intriga a los antropólogos, quienes en su mayoría lo valoran como un efecto de la evolución hacia sociedades más complejas.

Una investigación llevada a cabo por DeSilva et al, (2021) postula que ese cambio puede ser el resultado de la externalización del conocimiento y a la toma de decisiones a nivel de grupo, debido en parte al advenimiento de los sistemas sociales de cognición distribuida y al almacenamiento y el intercambio de información.

Por otra parte, investigaciones recientes han expuesto que la generación de los nativos digitales es la primera, desde que se tiene registro, en la cual los hijos tienen, en promedio, un coeficiente intelectual menor al de sus padres. En tal sentido, el neurocientífico francés Desmurget (2019) alerta acerca de los efectos que puede producir en los niños el uso excesivo de pantallas (televisión, smartphones, tablets, consolas de videojuegos, computadoras, entre otros) factor que, junto al sedentarismo implícito en el uso excesivo y muchas veces innecesario de tal tecnología, interfiere en el desarrollo adecuado de habilidades cognitivas y procesos tales como la atención, la concentración, la memoria, el control de la impulsividad y el sueño, afectando directamente el aprendizaje.

Estos hallazgos, los cuales pueden ser interpretados desde diversos puntos de vista y cuyas causas y consecuencias continúan siendo investigadas, no dejan de crear incógnitas e inquietudes con respecto al camino evolutivo y por ende educativo de nuestra especie en el presente y en el futuro. ©

Este texto es la adaptación de un ensayo elaborado por la autora en junio de 2021 para el Seminario Doctoral sobre *Educación y Pedagogía*, dictado por el Dr. Pedro J. Rivas a la Cohorte X del Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Mary Sol Grisolia. Licenciada en Educación (Universidad Nacional Abierta) y Especialista en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje (Universidad Católica Andrés Bello) Trabajó como docente de aula y como Coordinadora de Primaria en el Colegio Ibero Americano (Puerto Ordaz, Bolívar). Actualmente se desempeña en libre ejercicio como consultora en el área de procesos y estrategias de aprendizaje, campo en el que desarrolla proyectos de investigación. Es estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Ciprian, Baciú (2015) *The evolution of educational means. A historical perspective*. The 6th International Conference Edu World 2014 “Education Facing Contemporary World Issues”, 7th - 9th November 2014. 5 May 2015, Pages 280 285. Recuperado de: [Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 180](#)
- Cunnard, Geoffrey y Hogberg, Anders (2015) *Childhood in the Past : The Child is Now 25* Guest Editors: [Geoffrey E. Cunnar and Anders Högberg](#). An International Journal. Volume 8, 2015 - Issue 2.
- Desmurget, Michael (2019) *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Cataluña, España: Península.
- Desilva, J., Traniello, J., Claxton, A., Fannin, L. *When and Why Did Human Brains Decrease in Size? A New Change-Point Analysis and Insights From Brain Evolution in Ants*. Front. Ecol. Evol., 22 October 2021. Recuperado de: <https://doi.org/10.3389/fevo.2021.742639>
- .Harari, Noah Yuval. (2015). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Madrid, España: Debate.
- Maturana, Alberto y Varela, Francisco. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Morin Edgar. (2005). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. VII edición. Barcelona, España: Kairós.
- Rivas, Pedro José (2018). *El hombre, único animal educable*. Mérida. Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias. Jornada de reflexión acerca del animal y su naturaleza, auspiciado por el Grupo de Ecología Animal. Mérida, Venezuela, 4, 5 y 6 de mayo de 2018. Descárguese en Educere. Vol. 22. No 72, pp. 317-323 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656041005/html/index.html>
- Rivas, Pedro José (2021). *Una mirada ontogénica para conceptualizar la educación. Breve ensayo sobre el recorrido evolutivo del homo sapiens para identificar las claves del trinito filosófico (teleología, epistemología y axiología) de la educación*. Ensayo. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Inédito
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.

La educación sexual en la educación inicial. Hacia un modelo teórico orientador



Sex education in early childhood education. Towards a guiding theoretical model

Cruz Rafael Mungarrieta Viguez

mungarrietac@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4597-9414>

Teléfono de contacto: + 51 912608513

Universidad Católica Sedes Sapientiae-UCSS

Facultad de Educación

Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti

Universidad Federico Villarreal

Facultad de Educación

Lima. República del Perú



Fecha de recepción: 17/10/2021
Fecha de envío al árbitro: 21/10/2021
Fecha de aprobación 11/11/2021

Resumen

El propósito del presente artículo es ofrecer un modelo teórico de educación y orientación sexual enfocado en el desarrollo socioemocional de niños y niñas de educación inicial. Busca brindar una herramienta útil a los padres y representantes, a los docentes y a la comunidad, que permita conocer y atender integralmente a los niños y niñas en el ámbito de la sexualidad. Se asume una modalidad holística para ayudar a los niños desde tres escenarios: el hogar, la institución escolar y la comunidad y se sustenta en los planteamientos teóricos de Iñamagua (2019), Pietri (2002) y García (2021). Finalmente, el modelo ofrecido puede constituir un recurso educativo útil capaz de contribuir en la creación de programas dirigidos a mejorar la salud socioemocional en áreas particulares de la educación de los niños en diversas comunidades.

Palabras clave: Modelo teórico, educación sexual, educación inicial

Abstract

The purpose of this article is to offer a theoretical model of sexual education and orientation focused on the socioemotional development of children in early education. It intends to provide a useful tool for parents and representatives, teachers and the community, which permits to know and attend children integrally in the area of sexuality. It assumes a holistic modality to help children from three scenarios: the home, the school institution and the community and is supported by the theoretical approaches of Iñamagua (2019), Pietri (2002) and García (2021). Finally, the offered model may constitute a useful educational resource capable of contributing to the creation of programs aimed at improving socioemotional health in particular areas of children's education in various communities.

Keywords: Theoretical model, sex education, initial education.

Author's translation.

Introducción

En un mundo globalizado como el de hoy, es de esperar que la información fluya de manera rápida y eficiente en cualquier ámbito formativo. Sin embargo, a pesar de los avances tecnológicos y de las conexiones remotas de alta velocidad, el tema de la educación sexual aún genera polémicas, retrocesos y confusiones en quienes se supone son los llamados a educar a niños/as y jóvenes: padres y docentes. (Iñamagua, 2019; González y Jiménez, 2018 y Gómez, 2017).

En correspondencia con lo anterior, García (2001) sostiene que a través de los siglos la familia ha constituido y constituye el grupo social más importante para el ser humano; por tal razón, está llamado a asumir la educación de la sexualidad. Es así como contribuye con el desarrollo socioemocional del individuo y, por consiguiente, con su plena personalidad, la cual debe ser asumida tanto en el contexto familiar como en el educativo.

En este marco de análisis, Skelton, Gainza y Méndez (1997), afirman que muchos padres y docentes dejan de dar respuesta a los niños/as, sobre todo cuando las preguntas están relacionadas con su origen y nacimiento, ignorándolos y, en muchos casos, invitándoles a no preguntar y callar. Tal comportamiento Betolli (1997), lo cataloga, desde hace mucho tiempo, como una conducta desfavorable, pues cuando los niños/as necesitan información la consiguen por diferentes medios sea cual sea la actitud asumida por los adultos que lo rodean.

El fin último de las instituciones educativas en la formación integral del niño siempre ha sido un patrón constante y una de sus responsabilidades lo es la educación sexual; no obstante, la verdadera educación sexual comienza en el hogar con los padres, quienes deben en primera instancia prepararse e informarse adecuadamente para despejar sus dudas respecto al tema.

Se parte de la consideración que la sexualidad involucra a todos los individuos y que no debe desligarse de una visión integral del sujeto. Su incorporación debe comenzar en la etapa de la educación inicial de tal forma que el conocimiento y el desarrollo del niño sea de manera gradual y holista, permitiéndole aceptarla y manejarla en la misma medida de su crecimiento biológico. Estas apreciaciones se corresponden con lo planteado por Aller (citado en Pietri, 2002) en su definición de sexualidad, a la cual concibe como “una de las dimensiones indivisibles del ser humano que refleja su propia naturaleza y constituye expresión vital de su personalidad y de su desarrollo socioemocional” (p. 38).

A tenor de estas consideraciones, se hace referencia a Parra y Hernández (1997), quienes abordan la problemática de la educación sexual y destacan como necesidad fundamental la revisión de las estrategias a seguir para enfrentar y solucionar los problemas asociados a cómo informar, instruir, educar y formar al ser humano, sin distinción de su escala de valores. Además, estos autores identifican la sexualidad como un gran fundamento ético potenciador de todas sus capacidades para desarrollar valores fundamentales como la honestidad, la responsabilidad y el compromiso: el desarrollo de la dimensión axiológica en el individuo lo hará cada día un ser superior espiritualmente y, a la vez, una mejor persona con su pareja, con su familia, con su comunidad y con la sociedad donde se desenvuelve.

Pietri (2002), en su revisión sobre las debilidades del sistema educativo, relata que desde el año 1989, cuando se produjo una serie de acontecimientos económicos y sociales que pusieron al desnudo a la Venezuela maltratada y disfrazada de bonanza de años atrás, existe la necesidad de mejorar y cambiar la educación. En este momento la situación se ha agravado lo que permite que los planteamientos de este académico cobren mayor valor. Él destaca la adopción de programas alternativos más realistas e integrales, a través de los cuales se les pueda brindar una verdadera formación al niño y al adolescente, para canalizar debidamente los múltiples

niveles de información a los cuales están expuestos, en muchos casos sin diferenciación y sin control, sobre aspectos relacionados muy directamente con su vida sexual y con su desarrollo socioemocional.

Esta dinámica sociocultural en torno al tema de la sexualidad en niños/as permite reconocer la inevitable necesidad social de la cobertura que debe darse desde el ámbito escolar a la sexualidad humana. Queda, entonces, a disposición de docentes y padres plantear la concepción de esta cobertura y la forma como se piensa encarar.

La educación sexual en la Educación Inicial

Las apreciaciones anteriores conducen a reflexionar sobre el tópico asociado con las debilidades de la educación en el área de la sexualidad. A pesar de los esfuerzos de incorporar cambios curriculares, aún prevalecen esquemas educativos no ajustados a la necesidad de formar y ayudar a los niños/as a darles respuestas a sus inquietudes en esta área, tal como lo señalan Vásquez (1999).

Es desde el contexto experiencial desde donde surge la inquietud de reflexionar sobre dicha problemática para contribuir con su solución, al ofrecer aportes para que tanto docentes como padres puedan afrontar la educación sexual de manera coherente y ajustada a los requerimientos educativos y sociales. Se trata de vencer lo que Romero (1998) referencia como miedos y resistencias de los docentes al referirse al tema de la sexualidad, pues moviliza y sacude sus esquemas subyacentes en la forma como viven su propia sexualidad, generándoles grandes inseguridades. Plantea adicionalmente la autora que: "...generalmente a los docentes que avanzan estos temas prohibidos, se los etiqueta: *es el loquito o el que está desfasado de la realidad*" (p.10).

A la luz de estas reflexiones cabe preguntarse: ¿cuál es el origen de las interrogantes de los niños y niñas acerca de su sexualidad? Las respuestas pueden sistematizarse bajo ciertos criterios, pues las inquietudes no surgen espontáneamente, obedecen a indiscutibles cambios en la mayoría de los niños/as, con etapas parecidas en su desarrollo socioemocional durante los cinco primeros años de vida. Dichos cambios los llevan a buscar las respuestas a sus inquietudes y dudas en los adultos más significativos: sus padres, por quienes sienten una gran valoración y estima, a la vez que les supone un saber acerca de lo que a él le pasa y le preocupa, y en sus maestros, que son sus modelos.

La búsqueda de alternativas debe orientarse a manejar dos grandes problemas que preocupan a los niños/as y que motorizan su curiosidad sexual: saber de dónde vienen los bebés y el enigma por la diferencia de los sexos. Estas constituyen las primeras de las grandes teorías sexuales, tal como lo enfatiza Romero (1997), quien explica en referencia a las teorías acerca del nacimiento, que los niños/as se dan sus propias respuestas: "vienen del vientre o el ombligo, o se conciben por haber comido algo determinado" (p. 11).

Hacia un modelo teórico de educación y orientación sexual

Bajo la perspectiva de los planteamientos anteriores, el modelo teórico de educación y orientación sexual enfocado en el desarrollo socioemocional del niño de educación inicial puede constituir la herramienta para que padres y docentes aborden la enseñanza de la sexualidad no solo dándole importancia a los contenidos que puedan manejarse, sino que le permitan al niño el desarrollo de actitudes sexuales adecuadas para actuar satisfactoriamente cuando se vea motivado a hacerlo.

Fundamentación teórica del modelo

Las instituciones escolares tienen una misión específica que cumplir, no de reemplazo de la familia o por si la familia no cumple con su rol, sino justamente de algo que solamente la escuela puede hacer: acompañarla en el proceso de socialización del niño, dentro de cuyo esquema se incluye la asunción de los roles sexuales, de allí que la orientación de la sexualidad es y debe desarrollarse como parte integrante del proceso educativo

y formativo del hombre, por lo cual su abordaje dentro del entorno escolar es una necesidad desde la etapa inicial de su formación.

Partiendo de esta significación, la educación sexual del niño/a en la etapa inicial de su escolaridad no debe limitarse a un curso, taller o unidad didáctica, sino que, por el contrario, debe constituir parte de la formación integral del infante, basada en la conjugación escuela-familia como garantía de formación de la personalidad y del desarrollo socioemocional del niño/a.

Desde esta óptica epistemológica los aportes de Freud (2000), Erikson (1983) y Bronfenbrenner (1976), permiten visualizar que la orientación y comprensión de la sexualidad como fruto de los sistemas culturales y sociales modeladores del niño, debe estar integrada al contexto donde este se desenvuelve; asimismo, parafraseando a Freud (2000), el desarrollo del niño/a debe partir del entendimiento de su sexualidad no como un hecho dado, materializado solo por las marcas del cuerpo con las cuales nace, sino que sobre ellas debe iniciarse un largo proceso destinado a conformar la virilidad y la femineidad, siendo necesario incorporar otros elementos favorables para la construcción de su sexualidad, como la comprensión, el respeto y el amor entre personas de su mismo sexo o diferentes a él.

La sexualidad revela la certeza de la necesidad y la capacidad de complementación que lleva a descubrir con humildad el valor de las otras personas, su originalidad y su particular riqueza de vida; de allí que el gran desafío de la educación de la sexualidad es el de proponer una visión orgánica, que reconozca la complejidad del todo, considerando sus partes y su relación al todo y entre ellas una visión integral e integradora de la sexualidad humana desde una perspectiva científica, humanista y cristiana; por ende, el modelo de educación y orientación sexual enfocado en el desarrollo socioemocional del niño, está sustentado en aspectos pedagógicos, psicológicos, filosóficos y legales, conformando un entramado legitimador de su operatividad.

Fundamentación pedagógica

La educación y orientación de la sexualidad del niño de educación inicial implica que tanto los padres como los docentes deben entender que las ideas previas del niño constituyen una primera aproximación al tema de la sexualidad, lo cual favorece la toma de conciencia de sus propias ideas y constatan la existencia de distintas perspectivas para explicar un mismo hecho; por ello es fundamental que la orientación de la sexualidad se sustente en los siguientes aspectos:

1. La cooperación de los padres en la escuela como educadores de sus hijos, un elemento clave dentro de la estrategia del modelo de educación y orientación sexual, al permitir manejar y aceptar la curiosidad infantil.
2. Preparación de material educativo, apoyados en la triangulación de contenidos para el nivel inicial de educación, ajustados a los comportamientos, preguntas e inquietudes de niños y niñas y, además, asociados con la sexualidad y con las observaciones e inquietudes de los padres y docentes acerca de estos comportamientos.
3. Un enfoque educativo que envuelve el aprendizaje como resultado de procesos sociales de comunicación corporal, afectiva, cognitiva y ajustados a la escala de valores de los participantes; la creación de un clima de confianza para superar la inseguridad y poder conversar sobre sexualidad.

Fundamentación psicológica

Para abordar la educación y orientación sexual se deben tener en cuenta los aspectos psicosociales propios del desarrollo del niño, sobre todo cuando se le quiera dar respuesta a su curiosidad, punto de inicio para el abordaje de este tópico.

El primer contacto del niño con sus genitales ocurre como hallazgo de la vasta curiosidad exploratoria que engloba todo su cuerpo. Es así como descubre una fuente de sensaciones gratas a las cuales puede recurrir en

ciertos momentos. Su exploración e interés por la propia diferenciación sexual, por la procreación y el nacimiento, por los juegos sexuales y por el otro sexo, van a cambiar de acuerdo con la edad, con algunas variantes, como sigue:

- **Hasta los 18 meses:** Realiza juegos exploratorios de todo su cuerpo, en los cuales incluye los genitales. En este momento algunas investigaciones refieren que los niños/as ya identifican a los del otro sexo.
- **2 años:** Está consciente de sus propios genitales y quiere explorar el cuerpo de otros niños/as. Ya diferencia entre niños y niñas y se reconoce como igual al progenitor de su mismo sexo.
- **3 años:** Verbaliza interés y denomina los genitales. Se interesa por las diferentes posturas para orinar y las niñas tratan de hacerlo de pie. Al varón le gusta tocar al adulto, especialmente el pecho de la madre.
- **4 años:** Extremadamente consciente de su ombligo. Puede aceptar que el bebé crece dentro del vientre de la madre, pero prefiere creer que se compran.
- **5 años:** Pregunta cómo sale el bebé del vientre y puede pensar espontáneamente que sale por el ombligo. Interés por el W. C. y por lo que hacen los demás en él. Quiere meterse en los cuartos con la puerta cerrada. Le interesan las diferencias físicas, disminuye el exhibicionismo y surgen las preguntas acerca de las diferencias entre padre y madre.
- **6 años:** Su desarrollo psicológico le ayuda a reconocer las diferencias entre ambos sexos a nivel cognitivo; para confirmarlo aparecen los correspondientes juegos sexuales, en especial los de “enseñar”. Juegan al médico. Su lenguaje incorpora groserías, hacen observaciones y se ríen de palabras relacionadas con las funciones de eliminación. La forma alarmante en que aparecen las groserías, especialmente en los varones, responde a conductas de búsqueda de identificación sexual, y la mayoría de las veces desconocen el significado.
- **7 años:** Pueden aparecer los primeros enamoramientos entre niños/as o hacia adultos. Es la edad en que se enamoran de la maestra o se juegan a casarse con el papá. Es el momento en el cual las pautas de socialización ejercen su mayor presión, incluso el momento en el cual la Iglesia Católica le confiere responsabilidad de sus actos otorgándole el llamado “uso de razón”.
Es la edad en que puede simbolizar, imaginar en ausencia del objeto, abstraer y sintetizar. Ya está incorporado completamente a la escuela, ya la comunidad y los intereses grupales tienen predominio. Comparte con los de su mismo sexo, y tiende a excluir al otro género de sus juegos. Aparecen los juegos entre parejas del mismo sexo.
- **8 años:** Habla con frecuencia de sexo, con groserías, cuchicheo y a través de dibujos. Continúan las groserías sin que todavía sepa realmente su significado. Frecuentes juegos entre niños/as del mismo sexo. Las niñas empiezan a indagar sobre la menstruación. Tienen idea del noviazgo. Preguntan sobre el papel del padre en la procreación.
- **9 - 11 años:** Interés por detalles de sus propios órganos y sus funciones. Busca libros e ilustraciones, e intercambia información sexual con sus amigos. El niño se vuelve pudoroso con los adultos. Surge el enamoramiento de adultos del sexo opuesto, con frecuencia de la misma edad, sublimadas en el amigo o amiga íntimo o favorito. Continúan separándose por sexo.

Dentro de esta dinámica es necesario discurrir sobre los cinco elementos importantes configuradores del escenario psicológico del modelo sugerido. Estos son:

1. La práctica y el ejemplo, ilustrados por el comportamiento y las actitudes de los padres y los maestros, importan más que los preceptos.
2. La naturaleza y la forma de las respuestas a las preguntas deben estar determinadas por el estado de desarrollo físico, afectivo e intelectual del niño, así como por la naturaleza de las preguntas hechas.
3. La educación cognoscitiva debe inscribirse en el cuadro local y nacional, cultural y religioso, siempre equilibrando a la familia y la escuela.

4. En las instituciones escolares la educación sexual debe ser progresiva e integrada. El Centro de Educación Inicial es mejor, por cuanto es menos aparente, por lo cual debe inscribirse de una forma natural y discreta en la vida escolar corriente.

Fundamentación filosófica

Se parte de la consideración de que el sexo en su estricto sentido pertenece al nivel biológico, se puede interpretar la educación sexual como un estudio de fenómenos orgánicos ligados a la fisiología y fisiopatología de la actividad sexual; sin embargo, a esta concepción debe contraponerse otra más amplia, superadora del paradigma de que la sexualidad solo se restringe a una finalidad reproductiva. Así pues, un modelo de educación y orientación de la sexualidad debe puntualizar aspectos definidos dentro de la estructura curricular, expresados en las áreas de aprendizaje atinentes a la convivencia y entre cuya composición destaca el componente valores.

Pietri (2002), parafraseando a Frolov expresa que los problemas globales como el relacionado con la falta de orientación de la sexualidad, pueden resolverse exitosamente si se crean nuevos métodos de pensamiento, elaborando una nueva moral con una escala de valores adicionadora de nuevas normas de comportamiento. La humanidad está en el umbral de una nueva etapa de su desarrollo. No solo se debe promover la expansión de su base material, científica y técnica, sino un aspecto más relevante, formar nuevos valores y aspiraciones humanísticas, pues la sabiduría y el humanismo son las verdades eternas que constituyen el fundamento de la humanidad. De allí que hagan falta nuevos conceptos sociales, morales, y científicos que deberían determinar las nuevas condiciones de vida del hombre actualmente y en el futuro.

Dentro de estas enunciaciones se vislumbra un reto histórico del cual se desprende un hecho incuestionable: la vinculación que hoy, más que nunca, debe existir entre ética y educación; es decir, entre la ética entendida como el arte de saber vivir con uno mismo, con los demás, y de aprender a sentir amor, interés y gusto por la vida, y la escuela como el ámbito capaz de contribuir activamente a ese aprendizaje.

Por ello, es necesario que a través de la educación sexual se promueva la dimensión sociocultural, cuya esencialidad radica en ver a la sexualidad como una expresión humana de un bien colectivo, regida por los valores, las normas y creencias:

- En el proceso de enseñanza los valores se internalicen, en la misma medida que el niño los vivencia. Esto implica que no se puede hablar de valores teóricamente sin un contexto, sino a partir de situaciones de la vida.
- Para propiciar la interiorización de los valores es necesario lograr una paulatina identificación del “yo” con el mundo exterior, de manera que pueda ser entendida por el educando en la medida en que sus experiencias le vayan planteando interrogantes.
- Es necesario sensibilizar al educando para que diferencie los valores positivos en contraposición a los anti-valores y para que manifieste en su comportamiento interiorizado el poder creativo de los primeros frente al poder destructivo de los segundos.

Fundamentación legal

La formación integral del individuo está establecida como uno de los derechos fundamentales contemplados en el Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que, en su artículo 103, declara lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” (s/p).

Desde la estela que marca lo dispuesto en el artículo anterior, se perfila el escenario en el cual debe desenvolverse todo ciudadano. Esta argumentación se refuerza con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación (2009), Capítulo II, referido a la Educación inicial.

En el artículo 17 se establece que:

La educación preescolar constituye la fase previa al nivel de la educación básica, con el cual debe integrarse. Asistirá y protegerá al niño en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socioeducativas propias de la edad; atenderá sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas y le ofrecerá, como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral (s/p.).

Con lo expresado en este artículo queda claramente establecida la necesaria conexión entre la educación inicial y la familia para garantizar la formación integral del niño. Asimismo, como complemento del entramado legal que fundamenta la implantación de un modelo teórico de educación y orientación sexual enfocado en el desarrollo socioemocional del niño en educación inicial, se tiene lo establecido en el artículo 50 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998), en el cual se plantea lo siguiente:

Art. 50. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser informados en salud sexual y reproductiva para una conducta sexual y una maternidad y paternidad responsable, sana voluntaria y sin riesgos. El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar servicios y programas de atención de salud sexual y reproductiva a todos los niños/as y adolescentes (s/p.).

La misma referencia legal establece la necesidad de abordar el tema de la sexualidad desde la educación inicial, marcando como un camino necesario la conexión entre la escuela y la comunidad, lo cual al parecer ha sido la gran debilidad de las estrategias establecidas hasta el momento para tratar el tema.

Igualmente, en el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2002) se establece como uno de las áreas de aprendizaje la identidad y el género, que son dos componentes esenciales para abordar la sexualidad, estableciéndolos como categoría de análisis y como experiencia de vida de los niños y niñas.

Objetivo del Modelo

Promover la conexión entre la familia y la escuela para la orientación de la sexualidad desde una perspectiva de equidad de género con énfasis en el desarrollo socioemocional del niño.

Estructura del modelo

Para organizar el modelo se definieron los factores condicionantes (aspectos psicosociales), y los componentes estructurales en cuanto a soportes, acciones y método.

Partiendo de una abstracción de los diferentes elementos contemplados dentro del enfoque epistemológico, se marcó el rumbo que debe darse a la educación y orientación de la sexualidad enfocando el desarrollo socioemocional del niño en educación inicial. La configuración psicológica a la cual se supedita el modelo destaca los componentes que deben enfatizarse: la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual. Para educar y orientar la sexualidad infantil los padres y docentes deben enfocar la visión holística e integradora de la educación, en tanto le permita al niño proyectarse como ser social. Tal visión favorecería su ubicación en el espacio y el tiempo propio de su edad, el forjamiento de su felicidad y su realización plena como ser sexuado, en armonía consigo mismo y con consideración de la sexualidad de los demás.

En la práctica educativa los padres y docentes deben considerar los aspectos mencionados a continuación, útiles para la operacionalización de los elementos previstos.

1. Adecuación al desarrollo, intereses y valores de los niños y niñas en educación inicial.
2. Es necesario que el docente esté al tanto de los conocimientos del niño acerca de la sexualidad humana.
3. Los padres, las madres y los docentes deben asumir papeles correlativos en la educación sexual de los niños y niñas.

4. A nivel docente es necesario identificar mecanismos para apoyarse en los aportes positivos de los medios de comunicación, dado que todos los niños/as siempre están asociados a esta información y, por costumbre, muchos de ellos siempre tienen como compañera a “la televisión”.
5. La orientación de la sexualidad debe realizarse de manera sana y sincera, propiciando en los niños/as su desarrollo personal y socioemocional, y la adquisición de hábitos, actitudes, habilidades y destrezas que le permitan considerarse un ser humano en plenitud de sus capacidades.
6. Tomar en consideración la concepción de la sexualidad humana, de la religión profesada por el niño o la niña y sus padres, ayudándoles a su aceptación dentro del entorno donde se desenvuelve.

De las premisas establecidas anteriormente se vislumbra una aproximación a la estructuración del modelo, según los condicionantes, partiendo de la configuración psicológica y conectando el desarrollo socioemocional del niño.

Componentes operativos del modelo

El modelo de educación y orientación sexual enfocado en el desarrollo socioemocional del niño en educación inicial está identificado por tres unidades que interactúan y canalizan los argumentos sobre los cuales se desarrollarán las actividades por parte de la escuela o de la familia: soportes, acciones y método.

En cuanto a los soportes se manejan tres elementos condicionantes del modelo: (a) aceptación y manejo de la curiosidad infantil, (b) activación de la estructura curricular y (c) articulación de constructos teóricos y afectivos.

- a. Aceptación y manejo de la curiosidad infantil, lo cual va a permitir que tanto los docentes como los padres se acostumbren a las preguntas de los niños/as, las respondan sin sorprenderse y, sobre todo, sin transmitirles ansiedad o temores.
- b. Activación de la estructura curricular. El currículo constituye una de las herramientas básicas para que el docente pueda englobar todas las actividades y contenidos que deben manejarse.
- c. Articulación de constructos teóricos y afectivos. Los docentes deben considerar que para su formación y para ayudar a los padres en el enfoque que deben darle a la orientación y educación sexual es necesario centrarse en la idea de la que la sexualidad tiene su núcleo en la identidad y equidad genérica. Para desarrollar cada soporte se requiere una serie de acciones que derivan a su vez en un método. La integración de estos aspectos permitirá al docente dar cumplimiento a las diferentes actividades y alcanzar los objetivos, para la formación integral del niño/a.

Consideraciones para la aplicación del modelo

El docente toma un espacio protagónico dentro de la actividad escolar, por tal razón, es necesario que tome en cuenta ciertos criterios validadores de los soportes descritos en el modelo. Estos criterios están referidos a:

1. La necesidad de escuchar a los niños y niñas: al igual que otros contenidos trabajados habitualmente en el aula, los niños/as tienen sus propias hipótesis y teorías sobre la materia sexual.
2. La intervención oportuna del docente en momentos confusos de las interacciones, siendo este el momento donde requiere el dominio del tema y de su propio control emocional.
3. El acompañamiento a los niños/as en sus inquietudes.
4. La asunción del abordaje del tema desde la cotidianidad sin someter a los niños/as a excesos de exposición teórica.

Aportes del modelo teórico de educación y orientación sexual para la equidad de género enfocado en el desarrollo socioemocional del niño en educación inicial

Sin duda, el modelo teórico de educación y orientación sexual está enfocado en el desarrollo socioemocional del niño. Bajo los criterios contemplados en el modelo presentado, se tiene:

1. La identificación sexual, donde el niño y la niña van a estar en una vital y adecuada concordancia cognitiva y física con su sexo genético, físico y con su sexualidad, lo cual representa desde el punto de vista psicosocial, la base para el desarrollo socioemocional del niño/a.
2. La aceptación sexual es la continuidad, pues al internalizar a qué sexo pertenece el niño, se inicia el proceso de integración cognitiva y física con la sexualidad, permitiendo alcanzar la salud integral.
3. La adecuada preparación teórica y práctica por parte de los docentes, padres y representantes y comunidad en general al momento de responder a las diversas interrogantes manifestadas por los niños y niñas.
4. La postura adecuada dentro de un marco científico y psicológico por parte de los docentes, padres y representantes para canalizar adecuadamente las diferentes conductas asumidas por niños y niñas del nivel inicial en torno a la sexualidad.
5. La apropiada educación y orientación por parte de los docentes, padres y representantes y comunidad en torno a la higiene y cuidado de los órganos genitales de los niños y niñas del nivel inicial.

Reflexiones finales

Este ensayo expone ideas constituyentes de un trabajo primario a partir del cual son posibles reflexiones y valoraciones en torno a la educación sexual dentro del nivel inicial de la educación. Los docentes, a pesar de tener la disposición, deben contar con el apoyo de las autoridades escolares, en aras de procurar una formación en el área, sobre todo en cuanto a la dotación de recursos audiovisuales necesarios para emprender el trabajo conjunto y las diferentes instituciones escolares deben organizar un trabajo sistemático con la utilización de técnicas de participación para lograr una mejor formación de los niños/as en el área.

Como docente involucrado en el proceso es necesario que en las instituciones escolares puedan instrumentarse actividades garantes de la preparación de los docentes y padres en el aspecto de la sexualidad, lo cual debe ser el punto de partida.

El modelo presentado no agota en su totalidad todas las alternativas que puedan implementarse dentro de un determinado escenario escolar; sin embargo, su propia configuración se ubica dentro de las necesidades o debilidades más inmediatas detectadas desde la propia vivencia de docentes, padres y representantes.

Para llevar a la práctica el modelo teórico sobre educación y orientación sexual enfocado en el desarrollo socioemocional en el nivel inicial, se requiere la colaboración de todas las instituciones públicas y privadas destinadas a trabajar en el área social.

Se escucha con frecuencia que la educación sexual, visto desde la familia y la escuela, muestran falta de co-responsabilidad entre familia y escuela. Luisi (2013) de allí que se espera que esta aproximación teórica apoye y promueva la labor educativa de los docentes y a través de ellos de las familias y las comunidades educativas, para que se lleve a cabo la implementación de una educación sexual oportuna, de calidad y con equidad, que responda a las necesidades educativas de niños, niñas y adolescentes

La finalidad del modelo se orienta a brindar a los docentes, padres y representantes y comunidad una herramienta útil y adaptada para atender integralmente a los niños y niñas del municipio en el ámbito de la sexualidad; por consiguiente, se extraen opciones para ayudar a los niños/as desde tres escenarios: el hogar, la institución escolar y la comunidad. Finalmente, el modelo puede constituir un recurso educativo para crear programas en otras áreas que puedan ser dirigidos a la comunidad. ©

Cruz Rafael Mungarrieta Virguez. Post- doctor en Educación. Doctor en Educación Mención Currículo. Magister Gerencia Mención Sistemas Educativos Licenciado en Educación Mención Preescolar. Técnico maestro de Educación Primaria. Profesor contratado en la Facultad de Educación en la Universidad Católica Ucss, en el Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti y en el Área de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Federico Villarreal. Lima, Perú. Ponente Nacional e Internacional. Tutor Metodológico de Trabajos de Grado. Artista Plástico. Fue profesor titular de la Universidad de Carabobo, Director de Docencia y Desarrollo Curricular; docente, coordinador, subdirector, director y supervisor del Ministerio de Educación. Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Betolli, María. (1997). Sexualidad en la comunidad escolar. *La Educación en Nuestras Manos*. Buenos Aires, diciembre, N° 38.
- Bronfenbrenner, Urie. (1976). *Contextos de crianza del niño: Problemas y Prospectiva*. American psychologist. Traducción Amelia Álvarez
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- Ministerio de Educación (2005). *Educación Inicial: Bases Curriculares*. Caracas, Autor.
- Erikson, Erik. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.
- Freud, Sigmund. (2000) *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Buenos Aires: Alianza Editorial, Biblioteca.
- García, Aurora. (2021). Juntando Desvelos. Educación Sexual de los Adolescentes. *Tentativas*. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín.
- Gómez, Paula. (2017). *Estudios sobre propuestas de educación sexual integral y su implicancia en docentes de nivel inicial*. Universidad Siglo 21: Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/14968>
- González Chávez, Edgar. Manuel., y Jiménez León, Pedro Emilio. (2018). *Sexualidad en las familias de los niños de educación inicial de la escuela “fe y alegría” Riobamba*. Octubre 2017 –marzo 2018. Rbba, Unach 2018. Recuperado de: <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/4856>
- Iñamagua Acero, Karla. Andreina. (2019). *El rol del docente de Educación Inicial en educación sexual* Cañar 2018. Red repositorios de acceso abierto del Ecuador: Quito. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/31964>
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial No. 2635. Extraordinario. Caracas: Julio 28
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998). Gaceta Oficial N° 5.266. Caracas: Editorial Vadell Hermanos
- Luisi Frinco, Verónica del Carmen (2013), Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar *Educere*, 17 (58), septiembre-diciembre, pp. 429-435. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2001). *Currículo de Educación Inicial*. Guía de Educación Sexual.
- Parra, Ángel y Hernández, Roberto. (1997). *Educación Estratégica en el área de la Educación Sexual*. X Simposium Internacional de Educación Sexual. Suplemento Médico. El Carabobeño.

- Pietri, Armando. (2002). *Estrategias didácticas para la orientación sexual en las instituciones escolares de Educación Básica (III Etapa)* del Distrito Escolar 10.1 y Distrito Escolar 03 del Municipio Valencia. Trabajo de Ascenso. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. s/p.
- Romero, Paolo. (1998). *De eso no se habla. La Educación en nuestras manos*. Noviembre-Diciembre, No. 53
- Romero, Sabino. (1997). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- Skelton, Xavier., Gainza, Mariana y Méndez, Ricardo. (1997). Vías utilizadas por la escuela para la educación sexual de estudiantes de 2° de enseñanza primaria. Instituto Superior Pedagógico. Guantánamo. Cuba.
- Vásquez, Rómulo. (1999). *Educación de Mujeres y Hombres*. 2 (53) Diciembre. Universidad de Málaga. España.

El diálogo con la realidad como elemento fundamental en la construcción del problema de investigación cualitativo



The dialogue with reality as a fundamental element in the construction of the qualitative research problem



Yannet Paz Calderón

ypaz@mixteco.utm.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5787-9763>

Teléfono de contacto: +52 2226299464

Mónica Teresa Espinosa Espíndola

monittemx@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0247-7323>

Teléfono de contacto: +52 9535360885

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM)
Huajuapán de León estado de Oaxaca, México

Julián Paz Calderón

pazcal24@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9516-2226>

Teléfono de contacto: +52 2224812443

Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla (BUAP)
Heroica Puebla de Zaragoza,
estado de Puebla, México

Fecha de recepción: 09/01/2022

Fecha de envío al árbitro: 10/01/2022

Fecha de aprobación: 23/01/2022

Resumen

El objetivo de este documento es contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje del planteamiento del problema de investigación cualitativa en la materia de metodología. Partiendo de la experiencia docente y por medio de un ejemplo se exponen los pasos a seguir y las reflexiones teórico-metodológicas que el alumno debe realizar para que pueda especificar el planteamiento del problema que es donde tiene mayor dificultad. La conclusión principal a la que se llega es que el estudiante debe establecer un diálogo constante con la realidad en la que se encuentra el sujeto de estudio para poder observarlo y comprenderlo dentro de su contexto económico, social, político e incluso histórico, eso le ayudara a definir mejor su problema de investigación.

Palabras clave: problema de investigación, investigación cualitativa, metodología, educación.

Abstract

The objective of this document is to contribute to the teaching-learning process of the qualitative research problem statement in the methodology course. Based on the teaching experience and by means of an example, the steps to follow and the theoretical-methodological reflections that the student must carry out in order to be able to specify the problem statement, which is where he/she has the greatest difficulty. The main conclusion reached is that the student must establish a constant dialogue with the reality in which the subject of study is found in order to observe and understand it within its economic, social, political and even historical context, which will help him to better define his research problem.

Keywords: research problem, qualitative research, methodology, education.

Author's translation.

Introducción

En el ámbito de las ciencias sociales, el trabajo del investigador es un proceso artesanal en el que se va construyendo e hilvanando cada pieza de un rompecabezas que toma forma a medida que se avanza en su elaboración, este proceso involucra un constante ir y venir de la teoría a la realidad y viceversa, pasando por procesos de abstracción y análisis, lo cual le permite ir colocando al sujeto de estudio dentro del entramado de relaciones sociales y económicas de producción, y así poder explicar la realidad y contribuir a su transformación.

Es por ello, que en términos metodológicos es importante que se promueva en los alumnos una práctica investigativa más dinámica donde estén abiertos a relacionarse con el sujeto de estudio de una manera dialéctica porque la realidad puede y deber ser comprendida desde diferentes perspectivas teóricas, (Zemelman, 1989; Zemelman, 2001).

En este documento se exponen algunas reflexiones que buscan contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de Metodología de la Investigación, particularmente en el momento en que los alumnos se enfrentan al reto de diseñar y construir el planteamiento de su problema de investigación dentro del enfoque cualitativo. De acuerdo a Abreu (2012) la identificación del problema es el primer paso y el más importante en el método científico pero es un proceso complicado debido a que su correcta elaboración es determinante porque de él se desprenderán los demás elementos que conforman todo el proyecto de investigación.

Para ello, el análisis parte de aspectos teóricos que se combinan con la experiencia adquirida como docentes de la asignatura de Metodología de la Investigación, como directores de tesis y como investigadores, teniendo como resultado una propuesta didáctica que se espera sirva de apoyo a estudiantes y a profesores, cuando los primeros inician con la identificación del problema de investigación.

El documento se encuentra organizado en cuatro apartados, en el primero se presenta el marco teórico, en donde se incluyen las características de la investigación cualitativa y los aspectos más importantes que de acuerdo a varios autores se deben tomar en cuenta en la elaboración del planteamiento del problema desde el enfoque cualitativo. En el segundo se presenta un conjunto de recomendaciones metodológicas a manera de etapas que el alumno debe seguir para poder identificar el problema que quiere investigar. Posteriormente se muestra un ejemplo práctico, siguiendo las etapas propuestas. Finalmente se encuentran las conclusiones.

Marco teórico

Investigación cualitativa

De acuerdo a diversos autores la investigación cualitativa tiene las siguientes características:

1. Es inductiva. La investigación no inicia con pautas preestablecidas, únicamente toma como punto de partida áreas o temas significativos y elabora preguntas flexibles que orientan los pasos para la recolección de la información, sin olvidar que estas se pueden modificar durante y después del proceso de recolección y análisis los datos. (González y Serrano, 2018; Schenke y Pérez, 2018; Taylor y Bogdan, 1987). Es por ello que, “este tipo de indagación necesita de diseños guías, que lejos de limitar al investigador, propicien la emergencia de ideas innovadoras para la construcción de nuevas teorías a partir del fenómeno observable” (Schenke y Pérez, 2018, p. 232).
2. Perspectiva dinámica y holística. El estudio de las percepciones y comportamientos de las personas se deben abordar en concordancia con sus contextos naturales en donde las personas viven y acontecen todas sus experiencias. El fenómeno estudiado se ve como un todo, donde el investigador identifica y analiza

los significados que los individuos le dan a las diversas situaciones que enfrentan (Ledesma, Calderón y Rodríguez, 2017; Cotán, 2016; Taylor y Bogdan, 1987). En este tipo de estudios no es posible la “generalización de resultados, control sobre fenómenos, precisión, réplica y predicción” (Ledesma, Calderón y Rodríguez, 2017, p.111) porque el entendimiento de los fenómenos es dentro de un contexto con particularidades sociales histórico cultural (Sánchez, 2019).

3. Todos los escenarios, todas las personas y todas las perspectivas son dignas de ser estudiadas. En el centro de este método se encuentran las experiencias, las interacciones de las personas en su cotidianidad. Por lo que, el investigador debe tener presente el aspecto humano de la vida social, el cual se centra (Taylor y Bogdan, 1987; Schenke y Pérez, 2018) “en los significados que las personas confieren a sus pensamientos, actitudes, comportamientos y prácticas. Todos los abordajes tienen en común, como integrantes de la realidad social, el reconocimiento de la *subjetividad*, de lo *simbólico* y de la *intersubjetividad en las relaciones*” (Souza, 2017, p.562).
4. El investigador al realizar este tipo de estudios debe tratar de alejarse de sus propias creencias y perspectivas porque para entender a las personas en su contexto es necesario llegar sin predisposiciones que desvíen la comprensión de lo que se pretende analizar, además tiene que “mantener apertura mental sin prejuzgar ni conformarse con las primeras apariencias” (Cotán, 2016, p.39). También, debe tener presente que él al realizar su investigación influye en las personas (Taylor y Bogdan, 1987).
5. El enfoque cualitativo al estar encaminado a la comprensión de los fenómenos de manera profunda para poder entenderlos y explicarlos se auxilia de “métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y el método inductivo” (Sánchez, 2018, p.104). Y es por eso que Martínez (2006) señala que lo que se busca con este tipo de investigación es la generación de teoría, a través de suposiciones que resultan de la revisión la literatura, por lo cual “no es necesario extraer una muestra representativa, sino una muestra teórica conformada por uno o más casos” (p.169).

Las particularidades de la investigación cualitativa mencionadas son las más importantes y no se deben perder de vista cuando se utiliza este método de indagación científica, debido que, como ya se mencionó cada fenómeno o acontecimiento se desarrolla en contextos específicos, Sandín (2003), donde sujeto y contexto forman un todo indivisible.

Planteamiento del problema

La investigación científica inicia con la identificación de una dificultad, de una situación o de un fenómeno que requiere atención, y eso es el problema, que es el corazón de un proyecto de investigación porque le da vida a todos los elementos que lo conforman, la información que se encuentra en él orienta el contenido del marco teórico, de los objetivos, el general y los específicos, de la justificación y de la metodología, entre otros. Por lo cual, Corona y Fonseca (2017) indican que el problema tiene un lugar especial dentro del proceso de investigación ya que se relaciona de manera particular con el resto de los elementos que le dan coherencia al trabajo de investigación.

Abreu (2012) menciona que la etapa más complicada en la construcción de un proyecto de investigación es la elaboración del problema debido a que intervienen muchas variables para dominarlo, lo que conlleva a la explicación de las mismas y a la determinación de las posibles dimensiones de estudio, de esta manera, es importante identificar: a) las causas y los efectos del problema, b) el objetivo al que se quiere llegar y c) los medios a través de los cuales se realizará el estudio.

De acuerdo a Rovetto y Fernández (2015) la parte más difícil es pasar del tema al problema, debido a que es complicado para el investigador hacer la diferencia entre la unidad de análisis que estará como parte central del universo de estudio y las variables periféricas, es por ello que muchas veces la “escritura queda *merodeando* los contornos de esa idea originaria sin dar el salto necesario hacia la formulación del problema de investiga-

ción” (Rovetto y Fernández, 2015, p.12). En la figura 1 se muestran las características que tienen la idea o el tema que inicialmente le puede interesar al investigador y las que debe tener el problema.

En el caso del método cualitativo, Martínez (2006) indica que lo importante es que se posea una comprensión clara del problema que se va a abordar y que los datos e información que se tengan se analicen “en forma inductiva, guiado por la literatura inscrita en el marco teórico de la investigación” (p.186).

Los problemas mal estructurados tienen unos objetivos vagamente definidos o poco claros, y restricciones no expuestas; tienen muchas soluciones, vías de solución o ninguna solución y requieren que los estudiantes expresen su opinión personal o sus creencias sobre el problema (Jonassen, 1997, p.68).

Por otra parte, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que el planteamiento desde el enfoque cualitativo se relaciona con el propósito y/o los objetivos, las preguntas de investigación, la justificación y la viabilidad, una exploración de las deficiencias en el conocimiento del problema y la definición inicial del ambiente o contexto.



Fig. 1. Características de la idea y del problema de investigación

Fuente: Elaboración de Yannet Paz Calderón, Mónica Teresa Espinosa Espíndola y Julián Paz Calderón (2021)

Recomendaciones en torno al desarrollo del problema de investigación

En este apartado se presentan reflexiones y recomendaciones que se materializan en un propuesta de etapas por las que el alumno debe pasar al identificar y construir su problema de investigación, cabe señalar que esto es fruto de la experiencia docente e investigativa, se espera que esta información sea un apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en el área de metodología, ver tabla 1.

Etapa uno

Al iniciar el curso de metodología se le pide al alumno que elija un tema de investigación y a un Director de tesis. La primera actividad que se realiza es que los profesores exponen ante los alumnos sus temas de investigación, posteriormente se le pide al estudiante que dialogue de manera personal con los docentes cuyas áreas de investigación sean de su interés o si él tiene una idea o tema que quiera estudiar, la puede comentar con los profesores para que le den su opinión. Los alumnos al tener estos acercamientos con los docentes tienen mayores elementos para poder decidir quién de ellos será su Director de tesis y qué tema trabajará con él.

Tabla 1. Proceso que se sigue en la identificación del problema de investigación

	ETAPAS	ACTIVIDADES	RESULTADO	
COMPRESIÓN DEL FENOMENO SOCIAL EN TODAS SUS DIMENSIONES	ETAPA UNO Nace un proyecto de investigación.	Los alumnos conocen los temas de investigación de los profesores.	Identificación de un tema de investigación y elección del Director de tesis.	REVISIÓN DE LA LITERATURA SIEMPRE PRESENTE
	ETAPA DOS Apoyo y orientación del Director de tesis	Revisión de la literatura relacionada con el tema.	Comprensión de conceptos y teorías relacionados con el tema.	
	ETAPA TRES Preguntas exploratorias	Plantear posibles cuestionamientos sobre el tema que le interesa abordar.	Delimitación del tema de investigación	
	ETAPA CUATRO Acercamiento inicial de campo	Acercamiento exploratorio con la realidad que se quiere investigar.	Conocer la realidad o el contexto del sujeto de estudio.	
	ETAPA CINCO Construcción del problema de investigación	Repensar el tema de investigación.	Definir desde dónde y cómo se quería mirar a los sujetos de estudio.	

Fuente: Elaboración de Yannet Paz Calderón, Mónica Teresa Espinosa Espíndola y Julián Paz Calderón (2021)

Etapa dos

El alumno profundiza en la revisión de la literatura relacionada con el tema de investigación para conocer sus antecedentes, también es recomendable la exploración de estadísticas, todo ello le permite familiarizarse con el campo de conocimiento donde se ubica el tema,

...la construcción de los antecedentes de la investigación...requiere indagar otras investigaciones relacionadas con la temática objeto de estudio y conocer las problemáticas que dieron origen a esos estudios, el abordaje metodológico que se le dio a la investigación y las conclusiones a las que llegó el estudio, esto a nivel teórico y de campo, y también a nivel internacional y nacional (Orozco y Díaz, 2018, p.71)

Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que la revisión de la literatura es algo constante, es decir, que está presente durante todo el proceso de investigación. Además, es sustancial que a partir de esta etapa el alumno comience a redactar y tomar notas de lo que vaya leyendo. Asimismo, el análisis de la información teórica recabada lo podrá enriquecer con sus puntos de vista y con los avances que vaya realizando en la revisión de la literatura.

En esta etapa es muy importante la comunicación entre el estudiante y el Director de tesis, el cual debe dar seguimiento al avance que el alumno tenga en cuanto a la comprensión del contenido de las lecturas que vaya haciendo. Es recomendable que el Director tenga reuniones periódicas con el alumno.

Etapa tres

La revisión de la literatura le ayuda al alumno a tener un panorama más amplio del tema de investigación, lo cual le permitirá plantear inquietudes y conjeturas, que posteriormente se traducirán en preguntas de investigación dentro de las que hará referencia a conceptos y/o teorías, y la relación entre ellos. Las preguntas de investigación auxilian en el diseño del proceso de acercamiento al trabajo de campo.

Etapa cuatro

Es necesario que el estudiante tenga una primera aproximación con los sujetos de estudio dentro del contexto en el cual se desenvuelven, esto le permitirá contrastar lo que hasta ese momento tenga del problema de investigación, y que será resultado de la revisión bibliográfica y estadística, con lo que encuentre en el trabajo de campo, para ello deberá auxiliarse de entrevistas, guías de entrevista, grabaciones de audio o video, fotografías y bitácoras donde registre comentarios e impresiones que vaya teniendo.

La inmersión inicial en el campo como la llama Hernández, Fernández y Baptista (2014), sirve de apoyo al investigador para mirar a los sujetos de estudios en su contexto natural en donde se puede conocer más de cerca la diversidad y multiplicidad de situaciones en las que se desenvuelve su cotidianidad. En esta etapa el esfuerzo interpretativo de la información recaba es muy importante porque ayuda a reflexionar y definir de manera más clara desde dónde y cómo se desea abordar a los sujetos de estudio.

Es así que, una vez que se tiene una(s) pregunta(s) de investigación, es recomendable hacer un acercamiento exploratorio con la realidad que se quiere investigar y de la cual ya se han hecho conjeturas y cuestionamientos, eso permitirá observar qué tanto del camino de investigación que se haya trazado hasta ese momento es el adecuado porque “recortar la realidad social, construir un objeto de estudio o una categoría es buscar comprender la presencia de un sujeto social” (Trejo, 2008, p.75).

El primer acercamiento con los posibles sujetos de estudio es necesario organizarlo de tal forma que sientan en confianza, es decir, les debe quedar claro que el interés es académico, una forma recomendable de llegar a ellos es a través de alguien que conozcan y que les explique el objetivo de la investigación. Es importante que los lugares y los horarios de las entrevistas sean elegidos en concordancia con los entrevistados, ellos deben sentirse cómodos para poder externar sus opiniones.

Etapa cinco

La etapa anterior le ayuda al estudiante a conseguir información primaria sobre la relación que tiene el sujeto de estudio con el problema que se desea investigar, esto le permitirá realizar dos acciones importantes: 1) regresar a la teoría y los conceptos para reforzar las ideas y los conocimientos que se tengan del tema, ahora enriquecidos con esa inmersión inicial de campo que hizo, y 2) con la interpretación de la información obtenida en el campo podrá definir de manera más clara el problema de investigación que quiera abordar.

Es importante que el alumno tenga presente que debe comprender el fenómeno social que quiera estudiar en todas sus “dimensiones, internas y externas, pasadas y presentes” Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.361).

El sujeto de estudio y su problematización

En este apartado se muestra un ejemplo de las etapas que se han propuesto en la sección anterior, a manera de pasos que el alumno debe seguir para determinar un problema de investigación hipotético desde el enfoque cualitativo, ver figura 2.

Etapa 1. Se va a suponer que al estudiante le interesa trabajar con algún tema que se relacione con los jóvenes y que al dialogar con uno de los profesores, identifica como posible tema de investigación: los jóvenes en el mercado de trabajo.

Etapa 2. Posteriormente el alumno bajo el asesoramiento del Director de tesis tiene un primer acercamiento con los debates y las teorías relacionados con los conceptos de joven y juventud. Para iniciar revisa la definición de jóvenes que maneja el Instituto Mexicano de la Juventud, que es la dependencia oficial encargada de diseñar la política pública destinada a asegurar el pleno desarrollo de este grupo poblacional en condiciones de igualdad, y que los especifica como aquellas personas que se encuentran entre los 12 y 29 años de edad ([Ley del Instituto Mexicano de la Juventud](#), 2012, p.1). Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2020), que es la dependencia que recaba y difunde información relacionada con la población, el territorio, los recursos y la economía del país, considera como jóvenes a quienes tienen entre 15 y 29 años de edad. El alumno con esta información se da cuenta que los jóvenes se reducen a un grupo uniforme sin mayor diferenciación de condiciones y situaciones. Pero al seguir revisando la literatura, encuentra que la juventud es concebida como una etapa en la que los individuos tendrán un momento de preparación y formación, para posteriormente pasar a la vida adulta porque Serrano (1995, p.182) indica que “la juventud se ha convertido en uno de los principales focos de preocupación de una sociedad en la que se está reformulando el sentido de una de las principales vías de reproducción y de legitimación social: el trabajo”.

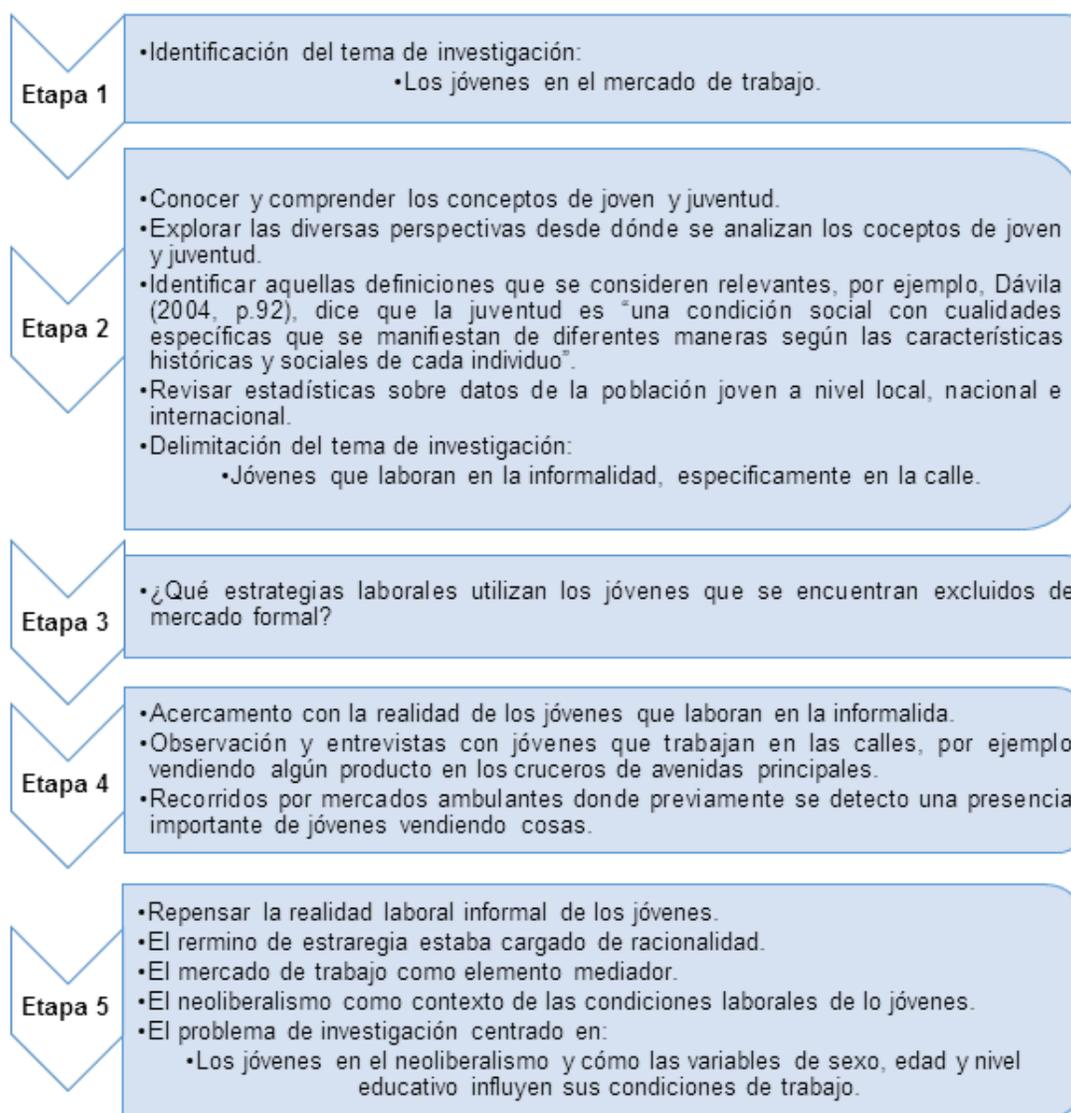


Fig. 2. Los jóvenes en el mercado de trabajo como problema de investigación

Fuente: Elaboración de Yannet Paz Calderón, Mónica Teresa Espinosa Espíndola y Julián Paz Calderón (2021)

Tomasi (1998, p.6) por su parte comenta que lo juvenil se relaciona con “una fase transitoria de la niñez al ser adulto, caracterizada por el descubrimiento del individualismo, el desarrollo de un plan de vida y la formación de un sistema personal de valores”, por lo que es “una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferentes maneras según las características históricas y sociales de cada individuo”, (Dávila, 2004, p.92). Entonces, se da cuenta que la heterogeneidad en la juventud se materializa dentro del marco económico, social y cultural y es desde los ámbitos, institucional y simbólico que se determina la forma de ser joven porque existen normas establecidas socialmente que delimiten el comportamiento de esos sujetos que aún no son adultos (Urteaga, 2019; Urteaga y Pérez, 2004; Margulis, 2001).

La revisión de la literatura le permite al alumno observar que la moratoria o periodo de socialización es un tiempo de preparación que tienen los individuos jóvenes para estar en condiciones de entrar al mundo adulto. Sin embargo, este tiempo de preparación tropieza con el problema de la pobreza, debido a que en las familias de escasos recursos los jóvenes se integran de manera temprana al mercado de trabajo pero lo hacen en condiciones de desventaja porque tienen niveles educativos trunco y sin experiencia laboral, lo que se toma como una falsa justificación para asignarles salarios bajos y condiciones laborales precarias.

Etapa 3. La revisión de la literatura sobre juventud y las reflexiones que el alumno debe hacer en torno a ella le ayudan a observar las diferentes perspectivas desde las cuales puede analizar algún fenómeno relacionado con este grupo poblacional. Una vez que el alumno ha definido desde dónde quiere mirar o abordar a los jóvenes, lo siguiente es plantear una pregunta de investigación: ¿Qué estrategias laborales utilizan los jóvenes que se encuentran excluidos de mercado formal? El cuestionamiento planteado conduce a explorar las experiencias y opiniones de los jóvenes que, por ejemplo, han encontrado en la vía pública una alternativa para obtener ingresos al realizar alguna actividad como limpiar parabrisas o vender productos.

Etapa cuatro. El alumno realiza como parte del primer acercamiento de campo, dos actividades, la primera es hacer recorridos en diferentes horarios, en días hábiles y fines de semana, en cuatro cruceros o intersecciones viales, donde haya jóvenes que, cuando los autos están detenidos por el semáforo en rojo, aprovechan ese tiempo para vender diversos productos, limpiar parabrisas o hacer algún acto de entretenimiento a cambio de unas monedas, en este caso es pertinente llevar una bitácora para registrar comentarios y observaciones, además cuando sea posible, también puede tomar fotografías.

La segunda actividad y que se deriva de la información e impresiones que resultaron de la primera, consiste en entrevistar a jóvenes de entre 15 y 29 años, hombres y mujeres que se encuentren realizando actividades en algún crucero o avenida pública.

Para esto, se diseña una guía de entrevista que sirva de apoyo para poder identificar las características de la problemática laboral que enfrentan y conocer cómo han vivido su juventud desde sus perspectivas y experiencias.

Etapa cinco. El primer acercamiento con la realidad del sujeto que se va a investigar permite analizar y reflexionar si el camino propuesto inicialmente para abordar las experiencias y percepciones de los jóvenes son las adecuadas. Continuando con el ejemplo planteado, el estudiante podría plantear las siguientes observaciones:

a. **El término de estrategia está cargado de racionalidad**

El margen de libertad que tienen los jóvenes para elegir sus opciones de trabajo son mínimas o nulas, es decir que, al carecer de ingresos y de condiciones materiales para satisfacer todas sus necesidades, sin experiencia laboral, con bajos niveles educativos y ante un mercado de trabajo contraído, actúan desde sus carencias y de acuerdo a eso toman decisiones que les permitan tener un ingreso para sobrevivir. Por lo que, no es conveniente usar la palabra estrategia porque hace referencia a algo planeado y con recursos para decidir desde el ámbito de la racionalidad, sin embargo, estos jóvenes no tienen las condiciones para diseñar estrategias, hacen lo que pueden con lo que tienen. Y si lo que se quiere conocer, es qué están haciendo para sobrevivir y cuáles son sus experiencias y los significados de estar ahí y eso cómo les hace mirar sus horizontes de vida, el término de estrategia no es conveniente porque alude a la capacidad que tiene una persona para “pensar cada paso que da, de tal manera que dichas acciones vayan concatenadas y tengan relación” (Sierra, 2013, p.158), y este no es el caso de estos jóvenes.

b. **El mercado de trabajo como elemento mediador**

La calle se constituye como un territorio o espacio donde se busca alguna opción para obtener ingresos en condiciones de total desprotección, situación que tiene su explicación en los cambios o la reconfiguración del mercado de trabajo que se ha dado a raíz del propio proceso de reconstrucción del sistema capitalista de producción imperante, y que provoca una redefinición de la relación entre capital y trabajo.

El mercado de trabajo se constituye como un espacio de mediación y problematización de la construcción del sujeto que tiene rotación y es flexible y eso es una característica no del joven sino del mercado laboral que es un obstáculo para que todos se sumen a la formalidad, quedando unos excluidos, que son los que encuentran opciones en la informalidad o en actividades delictivas. En realidad, no se puede decir que estar en la vía pública vendiendo cosas o limpiando parabrisas, es resultado de una relación laboral como tal, ellos llegan ahí porque enfrentan exclusión. Urteaga, (2019, p.56) dice que quienes estudian a la juventud desde la perspectiva cualitativa conducen “las preguntas de investigación hacia la agencia ju-

venil, al cómo y qué es lo que los(as) jóvenes mexicanos estaban haciendo para dar salida... a las reformas del mercado y al bloqueo de los caminos modernos hacia la adultez”.

c. **El neoliberalismo como contexto de las condiciones laborales de los jóvenes**

Inicialmente se menciona a los jóvenes contemporáneos, término que ligado a la reflexión sobre el mercado de trabajo, implicaba agregar o considerar que la vida de los jóvenes está marcada por el neoliberalismo que durante décadas ha provocado graves problemas estructurales que se han traducido, entre otras cosas, en exclusión laboral, por lo que las condiciones de empleo de lo más nuevos, es decir los jóvenes son las impuestas por este sistema de producción y que, entre otras cosas, produce una juventud excluida. Los jóvenes son “emisarios de la sociedad marginal y vanguardia de una sociedad que todavía no se acaba de dibujar, ni alcanza aún su propio nombre”, (Gutiérrez, 1998, p.21). Por lo tanto, es necesario ubicar al sujeto de estudio dentro de los cambios laborales provocados por este sistema debido a que “la categoría de juventud es producto de las relaciones sociales; es un hecho histórico que surge como resultado de los cambios ocurridos con el desarrollo de las fuerzas relacionadas con la producción” (Morch en Brito, 2002, p.57). De esta manera, el alumno se da cuenta que es necesario hablar de jóvenes en el neoliberalismo, es así que la problemática laboral de este grupo poblacional se puede mirar como resultado de la dinámica de la producción capitalista, donde ser joven significa que no tienes emancipación completa y eso se toma como un pretexto para acentuar la explotación.

Lo anterior, le ayuda al tesista a identificar que el enfoque de la investigación puede ser desde una perspectiva histórica, económica, política y social, a través de la cual se buscará comprender y analizar las condiciones de exclusión que viven y enfrentan los jóvenes del México neoliberal actual, considerando de manera particular la relación entre educación y mercado laboral, pero sin olvidar que dicha relación se encuentra inmersa dentro de una totalidad más amplia y caracterizada por un complejo entramado de relaciones sociales de producción, esto permite colocar al sujeto joven dentro de un contexto más extenso aunque siempre incompleto. Al respecto Urresti (2000, p.47) señala que la juventud puede “ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve”. Por ejemplo, se dice que la falta de empleo y oportunidades educativas provoca el aumento de la delincuencia y el crimen organizado y que, en el caso particular de los jóvenes, estos buscan un lugar en las actividades ilícitas; lo cual da como resultado un aumento de la inseguridad, sin embargo, estas relaciones no son así de lineales, tiene una explicación más profunda. Meneses y López (2018) proponen que el estudio de la relación que los jóvenes establecen con el espacio público implica poner como eje de análisis las experiencias juveniles y tener presente que este binomio joven-espacio público debe asumirse como un complejo andamiaje de categorías, conceptos, escenarios y relaciones sociales de poder. De esta manera, el problema de investigación queda planteado en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo las variables de sexo, edad y nivel educativo influyen sus condiciones de trabajo de los jóvenes en el neoliberalismo?

En este ejemplo se puede observar el proceso que el alumno sigue cuando se adentra en el análisis de la realidad del sujeto que quiere estudiar, pero al ir avanzando en ello, se da cuenta que si bien se parte de un ámbito económico porque lo que interesa son aspectos laborales, es necesario incluir otras dimensiones, dentro de las cuales los sujetos sociales actúan e interactúan. Para esa razón es forzoso tomar en cuenta aspectos políticos, ideológicos, sociales e históricos.

Conclusiones

Este documento pretende ser un aporte al proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de Metodología de la Investigación donde el alumno se enfrenta al reto de identificar y plantear su problema de investigación dentro del enfoque cualitativo, el cual tiene como particularidad que coloca a los sujetos de estudio y a su contexto como parte fundamental del proceso de investigación, porque lo que se busca es conocer y analizar los significados y sentidos que ellos le dan a determinadas vivencias o situaciones que experimentan. Y por esa

misma razón este primer paso es el que representa mayor dificultad para los alumnos, por lo que el acompañamiento y guía de su Director de tesis es de suma importancia.

En base a la experiencia como docentes de la asignatura de Metodología de la Investigación, como investigadores y como Directores de tesis se proponen una serie de pasos que el alumno debe seguir cuando inicia con el planteamiento de su problema de investigación, de tal manera que sea una guía (inacabada) del proceso que puede seguir para identificar el fenómeno o situación social que va a estudiar. Dicha propuesta se refuerza con un ejemplo práctico.

Los temas de investigación en las ciencias sociales nunca son algo terminado, son más bien pasos que ayudan a ir avanzando a un conocimiento cada vez más completo que permita pensar y repensar la realidad, lo cual se traduce en el inicio de nuevas investigaciones. Por lo que es importante, crear herramientas metodológicas que auxilien en el acercamiento y conocimiento de la realidad social desde una perspectiva más completa. Además, el alumno debe comprender que al determinar su problema de investigación y la manera de abordarlo toma una postura política que no puede evitar y con ello contribuye a la solución del problema estudiado. ©

Yannet Paz Calderón. Doctora en Economía Política del Desarrollo por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Maestra en Economía por la Universidad de las Américas Puebla. Es Profesora Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Tecnológica de la Mixteca en Oaxaca, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e integrante del Cuerpo Académico Consolidado: Administración, Cultura y Desarrollo Económico.

Mónica Teresa Espinosa Espíndola. Doctora en Administración por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Maestra en Política y Estudios Internacionales por la Universidad de Warwick, Inglaterra y Maestra en Administración Pública por el Centro de Investigación y Docencias Económicas (CIDE). Actualmente es Profesora Investigadora adscrita al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Tecnológica de la Mixteca en Oaxaca, México. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado: Administración, Cultura y Desarrollo Económico.

Julián Paz Calderón. Doctor en Economía Política del Desarrollo por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Profesor Investigador del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social, CEDES-BUAP, miembro del Cuerpo Académico Consolidado: Economía, Territorio y Desarrollo de la BUAP.

Referencias bibliográficas

- Abreu León, José Luis. (2012). La Formulación de los Antecedentes del Problema de Investigación Científica. Daena: *International Journal of Good Conscience*, 7(1), 163-168. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v7-n1/7\(1\)163-168.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n1/7(1)163-168.pdf) el 30 de octubre de 2021.
- Brito Lemus, Roberto. (2002). Identidades juveniles y praxis divergente; acerca de la conceptualización de juventud. En Nateras, Domínguez Alfredo. (Ed.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas* (pp. 43-57). México, Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana

- Corona Martínez, Luis Alberto & Fonseca Hernández Mercedes & Corona Fonseca Mercedes. (2017). Algunos apuntes generales sobre el problema de investigación. *Medisur*, 15(3), 1-6. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3567> el 30 de octubre de 2021.
- Cotán Fernández, Almudena. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Universidad Isabel I*, 19, 33-48. Recuperado de https://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-sentido.pdf el 30 de septiembre de 2021.
- Dávila León, Oscar. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los Abordajes. *Última Década*. 12(21), 83-104. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004> el 30 de octubre de 2021.
- González Díaz, Romel Ramón & Serrano Polo, Edgardo Alfonso. (2018). Entrevistas Espontaneas Catoriales (EEC) para la construcción de categorías orientadoras en la investigación cualitativa. *Journal of Latin American Science*, 2(1), 1-11. Recuperado de <https://lasjournal.com/index.php/abstract/article/view/2> el 18 de mayo de 2022.
- Gutiérrez, A. (1998). No todo lo que se mueve y cambia es juventud. En J.A. Padilla (Ed.), *La construcción de lo juvenil* (pp. 16-26). Causa Joven, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos, Pilar Baptista Lucio(2014).. “Metodología de la Investigación.” *Editorial McGraw Hill*
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2020). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018, en México. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Juventud2020_Nal.pdf el 12 de octubre de 2021.
- Jonassen, David H. (1997). Instructional design model for well-structured and illstructured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology: Research and Development*, 45(1), 65-95, Recuperado de <http://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/weeklys/1997-Jonassen.pdf> el 30 de marzo de 2021.
- Ledesma Santos, Gretter & Calderón Mora, María de las Mercedes & Rodríguez Corvea, Laureano. (2017). Metodología contribuyente a la formación científico-investigativa para el uso de métodos estadísticos en investigaciones pedagógicas. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 98-122. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/537> el 30 de mayo de 2021.
- Ley del Instituto Mexicano de la Juventud. (2012). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1999. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Ley_IMJ.pdf el 30 de octubre de 2021.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas (Ed.), *Adolescencia y juventud y en América Latina* (pp. 41-56). Libro Universitario Regional (EULAC-GTZ).
- Martínez Carazo, Piedad Cristina. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf> el 17 de julio de 2021.
- Meneses-Reyes, Marcela & López-Guerrero, Jahel. (2018). Apuntes teórico-metodológicos para abordar la dupla jóvenes-espacio público. *LiminaR*, 16(2), 60-71. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v16n2/2007-8900-liminar-16-02-60.pdf> el 13 de junio de 2021.
- Orozco-Alvarado, Julio Cesar., & Díaz-Pérez, Adolfo Alejandro. (2018). ¿Cómo redactar los antecedentes en una investigación cualitativa? *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 66-82. DOI: <https://doi.org/10.30698/recsp.v1i2.13> el 30 de octubre de 2021.
- Rovetto, Florencia Laura; Fernández, María del Rosario (2015). La formulación de la situación problema en las tesis del doctorado en psicología de la universidad nacional de rosario: errores comunes y propuestas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 20, núm. 1, enero-abril, pp. 11-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242798005> el 20 de septiembre de 2021.

Sandín Esteban, M^a Paz (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.

Sánchez Flores, Fabio Anselmo. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. Recuperado de <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644> el 30 de octubre de 2021.

Schenke, Erica & Pérez, María Inés. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica*, 12(30), 227-233. Recuperado de <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/5201/2603> el 30 de octubre de 2021.

Serrano Pascual, Amparo. (1995). Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis del mercado de trabajo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (71-72), 177-199. Recuperado de http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_071_072_09.pdf el 28 de abril de 2021.

Sierra Contreras, Emigdio Rafael. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & gestión*, (35), 152-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf> el 15 de agosto de 2021.

Souza Minayo, María Cecilia. (2017). Origen de los argumentos científicos que fundamentan la investigación cualitativa. *Salud Colectiva*, 13(4), 561-575. Recuperado de <https://doi.org/10.18294/sc.2017.942> el 10 de julio de 2021.

Taylor, Steve J. & Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf> el 30 de octubre de 2021.

Tomasi, L. (1998). Adolescence/Youth Culture. En W. Swatos (Ed.) *Encyclopedia of Religion and Society* (pp. 3-7). Walnut Creek: Rowman Altamira Press.

Trejo, J. (2008). *Habitar es narrativizar: el proceso de construcción de la identidad en los jóvenes vallechalquenses* (Tesis de maestría). México FLACSO, Sede Académica de México.

Urresti, M. (2000). Los jóvenes de sectores populares: una crisis dentro de otra. En L. Monetti, E. L. Pierro & E. Sevilla (Eds.). *Los jóvenes hoy: ¿crisis de edad o de época?* (pp.13-32). Argentina, Universidad Nacional de Cuyo, Red Nacional de O.N.G's de Educación Popular, Consejo de Educación de Adultos de América Latina–Cono Sur.

Urteaga Castro Pozo, Maritza. (2019). Desplazamientos teóricos y metodológicos en el conocimiento de lo juvenil en lo étnico contemporáneo en México. *Anuario Antropológico*, 44(2), 51-82. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/aa.3985>

Urteaga, M. & J. Pérez. (2004). Imagens juvenis do México moderno. En Caccia, A.; Carles, F. & Y. González (Eds.), *Jovens na América Latina* (pp. 183-255). Escrituras.

Zemelman Merino, Hugo. (1989). *Crítica Epistemológica de los Indicadores*. Centro de Estudios Sociológicos. México: Jornadas 114 El Colegio de México.

Zemelman Merino, Hugo. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México.

Un acercamiento al constructo “identidad resiliente docente”

An approach to the resilient teacher identity construct

Ruth Noemi Puente Varela

ruthnoemipuenta19@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6652-5051>

Teléfono de contacto: + 58 412-0647005

Escuela de Geografía

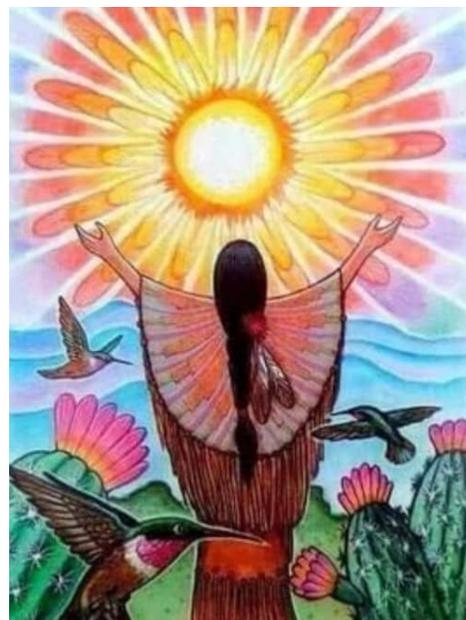
Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida.

República Bolivariana de Venezuela

Fecha de recepción: 26/02/2022
Fecha de envío al árbitro: 27/02/2022
Fecha de aprobación: /04/2022



Resumen

La nueva configuración social en relación con los fenómenos de globalización, economía, medios de comunicación y tecnología están constantemente modificando y generando nuevas identidades sociales en Venezuela. Su naturaleza histórica, política y socio-cultural insiste en una constante deconstrucción y construcción de su identidad educativa, más ahora en esta pandemia mundial de COVID-19, es conveniente un docente con rasgos resilientes. Este artículo documental esboza un acercamiento teórico al constructo de identidad resiliente docente a fin de develar nuevas perspectivas teóricas que desarrollen competencias de eficacia personal y académica hacia una vida sana y un ambiente de enseñanza aprendizaje favorable para todos.

Palabras Clave: identidad resiliente, educadores, capacidad, docente, documental

Abstract

The current social configuration in relation to the phenomena of globalization, economy, media, and technology are constantly changing and generating new social identities in Venezuela. Its historical, political and socio-cultural nature insists on a constant deconstruction and construction of its educational identity; more so now in this global Covid-19 pandemic, a teacher with resilient traits is convenient. This documentary article outlines a theoretical approach to the construct of resilient teacher identity in order to reveal new theoretical perspectives that develop personal and academic efficacy skills towards a healthy life and a favorable teaching-learning environment for all.

Key words: resilient, identity, educators, capacity, teacher.

Introducción

La identidad tiene múltiples definiciones dada las diferentes disciplinas desde las cuales se ha intentado estudiar, de hecho, las diversas connotaciones responden a las necesidades filosóficas y sociales ¿Quién soy? como individuo y ¿Quiénes somos? como grupo. La identidad, en un sentido amplio, es el rostro de las personas, se refiere a aquellas características comunes entre los miembros de una comunidad u organización que hacen de los mismos diferentes con respecto a otros. De acuerdo con Van Dijk (1998:152), Vaillant (2007), Izarra (2009) y Coulmas (2019) la identidad es una construcción dinámica y continua que es a su vez social e individual, dado que esta resulta de distintos procesos de socialización y está vinculada a diversos contextos que refiere a una identidad común. Del mismo modo, es inestable, no se acaba nunca y varía en función de la interacción social (Montero, 1987 y Tabouret-Keller, 1997). En atención a esto, la identidad docente se construye a través del tiempo, es el reflejo de las interacciones y experiencias sociales que se van sucediendo desde la formación inicial a lo largo de la vida profesional. Así la identidad personal es una auto-definición mental de sí mismo, con experiencias únicas generadas de las interacciones con el otro y la social es parte de esta, al ser un autoconcepto mental de sí mismo con relación de pertenencia a otros grupos, ambas perspectivas dan lugar a la identidad docente, el sujeto de estudio de interés.

Sayago, Chacón y Rojas (2008) advierten que antes los estudiantes en formación docente mostraban una imagen centrada y estable con respecto a las prácticas pedagógicas profesionales, el discurso y demás referentes profesionales como reflejo de la estabilidad otorgada por el contexto socio educativo. De tal manera, se configuraba una identidad coherente con los diversos aspectos culturales, la organización escolar y la carrera seleccionada. Por el contrario, los estudiantes y docentes de hoy día proyectan una identidad inestable de incertidumbre, dado que se percibe una realidad social cargada de contradicciones en relación a las pautas que regulan la docencia (Esteve, 2009).

De hecho, desde esta representación de identidad inestable, Rico y Murillo (2014) puntualizan que el sistema educativo venezolano (SEV) demanda una identidad docente que brinde a sus estudiantes además de conocimiento, amor, ilusión por la vida, autocontrol, esperanza activa, sentido del humor positivo, inteligencia social entre otros. Especialmente, en estos últimos años en que Venezuela enfrenta situaciones de adversidad a causa de la pandemia mundial COVID-19, el SEV amerita docentes con una actitud ética, humana y sobre todo con sentido social para identificar y solventar las problemáticas educativas. Ahora, más que nunca, en esta época de pandemia, las circunstancias educativas han cambiado ineludiblemente, dado que se hace necesario el uso de la modalidad virtual por la restricción del contacto humano en masas, para evitar la propagación del virus a través del contacto físico. Reconfigurando así la identidad docente, a una con competencias en el manejo de la tecnología de la información y comunicación y con una pedagogía creadora emergente, un docente abierto al cambio, humanista, con sentido de vocación y pertenencia, pero sobre todo y fundamentalmente con rasgos resilientes para hacer frente a las actuales adversidades del contexto venezolano y lograr éxito para un mejor vivir.

De acuerdo con Puente (2021), bajo el enfoque deontológico del ser docente, existe una actitud con potencial resiliente en desarrollo en la Educación Primaria venezolana que amerita ser estudiada, pero desde una visión sistémica, holística y humanista que permita develar nuevas perspectivas teóricas para así promover programas que desarrollen en el personal docente poco resiliente la capacidad de hacer frente en los momentos de adversidad. Por lo tanto, para comprender la identidad resiliente es vital vislumbrar el marco histórico de ambos términos, sus orígenes, definiciones y las diferentes disciplinas que la han abordado como objeto de estudio, en aras de mantener un espectro amplio acerca de la temática y evitar sesgos teóricos para un acercamiento al constructo identidad docente resiliente.

Evolución histórica del concepto de identidad

La formación de la identidad de los seres humanos como individuos pertenecientes a una sociedad, es un proceso continuo permanente en cuyo ambiente social e histórico al que se está expuesto y las interacciones con el mismo definen de forma significativa el Ser, la personalidad, temperamento, capacidades, actitudes, intereses, lenguaje, pensamientos, sentimientos, creencias, valores y cultura, por ende, su identidad a lo largo de toda la vida. Desde esta perspectiva filosófica, situada en la identidad como un constructo personal y esencialista, Platón abogó que la educación del hombre se desarrolla a lo largo de toda su vida, se concibe entonces que la vida misma es una escuela in situ, en la que se aprende y se cambia constantemente, en la que la identidad se fragua y se transforma en el ser. Sin embargo, otros filósofos han considerado no solo el aspecto del ser, sino además del tener, y del poder. De acuerdo con Vergara-Henríquez (2011) y Navarrete-Cazales (2015), el estudio del término de identidad ha sido un poco contradictorio en vista de las diferentes disciplinas desde las que ha sido abordado. De ahí que la evolución de identidad se organiza en tres perspectivas presentadas por Prat (2007); la perspectiva filosófica (personal y esencialista), psicológica (individualista), socio-antropológica (historia y cultura).

Aunque, la identidad es un cuestionamiento que emergió desde la misma existencia racional del sapiens ¿Quién soy?, ¿Quiénes somos?, es una inquietud que aún persiste en el pensamiento y las investigaciones de hoy día. A pesar de que no hay registros de que la identidad haya sido preocupación desde antes de Parménides, Heráclito y Platón, se asume a través de los objetos y el comportamiento cultural de algunos grupos que la identidad era una referencia al yo, dando lugar así a un pensamiento ontológico en los griegos, quienes formularon las primeras teorías, refiriéndose a la identidad como la esencia única del Ser. Así, identidad tenía un único significado, su raíz etimológica latina-*identitas* “igual a uno” es decir “ser uno mismo”, la esencia del hombre.

Desde los análisis de hace más de 2500 años, Parménides concibe la identidad como la esencia estática y permanente del ser, el ser es y es imposible que no sea, y el no ser no es y es imposible que llegue a ser. Mientras que Heráclito percibe el Ser como un constante fluir, nada está estático, tal como lo expresa en su frase “Nadie se baña dos veces en el mismo río” es decir, todo está en movimiento y cuando se sumerge por segunda vez ni él que se baña ni el agua del río son los mismos, pues ambos han experimentado cambios. De cierta forma, Aristóteles también concibe el ser como cambiante y no fijo, al afirmar que el ser es acto y potencia, acto en cuanto es, y potencia por lo que puede llegar a ser, dado que tiene la capacidad de crear, transformar e innovar, construyendo su propio destino. Es la identidad el Ser de la persona, no se puede despojar de ella, menos aún usurpar porque entonces, no se podría saber quién es dentro de todos los individuos en determinadas circunstancias o lugares, puede cambiar, pero siempre está en la persona, es su esencia.

En la época moderna, es Descartes quien propone un nuevo pensamiento a la reflexión ontológica del ser, la razón es parte importante del Ser ya que ésta establece una relación con la permanente e inmutable esencia que se arraiga en cada uno de los individuos, naciendo un individualismo moderno (Taylor, 1996). De ahí que, el hombre comienza la búsqueda del conocimiento en las ciencias como una manera de explicar, a través del intelecto, la razón y los argumentos cualquier tema en general, originando el estudio filosófico del Ser desde una base epistemológica que se identifica hasta casi el siglo XX.

Por consiguiente, se desarrolla una plétora de estudios con diversos matices en cuyos se incluía además de la perspectiva esencialista Yo soy, y la individualista Yo pienso, también una mirada hacia el Yo tengo. Locke y Hume a mediados del siglo XVII y principios del XVIII argumentaban que la base del conocimiento del Ser radica en la percepción de las experiencias sensoriales a través de los sentidos, de manera que la realidad es percibida de diversas formas en el “Yo tengo” y no solo en la razón. Tales experiencias conjugan la identidad como un resultado ya no estático sino una unidad en contigüidad. En este mismo orden de ideas, Kant reconoce la importancia de los sentidos en la configuración de la identidad, y retoma el cogito cartesiano -pienso luego existo- relacionado con la consciencia, planteando la razón como un elemento por el cual se puede llegar a la verdad, pero incluye una dimensión que va más allá del ser, lo pensado, lo que se pretende decir, el yo trascendental. La identidad es así el ser que se construye conforme el individuo existe, piensa y tiene.

Ahora bien, es Hegel quien introducirá nuevas configuraciones para definir la identidad, en principio porque considera la historia en esa evolución del individuo, quien está en constante movimiento en una lógica dialéctica entre el ser o no ser, de modo que hay identidad en cuanto exista la negación, el ser se construye en la temporalidad. En otras palabras, aun cuando el individuo por el tiempo y las circunstancias cambia, crece y se forma, su esencia a través de sus experiencias, no deja de ser, sino que es otro en sí mismo. Por lo tanto, la identidad es una configuración continua del ser en el tiempo, que para entenderla, interpretarla y analizarla es importante examinar la historia del ser; sin esta perspectiva cualquier pretensión de comprenderla resultaría parcial y equivocada.

El cambio a la modernidad implicó nuevas relaciones personales, influencias culturales, religiosas, económicas y sociales que provocaron una reconfiguración en la forma de vivir hacia una individualizada. Esta visión del ser en busca de su propio y único bienestar dio lugar a nuevas filosofías del pensamiento, incluso acerca de la misma identidad. Cabe reflexionar sobre los aportes que Marx, Nietzsche y Freud en sus deseos de desacralizar, la metafísica del ser aislado y las concepciones esencialistas del ser, presentaron una visión más terrenal de conceptos como hombre, naturaleza y Dios para el desarrollo de la filosofía. Marx especialmente fue un crítico acerca del uso de la religión como una estrategia para manipular y oprimir las clases menos favorecidas, consideraba apremiante la tarea del individuo de liberarse del sistema de producción para luchar y reconfigurar la identidad personal sin prejuicios a su conciencia religiosa, sino que esta es dada por la misma vida y su historia.

Por su parte Nietzsche, a finales del siglo XIX, cuestionó la identidad esencialista y racional trascendental, al establecer que el individuo la construye en base a la voluntad de vivir y de poder, en la fuerza, en la independencia y libertad de espíritu sin ataduras. Una opción en la que el hombre es dueño de su destino y la confianza en sí mismo le determinará en la belleza y la libertad. Mientras que Freud, ya desde una perspectiva psicológica, habla que la identidad viene sentada por el estado de su propia identificación afectiva en el “Yo soy” con respecto al otro, configurándose entre su semejanza al otro, quien es tomado como modelo. Tal identificación es parcial, limitada y ambivalente, por lo que en ciertos aspectos serán aceptados y/o rechazados. Se inserta así, el elemento social e histórico percibido en la psique del hombre para la construcción de su ser.

Al respecto de esto, en su búsqueda por comprender el mundo interior del ser humano, Erickson desarrolló una teoría histórico biológica de la identidad en la que afirma que “la identidad psicosocial del hombre está anclada en su evolución socio genética” (Erickson, 1992). Según Erickson, la configuración de la identidad es gradual y asume sobre todo los modelos a los que está expuesto en el medio cultural en el que vive y que generalmente son compartidos, tal identificación responde a una evaluación acerca de los roles que el individuo cree pueda adquirir en su elección. Un niño, por ejemplo, en su adolescencia, tiene una gran gama de opciones de personas con quienes identificarse, ya sea por la ocupación, el género, la personalidad y el valor social. Pero, son los modelos significativos en la vida del individuo, los que satisfacen sus necesidades, los correspondientes con las exigencias culturales desde su percepción, los que él fragmentará y entremezclará como características parte de sí mismo. Vista de esta forma, la identidad resulta de la interacción entre lo que la sociedad ofrece y lo que el individuo elige de acuerdo a su historia, cultura y genética, construyéndose subjetiva y única.

Esta identificación escogida por la persona al actuar y ser de forma similar con el otro, es lo que llamó Lacan (1990:89) estadio del espejo, esa imagen reflejada en el ambiente establece una relación de la realidad con el organismo, una vez interiorizada y comprendida, el individuo es capaz de asumirla y ser transformado a través de su exteriorización, dando lugar así a la identificación simbólica en pleno por medio de la imitación de la imagen resignificada ahora en el sujeto. Cuando ya el sujeto asume ese reflejo como el suyo estático en su vida cotidiana, el yo soy y pienso eso, es cuando realmente sabemos quiénes o qué somos, esta determinación dada por sentada como un definitivo y única podría conducir a la locura. Sin embargo, para Foucault (1995) al igual que Nietzsche, la identidad no es estática sino es un yo transformativo que se autoconstruye, es una obra de arte en construcción en busca de la felicidad, la belleza y la sabiduría.

Finalmente, desde la visión antropológica, Durkheim (1973, 1976), Taylor (2011), Geertz (2003) entre otros, la cultura determina la construcción de la identidad en el individuo. El primero, plantea una dualidad -individual y social- en la identidad, atribuye a la social la estructura moral en la cual la persona va configurando su propio yo, el cual esta ineludiblemente enraizado a su contexto social-histórico. Del mismo modo, Taylor otorga un valor a la cultura en la construcción de la identidad, parte incluso de los nudos que ésta ha provocado; la pérdida de sentido (sin horizontes morales), el eclipse de los fines (aparición de la razón instrumental desenfrenada) y la pérdida de la libertad. En virtud de esto, la identidad es la postura en un horizonte de significados compartidos a través de la comprensión del mundo social y cultural y de sí, que determina y orienta la acción del sujeto. Se precisa en este punto entonces, la concepción de Geertz al anclar la cultura como el centro de la vida y de la identidad, dado que ésta última se constituye de frente al mecanismo de control socio cultural ya instituido.

Sobre este debate conceptual de la temática de identidad, este breve abordaje histórico pretende considerar este conocimiento teórico en la construcción de la identidad, de manera que el concepto es entendido como una postura, siempre en proceso de construcción del individuo, del yo pienso, yo tengo y yo soy en relación al mundo, específicamente dentro de la cultura y la sociedad cuyo origen está anclado. Tal pretensión no es verla de un modo monádico, ni diádico sino más bien triádico, es decir desde los tres puntos “yo pienso, yo tengo y yo soy” para tratar de aprehender y comprender sobre la identidad resiliente del docente de una manera holística.

Evolución histórica del concepto de resiliencia

El origen del término de resiliencia surge en metalurgia como la capacidad de los metales de soportar su impacto y recuperar nuevamente su estructura, y aunque es usado en otras disciplinas, en las ciencias sociales es definida como la capacidad que tiene el ser humano frente a las adversidades de la vida, prevalecer y salir de ellas transformado (Werner y Smith ,1982; Garmezy, 1991; Grotberg, 1995;). Para 1942, Scoville ya hace uso del término resiliencia para referirse a la forma en que los niños, como trabajadores sociales, hacían asombrosamente su tarea a pesar de los riesgos y situaciones peligrosas para su vida. Sin embargo, en los primeros estudios, bajo la Psicología Tradicional Conductista Norteamericana, como el de Fish y Allport (1962) y Madnick y Schulsinger (1968), con grupos de hijos de padres esquizofrénicos para establecer factores de riesgo, la consideraron como vulnerabilidad en los niños y más adelante se definió en resiliencia, estos estudios se ocuparon de ubicar sujetos en riesgos a fin de evitar que desarrollaran los síntomas, dando origen así a la búsqueda de modelos más sofisticados de riesgo.

El enfoque de la resiliencia emerge de la Psicopatología, investigadores esmerados por entender las causas que la provocaban. A Garmezy se le reconoce por su definición de resiliencia como capacidad, sus primeros resultados en Garmezy (1971 y 1974); Garmezy, Masten y Tellegan, 1984; Garmezy y Streitman 1974) son de referencia, en el proyecto competencia *Project Competence*, motivado por el estudio de la competencia en la historia y pronóstico de severos trastornos en pacientes con esquizofrenia, lo lleva al estudio de los hijos de padres con enfermedades mentales. Garmezy (1993) señala que, en situaciones de riesgo como padres divorciados, padres con enfermedades mentales, pobreza extrema, guerra entre otros, puede que los niños no desarrollen ninguna psicopatología, pero, si sucediese no le afectará para toda la vida ni en todos los aspectos de su vida, es decir, no se puede mantener en una situación de estrés crónico durante años ni toda la vida.

Desde esta perspectiva de capacidad, un estudio de gran reconocimiento fue el de Werner y Smith (1982), con 698 niños nacidos en la isla de Kawai en Hawái en 1955, haciendo un seguimiento por más de 40 años de edad, encontraron que, si bien ellos vivían diversas situaciones de estrés como; condiciones crónicas de pobreza, tener padres alcohólicos, ser hijos de padres divorciados o padres con psicopatologías, la tercera parte de los niños salieron adelante, se habían transformado en jóvenes exitosos bien equilibrados capaces de funcionar muy bien en diferentes ámbitos. A la edad de 40 años, todos excepto dos adultos, tenían una vida exitosa e incluso un desempeño superior al resto de la isla, quienes no habían tenido situaciones adversas en su

niñez ni factores de riesgo. Por ende, para Werner y Smith (1982) además de Lösel, Bliesener, y Kferl, (1989), la resiliencia es considerada una historia de adaptaciones exitosas en el ser humano que ha estado expuesto a factores biológicos de riesgo, incluso amerita una apertura a posibles estresores en el futuro.

De estos primeros estudios, emergen un sinnúmero de investigaciones que dan lugar a tres generaciones; con estos se inicia la Primera Generación: Modelo genético- enfocado en los factores individuales y protectores-, la Segunda Generación Modelo Ecológico Transaccional y Relacional- enfocado en los factores externos, finalmente un Modelo de Promoción de la Resiliencia- enfocado en el paradigma sistémico.

En este mismo orden de ideas, en la psicología con la Teoría del Apego Bowlby (1976) sugiere que las primeras experiencias del niño con los padres y otros en el desarrollo de una personalidad saludable hace emerger la resiliencia en el niño. Rutter (1985) coincide en cierta forma con este principio de los factores de protección, al establecer, en situaciones extremas la flexibilidad social y adaptación de los niños, pero que las etapas del desarrollo infantil y estímulos dan lugar a inestabilidad en esa resistencia, otorgando un rol determinante a las circunstancias. Sin embargo, otros como Antonovsky (1979), se preocupaban en el por qué algunos individuos superaban los conflictos y otros bajo las mismas circunstancias no lo lograban, estableciendo la relación entre la salud psíquica y situaciones estresantes. Para Kobasa (1979a, 1979b), esto se debe a que las personas con capacidad resistente tienen un gran sentido de compromiso, una sensación fuerte de control de los sucesos, mayor apertura a cambios en la vida, y configuran las situaciones de estrés como parte de la vida. En su contraparte, quienes no son resilientes, no resisten los cambios y muestran un locus de control externo y una sensación negativa hacia el cambio como no deseado. Bajo estas perspectivas, se ha considerado factores personales, factores externos, la relación entre estos, como factores que pueden ser tanto protectores como de riesgo, dependiendo del individuo y las circunstancias, unos van a ejercer uno u otro rol.

Desde una perspectiva emocional, Bandura (1982) considera elementos de gran relevancia, al demostrar la influencia que ejercen los pensamientos y creencias sobre las actuaciones, y proveen estrategias de control en la ansiedad y depresión, se entiende que se puede aprender a ser resiliente. Abramson, Seligman, y Teasdale (1978) también sugieren la resiliencia como respuesta al miedo, que sustituiría la resignación en acciones y comportamientos de protección ante la similitud de las circunstancias. Del mismo modo, Wortman y Silver (1989) encontraron que las personas que perdían un ser querido, inevitablemente debían reaccionar y sufrir ante el duelo, más no se deprimían, dado que lograban convertir la adversidad en aprendizaje, pese a los falsos estereotipos culturales acerca del sufrimiento por una pérdida. Por su parte Richardson, Níger, Jensen y Kumpfer (1990), argumentan que la resiliencia es un proceso de afrontamiento ante eventos estresantes que proveen al individuo de habilidades de protección, en palabras de Flach (1988, 1997) “cualidades resilientes”, sugieren además la resiliencia como modelo, un medio para afrontar y elegir conscientemente los resultados de las crisis, a través de estas y las reintegraciones de las cualidades que se desarrollarían. En este sentido, Flach (1991), muestra que la resiliencia dependerá de la habilidad de reconocer el dolor que está pasando, entender el sentido que tiene tolerarlo por un tiempo para solucionarlo de forma efectiva y positiva, relacionando así la resiliencia con aspectos psicológicos y fisiológicos.

Otros estudios como los de Williams, Wiebe y Smith (1992) y Wollin y Wollin (1993) sobre resiliencia infantil, concordaron que los niños resilientes tienen sentido de significado y un objetivo, están optimistas ante las dificultades, poseen confianza, amor propio y deseos de luchar sin dejarse vencer por las dificultades. Incluso, estos niños muestran una dimensión espiritual asociada a la fe, ante la esperanza en situaciones de riesgo. De acuerdo con esta primera generación Genética, enfocada en el estudio de las cualidades personales, la resiliencia está ligada a factores protectores, propios de cada individuo, del entorno y la interacción dinámica entre ambos, que atenúan las consecuencias hostiles de golpes físicos o emocionales, mitigando el impacto de los estresores. Dichos factores podrían agruparse en tres categorías. Los factores personales tales como la tendencia al acercamiento personal, el humor positivo y un ritmo biológico estable. Los cognitivos como un mayor coeficiente intelectual, verbal y matemático y los afectivos en empatía mayor autoestima, motivación al logro, sentimiento de autosuficiencia, baja desesperanza, autonomía en las acciones emprendidas y orientación a la resolución de problemas.

Este proceso de evolución de la resiliencia ha abordado diferentes aspectos individuales del ser humano, desde una habilidad, una capacidad que se tiene, un proceso que se desarrolla y una característica del ser espiritual. Considerados de gran relevancia para el estudio sistémico integral del ser resiliente dado que sitúa los factores internos en la esencia del individuo como un ser con capacidades cognitivas del SABER, poseer habilidades el TENER y cualidades emocionales del SER. De acuerdo con Rivas (2020), la resiliencia es la contundencia de una reacción de un proceso diario que lucha contra las inclemencias del caos para superar la adversidad, tal capacidad es una condición no solo del hombre sino de la naturaleza misma en sus diversas especies, geografía y sistemas. Tal vez no con la consciencia propositiva que denota al hombre al poseer la resiliencia como una condición genética que le ha permitido a lo largo de los años existir a través de su capacidad para resistir, adaptarse y permanecer vivo en el tiempo.

Para este segundo momento, los investigadores extienden el espectro de estudio y se centran en los factores externos, al concebir la resiliencia como proceso de interacción dinámica entre los factores protectores. Rutter (1990), plantea mecanismos protectores en vez de factores, además de entender la resiliencia como respuesta dinámica entre los mecanismos de protección que permite a la persona salir airoso de las dificultades. En consecuencia, plantean la búsqueda de modelos de prevención como foco de estudio en la resiliencia.

De ahí que, Gerber, Ginsber y Reiff (1992), aplicando un modelo de riesgo y resiliencia para identificar los factores asociados al éxito laboral, encontraron que la habilidad de las personas de tomar el control de su vida es fundamental, de hecho, las decisiones internas como desear orientación hacia los objetivos y reinterpretarlas y las manifestaciones externas, mostraron persistencia, encaje adecuado, creatividad aprendida y ecologías sociales. De igual forma, en cuanto a los jóvenes resilientes McWhirter, McWhirter, McWirther y McWirther, (1993), encontraron que también toman control de su vida al hacer mayor uso de servicios de apoyo de la comunidad y participar activamente en actividades extracurriculares organizadas, mientras que los más vulnerables no buscan apoyo en estas redes sociales. Desde la perspectiva de Vanistendael (1994), es necesario que el resiliente cuente con: redes formales de apoyo base para la construcción, capacidad para encontrar algún significado: fe religiosa, vida espiritual, actitudes resolutivas de problemas, sentido de tener control sobre la propia vida, autoestima y sentido del humor.

En este sentido, la resiliencia es concebida como un proceso dinámico del desarrollo del individuo, una respuesta competente para resolver una situación crítica, es decir, la capacidad del ser humano de desempeñarse competentemente frente las adversidades en los diferentes ciclos de su vida (Egeland, Carlons y Stroufe, 1993). En palabras de Foucault (1994), un conjunto de estrategias de interacción con el otro y el mundo a fin de resistir la adversidad, la búsqueda del reconocimiento y oportunidades para el dominio de sí mismo.

Al considerar los factores externos de mayor interés, emerge consigo un modelo triádico al organizar los factores resilientes en tres niveles: individuales, familiares y los ambientes en los que las personas están inmersas. Esta dinámica de interacción de mecanismos y factores resilientes a la que refiere Rutter (1990) es conceptualizada por Grotberg (1996) en tres diferentes niveles: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo) y fortaleza interna (yo soy y yo estoy) pero desde la perspectiva del individuo resiliente. En la actualidad, autores como Luthar y Cushing (1999), Masten (2001) y Kaplan (1999) el proceso de adaptación tiene lugar gracias a la influencia del ambiente y las características propias del individuo para enfrentar las situaciones de crisis, la resiliencia emerge como proceso dinámico determinado por diferentes niveles que interactúan entre sí, influyendo en el desarrollo humano. De ahí que, el modelo- ecológico transaccional está conformado por los niveles del triádico: individual, familiar y comunitario.

Al respecto, Osborn (1994), desde la psicopatología, puntualiza que existe una amplia gama de factores y riesgo y su relación con los resultados de la competencia refieren a un concepto genérico de resiliencia, incluso señala que es producto de una interacción de los factores ambientales, el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva. De acuerdo con (Luthar, 2006; Luthar, Cicchetti y Becker, 2000), esta integración de factores en el proceso de resiliencia es de carácter evolutivo, dado que esta capacidad de emplear recursos internos y externos permite a los individuos enfrentarse con éxito a la adversidad.

Tal interacción es considerada un modelo transaccional-bidireccional relacional (Lynch y Cicchetti, 1998; Sameroff, 1997), en el que se integran temperamento y apego. Grotberg (1999) señala que contar por ejemplo con un ser querido (amor incondicional) ocupado por proveer, por satisfacer las necesidades de reconocimiento y autonomía se convierte en un tutor de la resiliencia, un factor de resiliencia. Para Cyrulink (2001), puede ser también un lugar u acontecimiento que provoca un renacer luego del trauma. De manera que las características de un tutor resiliente son: permanecer junto al sujeto en un amor incondicional, proveer de estímulos y gratificación afectiva a los logros, creatividad, iniciativa, humor, capaz de asimilar nuevas experiencias y ayudar a resolver sin asumir el rol o suplantar al sujeto.

Por su parte, Guedeney (1998) coincide con las ideas de Grotberg y Cyrulink ya que centra su atención en factores protectores de la vida como: actitud parental competente, buena relación con los padres, apoyo del entorno, buena red de relaciones informales, compromiso religioso en grupo y la educación.

Entre los aportes de mayor relevancia en esta generación, se tiene que la resiliencia es un proceso de interacción bidireccional de los factores de protección, cuyos recursos protegen del riesgo al individuo. Por tanto, es posible promover la resiliencia en forma efectiva a través de la construcción de factores de riesgo, que capacite a los individuos a utilizar sus recursos internos (yo puedo, yo soy, yo estoy) y externos (yo tengo) para hacer frente a la adversidad de manera exitosa y segura. Para finalizar, plantea una diferencia entre el termino factores de protección con factores de resiliencia, que, aunque se habían utilizado de manera indistinta, al analizarlos, la combinación de factores de protección está relacionados con la capacidad de resiliencia de una persona y protegen del riesgo, mientras que los factores de resiliencia enfrentan al riesgo. Esto implica un modelo de prevención que se enfoca ya no solamente en los factores de protección del riesgo, sino en los de resiliencia para hacer frente a la adversidad.

En esta tercera generación, la perspectiva de estudio sobre la resiliencia da un gran giro, es considerada como un macrofactor que funciona de protector al englobar a otros. Se presenta a modo de estrategia preventiva a desarrollar en el ser humano y así evitar futuros sufrimientos, de manera que actúe como una capacidad de afrontamiento a situaciones de riesgo (pensar, tener, actuar y ser resiliente). Desde esta óptica, se establece un estudio integral de la resiliencia que involucra aspectos internos y externos como la autoestima, el buen humor, la seguridad, la empatía, ente otros, y condiciones del medio en lo económico, familiar, social, político y cultural (Morrison, Stonino, Robertson, Weissglass y Dondero, 2000; Nuñez, 2000). Añaden también las emociones positivas como un factor interno que fortalece las desventajas cognitivas en los niños, optimizan su salud y por ende la resiliencia (Fredrickson 2000 y Oros, 2009). Por su parte, Zaldúa y Lodieu (2000) y Fontaines y Urdaneta (2009), la capacidad resiliente se edifica desde las fortalezas, identificando las potencialidades de cada individuo y desarrollándolas, de manera que no se desgaste crónicamente.

Luthar, Cicchetti y Becker (2000), Henderson (2000), Vaillant y Davis, (2000), Seligman y Csikszentmihaly (2000), Melillo y Suarez-Ojeda (2001) coinciden en que la conducta resiliente del individuo no tiene que ver con circunstancias económicas, aptitudinales, cognitivas ni de estatus social, sino más bien en gozar de buena salud mental y calidad de vida. Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000), Cyrulnik (2001), Zaldúa y Lodieu (2000), la resiliencia es la fortaleza, capacidad y cualidad humana que posee dos componentes sustanciales: el primero está relacionado con las barreras, cuya capacidad de resistir las magulladuras de las adversidades de la vida protegen la integridad, mientras que el segundo es esa capacidad para construir una respuesta vital frente a las circunstancias difíciles, consiguen sentido a la vida, sanan y reúnen energía para seguir adelante. En palabras de Bolwy (1992) son cualidades de la persona, no se desanima ni se deja abatir. Se entiende entonces la resiliencia como una capacidad de resistir a las circunstancias, pero también de buscar soluciones que permitan hacer frente a las dificultades.

Algunas situaciones como mudarse de país, el abandono, enfermedades, pérdida familiar, son ejemplo de una conducta resiliente en respuesta de una salud mental estable que busca una mejor calidad de vida (Henderson, 2000). De hecho, los estudios de Al Nasser y Sandman (2000) de la invasión de Irak de 1991, encontraron que las personas más resilientes eran los hombres, especialmente hombre con familias numerosas y extensas, y estudiantes de las ciencias, mientras que resultaron menos resilientes, las mujeres, hombres sin familia y los

estudiantes de las artes. Ser resiliente implica el uso de múltiples habilidades que llevan a una búsqueda de mejores condiciones de vida.

En el caso de los estudios ampliados del etólogo Cyrulnik (2001) de todos los sobrevivientes de los campos de concentración nazi, a todos aquellos que habían superado las peores condiciones sociales, incluyendo a los niños de los orfanatos y de las calles los llamo pro-resilientes. Establece la resiliencia como un acto de reparación psíquica que nace de la resistencia. Incluye el concepto de oxímoron para revelar el contraste de la persona que al recibir un golpe se adapta dividiéndose, una parte de la persona que ha recibido las magulladuras experimenta la necrosis, mientras que la otra parte sana en secreto, reúne todo lo que puede seguir dando felicidad. Esta perspectiva del oxímoron permite avanzar en la comprensión del proceso de la construcción de la resiliencia, ya que le otorga un estatuto de mecanismo de desprendimiento psíquico de aquello que no le ha hecho bien y abre posibilidades de superar los padecimientos al sujeto. Otro gran aporte, es que la reacción negativa de los familiares y adultos frente a los niños podría causar graves daños, es necesario que se acoja a los niños, se le ayude a concluir ese “relato inconcluso” referente a una situación de adversidad, de manera que se supere el trauma cerrando con una perspectiva positiva y ofrecer los medios necesarios para cicatrizarlos (Cyrulnik, 2001 y Tedesco 2003).

En este sentido, es necesario educar resiliente, desde lo positivo y no en los déficits (Khun, 2000), pues la escuela, la familia, el ambiente y la sociedad son las que vuelven al niño resiliente (Cyrulnik, 2001). Para educar resiliente, es vital entender “el cambio de mirada”, con atención ya no en los problemas, ni dificultades, menos en las deficiencias sino en las fortalezas, en lo positivo, en las cualidades, para a partir de estos puntos fuertes de cada individuo, generar nuevas construcciones mentales. Este cambio de paradigma no es fácil, no hay nada más difícil que cambiar la mirada, pero es necesario si se quiere construir un mejor mundo para vivir.

En atención a esto, es preciso considerar las diferentes propuestas en materia educativa como la de Saavedra (2003), una acción preventiva orientada en metas, con una visión de sí mismo en los elementos afectivos, cognitivos positivos y proactiva ante los problemas, bajo la visión de Infantes (2003) como un proceso individual, personal y dinámico que puede ser promovido. Coincide con esta propuesta Tedesco (2003), con proyecto para el futuro, dado que al disponer de este sirve de motivación y expectativa en superar las condiciones adversas para lograrlo. Es ineludible la responsabilidad que los adultos significativos tienen en la vida de los más pequeños, sobre todo en la infancia, para que brinden amor y apoyo ante las adversidades y se construya la resiliencia en estos (Mcintosh, 2003).

En palabras de Stein, Fonagy y Wisman (2000) y Rew y Horner (2003) la resiliencia como instrumento básico estratégico para hacer frente a las adversidades debe ser un objetivo prioritario en la promoción de la salud de la infancia de los niños, de los adolescentes y a lo largo de toda la vida del ser humano. De ahí que es importante considerar el docente que trabaja en la escuela como un adulto significativo con rasgos resilientes en la vida de los niños a fin de que sirva de apoyo y guía en los momentos difíciles pero que al mismo tiempo desarrolle desde las fortalezas de los niños la capacidad para resistir y buscar opciones frente a las dificultades.

En relación a esto, Uriarte (2006) y Henderson y Milstein (2003) coinciden en que los educadores deben tener en cuenta seis sectores para trabajar con los niños: enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y proporcionar oportunidades de participación significativa, expectativas de éxito, autoestima y confianza en sí mismo, sentido del humor, automotivación, flexibilidad y control interno. Por su parte, Silber (1994) plantea que para desarrollar la resiliencia es pertinente promover el conocimiento de la realidad, avanzar hacia la independencia y la autonomía, ampliar posibilidades para conectar y establecer relaciones positivas con el entorno social, potenciar la capacidad de explorar todo el entorno, mantener la capacidad de jugar y educar la capacidad de juzgar y desarrollar el sentido crítico.

Se deduce de estas afirmaciones que la interacción de los factores internos y externos tanto en el aspecto individual, familiar como social incluyendo el escolar, son elementos cruciales en los primeros años de la infancia para el desarrollo de la capacidad de resiliencia en los individuos. De manera que, al estudiar la identidad resiliente de la persona, es necesario conocer los diversos factores en sus diferentes aspectos contextuales a lo

largo de su vida que han permitido el desarrollo de esta capacidad para hacer frente a las situaciones adversas, demanda la reconstrucción narrativa desde la autobiografía para ahondar en los factores que se han convertido en aliados. Especialmente, aquellos que emergen en esta situación adversa venezolana anteriormente descrita, en que se requiere docentes con identidad resiliente comprometidos consigo mismo y con su labor, abiertos a adaptarse y hacer frente a las dificultades que implica enseñar hoy día en Venezuela, dispuestos a comprender los estudiantes en el desarrollo de sus capacidades, pero sobre todo a ser partícipes del cambio a través de la resolución de los problemas prioritarios que aquejan a la educación.

Un posible constructo: Identidad docente resiliente

Al indagar sobre la evolución histórica de la identidad y la resiliencia para la caracterización de la “identidad docente resiliente” se intenta establecer una aproximación teórica al concepto, pues toda la gama histórica de la identidad y la resiliencia lleva implícita en estas similitud y diferencias, semejanza en sus orígenes y sus concepciones, pero también discrepancias en sus esencias. De manera que se considera que ambas están estrechamente relacionadas en su naturaleza, aunque no sean conscientes en el individuo a lo largo de su desarrollo como ser humano. Identidad y Resiliencia se configuran y se construyen desde el nacimiento hasta el momento de su muerte como una concepción individual, familiar y al mismo tiempo social en el tiempo, son un continuo fluir, son inacabadas, son versátiles, son procesos en desarrollo interactivo entre los factores internos y externos, tanto individuales de carácter personal, como social en los que se incluye la familia, la escuela, la sociedad y la cultura como agentes de fuerte influencia. Sus inicios tienen su núcleo en el “Yo soy”, pero también en el “Yo tengo y yo puedo”. Identidad y Resiliencia se configuran desde las experiencias previas, el presente y el futuro, conjugadas en tres dimensiones actitudinales, cognitivas y socio-afectivas. Su recuperación y proceso de memoria se puede hacer a través de narrativas autobiográficas que desentrañan sus elementos vitales como factores de influencia.

Por otro lado, sus diferencias radican en el mecanismo de sus esencias, la identidad en su núcleo figurativo se sostiene e incluye elementos genéticos: cuerpo, nombre autoconciencia y memoria, y demandas de interacción, personalidad, temperamento, mientras que la resiliencia, aunque durante toda la primera generación se consideró como una capacidad genética, los últimos estudios sugieren que no es un fenómeno solamente heredado sino además una capacidad de resistencia que se desarrolla, a su vez se fundamenta en factores internos, externos y su interacción para el resistir ante la adversidad y el buscar la solución frente a la dificultad. La identidad siempre está, es visible a diario y se forja como proceso socio-cultural, la resiliencia emerge en el individuo ante las circunstancias de riesgo y dependiendo del individuo y el contexto esta tiene lugar. Aunque ambas pueden llegar a forjarse y desarrollarse con propósito puntual y una forma parte de la otra, la identidad es base de la resiliencia (ver Fig. 1)

Siguiendo estos constructos teóricos, se entiende entonces que la identidad y sus elementos como personalidad y temperamento son factores internos que, al interactuar con otros, ya sean internos o externos, son mecanismos que pueden desarrollar la capacidad resiliente, de manera que al individuo poseerla y desplegarla como una actitud, caracteriza su identidad con rasgos resilientes. Un aspecto que no se debe dejar de lado, es el desarrollo del cerebro, éste es influido por el medio social, de manera que la configuración de la identidad y la promoción de la resiliencia se pueden desarrollar de forma consciente en el pensamiento de los individuos a fin de dotarlos de las herramientas de adaptación a nuevos entornos personales, sociales y culturales. Por lo tanto, en la constante interacción con el mundo, se puede crear y recrear, teniendo múltiples maneras para responder y asegurar la supervivencia ante las adversidades a través una identidad resiliente en aras de una vida plena y feliz.

Bajo esta perspectiva teórica se presenta la definición de identidad docente resiliente y sus características. El docente resiliente tiene dos caras de su identidad que considerar a la hora de hacer una definición. La primera cara, la identidad resiliente que se ha construido desde los inicios de su formación como niño, estudiante, estudiante en formación, practicante, docente novel y docente con experiencia. Por otra parte, en su rol practi-

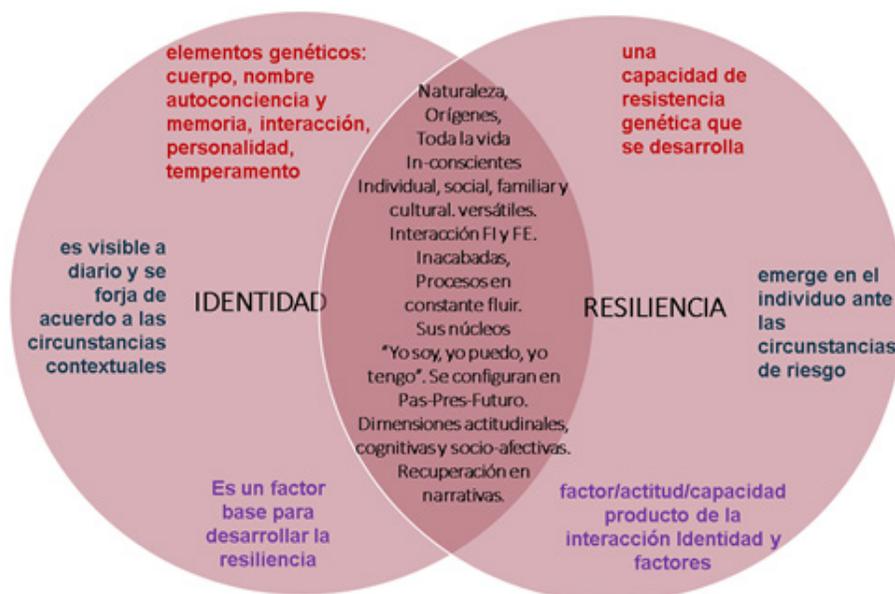


Fig. 1. Similitudes y diferencias de identidad y resiliencia.

Fuente: Puente Varela (2022)

co, la identidad resiliente como docente en interacción social pedagógica diaria con sus estudiantes, los rasgos que le caracterizan como modelo resiliente en la escuela. Visto de esta forma, para esta indagación el docente con identidad resiliente es la persona que posee la capacidad para resistir cualquier circunstancia adversa de la vida diaria, recuperarse y hacer frente a ella ideando soluciones, a través de sus capacidades, que le permitan salir con éxito sin desprenderse de sus valores humanos, pero que, además, es un maestro con alta sensibilidad humana y sentido de vocación para brindar amor, calidez, afecto y apoyo a estudiantes en situación de riesgo para ayudarles a desarrollarse como resiliente. Es un amigo presto a ser guía, tutor, mediador y facilitador de aprendizajes que desarrollen capacidades y fortalezas para enfrentar la vida. Es un docente proactivo, responsable, generoso, optimista, seguro, confiable, receptivo y sobre todo humano con sus estudiantes, considerando sus realidades e insistiendo en sus fortalezas para lograr las metas educativas propuestas. En definitiva, no un docente ideal tipo héroe o salvador, sino un ser humano capaz de hacer frente a la adversidad con sus virtudes e inspirar a otros para no dejarse vencer ante las vicisitudes.

La identidad del docente resiliente es inherente al ambiente de aprendizaje que genera, si es amable, armónico y seguro hará que los estudiantes se motiven a aprender y perciban una realidad de éxito personal. Si el docente es modelo resiliente, se preocupa en encontrar la manera en que el estudiante logre desarrollar sus capacidades, quien a su vez paso a paso aumentará su capacidad de luchar, de defenderse y no rendirse frente a la adversidad y los desafíos para construir su vida ya sea en circunstancias positivas o negativas.

De modo que el docente resiliente debe poseer, según Uriarte (2006) y Henderson y Milstein (2003) y Cyrulnik (2003) las siguientes características:

1. Establecer y fortalecer vínculos positivos, respetuosos y constructivos con los estudiantes y con todos, al reconocer al otro (alteridad). Creando un ambiente escolar a través del humor, el buen ánimo y la cordialidad entre los estudiantes y el estudiante-docente. Valorando el esfuerzo de los estudiantes y motivándolos a continuar.
2. Brindar apoyo y afecto a los estudiantes con respaldo y aliento incondicional, pero con límites claros y firmes. Estableciendo, además las expectativas que se tienen en su aprovechamiento escolar, enseñarle a asumir las consecuencias de sus actos y ayudarle a vivir en congruencia y unidad de vida. Reforzando la autoestima y el autoconcepto a través de la identificación y potenciación de las fortalezas y capacidades

individuales de los estudiantes para lograr los objetivos propuestos. Entendiendo que todos los niños tienen experiencias y capacidades diferentes cuya naturaleza es contextual por tanto no etiquetarlos.

3. Enseñar habilidades para la vida, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, habilidades de comunicación, competencias para la resolución de problemas y adoptar decisiones asumiendo la responsabilidad y un manejo sano del estrés. Cooperación e interacción sana. Ofrecer oportunidades de participación dando un rol interactivo al estudiante para que se empodere.
4. Enseñar que para superar la adversidad se requiere la presencia del afecto y de la ternura, ya sea familiar primordialmente, pero también de docentes, vecinos, amigos e incluso las mascotas, como buen asidero para la construcción de la resiliencia.
5. Brindar oportunidades de participación significativa. Esta estrategia significa otorgar a los estudiantes, a sus familias y al personal docente una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en el centro educativo, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.
6. Promover prácticas con metas claras, elevadas, potenciadoras y posibles, desarrollando y promoviendo esfuerzo, deseos de superación y autorrealización. Poniendo en práctica las habilidades sociales, comunicación, respeto, cooperación, honestidad y responsabilidad, Asimismo, evitando y orientando en caso de comportamientos negativos como burlas, acoso, excesiva competitividad, discriminación entre otros.
7. Mostrar una actitud optimista, esperanzadora, tolerante y positiva en la identificación de los problemas para solucionarlos, implicando las fortalezas de todos para seguir adelante y obtener éxito.
8. Poseer y aplicar sus conocimientos pedagógicos y cognitivos de forma pertinente y eficaz en el diario vivir en la escuela, invitando un ambiente de inclusión para el desarrollo integral de todos.

Esta caracterización del docente resiliente es de sumo provecho para esta investigación, en tanto que adelanta los posibles rasgos que se encuentren en las narrativas biográficas y autobiográficas de los maestros, como posibles categorías de análisis que emerjan en la información recogida.

Es de mencionar, que para Hanus (2001), se debe distinguir dos formas de resiliencia, la resiliencia en sentido estricto, relacionado con el proceso individual de desarrollarse por medio del afrontamiento de la adversidad y el sentido amplio, el proceso de compartir esas potencialidades resilientes individuales en un grupo, familia, escuela y comunidad. Evidentemente, para este estudio en el caso docente con rasgos resilientes, se refiere a ambos sentidos de la resiliencia.

Ahora bien, existen diferentes tipos de resiliencia, Palmer (1997) señala cuatro tipos de resiliencia: a) Resiliencia de supervivencia referida a la familiar y personas que están en un constante estado de desconcierto y caos. b) Resiliencia regenerativa-constante intentos incompletos de desarrollar estrategias constructivas de afrontamiento. c) Resiliencia adaptativa- uso de competencias por periodos relativamente prolongados para hacer frente a la adversidad y finalmente d) Resiliencia floreciente - uso extensivo de conductas efectivas y estrategias de afrontamiento. Dada esta apreciación, se considerará como contexto de particularizar el tipo de resiliencia que se logre identificar en la identidad docente, sin que obviamente algunas de ellas puedan coincidir, pues se presume que, bajo el complejo contexto venezolano, es posible que el docente posee una resiliencia de supervivencia y otras más.

Algunas reflexiones

La caracterización de la actual identidad del docente permitirá comprender la naturaleza de la socialización que le da lugar a su forma particular de definirse resiliente, indagar desde las diversas dimensiones la identidad personal y social que el docente construye con sus pares, representa una comprensión integral y holística del individuo, más que profesional como un ser social con historia, competencias, actitudes, emociones y sentimientos propios, con una visión amplia sistémica y social, un ser humano cuyo eje central es el mismo acto de educar y aprender, especialmente en las actuales circunstancias de pandemia que vive Venezuela.

El fortalecimiento de la identidad docente con rasgos resilientes, es una manera de promover la vinculación personal y profesional del individuo en su rol social en la comunidad para que se conozca a sí mismo, se asuma parte de un grupo y se identifique dentro de una cultura social y académica que forme para la vida. Enfrente las realidades sociales, construya con seguridad y certeza procesos socializadores que impliquen un aprendizaje vivencial tanto para sus estudiantes como para sí mismo. A modo de estar preparado y tener las aptitudes para identificar problemas, resolver y transformar la realidad social en los términos de una cultura globalizada cambiante. Así, se podría resituar y estructurar la identidad del docente desde el ideal del formador posible transformado que realiza una práctica reflexiva y construye teoría a partir de ella.

Finalmente, la interacción entre docentes pares y la intro-proyección pasiva de los significados socialmente construidos resultan de fundamental importancia para hacer frente a uno de los desafíos más relevantes y vital, que no solamente los docentes sino la sociedad en general debe atender: una educación efectiva y significativa que permita aliviar la reproducción de la pobreza y la marginalidad que se advierte hoy. ©

Ruth Noemi, Puente Varela. Licenciada en Educación Mención, Lenguas Modernas y Magíster Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (ULA). Actualmente estudiante del Doctorado en Educación (ULA). Profesora de Inglés Investigadora, Categoría Asistente. Miembro del Departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas en la Escuela de Geografía desde 2017. Fui Profesora Investigadora Asistente en la Universidad Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) en el Departamento de Idiomas (2011-2017). Participé como docente investigadora y creadora de materiales didácticos en el Diplomado en la Enseñanza de Inglés para Educación Primaria dirigida a Docentes integradores de escuelas públicas (Convenio British Council-UPEL). He participado en eventos nacionales como ponente con artículos publicados en revistas indexadas sobre uso de las TIC, la lengua materna, la cortesía y la lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras; y sobre, la identidad docente en Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Abramson, Lyn; Seligman, Martin, y Teasdale, John (1978). Learned helplessness in humans. Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Antonovsky, Aaron (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Al Nacer-Nasser, Fahad, y Sandman, Mark. (2000). Evaluating resiliency patterns using the ER89. A case study from Kuwait. *Social Behaviour and Personality*, 28(25), 505-514.
- Bandura, Albert (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe
- Bowlby, John. (1976). *El vínculo afectivo. Apego y pérdida*. Buenos Aires: Paidós.
- Coulmas, Florian (2019). *Identity: A Very Short Introduction (Vol. 593)*. Oxford University Press, USA.
- Cyrlunik, Boris (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Durkheim, Emile (1973). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, Emile (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Egeland, Byron; Carlson, Isabel y Stroufe, Alan (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.

- Esteve, Jose (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores
- Erikson, Erik (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus. 3ª reimp. Original 1998.
- Flach, Frederic (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. New York: Ballantine.
- Flach, Frederic (1991). *Resiliencia: A arte de ser flexivel*. Sao Paulo: Saraiva.
- Flach, Frederic (1997). *Resilience: How to bounce back when the going gets tough*. New York: Hatherleigh Press.
- Focault, Michel (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1995). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fredrickson, Barbara (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, Barbara L. (2000) *Cultivando emociones positivas para optimizar la salud y el bienestar. Prevención y tratamiento*, 2000, vol. 3, nº 1, pág. 1a.
- Garmezzy, Norman (1974). Children at risk: The research for the antecedents of schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 8, 14-90.
- Garmezzy, Norman (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 31, 416-430.
- Garmezzy, Norman (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Garmezzy, Norman; Masten, Ann, y Tellegan, Auke (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 9, 97-111.
- Gerber, Paul; Ginsberg, Rick y Reiff, H. (1992). Identifying alterable patterns of vocational success in highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 475-487.
- Grotberg, Edith (1995). *Fortaleciendo el espíritu humano*. Holanda, La Haya: FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER.
- Guedeney, N. y Fermanian, J. (1998). Estudio de validación de la versión francesa de la Escala de Depresión Postnatal de Edimburgo (EPDS): nuevos resultados sobre uso y propiedades psicométricas. *Psiquiatría europea*, 13 (2), 83-89.
- Izarra, Douglas (2009). La formación docente en Venezuela. *Revista Infantes*, 1(1), 13-38. Revisado el 10 de julio de 2018 en <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Formacion-docente-en-Venezuela-Revista-Infantes.pdf>
- Kobasa, Suzanne (1979a). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology*, 7, 413-423.
- Kobasa, Suzanne (1979b). Stressful life events, personality, and health. An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 413-423.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. 12ª.
- Grotberg, Edith (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. Washington DC: Fundación Bernard Van Leer.
- Henderson Grothberg, Edith (2000). *Nuevas tendencias en resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Henderson, Nan y Milstein, Mike (2003). *Resilience in school. Making it happen for students and educators*. San Francisco, CA: Corwin Press.
- Kaplan, Howard (1999). *Towards an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. Resiliencia and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academics Publishers.
- Lacan, Jacques (1990). *Escritos I*, Ciudad de México: Siglo xxi.
- Lösel, Friedrich; Bliesener, T., y Koflerl, P. (1989). On the concept of invulnerability: evaluation and first results of the bielefeld. New York: Walther de Gruyte.

- Luthar, Suniya. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En C. D., & D. Cohen, *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2th ed., Vol. 3). Nueva York:Wiley.
- Luthar, Suniya y Cushing, Gretta (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. En M. Glantz, & J. Johnson, *Resilience and Development. Positive life adaptations*. (págs. 129-160). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Luthar, Suniya S.; Cicchetti, Dante; Becker, Bronwyn(2000). El constructo de la resiliencia: una evaluación crítica y pautas para el trabajo futuro. *Desarrollo infantil* , 2000, vol. 71, nº 3, pág. 543-562.
- Lynch, Michael; Cicchetti, Dante(1998). Un análisis ecológico-transaccional de niños y contextos: la interacción longitudinal entre el maltrato infantil, la violencia comunitaria y la sintomatología infantil. *Desarrollo y psicopatología* , 1998, vol. 10, nº 2, pág. 235-257.
- Masten, Ann (2001). Ordinary magic. Resilience processes indevelopment. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- McWhirter, Jeffries, McWhirter, Benedict; McWhirter, Ellen, y McWhirter, Robert (1993). *At risk youth a comprehensive response for counselors, teachers, psychologist and human services professionals*. San Francisco, CA: Thomson Books/Cole.
- Melillo, Aldo y Suárez, Elvio (2001). *Resiliencia*. . Buenos Aires: Paidós
- Navarrete-Cázales, Zaira (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479.
- Oros, Laura (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Iberoamerican Journal of Psychology*, 4(2), 288-296.
- Osborn, A. (1994). *Resiliencia y estrategias de intervención*. Ginebra: Bice.
- Prat, Joan (2007). *Los sentidos de la vida*. España: Bellaterra.
- Puente Varela, Ruth Noemi (2021) Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela. *Administración Educativa*. Vol. 10 (enero-diciembre). Revisado el 08 de enero de 2021 en <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/17564/21921928786>
- Rew, Lyn y Horner, Sharon (2003). Youth resilience framework for reducing head the lthrisk behaviors in adolescents . *Journal of Pediatric Nursing*, 18(6), 379-388.
- Richardson, G., Niger, B., Jensen, S., y Kumpfer, K. (1990). The resilience model. *Health Education*, 21, 33-39.
- Rico, Mario y Morillo, Yeilena (2018). La resiliencia en docentes de Educación Preescolar de Mérida-Venezuela en el año 2016. *Administración Educativa*, [S.l.], n. 6, p. 43-56, oct. 2018. Revisado el 5 de julio de 2020: <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/13349/21921924439>
- Rivas, Pedro José (2020). *Educere: veintitres años haciendo universidad (1997-2020)*. *Educere*, 24 (77),7-10. [fecha de Consulta 3 de Marzo de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663240001>
- Rutter, Michael (1985). Family and school influences on behavioural development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 349-368.
- *Rutter, Michael (1990). Psychosocial resilience and protective mechanism. En J. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchterlein y S. Weintrabus (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge,MA: Cambridge University Press.
- Saavedra Guajardo, Eugenio (2003). *El enfoque cognitivo procesal sistémico como posibilidad de intervenir directamente en la formación de sujetos resilientes*. (Tesis doctoral sin publicar), Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

- Saavedra Guajardo, Eugenio y Villalta Paucar, Marco. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, 14, 31-40.
- Sayago, Zoraida, Chacón, María y Rojas Morelva (2008). Construcción de la identidad profesional docentes en estudiantes. *Educere*, 12(42), 2008, 551-561. Revisado el 11 de julio de 2017 <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/educer/v12n42/articulo15.pdf>
- Seligman, Martin, y Csikszentmihalyi, Mihaly (2000a). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, Martin y Csikszentmihalyi, Mihaly. (2000b). Happiness, excellence and optimal human function. *American Psychologist Special Issue*, 55, 89-98.
- Stein, Helen; Fonagy, Peter; Ferguson, Kathlee y Wisman, Molly (2000). Lives trough time: An ideographic approach to the study of resilience. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 64(2), 281-305.
- Sameroff, Arnold J., Ronald Seifer y W. Todd Bartko(1997) “Perspectivas ambientales sobre la adaptación durante la niñez y la adolescencia”.
- Taylor, Michael (1996). Herbert Spencer and the limits of the State: The late nineteenth-Century Debate Between individualism and collectivism (No. 13). Bloomsbury USA Academic.
- *Tedesco, Juan Carlos (2003). Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social. , 1-16. *Revista de Investigación Educativa*, 5(2), 1-16.
- *Vergara-Henríquez , F. (2011). Identidad religiosa latinoamericana: El sustrato católico. *UCMale-Revista Académica* Julio, 96-112.
- *Van Dijk, Teun (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- *Vaillant, Dennise (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista pensamiento educativo*, 41(2), 207-222. Revisado el 6 de febrero de 2017 <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- *Werner, Emmy y Smith, Ruth (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York:McGraw Hill.
- *Williams, Paula; Wiebe, Deborah y Smith, Timothy (1992). Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Behavioral Medicine*, 237-255.
- *Wollin, Steven y Wollin, Sybil. (1993). *The resilient self*. New York: Villard Rooks/Random House.
- Wortman, Camille, y Silver, Roxane (1998). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 349-357.
- Zaldúa, Graciela; y Lodieu Maria T. y Koloditzky, Dora (2000). El síndrome de burnout en hospitales públicos. *Revista Médica del Hospital*, 71(1), 13-17.

Una metodología para el estudio de la identidad docente resiliente



A methodology for the study of resilient teacher identity

Ruth Noemí Puente Varela

ruthnoemipuenta19@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6652-5051>

Teléfono de contacto: + 58 412-0647005

Escuela de Geografía

Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida.

República Bolivariana de Venezuela

Fecha de recepción: 26/02/2022
Fecha de envío al árbitro: 27/02/2022
Fecha de aprobación: 09/03/2022



Resumen

Abordar desde una mirada epistemológica y fenomenológica el estudio de la identidad resiliente del docente de educación primaria en Venezuela, resulta en una tentadora invitación hacia una necesaria discusión crítica sobre sus aspectos históricos, teóricos, metodológicos como teleológicos. A fin de desenhebrar cada hilo que le componen en sus dimensiones ontológicas, axiológicas y deontológicas, así ampliar la mirada hacia una identidad docente centrada en la educación misma, configurada como un inacabado de la interacción de estas dimensiones frente al actual contexto de adversidad a causa del COVID-19. De allí que, en este artículo se presenta un paradigma cualitativo-fenomenológico como propuesta metodológica para aproximarse a la actual identidad del docente de primaria con rasgos resilientes en su realidad.

Palabras claves: fenomenológica, metodología, docente, identidad, resiliente

Abstract

Approaching from an epistemological and phenomenological perspective, the study of the resilient identity of the primary education teacher in Venezuela results in a tempting invitation to a necessary critical discussion about its historical, theoretical, methodological, and teleological aspects. In order to reveal each thread that composes in their ontological, axiological and deontological dimensions, thus broadening the gaze towards a teaching identity focused on education itself, configured as an unfinished of the dimensions interaction in the current context of adversity due to Covid-19. Hence, in this article, a qualitative-phenomenological paradigm is presented as a methodological proposal to approach the current identity of primary school teachers with resilient traits in their reality.

Key words: phenomenological, methodology, teacher, identity, resilient

Author's translation.

Introducción

La actual identidad docente refleja la naturaleza misma del cambio de mirada sobre el fenómeno educación que apremia la sociedad venezolana, al mostrarse resiliente como proceso de socialización y humanización en pleno desarrollo. Es menester subrayar en el sentido crítico reflexivo qué amerita tan crucial y minuciosa faena, hacerse consciente como docente, sin mentir, pero con el natural anhelo de ser mejor cada vez, las propias falencias y virtudes, las imperfecciones, la mera repetición de aparentes filosofías y descontextualizadas pedagogías, la enajenación a las problemáticas que aquejan la sociedad, el olvido y en ocasiones la ignorancia del verdadero significado del acto de educar. De este modo, saber que el aprender es el eje central de la vida humana, es la misma naturaleza del ser - dimensión ontológica; los valores implícitos en la sociedad que se enseña -dimensión axiológica, sin olvidar los deberes y principios que le rigen dentro de la cultura – dimensión deontológica. Ampliar la óptica, desde el cuestionamiento del propio acto educativo, cambiando y modificando la identidad docente conforme el quehacer educativo, más ahora en tiempos de pandemia, representa la reconstrucción de su historia desde la propia voz del docente y de quienes conviven con estos, identificarle resiliente al adaptarse con éxito frente a la adversidad y desarrollar competencia social, académica, y vocacional pese a las circunstancias de tensión (Anzola, 2004; Villalobos y Castelán, 2007; Fontaines y Urdaneta, 2009; Grotberg, 2006), al ser agente de cambio con rasgos de una identidad educativa resiliente para no seguir con la reproducción de la pobreza. Es menester señalar que la resiliencia es una condición de la propia naturaleza en sus diversas formas y especies, en el ser humano el actuar con esta capacidad de resistencia, transformación y adaptación, es una condición propia que se refleja en su existencia a lo largo de miles de años al día de hoy.

Por tanto, el objetivo de esta metodología cualitativa fenomenológica es analizar los rasgos resilientes en la identidad del docente de Educación Primaria que ejerce actualmente en Venezuela. De ahí que, se presenta algunas experiencias previas en torno a esta temática, sus dimensiones, conceptualizaciones dadas a identidad resiliente, que dan razón de la propuesta metodológica cualitativa-fenomenológica de investigación.

Experiencias previas

Desde una óptica amplia, Coulmas (2019), la identidad es el conjunto de características particulares, creencias, valores, afiliaciones, prácticas y compromisos, derivadas de la clasificación social y categorías tales como género, nacionalidad, edad, etnia, orientación sexual, apariencia, clase socio-económico, roles, organización, ocupación y profesión. Estos últimos, roles y profesión son el enfoque de este estudio, pues se ocupa de la identidad de individuos con relaciones interpersonales al grupo docente, con sentido de pertenencia a éste y rasgos resilientes temporales y fijos sugeridas por Brewer (2001): la identidad centrada en las relaciones interpersonales entre roles (social) y la del Yo como parte de un grupo (personal). De hecho, la identidad personal es una autodefinición mental de sí mismo, con experiencias únicas generadas a partir de las interacciones con el otro, y la social es parte de esta, al ser un auto-concepto mental de sí mismo con relación a la pertenencia a otros grupos, ambas perspectivas dan lugar a la identidad docente.

Por ende, es vital considerar brevemente el panorama de la identidad docente desde la interacción de las tres dimensiones que la componen: la ontológica, axiológica y deontológica, cuyos aportes son el resultado de una revisión documental de Puente (2021) sobre identidad docente resiliente en Venezuela.

Izarra (2009; 2012), considerando el proceso histórico de formación docente en Venezuela, fraguado desde la época colonial hasta nuestros días, la identidad docente se caracteriza en tres categorías; maestros normalistas, bachiller docente y profesor licenciado. Otras investigaciones como Luquez, Sancevero y Reyes (2007), Saya-

go, Chacón, y Rojas (2008), Olivares y Sánchez (2012) y Leal (2018) definen el proceso identitario docente individual y colectivo como un continuo de vivencias y acontecimientos que muestran la complejidad del ser profesional docente, es una entidad dinámica y propiciadora de reflexión a lo largo de la formación universitaria. De allí que, la configuración de la identidad profesional individual (personal) y colectiva (social) del docente tiene su naturaleza ontológica en la interacción entre la formación docente profesional recibida y las prácticas de enseñanza.

Desde la mirada axiológica, Antezana, Izarra y Adler (2016), unos de los rasgos más significativos en los que se define el docente venezolano son los ligados a las competencias éticas, especialmente los relacionados con respeto, honestidad, justicia y autonomía. No obstante, aspectos sociales como el trabajo colaborativo, propiciar relaciones, sentirse parte de la sociedad, involucrarse e involucrar a los estudiantes en las problemáticas sociales, al parecer carecen de importancia en la actual identidad docente, dado que son unos de los rasgos a los que el docente le da menor relevancia en su propia concepción.

De modo que, la construcción de la identidad docente es una articulación axiológica y ontológica entre el plano biográfico, personal y el plano social o relacional. Es a partir de las relaciones dinámicas del individuo con los otros que forman parte de su entorno que construye su identidad. Pero, sin dejar de contemplar la mirada deontológica, entre el docente “debe ser o tiene que ser” y que el realmente se es, la soñadora y perfecta imagen del docente ideal según las normas y principios que le rigen en la sociedad, y el que verdaderamente se tiene. Al respecto, Pérez, Marín y Vásquez (2014), Rico y Morillo (2016), (Coello, 2017 y 2019), López (2018) y Mendoza (2020) sugieren, la incorporación de un perfil resiliente en la formación docente del profesional venezolano tanto en el currículo teórico como práctico a fin de desarrollar las capacidades para la resolución de problemas educativos y propios de la vida cotidiana con éxito. Finalmente, la integración de estas dimensiones con una visión holista e integral sistémica es sugerida por López (2018), Burgos (2018), Álvarez (2018) y sociocultural de Coello (2019).

Resultan de interés para esta investigación por tratarse del estudio de la identidad del docente de Educación Primaria, Burgos (2018), quien analiza con una visión crítica, el rol de la escuela en el desarrollo de la resiliencia durante la infancia. De igual forma, valora el papel histórico resiliente de una educación con perspectiva de género que busca la igualdad de condiciones, otorgando un terreno ganado a la mujer. La escuela debe ser un ambiente libre, motivador para que los infantes se desarrollen crezcan con las mayores posibilidades y oportunidades de transformar y mejorar su mundo, un lugar que promueva en ellos la capacidad de equivocarse sin ser señalados y de motivarlos a sobreponerse y fortalecerse al enfrentar los obstáculos de la vida para transformar las adversidades en oportunidades y soñar más allá de las vicisitudes.

López (2018), estructura una aproximación teórica holística en la formación primaria venezolana hacia una visión resiliente de la educación, en base a las perspectivas de Simpson (2010) Resiliencia Sociocultural y los aportes de Sambrano (2010), con el objetivo de impulsar la formación integral de los estudiantes desde la misma práctica del docente, una mediación humana pedagógica que transforme la actual educación a una de mayor calidad. Detalla las cuatro fuentes principales de la resiliencia: “Somos, Estamos, Podemos y Tenemos” involucrando a todos los miembros del acto educativo, cuya estrategia promueve un clima escolar donde todos se desenvuelvan en armonía con sus coetáneos y en todas sus capacidades. Así, aplicar y desarrollar estrategias de aprendizaje y relaciones interpersonales que conjugados con su fortaleza interna y externa afronta con éxito cualquier situación de la vida.

Por último, Ramírez (2018), considerando la óptica del docente y estudiante, presenta una aproximación teórica de los resilientes como capital social en la gestión del conocimiento inmerso en la formación docente venezolana, Bajo el paradigma cualitativo-enfoque interpretativo a partir de las realidades y experiencias en el campus universitario, concluyó que ambos comparten y desarrollan un universo de experiencias a través del conocimiento academicista-teórico y práctico, que describe el perfil profesional con comportamientos resilientes, todos necesitan de todos, nadie aprende apartado del mundo, lo cual conduce a un fortalecimiento humanístico de estos futuros profesionales de Educación Primaria. De estos estudios se desprenden, la necesidad de estudiar la potencial identidad resiliente en desarrollo de los profesores de Educación Primaria en Ve-

nezuela desde una visión holística y sistémica, en el que se consideren además de las dimensiones ontológicas, axiológicas y deontológicas, su interacción en el actual contexto de adversidad pandemia COVID-19, pero sobre todo se fundamenta en la compleja naturaleza humana que refiere el proceso de Educación, del hombre como ser humano pensante, con alma, cuerpo y mente, con necesidades corporales -biológicas, mentales – alma y espíritu, socioculturales-cultura.

En base a estas apreciaciones históricas y teóricas sobre la identidad resiliente docente, se estructura un aspecto relevante para el investigador científico, una metodología, tener claro hacia dónde y cómo se dirigirá el trabajo de indagación con el fin de establecer una concepción del objeto a estudiar, analizando y comprendiendo lo esencial del proceso de indagación.

Metodología: un paradigma cualitativo-fenomenológico para la identidad docente resiliente

Precisar el paradigma cualitativo-fenomenológico para responder a las interrogantes planteadas, requiere la selección de las herramientas y procedimientos que se emplearán para la recolección de la información y el proceso para el análisis e interpretación de los datos. Esta investigación se abordará bajo el paradigma cualitativo porque su objetivo consiste en hacer descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, que son observables. A fin de interpretarlos, pues el acto interpretativo explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume y comprende los fenómenos sociales (Morse, 2005 y Gobo, 2005). Al mismo tiempo que, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos. Marshall y Rossman (1999) y Mason (1996) refieren que el proceso de investigación cualitativa implica: inmersión del investigador en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos a través de los datos generados y recopilados a partir del contexto social. Se considera la investigación descriptiva, analítica y explicativa como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento para comprender la complejidad, el detalle y el contexto. En este marco, sienta sus bases esta investigación ya que permite aproximarse a las características de un fenómeno social en su contexto natural, en este particular, la identidad resiliente del docente de Educación Primaria.

Al definir el tipo de investigación bajo el paradigma cualitativo, es vital tener presente los objetivos de estudio planteados, ya que en función del grado de profundidad y el resultado de estos se establece el tipo, de manera tal que tengan concordancia y se correspondan en todo el estudio (Hurtado, 2012). De ahí que, analizar los rasgos resilientes en la identidad del docente constituye el fenómeno en estudio, se pretende descubrir las percepciones identitarias resiliente a partir de las narraciones autobiográficas de los docentes, enmarcados en el tipo fenomenológico. De acuerdo con Creswell (1994:94), este tipo de investigación tiene como finalidad describir una síntesis acerca del conocimiento de un fenómeno estudiado, sin nociones ni esquemas de investigación preconcebidos para el análisis de los datos, de modo que se pueda captar las experiencias individuales y subjetivas de los participantes.

Los procedimientos específicos como las estrategias técnicas e instrumentos para recoger la información en un tiempo y espacio específico planificado, conciernen al diseño del estudio. El narrativo, se considera el idóneo y pertinente en tanto que el corpus de datos se recolecta sobre la base de las historias de vida, en este contexto a través de biografías, autobiografías y entrevistas. De acuerdo con Creswell (2005) el contar la historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes sobre los individuos en sí mismos y su entorno, incluyendo a otras personas. En atención a esto, la historia de vida de los docentes de primaria en torno a su identidad docente resiliente, de acuerdo a la perspectiva de sí mismo y la perspectiva de los otros. De igual forma, el diseño narrativo permite desentrañar la sucesión de acontecimientos en la vida de los participantes para evaluar aquellos que configuran los rasgos resilientes, el foco de interés en esta investigación.

Por ende, el estudio de la significación de las representaciones de identidad es un entramado de sus dimensiones que implica la comprensión de sus partes para analizar el resultado de la interacción del todo en la construcción de la identidad (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000). Lo que entiende cada individuo de ser docente es una comprensión insoslayable de la propia experiencia que ha tenido al ser estudiante, al ser docente practicante y en ejercicio ya profesional, porque el ambiente social genera reacciones en torno a tales experiencias, que bien van a dar una significación bien particular y determinante en la vida del individuo. De la misma manera, Sayago y otros (2008) señalan que, las narraciones-biográficas son estrategias de gran utilidad para comprender de manera holística estas dimensiones identitarias.

Luego de la revisión bibliográfica para situar los referentes teóricos y metodológicos que sustentan este estudio, se indaga en el contexto y circunstancias para recoger la información, lo cual implica la definición de las instituciones, los participantes, las técnicas e instrumentos. La escogencia estratégica del lugar para llevar a cabo la investigación debe ser de fácil acceso para quien la desarrolla (Bernard, 1994). Visto que se busca desentrañar desde las mismas voces de los docentes y de los otros (representantes y personal obrero administrativo) la identidad resiliente docente, se piensa como espacio idóneo y pertinente la escuela. Se considerarán dos escuelas del Municipio Libertador del estado Mérida, que sean de fácil acceso y que estén relativamente cerca entre ellas, primero para la recurrencia del investigador al lugar de investigación y segundo la posibilidad de atender en igualdad de oportunidades ambos espacios. La selección de educación primaria obedece a razones meramente teóricas y metodológicas puesto que según Doidge (2008) es, sobre todo, en esta etapa donde se necesita indagar la identidad docente, dado que si se recuperan las narrativas personales se puede promover en el individuo la capacidad de adaptación y autonomía a través de estas experiencias sociales y personales desde temprana edad. Por otro lado, la ardua revisión bibliográfica sobre identidad según Puente (2021) devela que las investigaciones en el contexto de Venezuela han indagado especialmente espacios universitarios tal como Leal (2018), Rojas de Guñido y Páez (2014), Sayago y otros (2008), Fontaines, Tomas y Urdaneta (2009), entre otros, en docente; Villasmil (2010) en estudiantes.

En primer lugar, se seleccionarán todos los docentes de las dos instituciones en las que se realizará la investigación, sin embargo, se escogerán al menos seis docentes en cada escuela obedeciendo a los siguientes criterios: 1. El docente que manifieste y tenga la disposición de participar y colaborar. 2. El docente que permita y autorice las entrevistas y que disponga de tiempo para narrar su historia de vida y otros artefactos de interés que sean necesarios a lo largo de la investigación. Con respecto al personal obrero y/o administrativo de quienes se buscará obtener información sobre estos docentes, se elegirán 6 y particularmente aquellos que: 1. Asistan con frecuencia a la institución. 2. Tenga la disposición y manifiesten el deseo voluntario de participar y colaborar en la investigación a través de las entrevistas y narraciones. Por último, los niños y padres, se escogerán aquellos a quienes los padres autoricen a participar y que tengan el deseo de aportar en las actividades que se presenten, el estimado mínimo considerado será de 3 niños y 3 representantes por cada docente.

En atención a esto, entonces se tendrá por institución 24 informantes entre: 6 docentes, 6 obreros y/o administrativo, 6 representantes y 6 niños, para un total de 48 informantes. Cabe señalar que, aunque parece un número alto de informantes y la cantidad de información cualitativa a recoger, es pertinente tener en cuenta que a lo largo de los procedimientos de recolección de la información algunos participantes podrían desistir y retirarse, de manera pues se prevé más participantes para evitar cualquier contratiempo. Es de mencionar, la confidencialidad, dado que no se revelará el nombre de las instituciones ni de los informantes para el resguardo y protección de su persona e identidad, por lo que se emplearán Institución Educativa IE1 y IE2 así como seudónimos para los informantes.

Plantear las operaciones técnicas que se incorporarán en el despliegue de la investigación para el proceso de obtención de datos son las técnicas e instrumentos a emplearse. De acuerdo con Hurtado (2012), las técnicas se refieren a los procedimientos y los instrumentos a las herramientas que se emplearán para lograr el objetivo planteado en la investigación. De acuerdo con esto, los procedimientos a seguir en este estudio son: La Entrevista en Profundidad (LAEP), La Revisión documental (LARED) y La Observación (LAOB); los instrumentos: la guía de entrevista, las narraciones biográficas y autobiográficas, el diario de doble entrada respectivamente.

Cuadro 1. Cantidad de informantes

Institución	Docentes	Obrero y administrativo	Niños	Representantes	Total de informantes
IE1	6	6	6	6	24
IE2	6	6	6	6	24
Total	12	12	12	12	48

Fuente: Elaborado por Puente Varela (2022)

Las entrevistas en profundidad (LAEP) son una herramienta fundamental en la investigación, ya que es una representación contextualizada de lo que sucede en la realidad (Fine, 2003; Spradley, 1980; Yin, 2003). De ahí que, las preguntas estructuradas surgen del análisis de la información recogida durante la observación registrada en el diario del investigador (Spradley, 1980). La entrevista permite al investigador interactuar con el entrevistado sobre los temas que sean de interés y relevancia para el estudio. Por tanto, se harán preguntas específicas relacionadas con la actitud, comportamiento y desempeño del docente. Se realizarán (2) entrevistas a cada uno de los informantes a lo largo del estudio: una para obtener información relevante en cuanto al docente; y la segunda para ahondar en ciertos aspectos mencionados en la entrevista anterior y aclarar algunas dudas. Estas entrevistas serán grabadas y transcritas posteriormente por el mismo investigador para así garantizar la fidelidad de la información, se identificará con el seudónimo. Durante la entrevista el investigador tomará nota de aspectos que le sean relevantes para las indagaciones.

Hurtado (2012), señala que la revisión documental (LARED) de las biografías y autobiografía es una estrategia útil para descubrir y comprender la conducta de los individuos a partir del conocimiento subjetivo de su acción. El uso de esta fuente ha tenido una amplia tradición inspiradas en una prolífica producción teórica y práctica desde diversas disciplinas humanas. En este particular, se emplearán los documentos personales que engloban los registros escritos por el mismo docente ya que poseen un valor afectivo y simbólico y reflejan su trayectoria humana en la docencia. De manera que se puede hacer un acercamiento narrativo sobre la configuración de la identidad con rasgos resilientes, se solicitará a los docentes completar además dos instrumentos: el primer instrumento es la Escala de Resiliencia RS -15 Wagnild y Young (1987, 1993, 2009) con el propósito de estimar la resiliencia individual, se ha escogido dado que su alta fiabilidad y consistencia en más de 12 estudios, refieren precisión en la información. Se ha incluido algunas preguntas personales para la comprensión contextualizada de cada docente informante.

El segundo instrumento, consiste en la redacción de una autobiografía considerando el siguiente esquema temático: Presentando a su familia, sus ocupaciones, fecha de grado, su experiencia al graduarse, experiencia en sus prácticas, su primera experiencia como docente, las dificultades que enfrentó los primeros días como docente, las personas que le orientaron en sus primeros pasos y aún lo hacen, las dificultades que enfrenta en su día a día como docente, los beneficios de ser docente, su plan de vida como docente, las prioridades como docente entre otro aspecto relevante.

En el caso de los niños, se harán actividades pedagógicas que permitan entrever su concepción sobre la maestra: tales como “El cumpleaños de mi maestra”: se pedirá a los niños que hagan una tarjeta a su maestra, en esta dibujarán a la maestra, luego se les pedirá escribir una composición sobre ella. Otra actividad “Un día con la maestra”: se abrirá la discusión oral con los niños que describan cómo es el día a día con la maestra, dibujarán y escribirán un cuento sobre esto.

Para el personal obrero y administrativo, se solicitará que seleccionen un docente y llenen la Escala de Resiliencia RS -15 Wagnild y Young basándose en el comportamiento que ellos observan del docente.

La observación (LAOB) es una de las maneras del investigador conocer lo que sucede, quien pasa por un proceso continuo de interrogación y reflexión, puede recoger los puntos de vista de la realidad de los participantes y el significado que ellos dan a los sucesos, las intenciones y las consecuencias (Spindler y Spindler,

1987). Según DeWalt y DeWalt (2002) y Fine (2003), para que la observación sea confiable debe ser prolongada, persistente, constante e intensiva a fin de obtener suficiente información detallada de lo que sucede en el contexto para comprender los comportamientos y de las personas objeto de estudio, desarrollando así una comprensión holística del fenómeno en estudio.

En tal sentido, esta investigación utilizará como fuente de información la observación, la cual se llevará a cabo durante las visitas al plantel, especialmente en aquellas actividades en el que se puede observar las interacciones docente- representantes, docente-docente y docente-niños. El investigador reflexionará acerca de las situaciones, comportamientos y actitudes observadas en la misma a fin de conocerlas, comprenderlas, reconstruirlas e interpretarlas. Especialmente, se reflexionará sobre aquellos contextos en los que el docente ejerza su rol para identificar las actitudes y aptitudes ante las situaciones adversas que se identifiquen.

Por otro parte, Schensul, Schensul y Lecompte (1999) sugieren que la observación esté registrada puesto que esto permite al investigador hacer notas precisas y detalladas que documentarán la investigación. En este caso, se registrará en un diario de doble entrada todas las actitudes, comportamiento e interacción de los docentes en estudio. De igual forma, se registrarán algunas reflexiones propias del investigador que surjan durante la observación. Luego de cada visita, se leerán los registros en el diario de y se completará de forma escrita aquellas situaciones, descripciones y detalles que por la premura puedan quedar incompletas, asimismo aquellos análisis, reflexiones e interpretaciones que emergieron durante el proceso de lectura.

La diversidad de información a través de las diferentes fuentes de recolección como la entrevista, la revisión documental y observación, permitirán reflejar la complejidad que se está tratando de describir y analizar, su uso evitará el sesgo ya sea en el investigador o en los datos dado que si se usa una única fuente de investigación daría lugar a sesgos metodológicos (Oppermann, 2000). Es preciso señalar, que la construcción de la identidad docente se hará desde misma la voz de los docentes, comunidad y escuela a través de las diferentes herramientas, lo cual permitirá observar el fenómeno educativo a partir de la complejidad de su naturaleza humana real, es decir, mirar la misma casa, pero desde diferentes ventanas para así evitar encapsulamientos y sesgos a la realidad.

Para la comprensión, reflexión, análisis y comprobación de los datos es crucial un proceso organizado y sistemático que permita revelar los significados relevantes para la para la investigación que se lleve a cabo. En palabras de Strauss y Corbin (2002), el análisis del texto como un todo y sus partes a la vez es un proceso dinámico, cíclico, reflexivo, imaginativo, flexible y riguroso que busca la coherencia y el sentido implícito y explícito en los datos obtenidos en los diversos instrumentos a través de las técnicas de colecta. En este sentido, la interpretación de los datos a través de la combinación de tres o más fuentes, conocido como triangulación (Morse, 1991), es fundamental para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, basándose en el todo y las partes y así enfocar distintos aspectos desde diferentes perspectivas de una misma realidad. De ahí que, se triangulará los diferentes instrumentos de recolección de la información y los participantes informantes.

La interpretación de los datos de una investigación de carácter cualitativo como el actual, puede ser abordado a través de diversos procedimientos (Minayo, 1993; Miles y Hubberman, 1994; Morse, 1995; Strauss y Corbin, 2002; Willis, Jost y Nilakanta, 2007). Se consideran las siguientes actividades para analizar la información, una vez que se halla recogido todos los instrumentos, sin que este implique una camisa de fuerza, sino más bien una guía o plan de análisis cíclico que se construye de acuerdo al mismo proceso interpretativo. a) Revisión de los datos obtenidos a través de la lectura de las diferentes fuentes de información como: la entrevista, los documentos y la observación para la comprensión del fenómeno por parte del investigador. b) Reducción de los datos en temas, se buscarán y agruparán eventos, palabras, procesos y características específicas para identificar una unidad de análisis relacionada con la temática de interés, siguiendo patrones equivalentes o comunes o diferentes que se constituirá en una posible categoría. c) Codificación de las categorías a través de la lectura exhaustiva e intensiva de los datos, se representará la característica principal de sus propiedades en un código, el cual será comparado y contrastado entre ellos a fin de agruparlos y ordenarlos en un sistema. d) Verificación y validación de los resultados, se leerá de manera exhaustiva las diversas categorías para confirmar

y verificar y e) Comparación y revisión de las categorías con la literatura, el investigador retorna a la literatura y relaciona los nuevos conocimientos a los ya obtenidos para comprender y analizar.

Bajo esta perspectiva, se plantean las siguientes premisas fenomenológicas de Creswell (1998), Álvarez-Gayou (2003) y Hernández, Fernández y Baptista (2010) contextualizadas a la realidad en este estudio para el análisis: a) Se pretende describir y entender el fenómeno de definición y configuración de la identidad resiliente desde el punto de vista de cada participante (individual) y la construida colectivamente (grupal). b) Se basará en el análisis del discurso y los diversos temas que emerjan, los posibles significados a través de las mismas voces de los participantes en sus narraciones. c) Se confiará en la intuición, imaginación y en las estructuras universales del investigador para aprehender la experiencia de los participantes, sin ideas ni patrones preconcebidos sobre la identidad resiliente. d) Se contextualizará la experiencia considerando los cuatro factores operacionales: -espacio - lugar en el cual ocurren las experiencias; -cronología- tiempo en el que se suceden; -personajes- las personas físicas que las viven; y -procedimientos- contexto relacional de los lazos que se generaron durante las experiencias. e) Se dirigirán las entrevistas, historias de vidas y grupos de enfoque para encontrar temas y categorías sobre experiencias cotidianas y excepcionales relacionadas con la identidad docente.

El sistema educativo venezolano demanda una identidad docente con rasgos resilientes para brindar a sus estudiantes además de conocimiento, amor, cariño, alegría, ilusión por la vida, autocontrol, esperanza activa, sentido del humor positivo, inteligencia social entre otros. El sistema educativo amerita docentes con una actitud ética, resiliente, humana y sobre todo con sentido social para identificar y solventar las problemáticas educativas especialmente en estos momentos de pandemia. De manera que, al develar los rasgos resilientes del actual docente de Educación Primaria permitirá diseñar nuevas propuestas de formación que desarrollen la capacidad de resiliencia para una vida plena. ©

Ruth Noemí Puente Varela Licenciada en Educación Mención Lenguas Modernas y Magíster Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (ULA). Actualmente estudiante del Doctorado en Educación (ULA). Profesora de Inglés Investigadora Categoría Asistente. Miembro del Departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas en la Escuela de Geografía desde 2017. Fui Profesora Investigadora Asistente en la Universidad Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) en el Departamento de Idiomas (2011-2017). Participé como docente investigadora y creadora de materiales didácticos en el Diplomado en la Enseñanza de Inglés para Educación Primaria dirigida a Docentes integradores de escuelas públicas (Convenio British Council-UPEL). He participado en eventos nacionales como ponente con artículos publicados en revistas indexadas sobre uso de las TIC, la lengua materna, la cortesía y la lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras; y sobre la identidad docente en Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Alvárez, María (2018). Nuevas perspectivas de resiliencia en el entorno de la docencia universitaria. Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa. Revisado 13 de julio de 2020 en <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/4.-Nuevas-perspectivas-de-resiliencia.pdf>
- Antezana, Cecilia Navia; Izarra Vielma, Douglas A., y Adler, Ana Hirsch. (2016). Discursos y tensiones en Venezuela y México en torno a la profesión docente. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 50, 53-67. Obtenido de <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view>

- Anzola De Díaz, Miriam Teresa. (2004). *Mañana es posible. La Resiliencia como factor de protección*. Caracas, Venezuela. Ediciones OPSU
- Bernard Harvey, Russell (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (segunda edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Beijaard, Douwe; Verloop, Nico y Vermunt, Jan (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000) 749-764. Revisado 15 julio de 2018 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000238>
- Brewer, Marilynn (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115-125.
- Bruebaker, Rogers y Cooper, Federico (2000). Beyond identity. *Theory and Society*, 29(1), 1-47.
- Burgos Rodriguez, Zulay (2018). El papel de la escuela en el desarrollo de la resiliencia y la educación con visión de género. *Arjé Revista de Postgrado FaCE-UC Vol. 12 N° 22* (288-293). Revisado 08 de julio de 2020 en <http://arje.bc.uc.edu.ve/arje22/art38.pdf>
- Coello, Yusmania Emili (2017). La formación docente y la resiliencia: una visión desde la acción comunicativa. *CIENCIAMATRIA*, 3(5), 186-201. Revisado el 25 de julio de 2020 en <http://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/21>
- Coello, Yusmania Emili (2019). Estudio fenomenológico de la resiliencia: una visión desde la experiencia del docente universitario. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 17-34. Revisado el 25 de julio de 2020 en <http://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/97>
- Coulmas, Florian (2019). *Identity: A Very Short Introduction* (Vol. 593). Oxford University Press, USA.
- Cresswell, John (1994). *Research design qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Creswell, John. W., y Creswell, David (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 315-326.
- Dewalt, Kathleen, y DeWalt, Billie (2002). *La observación participante: una guía para los trabajadores de campo*. Walnut Creek, Estados Unidos: AltaMiraPress.
- Doidge, Norman (2008). *El cerebro se cambia a sí mismo*. Madrid: Aguilar
- Durkheim, Emile (1973). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, Emile (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Fine, Gary A. (2003). Towards a people ethnography developing theory from group life. *Ethnography*, 4(1), 41-60.
- Fontaines, Tomás y Urdaneta, Geovanni (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(1), 163-180. Revisado 23 de junio de 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118870009.pdf>
- Gobo, Giampietro (2005). The renaissance of qualitative methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 42. Tomado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503420>
- Grotberg, Edith. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa, 216.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México: MC-GRAW-HILL.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. (2012). *El proyecto de investigación. Una comprensión holística*.
- Izarra, Douglas (2009). La formación docente en Venezuela. *Revista Infantes*, 1(1), 13-38. Revisado el 10 de julio de 2018 en <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Formacion-docente-en-Venezuela-Revista-Infantes.pdf>

- Izarra, Douglas (2012). Cambios en la identidad docente en Venezuela. *Acción pedagógica*, N° 21 / Enero - Diciembre, 2012 - 38 – 48. Revisado el 10 de julio de 2018 en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/accion/v21n1/art05.pdf>
- Leal, Sandra (2018). Identidad profesional docente del profesor de matemática de educación media general. En: Revista Educación Superior y Sociedad. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, 23, 159-184. Revisado el 30 de diciembre de 2019 en <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/485>
- López, Cesar (2018). La Educación Holística en el Nivel de Primaria Venezolana: Una Visión Resiliente de la Educación. *Revista Scientific* 3(9),297-310. Revisado el 20 de febrero de 2020 en http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/241
- Lúquez, Petra, Sansevero Idania y Luz Reyes, L.(2007). Identidad Profesional del Docente Universitario en el Marco de una Gestión Democrática del Aprendizaje. *Sinergies Venezuela* N° 3 2007 pp. 230 – 253. Revisado el 20 de febrero de 2018 en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/sinergies/n3/articulo15.pdf>
- Marshall, Catherine y Rossman, Gretchen (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mendoza, Nestor (2020). Aproximación teórica al significado del liderazgo resiliente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 6-27. Revisado el 06 de julio de 2020 en <https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/1224>
- Minayo, María Cecilia (1993) *Challenge of the knowledge: Researches qualitative in Health*. São Paulo: Publisher Hucitec.
- Miles, Mathew y Huberman, Michael (1984) *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage. London.
- Morse, Janice (1991) *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation*. *Nursing research*, 1991, vol. 40, no 2, p. 120-123.
- Morse, Janice (2005). What is qualitative research? *Qualitative Health Research*, 15(7), 859-860.
- Olivares, Ivon y Sánchez Freddy (2012). La Identidad del docente Ucatense desde la perspectiva de un nosotros. *Revista Paramillo*. II Etapa N° 27 2012 .189-217. Tomado de <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/paramillo/n27/art10.pdf>
- Oppermann, Martin (2000). “Triangulation: A Methodological discussion”. *International Journal of Tourism Research*, 2, 2, 141-146.
- Pérez, Ana; Marín, María y Vásquez, Johana (2014). Liderazgo resiliente como herramienta del directivo de educación básica en contextos de incertidumbre. *Sustentabilidad al día -Universidad Valle del Momboy, Vicerrectorado, Decanato de Investigación y Postgrado* 1 (1-13). Revisado el 15 de febrero de 2018 en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/resustenta/n3/art05.pdf>
- Puente Varela, Ruth Noemi (2021) Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela. *Administración Educacional*. Vol. 10 (enero-diciembre). Revisado el 08 de enero de 2021 en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/17564/21921928786>
- Ramírez, Melva (2018). Resilientes: Capital Social en la Gestión del Conocimiento Inmerso en la Formación Docente Venezolana. *Revista Scientific*, 3(9), 101-115. Revisado el 15 de febrero de 2019 en http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/230
- Rico, Mario y Morillo, Yeilena (2018). La resiliencia en docentes de Educación Preescolar de Mérida-Venezuela en el año 2016. *Administración Educacional*, [S.l.], n. 6, p. 43-56, oct. 2018. Revisado el 5 de julio de 2020 :<<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/13349/21921924439>>.
- Rojas de Gudiño, Páez, H. RESILIENCIA DOCENTE EN LA VIRTUALIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA. “*Ingeniería y Sociedad UC*” está registrada en los siguientes índices, 64. Revi-

sado el 5 de julio de 2020 <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngenieriaSociedad/a9n1/1sv9n12014.pdf#page=64>

- Sayago, Zoraida, Chacón, María y Rojas Morelva (2008). Construcción de la identidad profesional docentes en estudiantes. *Educere*, 12(42), 2008, 551-561. Revisado el 11 de julio de 2017 <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/educer/v12n42/articulo15.pdf>
- Schensul, Stephen L.; Schensul, Jean J. y LeCompte, Margaret D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 en *Ethnographer's Toolkit*). Walnut. Creek, CA: AltaMira Press.
- Spindler, George y Spindler, Louise, (1987), *Interpretive ethnography of education: home and abroad*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Spradley, James (1980). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Villalobos, Elvia y Castelán, Edith (Febrero-marzo, 2007). La resiliencia en la Educación. Universidad Panamericana de México. *Revista de Pedagogía* 2007. México.
- Villasmil, Jairo (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. Universidad de los Andes. Tesis doctoral. Mérida. Revisado el 5 de enero de 2018 en <http://www.human.ula.ve/doctoradoeneducacion/documentos/anzola.pdf>
- Willis, Jerry y Nilakanta, Rema (2007). *Foundations of qualitative research*.
- Wagnild, Gail. (2009). A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105-113.
- Yin, Robert (2003). *Applications of case study research*. London: SAGE Publications. International Educational and Professional Publisher.

Propuesta educativa de aprendizaje basado en problemas en carreras profesionales de ingeniería



Problem-based learning educational proposal in engineering careers

Elizabeth Catheline Mejía Narro

elizabethmejia@unjbg.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3282-7582>

Teléfono de contacto: + 51 94452891

Universidad Nacional “Jorge Basadre Grohmann”

Tacna Departamento de Tacna

República del Perú.

Fecha de recepción: 07/03/2022
Fecha de envío al árbitro: 08/03/2022
Fecha de aprobación 29/03/2022



Resumen

Para el abordaje práctico de carreras como las Ingenierías coexisten diversas y múltiples herramientas en los estudiantes durante su vida universitaria donde se requiere desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de conflictos y/o problemas teóricos prácticos para ofrecer una competitividad existente en el mundo laboral, así como evolutiva en la actualidad. La Propuesta Educativa de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es la más adecuada para trabajar sobre problemas existentes, pasados o quizás construir posibles escenarios de conflicto con multivariantes que desarrollen sus habilidades tanto personales como grupales obteniendo resultados adecuados para cada posible probabilidad de problemas generando una educación universitaria de calidad.

Palabras clave: Educación, Calidad, ABP, Ingeniería, Pensamiento crítico, Universitaria

Abstract

For the practical approach to careers such as Engineering, there are several and multiple tools that coexist in students during their university life where it is required to develop skills such as critical thinking, conflict resolution and / or practical theoretical problems to offer an existing competitiveness in the world of work as well as evolutionary at present. The Educational Proposal of Problem Based Learning (PBL) is the most appropriate to work on existing problems, past or perhaps build possible conflict scenarios with multivariantes that develop their skills both personal and group obtaining adequate results for each possible probability of problems generating a quality university education.

Key words: Education, Quality, PBL, Engineering, Critical thinking, University

Author's translation.

Introducción

En la Educación Universitaria se trabajan hasta tres tipos de evidencias de producto (Actitudinales) donde se evalúan las intervenciones puntuales en clases magistrales, Evidencias de conocimiento (Conceptuales) donde se evalúa mediante evaluaciones de forma teórico-práctica pero en realidad más teórica y Evidencias de desempeño (Procedimentales) se evalúa en el proceso mediante prácticas calificadas por un tiempo prudencial y obtener evidencia de cuánto han comprendido del curso en formación. El Aprendizaje Basado en Problemas busca obtener resultados de aprendizaje de una manera constante y activa en la que se propone una metodología diferente en la carrera de ingeniería, más práctica en el campo y de interpretación grupal para una mejor retroalimentación tanto profesor-alumno.

Como afirman Olaya & Ramírez (2015), el alumno participa en la investigación y se realiza un proceso de anclaje de nuevos conocimientos a partir de los anteriores. De hecho, se aprovecha su contexto para generar un interés de indagación que los lleve a conocer una determinada situación. “Construir experiencias significativas para los niños y jóvenes, a través de estrategias pedagógicas que los vinculen como actores centrales del proceso”.

El desarrollo de esta nueva propuesta educativa comienza cuando el profesor dispone de un planificador o planificador educativo por unidad, bimestre o por alguna escala educativa en la realidad de cada universidad de modalidad presencial, semipresencial o virtual.

Socio-Constructivismo, Vygotsky

El profesor propone su metodología personal como clases teóricas y prácticas en un entorno síncrono y asíncrono utilizando el método académico universitario (clases magistrales) y el aula virtual, además de seguir las fases del aprendizaje de forma socioconstructivista.

Promover una propuesta educativa como el ABP se dirige a dos directrices como son el crecimiento del constructivismo personal y grupal en las aulas educativas la asunción de la cooperación para el aprendizaje se refiere En la teoría educativa de Vygotsky (1985) toma especial importancia destacar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se interrelacionan entre sí, además argumenta que la adquisición del conocimiento genera una transformación como resultado de una acción cognitiva de afuera hacia adentro, producto de la Zona de Desarrollo Próximo que involucra el apoyo de los pares, a través del aprendizaje colaborativo.

En el desarrollo de los estudiantes a través de foros y debates, el uso del lenguaje escrito u oral comienza exponencialmente a la lectura, análisis e interpretación de textos, resúmenes, infografías, discusiones y debates en forma de estudios de casos donde los estudiantes analizan y evalúan diferentes tipos de escenarios probables en el tema de la carrera de ingeniería.

Aprendizaje basado en problemas

Otros autores, como Prieto, reafirman el enfoque del aprendizaje activo señalando que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en muy diversos aspectos” (2006:173).

En el camino de la construcción del Autoaprendizaje

El Programa DesafíoTec organizado por el Programa Adelante, Fundación Grupo Angloamericano, Gore Moquegua, International Youth Foundation y EquipYouth promueve climas educativos de modalidad virtual

entre profesionales y estudiantes de bachilleratos tecnológicos con el fin de fortalecer espacios de vinculación de los estudiantes con situaciones o problemas de su entorno, desarrollar un prototipo de solución como productos principales visualizando un modelo donde se opta por generar conflictos cognitivos a un enfoque constructivista donde se rompen todos los paradigmas de la enseñanza expositiva o magistral.

En la búsqueda de una escuela activa con el constructivismo que se despliega en el modelo de aprendizaje basado en problemas en el que el conocimiento es dinámico y constante función a través de estudios de casos adquiriendo actor activo, consciente y responsable de su propio aprendizaje. Se puede mencionar a Vigotsky, quien indicó que con el PBL se obtienen resultados de importancia para el trabajo cooperativo con desarrollo a mejoras continuas.

Características ABP

Muy relevante en esta propuesta educativa es el desarrollo de un conocimiento progresivo en las aulas conectado con la realidad y la multivariable para poder llevar a cabo posibles soluciones a los problemas en el aula hay que mencionar en las siguientes dimensiones

Dimensión 1: Aprendizaje Significativo

Se propone al alumno un aprendizaje significativo por descubrimiento donde se busca un aprendizaje autónomo basado en los ejercicios de las propias actividades del alumno de forma exploratoria.

De acuerdo con García y Fabila citados por Zubieta García & Rama Vitale (2015), la educación se centra en el desarrollo y no en el aprendizaje; se reconoce la necesidad de trabajar las dimensiones cognitivas, socioafectivas y prácticas. En este proceso, tanto los mediadores como los estudiantes juegan roles esenciales pero diferenciados; el aprendizaje es un proceso activo y mediado en el que se deben utilizar diversas estrategias para asegurar la reflexión, el aprendizaje y el diálogo. Estos modelos se basan en el establecimiento de un flujo constante de interacción entre los sujetos involucrados en un proceso; entre ellos se encuentran la conversación didáctica mediada, el diálogo didáctico mediado, la pedagogía dialógica, el aprendizaje en red y el conexionismo.

En este campo del aprendizaje significativo es muy amplio que se encuentra en el departamento o campos de la Psicología resultados de varias investigaciones publicadas que para generar aprendizaje se debe a las estrategias y técnicas didácticas diseñadas en un problema particular donde el alumno con una actividad bien estructurada comienza a trabajar activando acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, etc.

Según Fernández (2018), sugiere que el papel fundamental para activar el campo del aprendizaje significativo y cuantificar los problemas es el profesor porque existe la posibilidad de que la clase se vuelva uniforme y tediosa.

Dimensión 2: Sensibilización cultural

La sensibilización para promover buenas prácticas de respeto cultural antes de dar una solución multidisciplinaria debe también monitorear la cultura local de manera respetable y tenerla en cuenta para la construcción del conocimiento y la toma de decisiones a los problemas presentados diseñados o planteados.

El estudiante al formar el conocimiento progresivo mantiene un contacto con el objetivo de estudio, lo asimila desde el acercamiento a sus experiencias previas, a su entorno sociocultural transformando a los nuevos conocimientos con alguna estructura mental.

Para promover una educación de calidad en cumplimiento de la agenda 2030, se busca crear ambientes educativos con respeto a la cultura en las aulas activas y en la corriente de la nueva escuela se debe afirmar el supuesto de que para la resolución de problemas se debe analizar y estudiar desde diferentes enfoques que la

ingeniería de minas en México es totalmente diferente a la ingeniería de minas en Perú con culturas diferentes pero respetables es por ello que es una dimensión humanitaria pero para generar una cultura de seguridad cultural en los diferentes problemas reales que existen en el mundo

Dimensión 3 : Costo oportunidad de incrementar habilidades sociales

Las habilidades sociales pueden definirse como un conjunto de destrezas y habilidades interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas En la actualidad, debido a los diversos cambios en la educación, se están promoviendo procesos de aprendizaje más activos y orientados al trabajo colaborativo, para lograr objetivos comunes entre los estudiantes; para lo cual se requiere de diversas habilidades sociales para interactuar y comprender el lenguaje, la reflexión y las habilidades de los miembros del equipo.

En América Latina

Según el estudio América Latina en movimiento (Basco et al, 2020) se desarrolló un análisis de la encuesta sobre Adopción de Tecnología, empleo y comercio internacional -EATEC en los países de México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia donde se mostró entre las habilidades más demandadas la categoría de habilidades sociales en cuanto a la inversión en ciencia I+D en Orientación, coordinación con otros, inteligencia emocional, enseñanza, negociación y persuasión

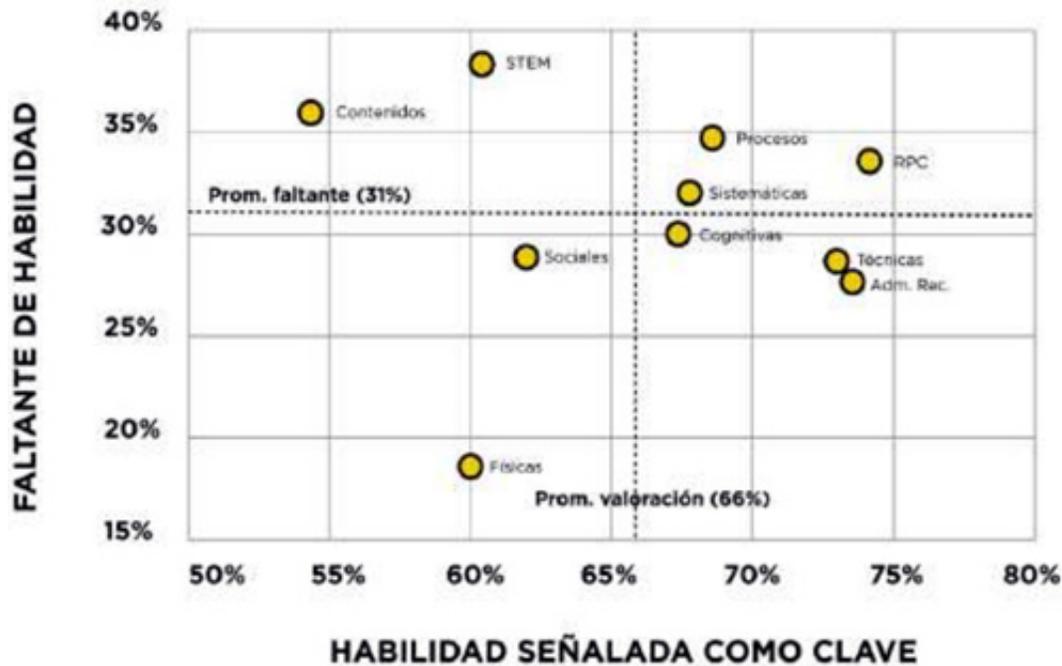


Fig. 1. Habilidades señaladas como clave vs faltante de habilidades

Fuente: Fabelo Roche, J. R., Huedo Medina, T., Fernández Castillo, E., Iglesias Moré, S., & Rosen, A. (2021). Propuestas de investigaciones psicosociales generadas a partir de la colaboración internacional. *Revista Cubana de Salud Pública*, 47(2).

Interpretación

El mercado laboral tiene una demanda en relación a la productividad que desea lograr para ello analiza el personal humano como puede ser de mayor producción con el desarrollo de habilidades como en este caso las habilidades sociales mencionó efecto de los programas psicoeducativos “acción con sentido” en el desarrollo de habilidades de liderazgo en los alumnos adolescentes de un colegio privado de Lima. Universidad Nacional de Educación.

Conclusiones

En busca de avanzar con una educación universitaria de calidad, es necesario cumplir con varias características de las demandas del mercado laboral y con los tiempos acelerados del siglo, es necesario fomentar un mayor razonamiento y creatividad en la resolución de problemas.

El ABP genera un amplio abanico de competencias que se incrementan o potencian como el procesamiento de la información, el pensamiento crítico con su equipo colaborativo para dar soluciones a situaciones problemáticas fomentando la comunicación efectiva, pudiendo hablarse de habilidades sociales que actualmente se requieren en un portafolio en el mundo laboral. Al desarrollar este método ABP se producen varias secuelas en los alumnos como una nueva forma de aprendizaje continuo, de autoevaluación, favoreciendo una mayor contención y transmisión a otros entornos.

Para efectos de planeación estratégica, esta propuesta de aula invertida se presentaría para asignaturas específicas para la solución de problemas técnicos en la industria minera, adelantándose así a eventualidades donde se tengan que tomar decisiones importantes en el ámbito laboral, se piensa que es una gran oportunidad para obtener una retroalimentación específica con los alumnos. ©

Elizabeth Catheline Mejía Narro. Doctorando Ciencias de Educación Universidad Nacional Jorge Basadre de Perú , Magíster Gestión y Administración Ambiental de Universidad Arturo Prat del Estado de Chile, Ingeniería de Minas de Universidad Nacional de Piura de Perú, Líder en proyectos de investigación para una mejora continua en educación, Fundadora Agrupación Estudiantil Progreso Minero-Amauta Minera desarrollando Trabajos colaborativos en proyectos educativos como Curso ODS KIDS , Mentora de proyectos Desafío Tec-Aprendizaje basado en proyectos, Mentoría en programa Pauta-México y Mentora Profesional de IIMP.

Referencias bibliográficas

- Fabelo Roche, Justo Reinaldo, Huedo Medina, Tania, Fernández Castillo, Evelyn, Iglesias Moré, Serguei, & Rosen, Aviana (2021). Propuestas de investigaciones psicosociales generadas a partir de la colaboración internacional. *Revista Cubana de Salud Pública*, 47(2).
- Fernández, Ricardo (2018) ¿Por qué el constructivismo es el método de enseñanza/aprendizaje de la nueva generación? Catálogo Digital de Publicaciones DC (palermo.edu)
- Olaya, Alejandro & Ramirez, Jackeline (2015) *Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica*. Revista Científica Guillermo de Ockham, Vol 13, Numero 2, Julio-Diciembre, Pp-117-125. Universidad de San Buenaventura Cali, Cali Colombia

Vygotsky, Lev (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos aires, Argentina: Paidós.

Zubieta Garcia Judith & Rama Vitale Claudio (2015) La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad Universitaria. Universidad Nacional Autónoma de México Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Virtual Educa

Referencias Electrónicas

Angloamerican (2021) Jóvenes Moqueguanos Lideran Proyectos finalistas del desafío Tec 2021, Perú . <https://peru.angloamerican.com/es/medios/noticias/2021/2021-08-24>

La investigación-acción como alternativa para el docente de Lengua y Literatura de hoy



Research - action as an alternative for today's Language and literature teachers

José Alejandro Castillo Sivira

castillosivirajose97@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8324-5019>

Teléfono de contacto:

+58 412 7506652

+58 251-2325396

Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luís Beltrán Prieto Figueroa"

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Barquisimeto estado Lara

República Bolivariana de Venezuela



Fecha de recepción: 07/02/2022
Fecha de envío al árbitro: 09/02/2022
Fecha de aprobación: 01/03/2022

Resumen

Este texto concebido bajo un diseño bibliográfico, del tipo documental con carácter ensayístico tiene como propósito esbozar ideas acerca de la labor del docente de Lengua y Literatura aplicando la investigación-acción. Su basamento teórico sigue a Prado (2004) y Quitián (2016) sobre didáctica de Lengua y Literatura, Contreras (1994) y Latorre (2007) en investigación-acción y Flores y Agudelo (2005) en torno a planificación por proyectos de aula. Con respecto a la metodología de análisis de la información revisada, se propone entonces que: (a) Los ambientes de aprendizajes que debe atender el docente del área es compleja y multifactorial, (b) La investigación-acción es una perspectiva que mejoraría la práctica en aula con un carácter social y globalizador y (c) Los Proyectos Pedagógicos de Aprendizaje pueden resultar una estrategia que propicia el aprender cooperativo.

Palabras clave: Docente de Lengua y Literatura, rol de investigador, investigación-acción.

Abstract

This text conceived under a bibliographic design, of the documentary type with an essay character, has the purpose of outlining ideas about the work of the Language and Literature teacher applying action research. Its theoretical basis follows Prado (2004) and Quitián (2016) on didactics of Language and Literature, Contreras (1994) and Latorre (2007) on action-research and Flores and Agudelo (2005) on planning for classroom projects. With regard to the method of analysis of the reviewed information, it is proposed then that: (a) The learning environments that the teacher of the area must attend is complex and multifactorial, (b) Action research is a perspective that would improve practice in the classroom with a social and globalizing character and (c) Pedagogical Learning Projects can be a strategy that encourages cooperative learning.

Keywords: Language and Literature Teacher, researcher role, action research.

Author's translation.

*Si sabes que nada puedes hacer contra tu destino,
¿Por qué te produce ansiedad la incertidumbre del mañana?
Si no eres tonto, goza del momento presente*

Omar Jayam

La práctica escolar en el área de Lengua y Literatura necesita un educador que recicle sus conocimientos de manera frecuente. No sólo en su competencia cognoscitiva, sino también en sus estrategias didácticas. Cada grupo que atiende presenta una serie de necesidades que tiene que satisfacer como deber profesional. De esa manera, los estudiantes que tiene a su cargo podrán adquirir las habilidades necesarias para su quehacer a lo largo del periodo escolar.

La obsolescencia en la programación didáctica permite que el maestro no sea creativo y no ponga en funcionamiento otras formas de enseñar para el aprender en **múltiples posibilidades**. Cada vez que éste pone a prueba sus conocimientos y sus estrategias didácticas y las actualiza, favorece una nueva visión de los hechos y circunstancias en que se produce el aprendizaje en el individuo. **Añade Vásquez (2014) que aquel docente que desea mantenerse activo, vigente y creíble tiene que estar estudiando en forma constante, porque** en los años venideros tendrá que esforzarse por nueva preparación intelectual para enfrentar la incertidumbre pedagógica, el hecho de convivir con la interculturalidad, el control de la disciplina, la organización administrativa de los centros educativos y el auge tecnológico.

También, Vásquez (ibídem.) conmina que el profesorado tiene que llevar sus registros de su hacer educativo y rastrear las necesidades de sus educandos a medida que avanza en su formación con el objeto de ofrecer pruebas fehacientes de su práctica. Eso le permitirá evidencias de su abordaje escolar que formará parte de los proyectos que orienta. A este respecto, Arnáez (2001) opina que los estudios de los profesores y sus discípulos en sus respectivos planteles educativos enriquecen las discusiones teóricas sobre la praxis pedagógica de las distintas áreas del saber humano cuando la comunicación se visibiliza. Además, sugiere que la investigación debe trascender del recinto académico y que entre los involucrados en el proyecto, deberían sentir cierta empatía por la búsqueda de salidas a las crisis comunitarias.

Asimismo, el educador tiene que pensar más en la acción que ha llevado a cabo y en el futuro de su país. Es decir, evaluarse constantemente en sus planeaciones didácticas para cambiar y mejorar sus funciones. Y el pedagogo de Lengua y Literatura deberá enfocar sus funciones para que sus aprendices se desenvuelvan de modo eficiente y consciente desde las áreas receptoras y productivas que es un deber imperioso actualmente. El transformar los estilos de enseñanza hará posible una sociedad más humana y que lo que facilite esté conectado con la cotidianidad como recalca Freire (2014).

No se trata sólo de aumentar los conocimientos teóricos en el educando, sino conseguir una persona autónoma en la práctica como constancia de ir alfabetizándolo y transformándolo como persona crítica. Es de recordar que actualmente el currículo en toda Latinoamérica exige que el individuo se desenvuelva de manera competente desde la interacción social. De acuerdo con Prado (2004), el enfoque que hace posible que los discentes desarrollen sus habilidades de expresión, comprensión y reflexión ante los usos lingüísticos y comunicativos en diversos contextos de interacción social es el *comunicativo y funcional*.

Resáltese que los estudios lingüísticos han evolucionado desde finales del siglo XX. Los aportes de la pragmática, la semiótica, la lingüística textual, el análisis del discurso y la sociolingüística son cada vez más evidentes. De igual manera, el enfoque *por tareas* propone una manera distinta de orientar el estudio de la lengua materna, puesto que permite que los aprendices reflexionen sobre los diferentes usos lingüísticos que son utilizados en la cotidianidad y permite que los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tengan oportunidad para pensar en casa etapa secuenciada.

Del mismo modo, la Literatura también abandonó las tendencias historicistas, formalistas, estilísticas y teórico-críticas que abordaban la obra literaria desde los periodos históricos y como un objeto que podía ser seccionado como en un laboratorio, además de centrar el análisis desde el emisor o el receptor. Hoy se pretende que el lector deguste la obra y sea competente al comprender lo que lee, además de formar grupos de experiencias de lectura. Por eso, el profesorado debería animar y promocionar la lectura y la escritura de obras mediante talleres literarios, clubes de lectura o encuentros en bibliotecas.

Llama la atención que mucho tiempo dedica el universitario en orientar el contenido y el ofrecer pautas minuciosas, sin embargo cuando llega el evento del aprendizaje formativo, el educando no sabe cómo va a proceder para resolver dificultades del conocimiento impartido. A esto, formula Freire (ob. cit.) que las clases deben ser dialógicas y que la voz de los discentes se escuche desde sus pensamientos y actitudes para que el educador vea los niveles de desarrollo alcanzado.

Entonces, el profesor en sus roles de facilitador e investigador debería cultivar una acción estratégica como se ha venido exponiendo para que le permita conseguir que sus discentes tengan un conocimiento pleno de la lengua materna, a partir de la excitación, curiosidad, duda, cuestionamiento y ansiedad. Quiere decir que el aprendiz tenga el deseo de participar y de construir su aprendizaje con la ayuda de un facilitador motivador y problematizador como sugiere Freire (ibídem.). Y para ello, el indagar acerca de los temas y de cómo atender las macroáreas de los grupos a través de un diagnóstico desde el inicio del año escolar, es y debería ser su norte.

Cada vez que se pretenda iniciar un proyecto educativo de aula, el profesor tiene que aplicar un diagnóstico con sus alumnos. Este arrojaría un panorama de los intereses del grupo con una lluvia de ideas y poniendo sobre la mesa ciertas ideas que se pudieran considerar. Como resultado, se generaría el plan de acción y el establecimiento definitivo del proyecto a desarrollar.

Las afirmaciones anteriores conllevan a consultar a otros expertos en el área para ratificar la importancia de investigar. González (2014) indica que se debe valorar las producciones estudiantiles, diversificar los modos de enseñanza, animar a los docentes al trabajo en equipo, utilizar recursos didácticos hechos por los educadores del centro escolar y revisar los contenidos cada cinco años. Aunado a ello, Prado (2004) asevera que el perfil idóneo del profesor en Lengua y Literatura en la actualidad es el ser investigador y reflexivo de su propio hacer en ambiente escolar.

Igualmente, González (ib.) destaca que debe apreciar el grado de aprendizaje de sus discentes en el contexto real. Asimismo, Quitián (2016) propugna que a través de la búsqueda de nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos con una visión crítica y reflexiva, se evidenciará en la innovación que se le asigna a la práctica docente. Agrega Freire (ib.) que el académico debe incluir a sus estudiantes en ese proyecto transformador en el que aprender sea una aventura llena de curiosidad, creatividad y criticidad. Y el aula debería ser un espacio para la producción de conocimientos nuevos con el aprovechamiento del conocimiento existente.

Sobre la labor investigativa, Latorre (2007) ofrece un listado de rasgos del profesor en esa función: Crítico, cuestionador, explorador, analítico e interpretativo de las situaciones académicas en las que se involucra. Y plantea la contraposición de los tipos de educadores en este contexto: (1) el rutinario da clases de la misma manera sin discutir lo que dice y hace y (2) el investigador innova, renueva, cuestiona sus creencias y problematiza lo que hace para innovar.

Ante esa realidad, cabe preguntarse lo siguiente: Si la investigación cambia la práctica docente, entonces ¿Por qué se evidencia tantos académicos dadores de clase que se resisten al cambio en su labor escolar? Y ¿Por qué los educandos prefieren a un profesor que los valora y al mismo tiempo, utiliza diversas estrategias didácticas y de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Se pueden generar distintos planteamientos sobre el particular sobre lo que se afirma en los distintos espacios académicos en planteles de secundaria: (a) pensarían que la calidad está en la cantidad de conocimientos que se tiene sobre el área, (b) el docente no es amigo del estudiante, (c) el enfoque conductista es apremiante frente a las nuevas generaciones de hoy, (d) el variar las estrategias didácticas y de evaluación va en contra de la experiencia acumulada y de la disciplina en aula, (e) los educandos, directivos y los representantes no aprecian

el esfuerzo que hacen los profesores al planear las clases, (f) la formación inicial recibida es el resultado del tipo de profesional que aparenta ser y (g) la remuneración de la labor ejercida no es propicia para un esfuerzo mayor, entre otras.

El fracaso escolar y las calificaciones deficientes en el área son pruebas suficientes de esta situación que no es exclusiva de un país determinado. La resistencia al cambio de paradigma hace que el profesorado se mantenga anclado en una zona de confort. Y esa actitud es clásica en cualquier profesional, puesto que la realidad que está frente a éstos le da crédito a su actuación y su actitud casi siempre es de conformidad.

En este sentido, Serrón (1997) y Mostacero (2006) coinciden al ofrecer un panorama de la enseñanza de la lengua materna y precisan que los educadores no se actualizan y mucho menos, se reciclan con cursos de perfeccionamiento después de su formación inicial y si los hacen, no reflexionan y sistematizan productos en esos encuentros valiosos de docentes para que se generen un nivel de conciencia y cambio verdadero. Además, éstos no intervienen en los cambios curriculares, ya que demuestran resistencia al cambio y desconfianza por ser aceptadas sus ideas.

Y por si fuera poco, la situación es compleja y tiene múltiples factores como lo constata Teixidó (2001): (a) los *mentales* derivados de los sujetos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje (psicológica), (b) los de *interacción social* dentro y fuera del aula (sociológica), (c) los relacionados a la *intervención docente* (pedagógica), (d) los del *ambiente escolar* (contextual) y (e) los del *contexto* (ecológico).

Las consecuencias pueden ser negativas en la salud del académico ante una labor extenuante y progresiva, pero se supone que el educador debería estar preparado ante estos espacios de incertidumbre y complejidad. En virtud de esto, Morín (1999) delineó unos saberes fundamentales para la educación del futuro y entre las ideas sugeridas, está el afrontar el escepticismo:

Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza (p. 3).

Otro elemento que influye de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que el facilitador del aprendizaje no delega funciones y pretende que todo lo puede hacer solo y está equivocado. Cuenta con sus estudiantes que podrían convertirse en aliados hacia el logro de las metas del proyecto de aprendizaje, consigna obligatoria del currículo a nivel mundial.

Y es que desde finales del siglo XX los currículos de los países de Latinoamérica, Norteamérica, Oriente y Europa lograron progresivamente diversos y profundos procesos de reformas educacionales desde el enfoque por *Competencias*, avalado por la ONU y la UNESCO que han hecho que el profesorado cambie sus funciones educativas y se apegue a la investigación como única vía a la calidad de la enseñanza. Muchos se resistieron y mostraban apatía ante el hecho de abandonar viejos esquemas paradigmáticos. No obstante, con el pasar del tiempo se decidieron a asumir la responsabilidad de modo obligatorio. La indagación y el diálogo se convirtieron en las premisas para compartir experiencias y estrategias.

Tales cambios tuvieron su origen dado el auge tecnológico, la inminente producción del conocimiento, la implantación de modelos capitalistas para diversificar las economías en los países, el deterioro del ambiente, las deficiencias sociales como desempleo, miseria y enfermedades, entre otros. Esto no se originó por caprichos de los gobiernos o por modas, sino ante una necesidad de cambios. Por consiguiente, los académicos enfocaron sus acciones pedagógicas considerando las necesidades de los educandos sobre asuntos relativos al pensamiento y la expresión para hacerlas más efectivas y del más alto nivel como lo expone Riera (2004).

De acuerdo con lo expuesto arriba, Morín (1999) hizo algunas ponderaciones entre ellos, el conocimiento pertinente en la educación del futuro:

Existe un problema capital, aún desconocido (...) es el de la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales. La supremacía de un conocimiento fragmentado según

las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. (pp. 1-2).

Tales razones conllevan a ratificar que la investigación por medio de la pedagogía por proyectos consiste en una serie de acciones de cierta complejidad que van destinadas al logro de metas en común y de interés colectivo en una comprensión de la realidad y en donde se apliquen conocimientos y habilidades para la proposición de alternativas según Flores y Agudelo (2005). Con ello, se busca la generación de nuevos conocimientos, valorar los existentes y cuestionar la realidad. Todo bajo ambientes colaborativos y cooperativos en base a tareas.

Refiere González (2014) que la pedagogía por proyecto tuvo sus inicios en actividades docentes de Francia en la década de los setenta del siglo XX en el que se usó la investigación-acción como alternativa en la producción de conocimientos. Tiene variadas denominaciones como trabajos por proyectos y proyectos de trabajo y se basa en el enfoque cognitivo y constructivista según García-Vera (2012). En éste, hay una apertura a la participación de actores sociales involucrados en una institución educativa, buscando vías alternativas sobre problemáticas que les aquejan y se unen bajo los signos de concertación y la responsabilidad al compartir saberes experienciales.

Para ello, la investigación-acción resultaría una vía como se declaró en líneas anteriores. Cabría hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué es?, ¿Cómo se hace? y ¿Cuándo aplicarla? Para Latorre (2007) es un instrumento que provoca cambio social y conocimientos educativos en una realidad social o educativa. Ofrece autonomía y da poder a quienes la llevan a cabo. En ésta, se emplean una serie de estrategias que buscan la transformación del sistema educativo y social. Requiere de práctica y la colaboración de los involucrados. Tales estrategias de acción articuladas en ciclos, se someten luego a observación, reflexión y cambio.

El pensar constante y en conjunto es la meta de tal proceso como muestra Contreras (1994). Se requiere de técnicas y recursos en un determinado contexto ideológico y socioeducativo. Busca la liberación y la emancipación de quienes están involucrados para lograr cambio social inminente.

Requiere además, la autorreflexión hacia la racionalidad y la comprensión de las necesidades que viven como una prioridad. Asimismo, el cuestionamiento de las prácticas sociales y el abandonar las formas habituales del conocer y actuar conllevan a un propósito compartido. Para tal efecto, designa Conteras (ob. cit.) que es el estudio de las propias prácticas sociales para luego transformarlas ante un protagonismo de los implicados y la búsqueda de un pensamiento crítico (emancipación).

Subraya Conteras (ibídem.) que este tipo de investigación consiste en cambiar la forma de entender la práctica educativa en cuanto a los límites que se tienen a la hora de tomar decisiones en materia educativa que están sometidas a la rigidez burocrática. Lo que se busca es que los académicos reconstruyan su conocimiento profesional y que no estén solos. Por el contrario, la cooperación en la discusión y contrastación de ideas entre allegados requiere de tiempo en la planificación de tareas, la recogida de datos, el análisis y el discurrir en grupos para indispensable sugerencias de acciones.

Con respecto a la metodología de trabajo de la investigación-acción, Contreras (ib.) constata que ofrece posibilidades a los enseñantes para que sus discentes, representantes y comunidad se conviertan en aliados y conscientes en el proceso indagativo, dependiendo de lo que se está estudiando. Es decir, es una realidad que está condicionada por sus propias actuaciones.

Se desarrolla en un ciclo en espiral (acción-observación-reflexión-nueva acción) que va así: (1) Situación inicial (la propia práctica) problemática, (2) profundización del significado de tal situación (descripción) por medio de datos recopilados (análisis del problema y reunión de datos), (3) análisis de los datos e interpretaciones hechas ante los objetivos escolares en la búsqueda de sentido y su beneficio, (4) establecimiento del plan de acción y surge un segundo ciclo donde se recogen nuevas pruebas de la práctica, su posterior análisis de la situación problemática y los nuevos escenarios surgidos para aplicar reajustes ante una nueva recogida de pruebas.

De allí que los distintos profesionales de la docencia tienen que dar respuestas desde su especialidad, a través de un trabajo cooperativo, organizado, en constate monitoreo y reajustes. *El saber, el saber hacer y el saber ser* hacen posible que facilitadores y educandos adquieran sus propias experiencias y construyan sus aprendizajes en asuntos reales. Sobre este particular, Heller (op. cit.) propone que el pensar y el aprender como un proceso total y con una visión de globalidad tendría que ser la consigna para que el sistema de enseñanza sea eficaz.

Es de suponer que en las fases del proyecto educativo, se percibirían los roles del docente como facilitador, orientador, planificador, investigador, promotor social y gerente. Se supone que semanalmente, los académicos tienen que reunirse para valorar a través de un FODA los productos y proponer las adaptaciones. Si esto no se lleva a cabo, se estaría generando dificultades y carencias que se van acumulando y atentarían de manera definitiva con los objetivos propuestos. En ese panorama desolador, todos saldrían perdiendo de modo irremediable.

Dentro de este marco de ideas, Freire (2010) asiente que la práctica educativa es algo serio en el que el maestro puede contribuir al éxito del alumnado con el gusto por enseñar, la constancia y la adecuada preparación como también a su fracaso dado la incompetencia, irresponsabilidad, insensibilidad, inconsciencia y la mala preparación.

El enfoque de inteligencias múltiples pudiera responder con ese propósito, puesto que se pone en funcionamiento las zonas del cerebro humano. Y es que tanto el hemisferio izquierdo como el derecho del cerebro están facultados para que el sujeto responda de modo coordinado en su actuación. Si el profesor como los estudiantes conocieran sus habilidades y destrezas, el trabajo en el aula sería mucho más productivo y organizado. Se entiende que el número de educandos que se atiende por grupo es muy elevado, ya que casi siempre se sobrepasa los treinta y esto trae como resultado que el facilitador de los aprendizajes se le dificulte en conseguir comprender a cada uno y genere por ello, planes de acciones certeros.

Visto desde la perspectiva anterior, Heller (1993) pretende que se debería enseñar con todo el cerebro, es decir, se tiene que comprender que el proceso de aprendizaje es interactivo y dinámico en el que los procesos cognoscitivos hacen posible el pensamiento racional y que los procesos socio-afectivos generan valores, creencias, sentimientos y emociones que son determinantes en las manifestaciones conductuales humanas. En fin, se procura sistematizar el pensamiento de quien aprende.

Por otra parte, Gardner (1997) enumera algunas posibilidades que hacen posible considerarlas al enseñar: (a) No todas las personas tienen las mismas aptitudes e intereses y que no todos aprenden de la misma forma y de allí que no hay que generalizar las estrategias didácticas, (b) No todos los individuos pueden aprender todo lo que hay que aprender, entonces facilitar lo necesario es lo ideal, (c) el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en el discente y es necesario el desarrollo cognitivo de cada uno, (d) el consejero pedagógico debería unirse a la labor de los docentes para hacer posible que los estudiantes menos brillantes tengan acceso a oficios o profesiones en la sociedad y que puedan demostrar sus capacidades sin límites, (e) es imposible que en un curso o asignatura tengan que estar presentes todas las inteligencias, porque sería una pérdida de tiempo y esfuerzo y (f) no tiene porqué clasificarse en aula a los educandos por sus dotes, así que se prefiere que éstos usen sus inteligencias y ofrezcan alternativas para que rinda más en actividades provechosas.

Esto es una realidad a través de un entrenamiento frecuente desde una programación metacognitiva, es decir, el facilitador del aprendizaje deberá establecer situaciones escolares a través del modelado donde se incluyan actividades que permitieran la regulación de un proceso más confiable al leer y escribir. Y la metodología de la investigación-acción participativa da muy buenos resultados, aunque sea laboriosa. De allí que el educando se le permita experimentar con el uso de tales estrategias y tome decisiones al plantearse hipótesis de lectura, identificar una idea principal, elaborar presuposiciones, implicaturas, inferencias, resúmenes, esquemas y conclusiones, así como seguir pasos dentro de las fases –el antes, durante y después de leer cualquier tipo textual- que facilitan el laborioso proceso de la redacción de un determinado tipo textual.

Igualmente, el mediador de los aprendizajes deberá hacer que el estudiante utilice de modo frecuente los diccionarios (de la lengua materna, de sinónimos y antónimos, de dudas, entre otros) para que pueda com-

prender el contenido de cualquier texto escrito y enriquezca su vocabulario en cualquier situación a enfrentar. Pareciera que el consultar el tesoro del saber es aburrido, pero el mostrar sus beneficios creará una revisión obligada en el educando. También resulta imprescindible que la escritura de vocablos sea adecuada cuando se medie este tipo de creatividad al acentuar correctamente, respetar la ortografía y cumplir con los aspectos formales de la escritura. Y es que algunos niños o jóvenes se interesan por las reglas de la lengua materna y hay que aprovechar su interés para orientarlo. De modo que al hacerlos conscientes de éstos y confiando en los conocimientos gramaticales que poseen de su idioma como esquemas en su estructura mental –por supuesto, aclarándoles a tiempo las dudas de la ortografía-, se podrá conseguir que los adolescentes transmitan el significado preciso y concreto del contenido textual y, por tanto, los propósitos comunicativos.

Sin embargo, la escritura de textos variados es uno de los procesos que menos atención recibe en la secundaria y cuando esto se evidencia, sólo se hace para responder planteamientos, tomar apuntes acerca de un contenido investigado del programa de la asignatura, elaborar ejercicios de los subcomponentes morfológico, sintáctico y semántico, hacer caligrafías, redactar un tipo de cuentos o una variedad de carta. Asimismo, se puede evidenciar que el docente exige de forma continua la elaboración de algún texto y no ofrece modelos o instrucciones para su producción, dejando al estudiante que tome la infeliz decisión de copiarlo de un libro o de Internet o que simplemente, su representado lo elabore “para cumplir con la tarea escolar exigida”.

Luego, surgen los encuentros desagradables con el profesor acerca de la autoría o lo que se conoce como derecho de autor por la forma en que está presentado el contenido –muy formal el registro lingüístico utilizado y el desarrollo del contenido es muy técnico que hace pensar que no fue redactado por el discente-. Así que esta situación se puede evitar estableciendo talleres frecuentes de comprensión de la lectura de distintos tipos de textos y su correspondiente expresión escrita con el uso de ciertos métodos o técnicas que aborden lo discursivo y textual.

Aunado a esto, está el hacer una lectura analítica necesita la mediación para comprender la cohesión y coherencia de enunciados y la conformación de párrafos dentro de un tipo textual –que por supuesto, no es un trabajo fácil para el profesorado cuando está orientando los géneros discursivos-. Si este se basara su acción estratégica en planteamientos dirigidos a la comprensión de la lectura desde la visión del discurso y del texto, entonces se permitirá que el educando sea estratégico al actuar frente a este.

También resultaría provechoso el hacer asesorías in situ cuando el adolescente redacta con el objeto de aclarar dudas evidenciadas en el contenido o en la forma, como por ejemplo, en aquellos enunciados poco o mal cohesionados que impiden la coherencia, las ideas que están mal agrupadas e inadecuadas desde el punto de vista de la cohesión (uso incorrecto de los signos de puntuación, inexistencia de conectivos, repetición léxica, abuso de pronombres relativos y conectivos como los aditivos, causales, adversativos, entre otros), conjugaciones verbales incorrectas, incorrecciones gramaticales de género y número, vicios lingüísticos, utilización de un registro informal, incorrecto uso de preposiciones o de conectivos, construcciones coordinadas o subordinadas sin una adecuada cohesión, los frecuentes párrafos frases y la inadecuada organización de las ideas en una superestructura que responda al tipo de texto académico o de escritura creativa. De este modo, se está orientando la gramática desde la pedagogía, atendiendo que ésta es un subcomponente más de la lengua y no requiere de mayor atención que la de su redacción.

La situación anterior será una realidad con unos ingredientes que no deben faltar: La motivación dentro de un clima social esperanzador como el suscitar confianza y esfuerzo para aprender. Si un profesor no imprime dosis de entusiasmo a su labor y si no hace que sus estudiantes se esfuercen por construir el conocimiento a partir del *puedes hacerlo*, entonces es posible que sus discípulos no encuentren atractivo aprender a leer, escribir, hablar y escuchar.

De igual forma, el conceder situaciones de redacción y debate de opiniones podría abrir nuevas posibilidades, porque el discente se siente valorado no sólo como persona, sino útil al proceso de enseñanza-aprendizaje del que forma parte. Además, hacer que el estudiante establezca normas de convivencia y que las respete hará posible también la existencia de un lugar para el aprendizaje de todos –es preciso aclarar que ante el inminente desinterés por los procesos de la lectura y la escritura de niños, jóvenes y adultos alfabetizables en la mayoría

de los espacios de aprendizaje a nivel latinoamericano es limitado y lo que puede hacer el profesorado es una tarea compleja y con desavenencias. Y, por si fuera poco, si lo que se media, llámese contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en Lengua o Literatura, no son necesidades para satisfacer a los adolescentes en ese momento de su existencia y tampoco donde ellos puedan decidir el qué, cómo y para qué aprenden casi siempre, una empresa fracasada, porque los discentes nunca se sienten a gusto con lo que investigan o no entienden las formas cómo el profesora pretende abordar el contenidos de investigación mediante ciertas estrategias didácticas que no son muy acertadas.

Y cuando los docentes y educandos hacen un clima de aula inestable, resulta urgente que tenga lugar *la participación sosegada, respetuosa y tolerante* y la *autoreflexión in situ* como posibles alternativas de alcanzar de nuevo los espacios para *conocer, crear, convivir y valorar*. Por eso se insta al profesor de cualquier especialidad a evitar por todos los medios la violencia –verbal o psicológica– entre las partes involucradas –profesor y estudiante– mediante la imposición del conocimiento sin que estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se detengan a plantear un convenio acerca del logro de un saber y más aún, construir un aprendizaje de modo flexible y social. Es muy posible que la investigación-acción tenga resultados muy provechosos en esa circunstancia.

Pareciera que eso fuera ineludible, puesto que hay educandos que usan con frecuencia la imposición y el atropello como única manera de convivir y hacerse sentir. Y eso es muy constante y natural, ya que casi siempre este tipo de personas vienen de hogares donde los integrantes sólo conocen la ofensa, el escarnecer y el abusar como un asunto de supervivencia. No obstante, cuando se observa una situación tan deprimente como esa en la que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se irrespetan, pareciera que el valor de educar se pisotea y se invalida en todo su esplendor. Esa es la imagen que deja este profesional ante un público infantil o juvenil que no le tendrá confianza ni respeto en lo sucesivo y eso, no debería permitirse.

A modo de cierre, se puede constatar que los ambientes de aprendizajes que debe atender el docente en Lengua y Literatura es compleja y multifactorial. En estos tiempos posmodernos, se hace común escuchar que el profesorado no tiene autoridad y esto ha traído consigo el *laissez faire*, es decir, al educando se le ha permitido agredir al profesorado y a sus compañeros desde lo verbal, físico y psicológico. Por lo tanto, en el aula se pueden plantear dos situaciones para considerarse un ambiente agresivo a nivel mundial (como lo ratifica Esteve, 2009, p. 27 en la obra compilada *Aprendizaje y desarrollo profesional*):

Una, se libra una lucha de poder entre el profesor y los líderes estudiantiles, quienes no llegan al consenso y esta debería ser la meta para ambos en los centros escolares; la otra, los padres y la sociedad poco valoriza el trabajo del docente y critican el sistema educativo por romper la promesa de un futuro mejor.

Los más jóvenes están siendo formados en ambientes carentes de afecto y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cumplen los roles de los padres, representantes o responsables durante las veinticuatro horas del día haciendo que estos no vean significativo el aprender en las instituciones educativas. Sin embargo, todavía se puede hacer una labor de rescate de valores con el egresado de la UPEL de cualquiera de las sedes a nivel nacional y la sociedad puede estar segura que su próxima acción se regirá con pasos firmes si la investigación-acción y sus propósitos tratan de mejorar la mediación del español y la Literatura en la Educación Secundaria (el qué, cuándo y cómo evaluar, así como también el cómo y cuándo evaluar). El formar bachilleres autónomos, críticos, con iniciativa propia, capaz de tomar decisiones al expresarse, además de desarrollar la identidad nacional, el respeto a la diversidad y la naturaleza y con raciocinio al utilizar la tecnología de la comunicación y la información –es decir, el educador debe ser un agente de cambio social y comprometido con lo que hace– es una premisa ineludible hoy y siempre.

Se puede constatar que el educador de lengua materna y Literatura es un afortunado en la tarea delicada de la formación académica, porque el asumir la palabra como un símbolo de paz, lo lleva a humanizar a las generaciones del mañana y así mismo. Es pues una fortuna contar con este tipo de seres que buscan el bien social de otros, a través de la cultura de la paz. También este docente tiene que ser facilitador del aprendizaje del español, pedagogo eficaz al mediar el gozo estético de cualquier obra literaria, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo de sus discentes, la

integración social tolerante, su formación sexual, entre otras responsabilidades (Esteve, ob. cit., p. 22). Cabe entonces la siguiente reflexión: *El docente de español tiene que amar su idioma y hacer que sus discentes no sólo lo cuiden y respeten, sino que lo aprendan a conocer, usar y disfrutar.*

Así pues, es imperioso reivindicar la labor del profesorado latinoamericano en el área y evitar el menosprecio social, porque las regiones en cualquier confín de la Tierra se construyen con la educación. Así que la familia no puede dejar a un lado su responsabilidad ante sus hijos y quienes faltan a este deber, pagarán las consecuencias en un futuro no muy lejano de la existencia de sociedades caóticas donde reina la intolerancia y la muerte. ©

José Alejandro Castillo Sivira. Egresado de la UPEL-IPB y es profesor de Lengua, mención Lengua (1997), Magíster en Lingüística (2004) y Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña (2018). Actualmente es Coordinador del Programa Lengua y Literatura del Departamento de Castellano y Literatura en pregrado de la UPEL-IPB. Allí es también Coordinador de la Línea de Investigación Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna del Núcleo de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Trino Borges”. Ha laborado en postgrado ejerciendo como Tutor y Jurado en los programas Maestría en Lingüística, Maestría en Literatura Latinoamericana, Maestría en Investigación Educativa y en el Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña desde el 2005 hasta la fecha.

Referencias bibliográficas

- Arnáez Muga, P. (2001). *Investigar en Educación Básica*. Ponencia presentada en el XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística en la UPEL-IPB, Barquisimeto.
- Contreras Domingo, J. (1994). Investigación en la acción. ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 1(224), 8-12.
- Contreras Domingo, J. (1994). Investigación en la acción. ¿Cómo se hace? *Cuadernos de Pedagogía*, 1(224), 14-19.
- Esteve Zarazaga, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación Santillana.
- Flores de Lovera, H. y Agudelo Pereira, A. (2005). *La planificación por proyectos*. Caracas: El Nacional.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (S. Mastrangelo, Trad.) [Professora sim; tia não: cartas a quem usa ensinar]. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1993)
- Freire, P. y Shor, I. (2014). Miedo y osadía: *La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. (J. Martínez, Trad.) [Medo e Ousadia. O cotidiano do professor]. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1987)
- García-Vera, N. (2012). *La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 en <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848010.pdf>
- Gardner, H. (1997). Fomentar la diversidad a través de la educación personalizada: implicaciones de un nuevo modo de entender la inteligencia humana. En *Perspectivas. Nuevas tecnologías de la educación II* (pp. 371-389). Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- González Basurto, T. (2014). *Pedagogía por Proyectos. Un camino formativo entre docentes y estudiantes*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 en <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/92-pedagogia-por-proyectos-un-camino-formativo-entre-docentes-y-estudiantes>

- Heller, M. (1993). *El arte de enseñar con todo el cerebro. Una respuesta a la necesidad de explorar nuevos paradigmas en educación*. Caracas: Biosfera.
- Latorre Beltrán, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado el 15 de Abril de 2012 en <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- Mostacero Villarreal, R. (2006). *Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso*. Recuperado el 15 de Abril de 2012 en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200004
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Riera de Montero, E. (2004). *Perspectivas curriculares en América Latina*. [Artículo en línea]. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-11.pdf> [Consulta: 2012, Abril 15].
- Quitíán Bernal, S. (2016). *Del lenguaje hacia la pedagogía de la lengua en la formación del sujeto social*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 en <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11295>
- Serrón Martínez, S. (1997). *La enseñanza de la lengua materna: una visión personal*. Recuperado el 20 de Febrero de 2017 en <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1092/1094>
- Teixidó Saballs, J. (2001). *Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión en el aula, elemento clave de la profesión*. Recuperado el 15 de Abril de 2012 en http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf
- Vásquez Rodríguez, F. (2014). Entre desafíos y esperanzas. Perfil del docente de las próximas décadas. En P. Oviedo y L. Pastrana (Comps.). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Recuperado el 07 de Mayo de 2017 en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>

Hedonismo en los discursos y las prácticas pedagógicas de merideños de Venezuela

Hedonism in the speeches and practices of Merideños teachers from Venezuela

Wilberth Suescum Guerrero

wilberthmeister@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9925-4662>

Teléfono de contacto: + 58 4121278408

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Fecha de recepción: 19/02/2022
Fecha de envío al árbitro: 19/02/2022
Fecha de aprobación 01/03/2022



Resumen

En una investigación (Suescum y León, 2018) en la que se pretendía descubrir las fuentes del saber docente, los ámbitos influían más en el conocimiento profesional de los educadores, se halló como elemento novedoso cierto hedonismo como justificador de una nueva forma de comprensión/acción de la docencia. Ese trabajo, de corte cualitativo y con metodología fenomenológica, empleó registros autobiográficos e intercambios en entrevista abierta para elaborar historias de vida. Allí se descubrió que el discurso hedonista ha ganado terreno. Se observó, con sorprendente regularidad, un discurso dirigido a la supresión de exigencias, el desarrollo de alternativas didácticas placenteras, desprovistas de tedio, dinámicas, encaminadas al goce y disfrute. Hedonismo es la doctrina o filosofía que antepone el placer como fin principal de la vida o, en último caso, la disminución o reducción máxima del displacer: el dolor y las dificultades. Este artículo revelará los testimonios y evidencias que demuestran que el hedonismo del discurso y la práctica pedagógica están justificados, legitimado y –insistimos– provisto de regularidades y coincidencias.

Palabras clave: Hedonismo, Discurso Educativo, Prácticas Pedagógicas, Conocimiento profesional de los Maestros

Abstract

In a research (Suescún y León, 2018) in which it was intended to discover the sources of teaching knowledge, the areas influenced more in the professional knowledge of educators, a certain hedonism was found as a novel element as a justifier of a new way of understanding/teaching action. This study of a qualitative nature and phenomenological methodology, used autobiographical records and exchanges in open interviews to elaborate life stories. There it was discovered that the hedonistic discourse has gained ground. It was observed, with amazing regularity, a educational speech directed to the suppression of demands, the development of pleasant didactic alternatives, devoid of boredom, dynamic, aimed at enjoyment and enjoyment. Hedonism is the doctrine or philosophy that puts pleasure as the main goal of life or, ultimately, the reduction or maximum reduction of displeasure: pain and difficulties. This article will reveal the testimonies and evidence that show that the hedonism of discourse and pedagogical practice is justified, legitimized and provided with regularities and coincidences.

Keywords: Hedonism, Educational Speech, Pedagogical Practices, Professional's Teachers Knowledge

Author's translation.

Introducción

El hedonismo, como doctrina filosófica, tiene en la historia de la filosofía relumbrados y conspicuos representantes, escuelas, concepciones. No es éste el espacio para teorizar sobre las bondades o peligros que en la misma reflexión filosófica se han destacado de la concepción hedonista de la vida y como sistema moral. Baste saber que el hedonismo es la doctrina o filosofía que antepone el placer como fin principal de la vida o, en último caso, la disminución o reducción máxima del displacer: el dolor y las dificultades. Agreguemos adicionalmente que dos escuelas filosóficas abordan al hedonismo en su tensión dialéctica, la escuela epicúrea y la escuela cirenaica, por Epicuro y Arístipo de Cirene, respectivamente.

En la primera concepción, históricamente ubicada hacia el siglo IV aC, Epicuro propugna el placer como finalidad, lo acepta racionalmente, pero entiende que tiene como límite la posibilidad de dañar a otros, es decir, el hedonista epicúreo acepta el placer y el bienestar personal hasta el punto que no llegue a afectar a otro, a hacer daño. En la segunda concepción esos límites son más difusos, puesto que no importa qué se lleve por delante el hedonista cirenaico impondrá su deseo, privilegiará su gusto y placer sin darle demasiada importancia a las consecuencias.

En los discursos y las prácticas pedagógicas de la Ciudad de Mérida, principalmente en los profesores jóvenes, es un fenómeno posiblemente fugaz, efímero o momentáneo, pero puede dar un vuelco de orientación a la enseñanza: es la justificación hedonista de cierto modo de concebir la educación y su práctica formalizada en la docencia/enseñanza. El tránsito va de restarle presión a las exigencias escolares (frente a posiciones autoritarias de antaño) o llega al extremo de establecer una mínima presión.

Todo ello puede resultar plausible frente a las prácticas autoritarias que hasta hace algunos lustros denunciaba la pedagogía y se revela como el resultado de nuevos énfasis formativos en los docentes merideños. Pero también, como hipótesis de contraste, es posible que estemos sólo frente a un discurso licencioso, presto a responder lo que se quiere oír, mas dirigido a ocultar las prácticas autoritarias que a sustituirlas. La pregunta final sería, ¿esto es realmente así o es sólo un discurso? Por lo cual, además de asomar las evidencias fenomenológicas con que se cuenta, este trabajo también invita al cuestionamiento, la revisión crítica de lo observado y las posibilidades investigativas aún están abiertas.

Planteamiento y definición

En gran medida los discursos de los educadores son las expresiones concretas de una base empírica en la consolidación de su oficio y saber. La diversidad en los comportamientos adoptados por profesores no menoscaba que, como colectivo, haya un componente de singularidad, de identidad, y a veces en espacios temporales y espaciales concretos, la definición está sujeta a lo que impulsa el universo social y la oferta cultural.

En suma, los discursos, aun teniendo expresión individual, “íntima” si se quiere, son también un producto colectivo que se deriva de las preferencias sociales, de las hegemonías mediáticas, culturales, políticas, éticas y estéticas. Hoy día no se puede negar que vivimos ante una sociedad con predilección por lo hedonista. Ya lo denunciaba Pulido (2007: 435), al aseverar que:

Las cosas han cambiado. Si hasta hace poco tiempo, se enseñaba que nada valioso se logra sin una pequeña cuota de sacrificio, que si el sacrificarse hoy permitía vivir un poco mejor mañana, se debía darle la bienvenida al sacrificio. En la actualidad, se sacrifica el futuro en aras del presente. Todo resulta fácil y divertido. Los derechos opacan cada vez más a los deberes.

De entrada parece plausible y convincente, hacer todo fácil y divertido, ¿quién podría, en este tiempo y a viva voz, quebrar lanzas por una educación que lleve al hastío, al terror, al extremo cansancio, a la molestia o al desespere aburrido de quien ve en la oferta cultural externa a la escuela alternativas más atractivas y móviles? Los docentes se encuentran interpelados y ven una dificultad en no ser gratos, aburrir, cansar o molestar a los estudiantes; parecen caer tentados a cambiar las experiencias educativas a fin de que los estados anímicos sean mejores y ellos sean considerados más simpáticos, empáticos, menos severos o tediosos.

Se trata de una enseñanza que, discursivamente, se ampara en la complacencia. No se puede olvidar que la pedagogía ha patentado teorías que postulan la necesidad de hacer el conocimiento escolar algo más interesante, atrayente, pleno de significado. Hay en los docentes de hoy mucha militancia en los enfoques de aprendizaje significativo, lo que se hace visible en sus conversaciones, los textos que generan, “aprendizaje significativo” es comidilla del pasillo escolar y otros territorios académicos relacionados con la formación del magisterio. Sólo que significativo puede ser no siempre divertido y ligero, puede ser significativo e implicar cierto esfuerzo, entrañar dificultad, puede ser significativo porque es un reto desafiante y agotador. La investigación que se reporta (Suescun y León, 2018). tenía como objeto una finalidad más amplia, la revisión del saber docente y sus fuentes originales, sus contextos de construcción y los niveles de predominancia que tenían. Para conocer qué sabían los docentes, de dónde lo adquirieron o cómo lo construyeron, fue fundamental desvelar en su pensamiento, teorización y definición de las prácticas de enseñanza.

En ese ejercicio intelectual e investigativo fueron emergiendo, casi de manera involuntaria pero con suficiente regularidad, aspectos que sugerían una nueva manera de conceptualizar la acción didáctica, la postura profesoral frente al estudiante, las exigencias de trabajo y la evaluación. Esa nueva manera fue percibida y definida como hedonista por lo cual se creyó conveniente separar el hallazgo como una de las conclusiones centrales de la investigación.

Metodología y codificación

La recolección de información se hizo a través de las historias de vida, reconstruidas en consecutivas entrevistas abiertas, amplias y recurrentes para descubrir qué había en el discurso y las prácticas que revelara las fuentes del saber, y también se amplió en pequeños relatos autobiográficos. El enfoque cualitativo, fenomenológico, implicó un riguroso seguimiento de los docentes informantes, un acompañamiento en un proceso de varios años.

Para la lectura y comprensión de este artículo se hace necesario explicar la codificación hecha con un doble propósito: por un lado, para estructurar la data recogida y organizada en un programa de procesamiento de datos cualitativos (AtlasTi) y, por otro, para conservar o proteger el anonimato de los informantes diferenciando los distintos instrumentos de recolección de datos. Así, hallaremos en paréntesis, cuando se cite aspectos del trabajo las siglas que inician con ABD (autobiografías de los docentes) y HDVs (historias de vida). La numeración solo responde a los renglones de ubicación que da el *software* o programa ya referido.

Resultados y análisis

En un texto autobiográfico de los primeros que se recibió en la investigación se revelaba el conflicto de una maestra que, en una de sus primeras y traumáticas experiencias con niños en el aula, salió espantada a tratar de conocer “cómo dar una clase y que (...) aquel contenido planificado por la docente *no les aburriera* y realmente aprendieran algo” (ABDA-3:11-- 9:9). ¿Cómo puede, un contenido cualquiera, ser intrínsecamente aburrido? ¿Cuándo se aspira a que realmente los estudiantes aprendan algo *debe ser divertido*? La nueva visión para dar combate al tedio llega a privar al estudiante de saberes específicos y demandas clásicas de la enseñanza, por ejemplo en historia, “porque a veces se torna fastidioso, tedioso, aprender fechas que casi no les gusta, entonces es más o menos cambiar la visión” (HVDsG-7:111-- 295:295).

De hecho, la memorización de fechas, lugares, batallas y personajes como centro del aprendizaje histórico ha sido imputada en múltiples estudios, pero no únicamente por volverse “armas de desilusión masiva”, de aburrimiento, sino porque restan valor a la interpretación, a la importancia de los contextos y procesos que dan significatividad al contenido histórico.

La enseñanza por proyectos puede ser una alternativa legitimada por cierto discurso hedonista, así lo manifestaba una informante.

Lo que uno aprende en la universidad, de que uno no debería imponer los proyectos sino que bueno, vamos a seleccionar un proyecto en especial. “Pero vamos a preguntarles a ellos”, “No, es que yo ya tengo ya todo listo, este es de los medios de transporte”. Y yo así como que, “ahhg”, a mí me parecía así como que aburrido (...), porque yo siento hay que mostrarles a los muchachos, como que sacarles y hacer otras cosas diferentes pues, sin ninguna condición (HVDsG-7:112-- 852:852).

Así, la docencia como experiencia laboral y vivencial confronta al educador con una respuesta inmediata: la expresión de los rostros infantiles, de sus ánimos en la clase, lo que consolida una reputación, una fama, un perfil del ser educador (HVDsG-7:113-- 857:857).

Enseñar, entonces, tiene como base de saber en la actualidad la ampliación de la oferta didáctica y sus heraldos contra el bostezo, por ejemplo, si se está enseñando el lenguaje en toda su riqueza se puede llegar a declarar que es “mucho trabajo” y que eso se resuelve jugando un poco. Lo señalaban en las conversaciones de historia de vida:

Sí, lo aburrido. Que es mucho más trabajo porque eres el docente que no puede resolver las cosas mirando el resultado, porque el resultado puede ser 2, 3, 4, 5, y hasta más hojas, por cada chico. Entonces, ver cosas más particulares, jugar un poco con eso fue también darle como, como restarle miedo y carga a todo lo que podía implicar el área ¿no? (HVDsG-7:114-- 2302:2302)

Casi cualquier actividad del aula puede generar un miedo o carga y el docente siente que hay que restarlas; cuando se narra una estrategia de enseñanza basada en debate esto surgió: “bueno, en realidad, el debate como tal es la discusión entre grupo haciéndose preguntas, pero el debate, eh, yo les planteo a ellos, para que no sea tan aburrido es más como un juego” (HVDsG-7:115-- 3403:3403).

La ruptura con la escuela de la dificultad, del hastío, de la desgana está declarada. Al profesor le será justificado su esfuerzo y su dedicación por profundizarla, se le puede preguntar por qué es tan necesario que la didáctica eleve eso como principio y saldrá una respuesta de este tipo: “no, porque eso es muy feo estar en una clase donde usted ve a un estudiante que está así (gesto de tedio), ¡qué aburrido!” (HVDsG-7:116-- 3415:3415).

El hedonismo como doctrina que pone como meta de la vida el disfrute y el placer no sólo tiene dentro de sus enemigos la morriña y el abatimiento de una clase desmotivadora, también se presta a intentar que los aprietos, los trances complicados, sean reducidos. Desde esa posición (que en el fondo también se puede interpretar como ayuda y facilitación) el docente participará como madre-padre alcahuete en situaciones como las que se describe en estas líneas:

DocColab: esta semana se hizo un repaso de las evaluaciones que han tenido, toda esta semana, entonces se....

Invst: ¿Qué tipo de evaluaciones se hacen?

DocColab: Escritas, esta semana tenían todos los exámenes escritos, de Historia de Venezuela, de Geografía, Ciencias Naturales, Artística, entonces lo que hacemos es un repaso, igual, vocabulario...

Invst: Ya va, perdona... ¿esas evaluaciones...?

DocColab: ¡Esas cuatro materias las da un profesor! Entonces, como que el profesor más bravo, todo el mundo le tiene miedo, entonces es como que....

Invst: ¿Ustedes lo ayudan como para que...?

DocColab: Para que no sea tan...

Invst: ¿Tan traumática?

DocColab: ¡Exactamente! (HVDsG-7:258-- 732:742)

En esa dirección van la disminución de la exigencia, no castigar, no reprender, no corregir, evitar al estudiante ser sancionado. Otra forma de manifestación de un hedonismo emergente era la que postulaba, educativamente, la presencia constante del juego, su inclusión más bien curativa, evasora. En ocasiones, para el maestro, asentarse en el juego es una forma de conceder al estudiante una fingida postura de adecuación a su interés; pero, como llegó a afirmar Huizinga (2000:20) “el juego por mandato no es juego”, y el niño o niña, el estudiante, se percata de ello cuando el maestro le pide jugar para aprender, le impone aprender jugando como ardid didáctico no siempre bien concebido. La lúdica, en ciertas formas de saber docente, no es un instrumento didáctico relevante para la educación infantil, sino una medicina. Reconocerle al juego su importancia en el arsenal pedagógico (Flores Ochoa, 1998) no termina por ser la base real de justificación de esta creencia, sino la posición de complacencia ya documentada.

El saber del docente en su vertiente radical hedonista le dará prioridad a las preferencias del estudiante. Por eso un educador lo confirma: “nuestros jóvenes tienen intereses tan audiovisuales o sociales, que se me hace difícil capturar su atención en la lectura y escritura, **pero ha funcionado hasta ahora darle prioridad a sus preferencias**” (ABDCI-6:28-- 14:14). Un sacrilegio que algunos maestros investidos de la autoridad y la tradición habrían rechazado con escándalo. Los niños marcan el camino, bien sea porque la ley los convirtió en sujetos de derecho o porque el cambio de época transfiguró en consecuencia el equilibrio de poder. De esa naturaleza son, de nuevo, estas aseveraciones:

Invst: tu plan de trabajo tiene una cierta flexibilidad.

DocColab: ¡exactamente!

Invst: y ¿qué ha regido que tenga flexibilidad?, ¿por qué no ser rígido y... ya habíamos dicho, metódico?

DocColab: es que la actitud del niño, la demanda de los niños hoy por hoy...

Invst: no te van a permitir que...

DocColab: ellos demandan, exactamente... la inflexibilidad no la van a permitir ellos (HVDsG-7:922-- 2608:2613)

Hay que ser flexible completamente, porque si no ellos... “pero profesora por qué no hac...”, “pero profesora”, “pero profesora”... y el permitir esa parte de ellos, tomar en cuenta muchas situaciones que ellos están viviendo hoy por hoy es muy importante (HVDsG-7:923-- 2613:2613).

El hedonismo pedagógico que se ha divisado como signo del saber profesional de algunos docentes, de este tiempo, tuvo distintas manifestaciones que aparecieron en distintas historias, relatos y autobiografías. Entre ellas se halló el conformismo, la resignación, la complacencia con celebrar que el estudiante llegara únicamente a dar un paso e, impulsado a frenarse, se cohibiera de seguir cuando no era momento de finalizar. En algunos ejemplos se aludía a que los niños no eran capaces de dar más allá de ese potencial conocido o diagnosticado de entrada. A un docente se le hacía notar que cuando mencionaba sus directrices de enseñanza hablaba de “pedirle a los niños” que hicieran, que emprendieran, que se abocaran sobre... he aquí la conversación:

DocColab: Yo creo que no se les puede exigir ni imponer porque hay niños que no lo van a hacer y no lo pueden hacer.

Invst: o sea, la... pero, ¿por qué crees eso? ¿De dónde sacas esa convicción?

DocColab: no, porque ellos, por ejemplo hay niños que son un poquito más lentos para hacer ese tipo de trabajos, no... ellos no pue... hay niños que no pueden hacerlo. Porque aún no han consolidado todas las potencialidades requeridas para ese grado, por ejemplo, yo tengo 3 niños, a pesar de que... que ellos solamente decodifican pero ellos no tienen

comprensión lectora. Entonces yo a ellos no les puedo exigir que escriban algo porque ellos no pueden hacerlo (HVDsG-7:320-- 1139:1142).

La reflexión salta a la vista: si a los niños no se les exige, porque no pueden, ¿cuándo podrán? El esfuerzo es un asunción personal; no se trata de forzar al estudiante a hacer algo que no ha aprendido, sobre lo que no tiene idea ni orientación, sino de favorecer la auto-exigencia, la disciplina auto-asumida. Se llegó a ver en este estudio que el profesor deja de exigir para “pedir”, “le pedí a los estudiantes que eligieran, les pedí que trabajaran”; y una solicitud puede ser complacida o rechazada, pero seguirá siendo siempre una solicitud. La educación históricamente se estructuró desde la exigencia.

Se intentaba preguntar por qué se sentía tan seguro de que era fundamental evitar el la languidez (¡oh!) en la vida del aula, éste señaló: “bueno, porque en principio uno como ser humano para hacer algo pues le tiene que gustar, y ahí entra lo que usted dice que es la parte de la motivación”. El investigador hurgó más: “pero te podrías resignar a que no les guste. ¿Por qué les tiene que gustar?”; “no, porque eso es muy feo” (HVDsG-7:882-- 3412:3415). Si un educador está convencidísimo de que para hacer algo nos tiene que gustar la interrogación automática que se le puede hacer es: ¿Y qué papel juegan las obligaciones?

Conclusiones preliminares

la caracterización hedonista que sobre el docente, sobre sí, que hicieron el grupo de docentes informantes se puede, con preocupación, equiparar a un tsunami, que cuando se anuncia implica la retirada tranquila del mar hacia dentro del océano, nadie lo divisa, pocos lo pueden esperar (a no ser por los expertos) pero luego que decide volcarse sobre la costa arrastra. Una educación hedonista y descomprometida con la exigencia terminará por arrastrar y hacer mucho más daño del que se piensa sobre la cultura y la sociedad.

Pero también hay algo de impostura en las referencias complacientes que pueden hacer los educadores a satisfacer permanentemente a los niños, a no incomodarles, a facilitar su tránsito por la vida escolar. Esto porque esa posición del hedonismo, por un lado, no es la más avalada y, por otro lado, tiene más un carácter discursivo, pero en la práctica se torna irrealizable. Se trata a todas luces de un modelo implícito (Porlán, 1998) que ha ido penetrando lenta pero sostenidamente la práctica de la docencia, comenzando por el discurso y enfilando sus pasos hacia la acción, aunque en ello las evidencias sigan siendo débiles o aparentemente minoritarias.

Uno llega a preguntarse si podría haber una tendencia de tal cariz en un universo como el escolar, tan pleno de formalidades y dispositivos de control; sobre todo si el educador es amante de la “disciplina”, si exalta la necesidad del dominio de grupo, si cree (como se vio en los resultados de este trabajo) que la planificación es tan, pero tan, importante. Si luego toma por trascendentales los intereses de los estudiantes y ellos le marcan territorio, le ponen linderos a su destreza didáctica y, esquivando las dificultades, conminan – acaso obligan al profesor a ahorrárselas, evitárselas, disminuirlas, hacerse a un lado, será únicamente de manera parcial, por un tiempo o sólo con alguno o algunos docentes aislados, no con la mayoría. El perfil hegemónico en la enseñanza escolarizada es, ya se sabe, el del control, el examen, la autoridad elevada a autoritarismo, el robo de los espacios de autonomía del ser.

Una complacencia educativa que parece afincarse en una errónea creencia de que “el niño está en el centro de educación” (véase Meirieu, 2001, quien imputa esa concepción justificadamente) y que debe hacer siempre las cosas con gusto, con renovado y convencido interés. Al principio parece estupendo, hacer las cosas con gusto. Pero de allí a anunciar, como ocurrió con alguna informante del trabajo, que para hacer todo, ¿cualquier cosa? al sujeto “*le tiene que gustar*”, hay una distancia significativa. Relativizando: por supuesto que lo deseable en la vida humana es hacer la mayor parte de las cosas con gusto, que la búsqueda de la felicidad consiste en evitar el disgusto y que “más puede una cucharada de miel que una tonelada de hiel” son postulados de una doctrina que pocos contradirán. Lo que ocurre es que no siempre hay miel, y el recorrido vital también hace probar muchas veces la hiel de sus realidades. Subvertir el orden y esconderle esa posibilidad al estudiante es de un riesgo enorme.

Se trata, por todo lo dicho, de una elección teórica, de una sugerencia didáctica, que se ha ido colando con la comprensión parcial e incompleta de las teorías más hegemónicas. Cabe interrogarse si existe implicación en este fenómeno al tiempo postmoderno que vive la humanidad, de la cultura de los medios masivos de comunicación, o si es una tendencia del servicio educacional que se ha empezado a plantear como propósito desde hace tiempo preparar una oferta más “a gusto del cliente”.

Si se acepta que la profesionalidad del docente está comprometida por la fragilidad epistemológica de su saber, por su debilidad en preservar conscientemente bases teóricas, ideológicas, e históricas de lo que está en juego en la educación, es fácilmente predecible que naufrague con este u otro comportamiento desprendido, espontáneo, con escasa consciencia de su impacto y sus debilidades. ©

Wilberth Suescum Guerrero. Licenciado en Educación, Mención Básica Integral, de la Universidad de los Andes, año 2001. Ejerció como maestro integral en el nivel de Primaria por varios años, así como de especialista de algunas áreas de Educación Media. Luego inició su trabajo de docencia universitaria, en la misma Universidad, en un Programa de Profesionalización que habilita como educadores a profesionales de un amplio rango de áreas. Desde el año 2008 es Profesor Ordinario en la Planta de la Facultad de Humanidades y Educación, donde ha ejercido distintos cargos administrativos y académicos en las estructuras de pre y postgrado. Se doctoró en Educación en 2018.

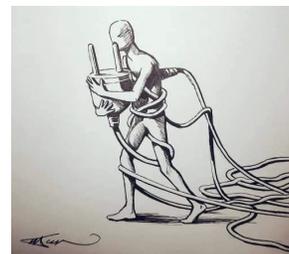
Referencias bibliográficas

- Flórez Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Mc Graw Hill, TES DE.
- Huizinga, Johan (2010) *Homo Ludens*. Buenos Aires, Argentina: Historia Alianza Emecé.
- Meirieu, Phillipe. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Porlan, Rafael y Rivero Ana (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias*. Sevilla: España. Diada Editores.
- Pulido, Asdrubal (2007) *Educación ¿un mundo al revés?* En Educere: Revista Venezolana de Educación, N° 38, 2007, Año 11, Mérida, Venezuela.
- Suescum, Wilberth y León, Aníbal (2018) *Las fuentes del saber docente, límites y posibilidades en la formación profesional del maestro*. En Educere: Revista Venezolana de Educación, N° 71, 2018, Pp: 117-129. Mérida, Venezuela: LAS FUEN
- Tafur, Jorge (2016). *Hedonismo y Normatividad: Discusión entre Freud y Marcuse*. Disertaciones (5) 2, 63-73. Quindío, Colombia.

Las prácticas preprofesionales de las ciencias experimentales desarrolladas en la educación virtual ecuatoriana



Pre-professional practices in experimental sciences developed in Ecuadorian virtual education



Elizeth Mayrene Flores Hinostroza

elizeth.flores@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2171-8348>

Teléfono de contacto: + 59 3979196532

Wilmer Orlando López González

wilmer.lopez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

Teléfono de contacto: +59 3963646498

Facultad de Ciencias Experimentales

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Chuquipata, Cantón Azogues Provincia del Cañar

República de Ecuador

Derling Jose Mendoza Velazco

dmendoza@grupocamiper.org

<https://orcid.org/0000-0001-8275-3687>

Teléfono de contacto: + 51 969522743

Escuela de Altos Estudio de Perú

Cámara Minera del Perú CAMIPER

Lima-República del Perú

Fecha de recepción: 22/11/2021

Fecha de envío al árbitro: 29/11/2021

Fecha de aprobación: 04/01/ 2022

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo brindar un análisis teórico-práctico del modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador. El método de estudio fue cualitativo interpretativo, conformado por la participación de 30 parejas pedagógicas correspondientes al octavo ciclo de nivel profesional del período académico IS-2021. Los resultados fueron obtenidos mediante la plataforma Google forms y analizados con el software de análisis Atlas.ti 21, lo que permitió determinar información que sustenta la transformación de la práctica educativa ecuatoriana en la cual se debe eliminar las barreras de la enseñanza y aprender a utilizar las plataformas tecnológicas con la ayuda del paradigma conectivista, interactuando de una forma sincrónica y asincrónica con el estudiantado.

Palabras claves: Modelo pedagógico UNAE, práctica preprofesional, ciencias experimentales, modalidad virtual.

Abstract

This research aims to provide a theoretical-practical analysis of the pedagogical model of the National University of Education UNAE, Ecuador. The study method was qualitative interpretative, with the participation of 30 pedagogical couples corresponding to the eighth cycle of professional level of the academic period IS-2021. The results were obtained through the Google forms platform and analyzed with the analysis software Atlas.ti 21, which allowed us to determine information that supports the transformation of the Ecuadorian educational practice in which the barriers of teaching must be eliminated and learning to use the technological platforms with the help of the connectivism paradigm, interacting in a synchronous and asynchronous way with the students.

Key words: UNAE pedagogical model, pre-professional practice, experimental sciences, virtual modality.

Author's translation.

Introducción

La educación superior en Ecuador sufrió una gran transformación causada por la pandemia de Covid-19, lo que llevo al Ministerio de salud y al gobierno ecuatoriano a ejecutar medidas de prevención lo que direccionó a la educación a innovar un proceso de enseñanza-aprendizaje con un abordaje completamente en plataforma virtuales, lo que nos lleva a preguntarnos ¿podemos abordar de manera significativa una práctica preprofesional utilizando plataformas virtuales? ¿cómo se abordarán las prácticas preprofesionales para aquellas parejas pedagógicas que no tengan acceso a los recursos virtuales?

En este sentido, Caballero et al., (2020) describen el engranaje que debe existir entre el conocimiento, la praxis pedagógica en correspondencia a las necesidades educativas. Por lo que se debe hacer readecuaciones a los diseños preexistentes en las universidades, en las que podemos observar el objeto de estudio desde un enfoque completamente humano, pero desde una visión virtual, ya que los problemas no van a estar dentro de las unidades educativas, pero sin dejar de percibir que las aulas de clases presenciales emigraron a unas aulas completamente virtuales.

Cejas et al., (2021) destacan como las plataformas virtuales fueron las herramientas que ayudaron a la educación superior, pero no se abarca los problemas que acarrearón la ejecución adecuada de las práctica educativas en una realidad propia de su contextos, originándose nuevas exigencias en el modelo pedagógico de las prácticas preprofesionales que contempla la UNAE, ya que en su documento rector se contempló las prácticas de manera presencial lo que conllevó a una adecuación de la praxis, integrando los conocimientos en las ciencias experimentales a una práctica pedagógica que cubriera las nuevas exigencias sociales emanadas de nuestra realidad.

Para adecuarnos a esta transformación todos los docentes asumimos un nuevo reto, continuar con la formación de los educadores futuros el cual fomentara la conciencia humanista, participativa, creadora, con principios y valores, integrando siempre la colaboración y ayuda a su prójimo, y los demás principios que están contemplados en la constitución ecuatoriana para el desarrollo social, cultural y sostenible. (Constitución de la República de Ecuador, 2008). Para ello Humanante et al., (2019), expresan que debe resurgir el trabajo docente coadyubado con los enfoques paradigmáticos conectivismo, fundamentando siempre los saberes científicos, tecnológicos, educativos y culturales que ayuden a construir y/o internalizar el conocimiento desde la teoría, lo social y no dejando de lado la parte afectiva.

Ante toda esta disyuntiva, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), considero todas las plataformas virtuales, así como la capacitaciones continuas a los docentes y por ende con el desarrollo de todos los videos explicativos para que las parejas pedagógicas cumplieran las prácticas preprofesionales de manera exitosa, adquiriendo las destrezas necesarias en el quehacer docente de las ciencias experimentales, desarrollando sus prácticas de manera virtual con la ayuda de las plataformas zoom, Google classroom, Microsoft teams, Meet, así como también las redes sociales, Facebook, instagram, youtube y el whatsapp, interactuando todos los actores; docentes, estudiantes y parejas pedagógicas para consolidar el conocimiento de los estudiantes del BGU. Con todo lo anteriormente expuesto, en esta investigación analizaremos y reflexionaremos sobre las practicas preprofesionales en la carrera de ciencias experimentales en modalidad virtual orientadas siempre por el currículo y el contexto social.

Antecedentes de las prácticas educativas en la educación superior

La formación de los profesionales en el ámbito educativo, debe estar articulada con los modelos pedagógicos, currículos educativos y un conjunto de actividades que conjuga valores éticos, morales y profesionales que

conlleve a una excelente estrategia del hecho o práctica docente. A partir de esto Crespo (2018) señala; que los saberes óptimos para ser un profesional educativo deben estar íntimamente relacionado hermenéuticamente entre el conocimiento previo del objeto de estudio consciente del sujeto y la realidad o contextos que el mismo sujeto tenga del objeto, pero con una percepción objetiva, para que el sujeto pueda hacer cambios de la realidad del saber.

A partir de esta concepción del conocimiento en la formación educativa Rodríguez (2019) asume el protagonismo que tiene las prácticas educativas en la formación docente, pero considera que debe estar en constante evolución, haciendo reflexiones colectivas para asumir las necesidades de los contextos. Con igual punto de vista Véliz y Gutiérrez (2021) disciernen que los docentes para tener una buena práctica docente deben seleccionar las estrategias metodológicas y los procedimientos adecuados, así como una evaluación sistemática abierta a las experiencias y vivencias de los actores que conforman el hecho educativo, así como también asumir los modelos educativos digitales.

Bajo este enfoque se concibe el aprendizaje en un proceso sistematizado en que los sujetos aprendices en conjunto con los docentes aportan saberes propios de la práctica educativa emanadas dentro del constructivismo social, es decir integrando de manera coherente los eslabones entre la concepción teórica y práctica enmarca en el currículo educativo nacional. A partir de lo anteriormente expuesto el estado ecuatoriano en la Ley Orgánica de Educación (2012) describe que la educación debe responder a los esquemas epistemológicos que desarrollen en sus ciudadanos una fuerte identidad, conciencia y soberanía ecuatoriana, como lo indica el artículo 10 del reglamento LOE “Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan”.

Dentro de este contexto señalado, las universidades ecuatorianas asumieron estos desafíos tratando de consolidar de que el aprendizaje se construya de manera colectiva, generando un conocimiento teórico-práctico consensuado, en que día a día la pareja practicante se apropie de habilidades, estrategias didácticas, metodologías activas, así como valores sociales y culturales. El docente debe desarrollar un alto grado las capacidades cognoscitivas como son: el análisis, síntesis, estructuración de la información, priorizar los contenidos, para que cuando este en el acto de la enseñanza se desarrolle un aprendizaje significativo en los estudiantes logrando unos resultados de internalización del conocimiento que integren el ser que perduren en el tiempo. (Criollo, 2018).

Prácticas Preprofesionales en la Universidad de Educación, UNAE

La formación docente en la UNAE se rige por el documento rector del modelo de las prácticas preprofesionales (2018), que concibe la práctica dentro de contextos educativos reales, integrando los ejes integradores y los núcleos problémicos en cada ciclo, desarrollando en las parejas pedagógicas un pensamiento crítico en la construcción de sus saberes y a su vez investigativos, que ayuden a mejorar las problemáticas que emerjan de los proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas en el Ecuador.

Este modelo pedagógico UNAE, es un gran desafío para todos los actores que integran el hecho educativo porque entrama una concepción innovadora fundamentada en la corriente constructivista como lo describen Portilla et al., (2018), en el cual las competencias profesionales y el conocimiento se desarrolla dentro del campo de acción, implicando para ello los tres saberes (pensar, decir, hacer), desarrollando un equilibrio entre la comprensión del pensamiento y la acción práctico, fomentando los valores éticos y morales necesarios para la contextualización del currículo.

El aprendizaje de las parejas pedagógicas se concibe desde el modelo pedagógico UNAE desde 3 dimensiones que integran los ejes vertebradores de la práctica, que consiste primero en acompañar; permitiendo en este momento a las parejas pedagógicas observar los fenómenos educativos, así como analizar, reflexionar, compartir entre otros. En el segundo momento las parejas pedagógicas ayudan, asumiendo tareas propias del hecho docente siempre con orientación y/o guía del docente académico y del docente tutor profesional, para

desarrollar este proceso. En el tercer momento los practicantes experimentan, es decir; después que las parejas pedagógicas han analizado y reflexionado sobre una problemática, estos deben asumir el compromiso de ayudar a la transformación de la misma, es por ello, que cuando están en la experimentación diseñan, operan las variables, ejecutan una estrategia que lo ayudaran a los sujetos de estudio a concebir de manera más sencilla los conocimientos del área y temática específica, para después realizar la triangulación de la información de manera sistemática y profunda que los ayudará a generar unas conclusiones y recomendaciones relevantes. (Modelo pedagógico UNAE, 2015).

Para desarrollar toda esta integración se debe trabajar en equipo con todos los actores propios de la práctica como son; las parejas pedagógicas practicantes, los tutores académicos que son los docentes de la materia de cátedra en la UNAE, responsable de la integración del conocimiento desde la teoría para desarrollar las competencias disciplinares con una perspectiva crítica, contempladas en el currículo nacional en el contexto de la práctica. El docente tutor, responsable de la asignatura en la institución quien acompaña, orienta y estimula el proceso propio de la práctica educativa, así como también todos los coordinadores y directores de carrera responsables de que se trabaje de forma armoniosa, articulada con todas las características y responsabilidades que deben surgir en el proceso.

Con base de todo lo descrito, queda fundamentada que desde la práctica preprofesionales se desarrolla unas actividades que evolucione un pensamiento crítico, educativo, acerca de las vivencias de las aulas de clases, que proporcione en primer momento ideas, que vayan encaminadas a diseñar una propuesta o estrategia que transformen una realidad que contenga un problema de los problemas enseñanza y aprendizaje, que direccionado desde la carrera de ciencias experimentales se orienta a mejorar el proceso en las materias que integran las ciencias experimentales, como son; ciencias naturales, biología, química, física y matemática.

Prácticas Preprofesionales Virtuales, UNAE

El ser y el quehacer docente cuando se comprende y se discierne desde el desarrollo y potencialización de las competencias cognoscitivas y destrezas prácticas desde el ámbito universitario debe impulsarse un análisis y reflexión de todos los que intervienen en el proceso educativo. Con este fundamento reflexivo adquirimos la capacidad de seleccionar las estrategias que contribuyan a la práctica adecuadas al contexto social, según Vásquez (2015) señala que, los perfiles de los estudiantes están cambiando por las necesidades educativas que emergen, a partir de ello la UNAE rediseñó sus prácticas preprofesionales en todas sus carreras, como lo refieren Molerio et al., (2021) adecuándolas a la modalidad virtual, diseñando los recursos innovadores necesarios para el desarrollo las vivencias de las prácticas preprofesionales desde una contextualización sincrónica y asincrónica, para que las parejas pedagógicas puedan comprender, analizar y contextualizar las experiencias de sus aprendizajes prácticos.

A partir de ello, la UNAE tiene las fortalezas para el trabajo en esta modalidad virtual, porque la universidad cuenta con el módulo de práctica en la plataforma SGA, en el mismo se coloca toda las planificaciones contempladas por actividades y horas de cumplimiento para la construcción de sus aprendizaje, además con la ayuda de la plataforma Moodle se pueden generar el desarrollo y creación desde un portafolio hasta una evaluación formativa que organicen y concreten sus aprendizajes práctico (acompañar, ayudar y experimentar).

Dorrego (2016) expresa, que para una educación efectiva debe incorporarse los recursos tecnológicos de la información y comunicación, en todos los niveles educativos, emigrando hacia una virtualidad dejando de interaccionar físicamente los docentes con sus estudiantes, asumiendo la sincronización y la no sincronización cómo los espacios de interacción, utilizando la conectividad como el paradigma del aprendizaje que ayude en la construcción y apropiación del conocimiento. Aunado a estos fundamentos Pérez et al., (2015) describen un principio curricular que concreta la trasmisión de los contenidos, utilizando las plataformas virtuales.

Este modelo de prácticas preprofesionales desarrollados con la conectividad, tiene varios componentes como son, interactivo, colaborativo, interactivo, abierto, sin las barreras de tiempo y espacio, y flexible, que lo ayuda a observar, comprender, analizar y compartir el conocimiento y experiencias de las vivencias en las prácticas

educativas, favoreciendo el aprendizaje sincrónico y asincrónico, en colaboración permanente de las comunidades virtuales lo que fomenta el trabajo en equipo, integrando siempre el seguimiento, retroalimentación de los aprendizajes. (Ramírez, 2017).

Caracterización de las prácticas preprofesionales en la carrera de ciencias experimentales, UNAE

La carrera de ciencias experimentales realizó una caracterización de sus prácticas preprofesionales (2021) asumiendo las dimensiones de planificación, ejecución y resultados para la formación de los docentes investigadores en el área de ciencias, consolidando el proceso formativo y la reflexión crítica del conocimiento científico, para que las parejas pedagógicas de los elementos de la investigación generen soluciones, estrategias, propuestas innovadoras, fomentándose en las concepciones pedagógicas propias del contexto.

Desde las competencias básicas descritas en el modelo de prácticas preprofesionales (Ob. Cit.) que son: comprender, diagnosticar, diseñar, desarrollar y evaluar construyen competencias para aprender a autorregularse y desarrollarse profesionalmente para mejorar la vida de la sociedad. Para la carrera de ciencias experimentales se enfatiza también el cuestionar la práctica construyendo el aprendizaje en las aulas virtuales con el uso de las TIC sembrando el servicio como compromiso social, adecuados estos a los componentes necesarios del currículo educativo ecuatoriano, coadyuvando la observación de situaciones, casos de estudios y problemas desde el aula virtual para desarrollar una investigación desde el enfoque acción-participativa para transformar las realidades del contexto educativo.

Lo anteriormente expuesto; desarrolla la participación de los actores que integran el proceso, así como la planificación, diseño de recursos creativos que aporten a las experiencias educativas un carácter novedoso, dinamizador que inspiren a la transformación educativa respetando las realidades de las instituciones educativas, así como de los docentes y/o estudiantes de las mismas. Como lo distinguen Duran y Álvarez (2015) para que una práctica sea exitosa debe mejorarse el desempeño con acciones e intervenciones innovadoras, replicable y que pueda ser evaluada, todo esto darían unos resultados de calidad en los procesos de aprendizaje en todos los niveles educativos.

¿Cómo enseñar y cómo aprender las ciencias experimentales

Los primeros elementos contemplados en el proceso de ¿cómo enseñar y cómo aprender las ciencias experimentales?, es el conocer, que según Hume (1998) el conocimiento es una acción consciente de los seres humanos, interactuando el sujeto que conoce y en que quiere conocer, relacionando el objeto del conocimiento y la operación misma del conocer. Es decir, el sujeto observa primero el objeto, asimila y por último logra una representación del objeto de estudio, en ese momento se dice que hizo suyo el conocimiento sobre ese objeto. Para Morín y Ruiz el campo del conocimiento científico se requieren como base un discurso reflexivo de los docentes, que puede ir desde lo filosófico a lo científico, para que así los estudiantes logren un pensamiento complejo de las ciencias.

En la enseñanza de las ciencias experimentales se articula los conocimientos teóricos, la comprobación, verificación para luego llevarlo a la actividad experimental, desarrollando habilidades que ayuden a los estudiantes a analizar, explicar, interpretar y sistematizar la información. García y Ramos (2005) enfatizan que las etapas del aprendizaje de las ciencias no se pueden analizar como partes, hay que comprenderlas como un proceso, entrelazando la aprehensión, la interiorización y la fijación para que después el aprendiz pueda aplicar en todos los campos de la vida y que este aprendizaje le ayude a resolver cualquier situación de la misma. Cuando el sujeto empieza a discernir, reflexionar, de manera consciente se puede expresar que la internalización de los resultados es excelente, es por ello que las estrategias que emplea el docente deben contribuir para el intercambio de saberes.

Las prácticas preprofesionales que se desarrollan en la UNAE, específicamente en la carrera de ciencias experimentales se toma en consideración el desarrollo evolutivo del conocimiento integral de las parejas pedagógicas, siendo la interacción en la praxis el momento idóneo para que los estudiantes experimenten lo aprendido

en los diferentes ciclos de la carrera, fomentando el trabajo colaborativo, diseñando y ayudando a los docentes de las instituciones a desarrollar materiales didácticos con el soporte de las metodologías activas. Con base a las buenas prácticas preprofesionales se ha encaminado a la transformación de cómo enseñar y cómo aprender de las ciencias, demostrando con todas las acciones, o experiencias que vamos a compartir con el desarrollo de esta investigación.

Metodología

La investigación se desarrolló con el enfoque metodológico cualitativo, inmersa dentro del estudio de campo, encaminada en el paradigma fenomenológico interpretativo. Hernández, et al., (2017), expresan que las investigaciones cualitativas como un proceso en que los investigadores están inmerso en la realidad y pueden interactuar con el objeto de estudio, observándolas, describiendo e interpretando los fenómenos de estudio adicionando procesos numéricos. El estudio de los fenómenos según Husser (2012), trata de observar, comprender, analizar, describir e interpretar la naturaleza propia del objeto de estudio, es decir contextualizada dentro de su vida cotidiana y los escenarios del hecho educativo, que se entretajeron con el diagnóstico de las propuestas de titulación de las parejas pedagógicas.

Con estos fundamentos, el estudio de campo permitió a los investigadores observar los escenarios naturales donde ocurrieron los hechos, es decir, las prácticas preprofesionales de las parejas pedagógicas en los dos primeros momentos del modelo práctico de la UNAE, como son: acompañar y ayudar logrando así recoger las vivencias, opiniones e interpretaciones, concepciones, de todos los actores que integraron este proceso.

Población y sujetos de estudio de la investigación

Para Hernández et al., (2017) la población es la representación de todas las personas que pueden participar en la investigación, porque conocen y pueden describir el fenómeno de estudio. Para la selección de los sujetos de estudio se realizó de manera intencional, quedando constituida por treinta parejas pedagógicas los cuales son estudiantes del 8vo ciclo, distribuidas en dos instituciones, “Luis Cordero” ubicada en Azogues y la “Herlinda Toral” ubicada en Cuenca y 14 docentes que integran las instituciones antes mencionadas, que enseñan las ciencias experimentales, siendo a su vez también los tutores profesionales que orientan el proceso de la praxis a los practicantes. En este ciclo los estudiantes que conforman las parejas pedagógicas diagnosticaron el objeto de estudio con perspectiva internacionales, nacionales y locales de la problemática respectiva (ver Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de la muestra de estudio

Sujetos de estudio	Institución	Número de docente	Significado de los códigos
Docente “Luis Cordero	D(L.C)1		L.C= Luis Cordero
Docente “Herlinda Toral”	D(H.T)8		H.T= Herlinda Toral
Pareja pedagógica en práctica, Luis Cordero	PP(L.C)1		PP (L.C)= Pareja pedagógica de Luis Cordero.
Pareja pedagógica en práctica, Luis Cordero	PP(H.T)16		PP (H.T)= Pareja pedagógica de Herlinda Toral

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

Categorización de la información

El objeto de estudio de esta investigación tiene una causa y un efecto, es por ello que de estructura las variables de la investigación que según Espinoza (2018) es para poder cualificar y analizar los elementos y hechos relevantes. Del mismo modo Pérez (2016) considera que los objetos de las variables poseen identidad y que pueden variar dependiendo de cómo opere el investigador la misma, para describir y analizar las respuestas emitidas por la muestra de estudio a ciertas consideraciones de la problemática.

La categoría emergente, dimensiones, subdimensiones e indicadores que se desarrollaron y evaluación en esta investigación se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Tabla de categorización de la información

Categorías emergentes	Dimensión	Subdimensión	Códigos de la información	Técnica e instrumentos
Prácticas preprofesionales en aulas virtuales	Acompañar	¿Cómo se aprende?	Tipos de aprendizaje	Encuesta Entrevista abierta
			Ritmo de aprendizaje	
		¿Cómo enseñar?	Concepción del saber de las ciencias	
			Planificación y material didáctico	
			El currículo	
			Relación de las ciencias con el contexto	
			Resolución de problemas	
	Ayudar	Proceso conceptual	Sustento teórico-Práctico	Encuesta Entrevista abierta
			Adaptación de los contenidos científicos	
			Conocimientos de la materia	
			Integración de saberes	
		Proceso procedimental	Recursos didácticos	
			Técnicas y manejo de grupo	
			Técnicas e instrumentos de evaluación	
		Herramientas de la comunicación e interacción.		

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

Análisis e interpretación de los resultados

Para el análisis e interpretación de los resultados los investigadores codificaron la información, centrado en el estudio e interpretación de los fenómenos que se recogieron de la muestra del objeto de estudio, a su vez se utilizó el software Atlas.ti, permitiéndonos analizar las entrevistas y la encuesta que se trabajó en la plataforma Google forms, dicho programa facilitó la representación gráfica construyendo redes de indicadores surgidas de la información, mediante la triangulación de los datos obtenidos.

La investigación se enmarcó dentro de la variable dependiente: *Prácticas preprofesionales en aulas virtuales*, esta se operalizó en el marco de las dos primeras dimensiones que integran los ejes vertebradores de las prácticas preprofesional que se encuentra dentro del modelo de práctica UNAE (Ob. Cit.), cómo son acompañar y ayudar, que fueron las dimensiones que trabajaron las parejas pedagógicas en el Octavo ciclo, faltando un tercer dimensión del eje vertebrador que es la experimentación que abordaran en la práctica de noveno ciclo, que no se abordó en esta investigación porque ese momento corresponde al IIS-2021.

Dimensión # 1: Acompañar

En la dimensión de acompañar las parejas pedagógicas se plantea en el modelo de las prácticas preprofesionales lo siguiente:

observan, discriminan, distinguen, cuestionan, dialogan, hacen hipótesis y diagnostican, acompañados por sus tutores; comparten con sus pares y tutores información, diálogos, experiencias, emociones y reflexiones que generan el desarrollo de valores, habilidades y actitudes que configuran su pensamiento educativo, su perfil docente, su compromiso social y su proyecto vital, de forma progresiva. (Portilla et al., 2018, p.14)

Para esta dimensión se analizaron dos subdimensiones que fueron ¿Cómo se aprende?, y ¿cómo enseñar?, que se describen a continuación con los indicadores respectivos para cada subdimensión.

En la subdimensión ¿Que enseñar?, se representa las redes de indicadores que se codificaron en la información que expresaron los sujetos de la muestra de estudio y se refleja en la Fig. 1.

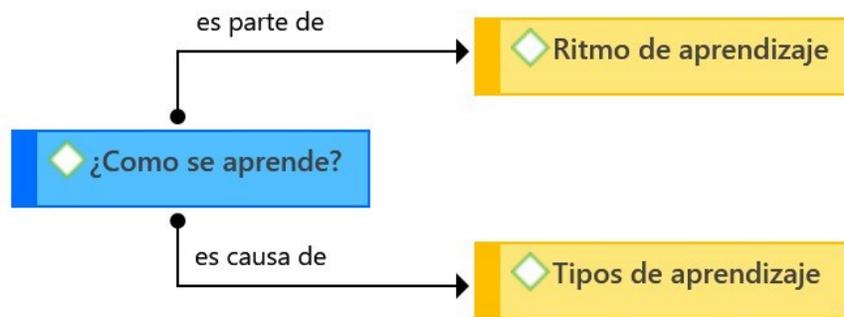


Fig 1. Subdimensión ¿Cómo se aprende?

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

En esta subdimensión se encuentran los indicadores, tipos de aprendizaje y el ritmo del aprendizaje desde la práctica educativa es concebido como un proceso en el cual los estudiantes se apropian de un nuevo conocimiento, destrezas y/o capacidades, basado a este contexto los docentes consideran que ellos planifican y desarrollan sus clases potencializando el aprendizaje significativo, como lo expresa D(L.C)1 “siempre desarrollo mis clases desde el enfoque constructivista, ” porque en la materias científicas debemos enseñar las bases para que los estudiantes se vayan apropiando de los contenidos científicos, claro voy de lo más fácil a lo más difícil, para que ellos no consideren las materias complicadas”, bajo este mismo enfoque la PP(L.C)6 revelan que “partiendo de las diferentes observaciones que registramos en los diarios de campo, los estudiantes presentaban problemas en el aprendizaje de la química, no logrando identificar los elementos químicos, ni resolver los ejercicios dentro de la hora de clase, creemos que a medida que el docente avanzaba con la temática como era más compleja los alumnos no comprendían...”

Desde el punto de vista de Oses y Carrasco (2013) señalan que el aprendizaje de las ciencias experimentales se mantiene de manera mecanicista, en que el docente explica la clase y se requiere del uso memorístico para la resolución de problemas, con razonamientos lineales, los estudiantes toman apuntes para estudiar y no aplazar la materia, como lo refieren la PP(H.T)2 “los estudiantes en la clase escriben en sus cuadernos los ejercicios que explicó el docente, pero ninguno responde las preguntas del docente, y cuando realizamos la encuesta para determinar la problemática encontramos que los estudiantes no sabían resolver los ejercicios, y eso que le hicimos preguntas muy sencillas.

A partir de lo anterior, el D(H.T)10 dice “yo les coloco ejercicio en el cuaderno y ellos me envían las fotos por whatsapp, eso lo tomo como evaluación, pero no tengo seguridad si los estudiante aprendieron la temática, así es como estamos trabajando” esto nos lleva a preguntarnos si el docente ayudando en la construcción de los aprendizaje o está desarrollando un comportamiento tradicional, en donde no es importante si el estudiante aprende los contenidos, dañando el proceso de la comprensión e integración de los aprendices.

Sin embargo otros docentes como el D(H.T)7, el D(L.C)4 y la el PP(H.TL.C)11 expresan que “aprendizaje de las ciencias debe ser innovador, mostrarles a los estudiantes en sus clases virtuales experiencias utilizando actividades para el desarrollo de los contenidos” de igual forma lo expresa el D(L.C)3 “nosotros los docentes de las ciencias debemos buscar mucho material en el internet, allí hay bastante, yo busco las simulaciones para que ellos puedan hacer representaciones simbólicas de las reacciones, yo considero que con esta práctica a los estudiantes les va a gustar las clases y van a buscar información en los videos de youtube”. Desde esta perspectiva Jiménez y Jacinto (2017) consideran que para la construcción del conocimiento se desarrollan mecanismos complejos y a nivel de las ciencias deben utilizarse las representaciones simbólicas y abstractas, para que los estudiantes comprendan, analicen y por similitudes o analogías puedan internalizar los contenidos, siendo estos procesos cognitivos propios de los seres humanos.

También encontramos testimonios de cómo ellos van desarrollando la clase, para que sus estudiantes vayan aprendiendo desde lo mas simple a lo más complejo, en este sentido el D(H.T)13 expresa “en mis clases yo primero explico un ejercicio sencillo, como por ejemplo las derivadas y después voy agregando un poco de ejercicios más complejo, los estudiantes primero observan, y después los coloco a realizar ejercicios, es lo que podemos hacer con la modalidad virtual, unos son mas rápidos en aprender, otros tardan un poco más, pero tengo grupos focales que les cuesta mucho, no tienen apoyo en sus casas.”

Como se puede apreciar, los docentes diseñan estrategias que ayudan a los estudiantes a desarrollar los procesos que deben desarrollarse para la adquisición del conocimiento, es decir, los docentes estimulan utilizando libros, videos, simulaciones que ayuden a los estudiantes aprender la temática desarrollada por los docentes, como lo afirma Cotán (2020) el docente debe utilizar recursos que estimule los procesos cognitivos, para que ellos puedan relacionar nuevas ideas que los ayude a integrar, representar, consolidar y profundizar la información, respetando el tiempo que necesiten los estudiantes en la construcción de sus saberes.

Desde la posición de cómo se conceptualiza las prácticas preprofesionales en la subdimensión ¿cómo se aprende? Se trato de diagnosticar las perspectivas pedagógicas que abarcan los docentes, tratando todos los procesos que interactúan en la apropiación del conocimiento, asociado siempre a la experiencia de los docentes y a las observaciones que registraron las parejas pedagógicas en los diarios de campos, como también las respuestas de los cuestionarios que respondieron los practicantes y los encuentros de tutoría realizados vía zoom con los tutores académicos de la UNAE.

En la subdimensión ¿Cómo enseñar?, se entreteje los indicadores; concepción del saber de las ciencias, planificación y material didáctico, el currículo, relación de las ciencias con el contexto, y la resolución de problemas, tal como se muestra en la Fig. 2.

Los datos obtenidos de la triangulación de la información, se destaca como primer indicador la concepción del saber de las ciencias, Shulman (2019) afirma que los docentes para poder enseñar deben conocer, comprender y adquirir habilidades procedimentales que lo ayuden a reflexionar las perspectivas teóricas y prácticas del hecho educativo, para que el mismo pueda innovar, profundizar y transformar el proceso de la enseñanza que conlleve a la construcción de los aprendizajes científicos.

Las concepciones del saber de las ciencias se enmarcó en lo expresado por los entrevistados, que dicen D(H.T)9, “el docente debe tener los conocimientos propios de su materia, pero también debe tener dominio de las estrategias didácticas” el D(L.C)2 adiciona “todos los docentes enseñamos de manera diferente, porque cuando tenemos tiempo en la docencia reflexionamos acerca de las vivencias para mejorar los resultados, tratando no sólo enseñar a partir de un libro, sino de llevar la vida diaria al saber científico y que este le ayuda a mejorar la vida diaria” en ese sentido el D(H.T)12 comentó lo siguiente “yo tengo el conocimiento de la materia, soy graduada en los saberes científicos, pero me falta dominio en las estrategias didácticas, estoy tratando de hacerlo lo mejor que puedo para que mis muchachos adquieran el conocimiento de la materia que estoy impartiendo.”

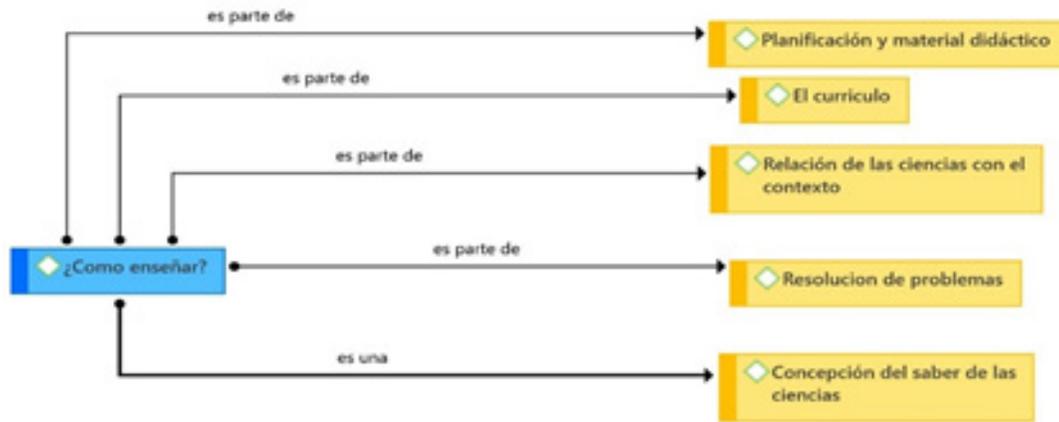


Fig. 2. Subdimensión ¿Cómo enseñar?

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

Los entrevistados están de acuerdo que los docentes deben tener conocimiento de la disciplina que enseña, pero también debe tener destreza en el manejo de la didáctica, como lo sostiene Gutiérrez (2018), el docente debe orientar el aprendizaje de sus alumnos para lograrlo debe tener criterios de selección y secuenciación del contenido que va a enseñar, a partir de esta mirada la PP(L.C)7 expresa que “se evidenciaron estrategias de enseñanza tradicional, siempre colocan ejercicio en el pizarrón los estudiantes observan desde el aula virtual, le dicta los conceptos a los estudiantes para que ellos memoricen y no utiliza otras estrategias, sólo el pizarrón para explicar el tema...” en este sentido el D(L.C)5 dice “yo le elaboro guía de ejercicios para cada tema, para que ellos resuelvan en sus casas...” el docente D(HT)8 expresa “yo explico mi materias con las cosas que hacen en su casa, por ejemplo cuando doy el tema de mezcla yo cocreo la elaboración de una torta y como voy añadiendo cada componente, eso es una mezcla.” Todas las expresiones expuestas enmarcan la planificación y el manejo del material didáctico de los docentes.

Según Gómez y Muñoz (2019), la planificación didáctica en ambientes virtuales conlleva a los docentes a un desafío que potencie el pensamiento lógico en la resolución de ejercicios para lograr los objetivos planteados en las materias científicas, por lo que el docente debe centrarse en su praxis, planificando actividades, recursos, problemas y diferentes formas de enseñar para respetar las formas de aprender de los estudiantes, siempre con la intención de mejorar los aprendizajes. En este orden de ideas la PP(L.C)6 expresan “a pesar que los docentes utilizan varias metodologías para enseñar los estudiantes presentan dificultades observables y cuantificables en el rendimiento académico, a su vez se evidencia poco interés lo que conlleva a un mal desempeño estudiantil en la asignatura”

Morin (2010) señala que la enseñanza debe ser integral, que los contenidos científicos deben planificarse de manera interdisciplinaria con todas las materias que se encuentran dentro del currículo educativo para que en manera conjunta o colectiva los docentes del año logren un aprendizaje significativo, a partir de estas ideas el docente D(L.C)4 menciona “los docentes del área de matemática nos reunimos para ver que método y estrategias podemos utilizar, a su vez nos reunimos con las otras cátedras de ciencias del año para diseñar una planificación en conjunta que cumpla con los objetivos de aprendizaje de ese año...” en estas aportaciones se evidencia el trabajo colectivo de la planta profesoral de la institución, el cual intercambian aportes y sugerencias para mejorar la forma de enseñar los contenidos científicos, afines a las exigencias del currículo y del contexto en que se desarrollan estos aprendizajes.

Los dos subdimensiones anteriormente analizados se engranan la dimensión de acompañar, contemplada en el modelo de las practicas preprofesionales de la UNAE, describiendo, analizando e interpretando para así comprender la realidad del objeto de estudio como un proceso, en las parejas pedagógicas acompañaron a los docentes tutores profesionales y docentes académicos, observando, reflexionando y diagnosticando el proceso

educativo desde las interrogantes ¿cómo se aprende? Y ¿cómo se enseña? En las instituciones educativas Luis Cordero y Herlinda Toral estructurando con sus indicadores la red semántica que se presenta en la Fig 3.

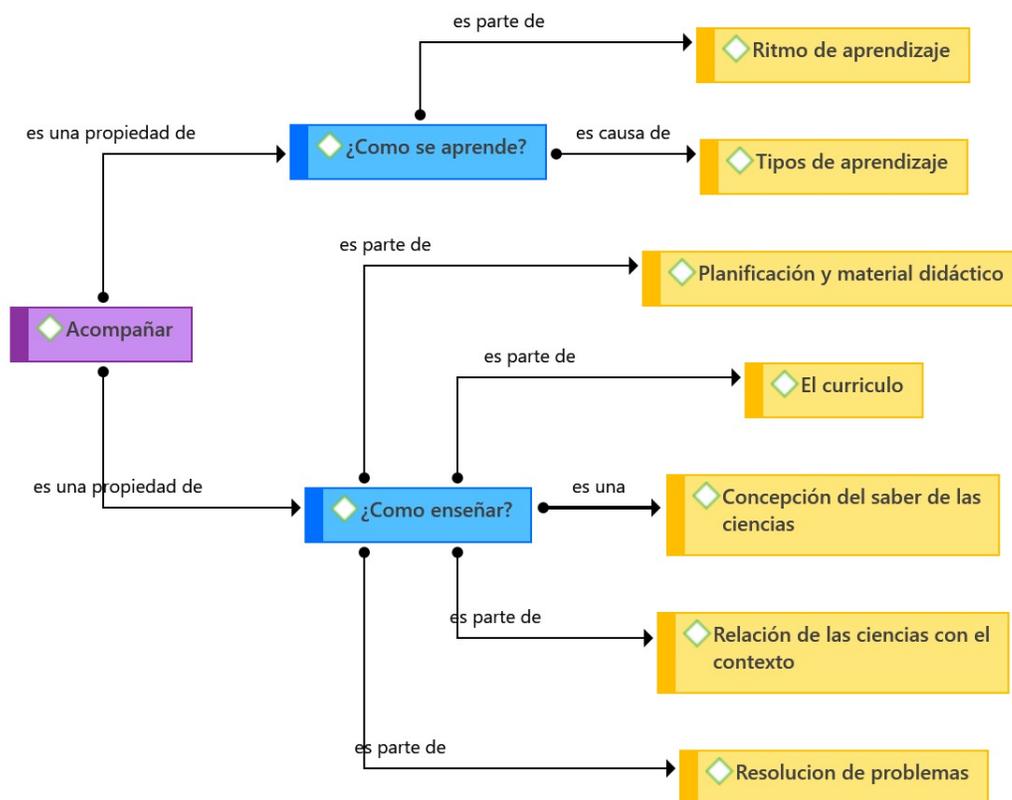


Fig. 3. Dimensión: Acompañar

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

Dimensión 2: Ayudar

En la dimensión de ayudar; se plantea en el modelo de las prácticas preprofesionales lo siguiente: “Capacidad para diseñar y desarrollar modelos de intervención educativa basados en el trabajo cooperativo y la conformación de comunidades de aprendizaje con la participación de la escuela, familia y comunidad.” (Portilla et al., 2018, p 21)

Para esta dimensión se analizaron dos subdimensiones que fueron proceso conceptual y el proceso procedimental que se describen a continuación con los indicadores respectivos para cada subdimensión. En la subdimensión proceso conceptual, se representa las redes semánticas como indicadores que se codificaron en la información que expresaron los sujetos de la muestra de estudio y se refleja en la Fig. 4.

Para la dimensión proceso conceptual los sujetos que integran la muestra de estudio convergieron en los siguientes indicadores: sustento teórico-práctico, adaptación de los contenidos científicos, conocimiento de la materia e integración de saberes, como lo enfatiza la PP(H.T)24 “para poder clases de un determinado tema de ciencias debemos tener el sustento teórico, con este conocimiento imaginamos el desarrollo de la práctica, buscando recursos tecnológicos didácticos que motive a los estudiantes a querer aprender...”, como lo expresan Flores et al., (2020) en la carrera de ciencias experimentales los estudiantes adquieren un pensamiento lógico-matemático, en que se concibe la integración de la dimensión pedagógica y científica, por lo que el perfil del egresado debe saber y contextualizar el hecho educativo de las materias de ciencias experimentales, por lo que el dominio y destrezas están inmersas dentro de las competencias, además se integran en todos los niveles de la carrera la investigación que debe tener todo docente para poder internalizar y profundizar en el

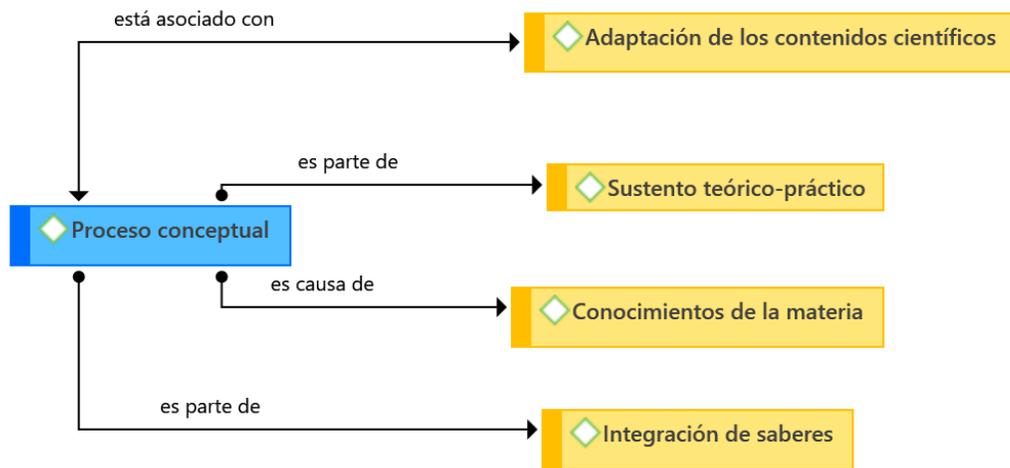


Fig. 4. Subdimensión proceso conceptual

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

conocimiento científico, cómo lo afirma PP(L.C)11 “nosotros como docentes debemos tener en cuenta los factores intrínsecos y extrínsecos asociados al rendimiento académico propios de los estudiantes, como son las interacciones alumnos-alumnos y alumnos docentes, experiencias previas, que colocan barreras al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes...”

Siguiendo con las ideas anteriores la pareja pedagógica PP(L.C)1 señala que “durante la observación de sus prácticas los únicos recursos que utilizó el docente son la plataforma zoom y el moddle, los tareas o ejercicios siempre se realizan en el cuaderno y no se evidencia los recursos tecnológicos o plataformas virtuales para el desarrollo de sus clases, además el docente señala que las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes es porque no están en clases presenciales, por ese motivo hay déficit en el aprendizaje...” Alburuqueque (2018) afirma, que los docentes de las materias de ciencias deben saber hacer adaptaciones para integrar los saberes en todos los contextos reales del quehacer científico, además del uso de herramientas tecnológicas necesarias para un excelente aprendizaje del siglo XXI.

Es evidente, que la complejidad para integrar los saberes de las materias de ciencias experimentales incrementa el desinterés por parte de los estudiantes, como lo afirma PP(H.T)22 “se puede percibir el desinterés por aprender ciencias, desconocen los conceptos previos necesarios para abordar el tema, lo que hace que los estudiantes no articulen lo aprendido a la vida cotidiana...” Todo esto se adjunta a que un porcentaje de docentes presenta dificultades en adaptar los contenidos de sus materias con la vida cotidiana, para que se desarrolle una integración de saberes enfocados en el la práctica cómo lo expresa PP(L.C)2 “el docente no desarrolla prácticas de laboratorio, considera que por zoom no hay forma de cómo ejecutarlas, tampoco utiliza los simuladores de las plataformas que muestran como interaccionan los organismos, o elementos de una sustancia, es un ejemplo...”

En esta sub-dimensión proceso procedimental, se evaluaron los siguientes indicadores: recursos didácticos, técnicas y manejo de grupo, técnicas e instrumentos de evaluación y las herramientas de la comunicación e interacción, como se muestra en la Fig. 5.

A partir del análisis profundo emerge el proceso procedimental, de algunos factores que integran el hecho educativo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales en modalidad virtual, dentro de la dimensión ayudar las parejas pedagógicas diseñaron recursos didácticos para abordar la labor docente a su vez analizaron y comprendieron los elementos que debe apropiarse el docente en la construcción del contenido, como son organizar y decidir los recursos y actividades son las apropiadas para esa temática, cómo lo expresa PP(H.T.)28 “cuando vamos a planificar debemos considerar los objetivos que están contemplados en el currículo nacional en cada trimestre, los recursos, contenidos, estrategias, actividades y evaluación para que todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de los resultados deseados”.

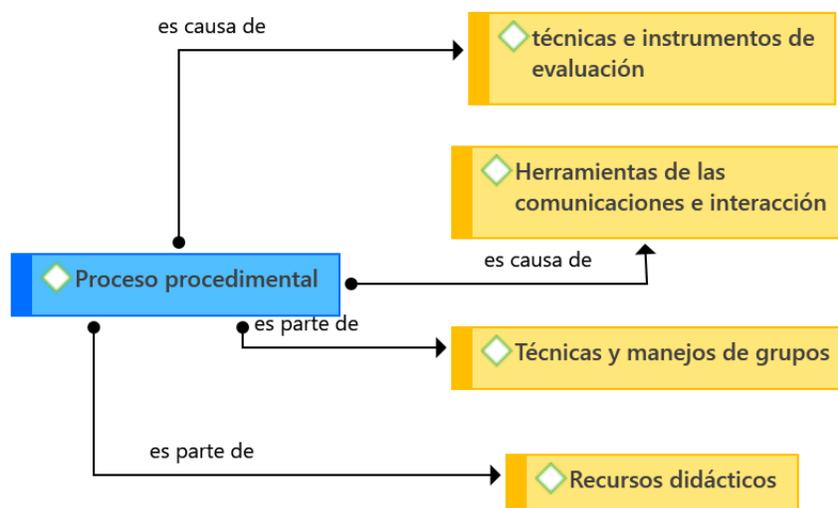


Fig. 5. Proceso Procedimental

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

A esto se adiciona lo que dice el D(L.C)6, “la planificación debe hacerse con antelación para evitar la improvisación, ella nos orienta en el desarrollo de las intencionalidades del quehacer docente, además se logra con efectividad los resultados de aprendizaje de los estudiantes”. Según Amaro (2011) es indispensable la planificación didáctica en todo proceso educativo, que vamos hacer, cómo, cuando, los aprendizajes esperados y los responsables del cumplimiento. Para cumplir todos los pasos se debe analizar y seleccionar los elementos apropiados que estimulen y ayuden al desarrollo de capacidades cognoscitivas y actitudinales de los educandos. La PP(H.T)18 considera que; “el inicio de la clase debe estar considerado en la planificación con mucho cuidado, porque el docente puede aprovechar ese momento para contestar muchas dudas que quedaron de la clase anterior.”

Partiendo de lo expuesto, el D(L.C)5 afirma “en la mediación pedagógica surgen preguntas, yo busco siempre que me pregunten durante las sesiones de clase, eso nos permite evaluar los aprendizajes adquiridos, a partir de allí podemos cambiar la estrategia, para Shuman (ob. Cit) enfatiza que en la enseñanza de las ciencias experimentales se deben hacer interpretaciones o deducciones del mundo físico, las abstracciones nacen de las observaciones y reflexiones de la clase, la crítica del conocimiento establecido, las preguntas, interrogantes permiten establecer analogías que ayuden a comprender los conceptos, modelos o teorías desarrollados en los textos científicos, propios de la materia.

El D(H.T)9 agrega “en las horas sincrónicas me gusta mostrarles a mis estudiantes videoconferencias, siempre estoy chateando para tenerlos siempre atento a la clase, además manejo las pizarras electrónicas...” Para Cuello, et al., (2018) los estudiantes deben recibir la información y a su vez que manipulen y experimenten con herramientas de comunicación interactuando de manera sincrónica y asincrónica con todos los actores que integren el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde esta perspectiva el estudiante se convierte en un constructor activo de su aprendizaje, apropiándose de los andamiajes necesarios y objetivos propios del constructivismo. Como plantea PP(L.C)15 “el entendimiento científico esta muy relacionado con el aprendizaje del lenguaje y el objetivo de comunicar, siendo que estos sirven para analizar, comprender e interpretar diversos sistemas de lenguaje, al mismo tiempo que interactúa a través de multimediales y hipertextuales entre otros que los ayuda a entrelazar y compartir conocimiento...” Por otra parte, la PP(H.T)20 expresa “los docentes sólo utilizan el zoom y diapositivas de PowerPoint en el desarrollo de las clases...”

El análisis de esta investigación nos direcciona a reflexionar, en pro del mejoramiento del aprendizaje, así como la conceptualización que manejan los docentes sobre el enfoque constructivista del docente para la integración de los saberes, descrito por el D(L.C)3 “la inmersión hacia la nueva concepción por la que hemos

atravesado todos los docentes, ha realizado profundos cambios en la manera de como los docentes vemos la construcción del conocimiento de nuestros estudiantes, esto nos llevo a nosotros también a aprender tecnología para poder enseñar a nuestros alumnos...” En base a lo antes expuesto, se emana un nuevo propósito para algunos docentes, que conlleva a analizar el aprendizaje y enseñanza de las áreas científicas en la práctica educativa con modalidad virtual, así como el diseño de actividades que van desde las más sencillas a las más complejas, logrando un gran avance en el modelo educativo con las exigencias propias que en estado silencioso nos gritan los estudiantes, de salir por completo de una modalidad tradicional que todavía se percibe en las materias de ciencia experimentales, como lo expresan Brousseau et al., (2020) la enseñanza de las ciencias experimentales debe vincularse con todas las materias que se enseñan en el año escolar, para que los estudiantes puedan analizar, comprender e internalizar patrones relacionados y manipulables al contexto, así como los símbolos propios del metalenguaje científico, integrando entre todos un pensamiento humano pero con carácter científico.

De modo que las prácticas preprofesionales en modalidad virtual, enmarca dentro de la dimensión de ayudar se integre como un proceso que hilvane lo conceptual y lo procedimental, dentro de los procesos teóricos y prácticos de las ciencias, además de relacionarlas a la diversidad de concepciones estructurando pensamientos, creencias, significados, conceptos, normas, reglas, fórmulas, imágenes vinculantes a la conceptualización y procedimientos, como se describe en la Fig. 6.

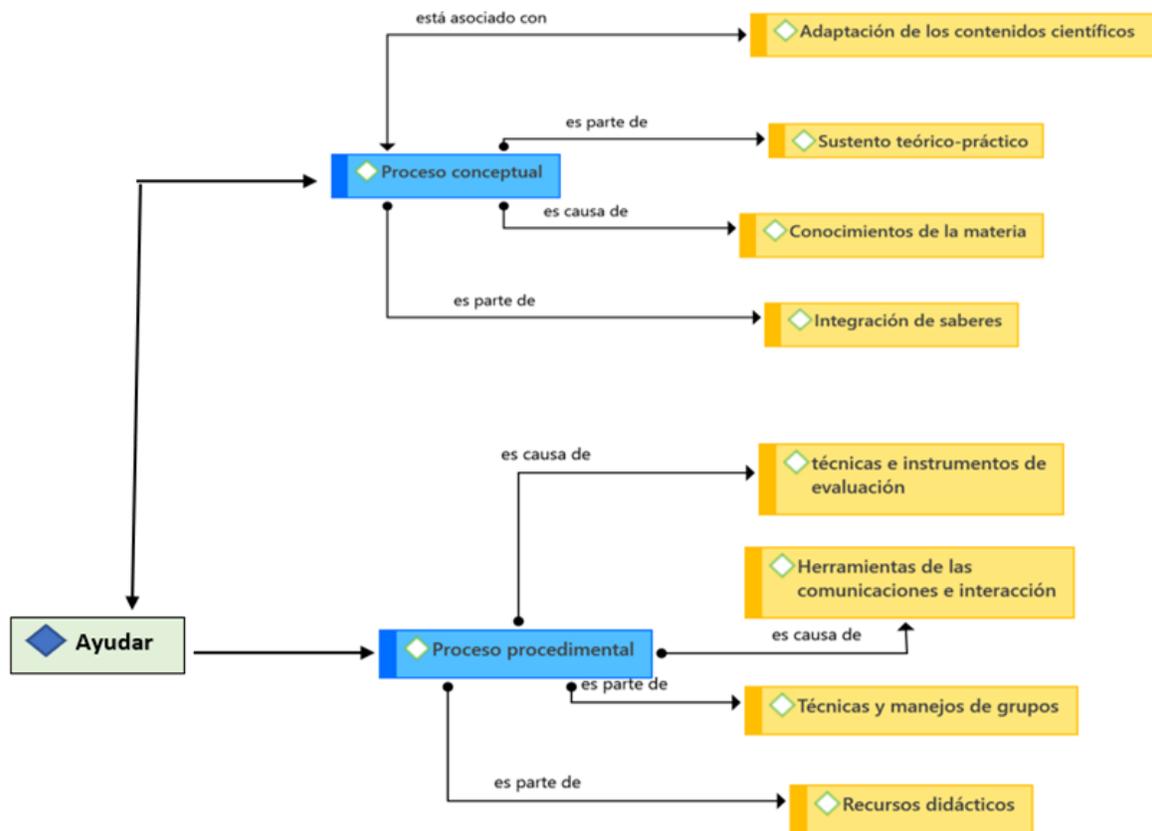


Fig. 6. Dimensión Ayudar

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

Con todo lo analizado anteriormente, podemos describir e interpretar la practicas preprofesionales en la modalidad virtual, enmarcada dentro del modelo de prácticas de UNAE (Ob. Cit) y la caracterización y plan de mejoras sobre las prácticas preprofesionales en el S2021-I y S2021-II, de la carrera de ciencias experimentales

(Ob. Cit), en el cual se concibe la planificación y el diseño de diversas estrategias que ayuden a la transformación del hecho educativo que analice, comprenda, interprete, valore y sistematice la integración de la teoría y la práctica educativa, originándose los protocolos de titulación en los dos paralelos que se muestran en la tabla 3 y 4.

Tabla 3. Títulos de los protocolos de titulación paralelo 1

1	Recursos digitales para la enseñanza y aprendizaje de las Leyes de Newton en el primer año de bachillerato paralelo "A" de la Unidad Educativa CEDFI
2	Estrategia lúdica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de biología en el bachillerato de la "Unidad Educativa Luis Cordero"
3	Implementación de estrategias metodológicas para el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el segundo año de bachillerato general unificado en el área de Biología con la temática de Mitosis y Meiosis correspondiente a bloque curricular del Ciclo Celular, en la Unidad educativa Luis Cordero.
4	Uso de animaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los enlaces químicos
5	Estrategia didáctica para el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño del tema funciones para 3ero de BGU de la UE "Luis Cordero"
6	Alternativa Educativa para el desarrollo del razonamiento lógico matemático en los estudiantes de 3ero BGU de la Unidad Educativa "Luis Cordero"
7	Estrategia didáctica gamificada en el aprendizaje de la nomenclatura en estudiantes del 2° año de BGU en la "Unidad Educativa Luis Cordero"
8	Uso de herramientas digitales en la enseñanza de la física en el BGU de la unidad educativa Luis Cordero
9	Estrategia Didáctica Basada en las Nuevas Tecnologías para la Enseñanza de la Geometría en el Área de Matemática para los Estudiantes del Tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa Luis Cordero
10	Estrategia Didáctica para el aprendizaje de conceptualización de célula dirigido a Estudiantes de Bachillerato General Unificado
11	Factores asociados al aprendizaje que influyen en el rendimiento de los estudiantes de 10mo Año de EGB en el área de matemática de la prueba "Ser Estudiante"
12	Enseñanza-Aprendizaje de los Docentes Acerca del Manejo Tecnológico de la Plataforma "Moodle"
13	La enseñanza de la biología en el bachillerato a partir del aprendizaje basado en problemas (ABP)
14	Guía de estrategia para mejorar el aprendizaje significativo de conceptos a través de uso de plataformas virtuales de la asignatura de biología de 3ero de BGU de la Unidad Educativa "Luis Cordero".
15	Narrativas digitales como estrategia del aprendizaje de la química en el 3 de BGU del Colegio "Luis Cordero" de la ciudad de Azogues

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

Tabla 4. Títulos de los protocolos de titulación paralelo 2

1	Factores que influyen en la desmotivación para el aprendizaje de la Biología en estudiantes de primero de Bachillerato
2	Estrategias tecnológicas para la enseñanza de Estadística en el Bachillerato-Rstudio
3	Estrategia metodológica digital para la enseñanza y aprendizaje para la formulación y nomenclatura de óxidos metálicos y peróxidos y diferenciación
4	Estrategias didácticas para el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes mediante la enseñanza de compuestos binarios en primero de bachillerato
5	Estrategias lúdicas enfocadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo de la formulación y nomenclatura de anhídridos para estudiantes de bachillerato
6	Relación entre las estrategias de enseñanza y el rendimiento académico en el área de Física en estudiantes de segundo de bachillerato de la U.E. Herlinda Toral en tiempos de pandemia.
7	Formulación de estrategias de enseñanza y aprendizaje del concepto de mol y cantidad de sustancia para estudiantes del segundo de bachillerato
8	El uso de plataformas interactivas para mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje del sistema circulatorio
9	Estrategias metodológicas a través del uso de herramientas digitales para la enseñanza de funciones binarias con el hidrógeno en el área de Química para estudiantes de Bachillerato

10	Estrategia didáctica digital para la práctica y auto aprendizaje de la nomenclatura y formulación de compuestos inorgánicos en estudiantes de segundo de Bachillerato.
11	Geogebra como herramienta tecnológica para reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje de balanceo de ecuaciones químicas en estudiantes de Bachillerato
12	Implementación de una guía didáctica como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de compuestos oxigenados en la asignatura de química en estudiantes de tercero de BGU paralelo "A" de la Unidad Educativa Herlinda Toral.
13	Herramientas digitales para mejorar la enseñanza de la Química en el bachillerato
14	Estrategias didácticas para la enseñanza de movimiento rectilíneo uniformemente variado para primero de Bachillerato
15	Metodología STEAM para mejorar la motivación, dinamismo áulico y la apreciación de la materia de Biología en tiempos de pandemia/crisis/covid

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

Las tablas 3 y 4, muestran el trabajo articulado en los estudiantes del octavo ciclo, que desarrollaron sus prácticas preprofesionales en el IS-2021, contextualizando sus investigaciones a las problemáticas reales en las instituciones educativas "Luis Cordero" y "Herlinda Toral", con una fundamentada al currículo educativo nacional y a las experiencias del saber y quehacer docente, orientado con los tutores profesionales y académicos originándose un entramado enriquecedor de todos los procesos que están presente en el aprendizaje y la enseñanza, para concluir con la investigación se engrana en las redes semánticas que construyen la variable dependiente que se muestra en la Fig. 7.

Elizeth Mayrene Flores Hinostroza, Wilmer Orlando López González, Derling Jose Mendoza Velazco.
Las prácticas preprofesionales de las ciencias experimentales desarrolladas en la educación virtual ecuatoriana

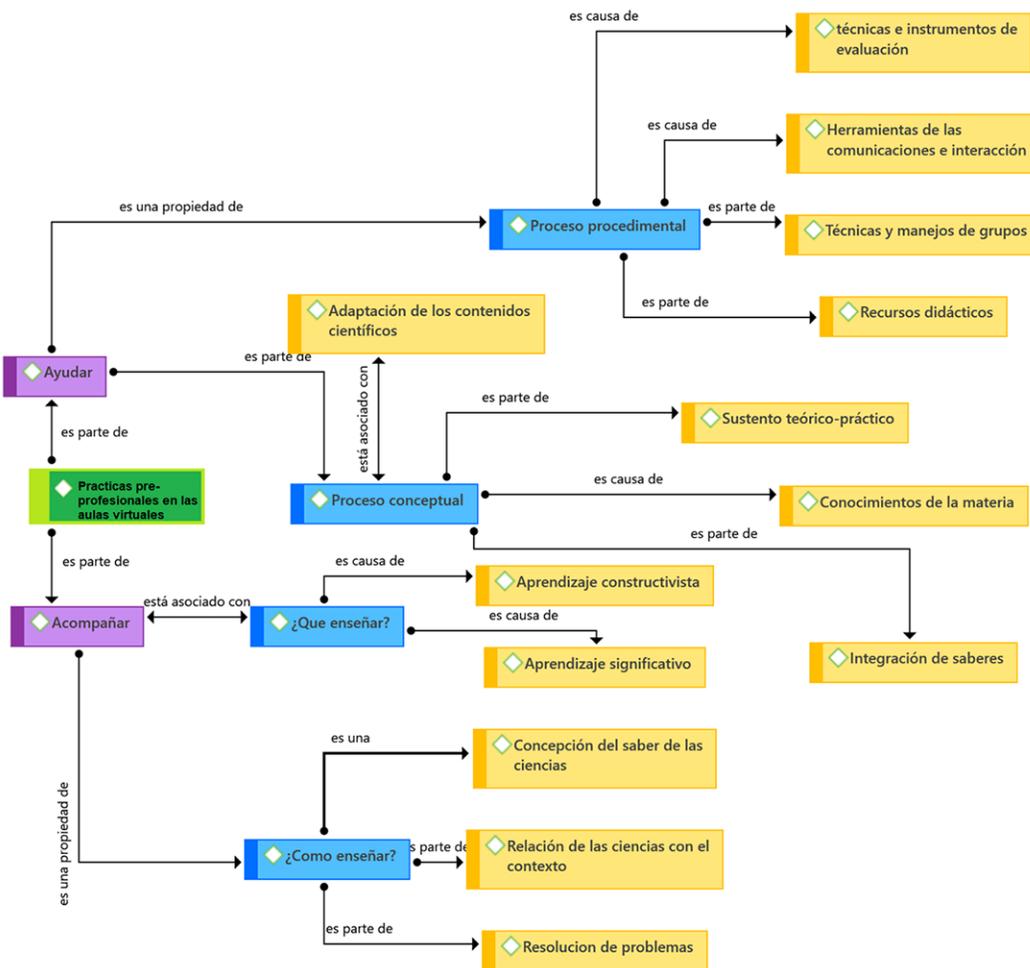


Fig. 7. Categoría de análisis: Practica preprofesional en las aulas virtuales

Fuente: Elaboración de Flores, Mendoza y López (2021)

Conclusiones

Las conclusiones se construyeron desde la triangulación de los resultados, estos que fueron evidencias del desarrollo de las prácticas preprofesionales en la carrera de ciencias experimentales, en virtud de mejorar las experiencias del proceso enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual, articulando la teoría y la práctica educativa coadyuvando las vivencias desde los conocimientos o creencias previas de los estudiantes, desarrollando valores, aptitudes que permitan evaluar que sucede en las prácticas y cómo podemos diseñar propuestas pedagógicas innovadores que interacciones con las herramientas tecnológicas que ayudan a transformar el objeto de estudio.

Al respecto es necesario que los docentes eliminen las barreras de la enseñanza y aprender a utilizar las plataformas tecnológicas y con la ayuda del paradigma conectivista interaccionar de una forma sincrónica y asincrónicas con los estudiantes, teniendo como principios básicos los valores humanistas necesario en el proceso, enmarcada dentro del currículo nacional ecuatoriano para fortalecer en los educandos el espíritu crítico, reflexivo, social y sobre todo científico.

En base a las expresiones de la muestra de estudio debe mejorarse las prácticas pedagógicas en la que el docente siempre utiliza la misma estrategia de enseñar que fomenta el carácter memorístico, que limita la parte creativa de los estudiantes y descontextualizada del entorno social. Como se evidenció en los diferentes diagnósticos desarrollados por las parejas pedagógicas que los docentes presentan falencia en el manejo de las plataformas y herramientas de comunicación que lo ayude en la enseñanza de sus materias.

Los docentes deben realizar reflexiones individuales y colectivas acerca del desempeño docente, sus capacidades, desarrollar sus fortalezas y mejorar sus debilidades para así en equipo potenciarles las competencias que requieren para enseñar a los estudiantes que exigen un cambio a la sociedad y como docentes somos los actores principales para producir este cambio que integre el ser humano. ©

Elizeth Mayrene Flores Hinostroza. Farmacéutica, (ULA). Licenciada en Educación, mención ciencias de la salud (ULA). Máster en Educación (IPLAC), Doctora en Educación (UPEL). Con experiencia laboral en la educación media diversificada por 23 años enseñando biología y química en el bachillerato, también con experiencia laboral en educación Superior por 15 años, impartiendo materias de metodología de la investigación, química, biología, en pregrado y postgrado. Ha realizado varios cursos en la enseñanza de las ciencias experimentales (química y biología). Docente investigador de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador (UNAE). Ha publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales en el área de las ciencias experimentales. Afiliación: Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ciencias Experimentales, Chuquipata, Azogues, El Cañar, Ecuador.

Derling José Mendoza Velazco. Doctor en educación, master en ciencias educativas, especialista en didácticas de las matemáticas, Licenciado en educación mención matemáticas, licenciado en educación mención Física. Técnico superior en electrónica. Experiencia: Orientador metodólogo de CAMIPER, Docente investigador Universitario y Editor-Revisor, Practicas preprofesionales, Coordinación del proyecto Conciencia Ambiental Proyecto de Conciencia ambiental educativa, Coordinación del proyecto del algoritmo basado en números, Educación matemática, Coordinación del Proyectos de competencias emocionales - Docente-Investigador – Metodología de la investigación científica, Editor adjunto editorial – Coordinador de Practicas preprofesional, Coordinador de Metodología de la Investigación – Docente de Matemáticas Investigador-Coordinador de Investi-

gación - Docente de Investigación y estadística, Docente de Bachillerato Matemáticas-Física-Química. Investigación en El pensamiento educativo, Formación por Competencias, Turismo Social como Herramienta de calidad de VIDA, Competencias sociales y educativas, La didáctica de las matemáticas investigativas, Lógica emocional investigativa. Afiliación: Escuela de altos estudio de Perú/Cámara Minera del Perú CAMIPER. Lima, Perú.

Wilmer Orlando López González. Licenciado en Educación, mención: Química (1992-ULA). Magister en Química Aplicada mención Espectroscopia Aplicada (1998-ULA). Doctor en Educación (2017-ULA). Publicaciones en Revistas: EDUCERE, la revista venezolana de educación, ULA. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona. VIII Congreso Internacional Sobre Investigación en la Didáctica De Las Ciencias (ISSN 0212-4521), Orbis. <http://www.revistaorbis.org.ve> 10 (4); 49-80 [R: 2008-02 / A: 2008-03]. Enseñanza de las Ciencias Número extra IX Congreso Internacional Sobre Investigación En la Didáctica de las Ciencias (ISSN 0212-4521).3696-3700. Proyectos Aprobados por el Consejo de desarrollo científico y Tecnológico (CDCHT). ULA. Actualmente se desempeña como profesor contratado en la Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador en la carrera de Educación Ciencias Experimentales, ubicada en la Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues, Cañar, Ecuador. Sitio web: <https://unae.edu.ec/>

Referencias Bibliográficas

- Albuquerque Villanueva, Julio Miguel. (2018). Uso adecuado y pertinente del manejo de contenido científico disciplinar para la mejora de la metodología de las sesiones de aprendizaje: plan de acción. 2018. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/11357>
- Amaro de Chacín, Rosa. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 93-128. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872011000200004&script=sci_arttext&tlng=en
- Brousseau, Guy, Sarrazy, Bernard, & Novotná, Jarmila. (2020). Didactic contract in mathematics education. *Encyclopedia of mathematics education*, 197-202. Recuperado de: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_46
- Caballero González, Yen Air y García Valcárcel, Ana. (2020). ¿Aprender con robótica en Educación Primaria? Un medio de estimular el pensamiento computacional. *Education in the Knowledge Society*, 2019, Vol. 20, n. 1. DOI: <http://hdl.handle.net/10366/143354>
- Caracterización y Plan de mejoras sobre las Prácticas Preprofesionales en el S2021-I y S2021-II Educación en Ciencias Experimentales. (2021).
- Comisión Gestora. (2015). Modelo pedagógico de la UNAE. Recuperado de: <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>
- Criollo Vargas, Marcia Iliana. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista Vinculando*. DOI: <https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html>
- Cotán Fernández, Almudena. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>

- Guarnizo Crespo, Steve. (2018). Importancia de las prácticas pre profesionales para los estudiantes de Educación Superior en la Universidad de Guayaquil. *INNOVA Research Journal*, 3(8), 14-26. 2018. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6778218>
- Cuello Alfaro, Ewduin, Rivera Aconcha, Hernando, Arango Vanegas, Juan, Jimenez Vides, Jaime, Ruidiaz Moreno, Francisco, Alfaro De Cuello, Ruby, ... & Mejia Estrada, Madel. (2018). Implementación de ambientes virtuales de aprendizaje como estrategia motivadora para el desarrollo de competencias lectoras. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*. Recuperado de: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.28>
- Dorrego, Elena. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50(12). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/50>
- Durán, Rodrigo, Estay-Niculcar, Christian y Álvarez A., Humberto R. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43(2), 77-86. 2015. DOI: <https://core.ac.uk/download/pdf/82043774.pdf>
- Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2018). Variables and their operationalization in educational research. Part I. *Conrado*, 14(Supl. 1), 39-49. DOI: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500039&lng=es&tlng=en
- González de Caballero, Gricelda Karina, & Picón, Gerardo Armando. (2020). El uso de las TIC en las prácticas pedagógicas de los docentes en los Institutos de Formación Docente del Departamento de Cordillera de Paraguay. 2019. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 9, 79-80. Recuperado de: <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2020.79>
- Guamán Gómez, Verónica Jacqueline, & Venet Muñoz, Regina. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223. DOI: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400218&lng=es&tlng=pt
- Gutiérrez Tapias, Mariano. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias pedagógicas*. DOI: <http://hdl.handle.net/10486/680833>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, & Baptista Lucio, Pilar. (2018). Cómo se originan las investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas.
- Flores Hinostroza, Elizeth Mayrene, Mendoza Velazco, Derling José, M., Guamán Peralta, Juan Diego, & Castillo Pinos, Karina Maribel. (2020). El conocimiento científico y su praxis: un desafío en la transformación universitaria ecuatoriana. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (58), 17-40. DOI: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1600>
- Humanante Ramos, Patricio Ricardo., Fernandez Acevedo, Jorge, & Jimenez, Cristhy. (2019). Aulas virtuales en contextos universitarios: percepciones de uso por parte de los estudiantes. *Revista Espacios*, 40(02). DOI: <http://ww.revistaespacios.com/a19v40n02/19400203.html>
- Hume, David. (2004). Investigación sobre el entendimiento humano. Buenos aires: Ediciones AKAL.
- Husserl, Edmund. (2012). La idea de la fenomenología. Herder Editorial.
- Rodríguez Jiménez, Andrés, & Pérez Jacinto, Alipio Omar. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de negocios*, (82), 175-195. DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Molerio Rosa Lij, Liliana, Fraga Luque, Odalys, & Vásquez Bernal, Marco Vinicio. (2021). Las prácticas preprofesionales virtuales en la Universidad Nacional de Educación UNAE. *Mamakuna*, (16), 28-38. 2021. DOI: <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/449>
- Martinez, Magda Cejas, Cejas Navarro, Mercedes, Venegas Alvarez, Gina, Proaño Rodriguez, Carlos, & Mendoza Velazco, Derling. (2021). Student Perceptions Of Ecuadorian Virtual Platforms During The Covid-19 Pandemic. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 241. DOI: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=941729>

- Morin, Edgar, & Ruíz, José Luis. (2005). *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo* (Vol. 22). Ediciones AKAL.
- Oses, Sonia E., & Carrasco, Laura E. (2013). Módulos alternativos en la enseñanza de las ciencias: estrategia didáctica orientada al logro de aprendizajes significativos. *Formación universitaria*, 6(3), 39-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S07718-50062013000300006>
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio, Soto Gómez, Encarnación, & Serván Núñez, María José. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. DOI: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5021>
- Pérez, Rafael Crisman. (2016). *La construcción de escalas de medición para la investigación lingüística y sus aplicaciones didácticas: Una propuesta con respecto a la modalidad lingüística andaluza*. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Portilla Faican, Gladys Isabel., & UNAE, (2018). Modelo de Práctica Preprofesional UNAE.
- Ramírez Montoya, María Soledad & García-Peñalvo, Francisco José. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 20(2), 29–47. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18884>
- Reglamento general de la ley orgánica de educación intercultural ecuatoriana*. (2012). Ecuador: Ministerio de Educación.
- Rodríguez Pérez, María. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación universitaria*, 12(1), 109-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>
- Shulman, Lee. (2019). Aquellos que entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 269-295. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11230>
- Véliz Salazar, Miriam Iliana, & Gutiérrez Marfileño, Victoria Eugenia. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13(1), 150-165. 2012. DOI: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1987>
- Yáñez-Galleguillos, Luz. M., & Soria-Barreto, Karla. (2017). Reflexión de buenas prácticas docentes como eje de calidad en la educación universitaria: caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500007>

La Señorita Maestra en *El Cojo Ilustrado* (1892-1901)



The Miss Teacher in El Cojo Ilustrado (1892-1901)

Claritza Arlenet Peña Zerpa

claririn1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1381-7776>

Teléfono de contacto: + 58 4122936196

Escuela de Educación

Universidad Católica Andrés Bello

Caracas-Venezuela

José Alirio Peña Zerpa

jaliriopz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6367-0691>

Teléfono de contacto: +54 939761990

Becario OIM Profesorado Universitario

Nivel Secundario y Superior

Universidad Austral

Buenos Aires. República de Argentina



Fecha de recepción: 27/09/2021
Fecha de envío al árbitro: 31/09/2021
Fecha de aprobación: 24/11/2021

Resumen

El presente artículo, en primera instancia, es una aproximación al concepto *Señorita* a partir de las letras, la tradición, las costumbres y sus vestuarios. Se realizó una revisión en los números publicados entre 1892 y 1901 de la revista *El Cojo Ilustrado* (fuentes primarias). También se consultaron dos fuentes secundarias: Bouzagio (2016) y Di Mare (2013). Del diálogo imágenes-textos se identifica a la señorita maestra con el propósito modernizador de la revista. Se buscaba beneficios para el país en orden a una noción de progreso positivista.

Palabras clave: señorita maestra, *El Cojo Ilustrado*, enseñanza, modernidad.

Abstract

This article, in the first instance, is an approach to the concept miss based on the lyrics, tradition, customs and their costumes. A review was made of the issues published between 1892 and 1901 of the magazine *El Cojo Ilustrado* (primary sources). Two secondary sources were also consulted: Bouzagio (2016) and Di Mare (2013). From the images-texts dialogue, the teacher is identified with the modernizing purpose of the magazine. Benefits for the country were sought in order to a positivist notion of progress.

Keywords: miss teacher, *El Cojo Ilustrado*, teaching, modernity.

Author's translation.

Introducción

En medio de dificultades políticas, la creciente modernización ganaba terreno en las principales ciudades de Venezuela. Ferrocarriles, energía eléctrica, gas y fábricas eran mostradas en páginas de la revista *El Cojo Ilustrado* a la par de las haciendas de café con sus peones. Dos realidades: pueblos abandonados y poblaciones transformadas.

Algunos intelectuales colaboradores de la revista estaban fascinados por la ciencia y sus avances. Filtraban en sus textos la idea de progreso movida por la razón como instrumento para organizar un país. Más allá de comprometerse con algún gobernante, *El Cojo Ilustrado* centró sus páginas en el arte y las letras. Bouzagio (2016) cataloga a la revista “como producto de consumo e ilusión del mundo moderno” (p. 119). Más que ilusión, y en medio de la diada barbarie y civilización, se reconoce en la prensa el poder del Estado para mostrar los cambios, productos del progreso, en un escenario de agitación política y febril deseo de avances. Basados en este espíritu, la libertad para publicar no conoce barreras cuando se dirige a sus lectores (estatus alto). No resulta contradictorio las imágenes de cuerpos desnudos ni la literatura donde había alusiones a prácticas sexuales. Aquellas páginas se imprimían en una sociedad conservadora bombardeada por discursos sobre la moral y la correcta sexualidad. En los hogares había filtros y prohibiciones.

Con una participación mayoritariamente masculina, *El Cojo Ilustrado* no excluía a la mujer del llamado a contribuir con el progreso. Además de ser la primera formadora de los hijos en las élites, también colaboró con la crianza de niños huérfanos a través de sociedades caritativas, financiadas con el capital de hombres influyentes. Especialmente, las señoritas encontraron una posición necesaria en la formación de las chicas de las familias honorables. Rol que ejercían hasta contraer matrimonio.

Las señoritas acompañaban a las madres (señoras) en las obras caritativas, esto les permitió mayor sensibilización con el otro. Sociedades como *El bello sexo artístico* ofrecieron presentaciones para recaudar fondos y reconstruir una iglesia. La alusión a señoras y señoritas era común en la sociedad venezolana a finales de 1800 y comienzos de 1900. Son dignas de respeto y admiración por su origen familiar y sus obras benéficas.

Las señoritas aparecen en *El Cojo Ilustrado* como un grupo especial. Cantantes, instrumentistas, poetisas, mujeres caritativas, novias y maestras. Renombrados escritores como Julio Calcaño (Secretario perpetuo de la Academia de Lengua), Francisco de Sales y Bolet Peraza, dedicaron líneas a las señoritas desde significaciones diferentes. Unos preferían sumergirse en la formación femenina con arraigo en las buenas costumbres y otros en el rol político visto como referencia a la búsqueda del bien en la sociedad positivista.

Los grabados muestran a las señoritas maestras siempre en el interior de la revista y nunca en la portada. Conformaron un grupo de jóvenes solteras con la posibilidad de estudiar (no a nivel universitario) y poder ejercer la enseñanza. El origen familiar de algunas marcaron importantes diferencias y privilegios, como el mayor reconocimiento a través de la escritura de textos publicables.

Desde el diálogo entre grabados y textos, en los diferentes números revisados, es posible ver a las señoritas en su contexto local con un fuerte influjo de las modas europeas del momento. No es posible encontrar toda la información en un solo número, de modo que los grabados son vistos bajo la noción de punctum de Barthes (1989), es decir, el detalle que atrae la atención.

La señorita: más que un estado civil

Rostros femeninos dulces e inocentes eran mostrados a las élites en *El Cojo Ilustrado*. Bellezas venezolanas, cubanas, francesas e italianas, formaron parte de muchas páginas. Pero, ¿a qué hace referencia el término seño-

rita? La imagen de la señorita se asocia a la pureza e inocencia. En la poesía había una clara conceptualización. Era común leer algunas producciones de notables poetas venezolanos y extranjeros dirigidas a aquellas mujeres jóvenes. Ellas resultaban atractivas físicamente. Muy interesantes por su desconocimiento a los placeres carnales. Una muestra de ello se advierte en la siguiente estrofa:

Dime, rival de las rientes flores,
 Cuál es más pura y más intensa llama:
 La que brilla en tus ojos seductores
 O la que, al verte, el corazón me informas (Arismendi, 1905, p. 18).

La flor es un acercamiento a la belleza femenina. Su suavidad y temporalidad en la vida, aunque sea breve, es motivo de admiración. Ser señorita se asocia a la fruta prohibida (objeto de deseo). En medio del paraíso terrenal, signado por la modernización, desear a aquella mujer únicamente era posible bajo el respeto a la tradición familiar y las claras convenciones sociales. Para lograr esto, el hombre debía pensar en las leyes humanas (matrimonio civil instaurado desde 1873 por Decreto ley) y divinas (matrimonio como sacramento). Destaca en un habitual grabado: “ese encantador racimo de *frutas vedadas*, o que solo se adquieren con la venia del Juez y el Sacerdote” (Grabado Grupo de Señoritas de Sanare, 1895, p. 21). El consentimiento de estas dos autoridades y la familia de la joven constituían las aprobaciones necesarias para estar con un hombre carnalmente. Fuera de esto, era una clara ruptura, una inmoralidad, visto como una deshonra. Una señorita al intimar con un hombre antes del matrimonio era visto como un acto sin aprobación moral. Se le veía como un desliz y “pierde la consideración social” (De Sales Pérez, 1892, p. 88). El escarnio para la familia implicaba señalamientos. El/la lector (a) interesado (a) puede revisar en el año 1893 el grabado El peor de los peores de Benjamin Vautier la escena de pena y dolor de una mujer a quien un hombre “le robó la honra” (p.19). El disfrute del sexo era legitimado por el matrimonio. Al margen de esto se situaba la mujer liviana.

Para 1900 aparecieron importantes significaciones sobre las señoritas en las poesías. Algunos se dedicaron, cuidadosamente, a alguna joven conocida. El número doscientos diez cuenta con mayores acercamientos. Los ojos varoniles fijaban la atención en la cercanía a la imagen libre de pecado: la Virgen María. Modelo inspirador y digno de imitación para las mujeres y madres de familia. Torres (1900) usa el término “sin mancha” en La Primavera del espíritu, como reafirmación de una vida fiel a los preceptos religiosos. Estar libre de pecado equivale a una vida dedicada a Dios. En el poema Oh, Rubia! se identifican estas palabras:

Oh, nubil azucena!
 Oh, virgen!...Siempre en calma
 estar debe tu espíritu. Cuán buena
 y como hermosura debe ser tu alma (Racamonde, 1900, p. 572).

Se trata de un tránsito del espíritu. Dicho tránsito es la exaltación de la quietud y de la benevolencia hecha carne. Incorruptible y dedicada a los designios de una unión matrimonial donde creará y será ejemplo para otras.

El hogar es, pues, el espacio para la crianza de las niñas y señoritas, también el destino. En ese retorno, la fe católica conforma un pilar central: el manifiesto en las costumbres y el modo de vestir. A través de la doctrina, las madres formaban a las futuras esposas. Las pertenecientes a la clase alta eran reconocidas de forma pública. Un ejemplo lo representaron las páginas dedicadas a la señora Lucrecia Tirado de Villanueva. Tras su muerte (en el año 1900) se resaltaba su rol de esposa y madre, esa del grupo de “mantenedoras del fuego sagrado del hogar, las que forman al ciudadano, y le inculcan la moral y las doctrinas que sostiene en la plaza pública” (Calcaño, 1900, p. 773). En estas líneas, se señala la importancia de la crianza en aquella sociedad. Los hombres tenían más opciones en espacios públicos que las mujeres. Ellos iban a la Escuela de Telegrafía. En la imagen de los alumnos mostrada en *El Cojo Ilustrado* eran hombres. Debían aprobar un examen, felizmente ese grupo lo logró para el 16 de enero de 1900.

Los hombres estudiaban en la universidad, ejercían cargos de importancia en los gobiernos, eran médicos, empresarios y jefes de familias. Estar presente en todo, además de tener el control, implicaba un poder asumido con orgullo. Así, pues “ser el jefe razonable y justo de la casa, y no lo será en tanto que no sepa mantener

la regla sin hacerla sentir” (Gausseron, 1900, p. 762). La inferioridad de la esposa por su dócil carácter era evidente. A ella solo se le asociaba con la dulzura y la delicadeza.

En su mayoría, las opiniones sobre el matrimonio y los patriarcas eran escritas por hombres y no por mujeres. Aún cuando las jóvenes escritoras Polita de Lima y Adina Manrique publicaran las temáticas, no estaban vinculadas a posiciones femeninas frente a espacios marcadamente masculinos sino a resaltar héroes del país y la veneración de los santos. Más aún, las biografías de las señoras eran realizadas por hombres.

La mujer casada obedece al hombre, las señoritas observan de sus madres y abuelas este comportamiento para luego replicarlo cuando tengan su propio hogar. De esta forma, se crean tradiciones para la formación de las mujeres quienes no siempre salían a la palestra pública por sus nuevos apellidos. Ciertas jovencitas fueron blancos de elogios por parte de destacados escritores. Se imponía el intelecto y la moral más que por la aspiración a casarse. Entre ellas: Polita de Lima, Luisa Queremel, Adina Manrique. Todas destacadas por sus prolíficas plumas.

Además de las escritoras, antes señaladas, algunas señoritas sorprendieron por la conquista de sociedades musicales. *El bello sexo artístico* (Valencia) y *Fantasia* (Falcón) representaron ejemplos en términos de igualdad de género, así lo refiere la noticia en la cual se presenta de manera textual las palabras de Epaminonda López Pulicani: “...ya que los hombres tardan, constituyamos la orquesta las mujeres” (*El bello sexo artístico*, 1893, p. 334). El talento y la caridad resultaron ser las fórmulas para su reconocimiento.

Es usual encontrar para la época el término “bello sexo” para referirse a las mujeres provistas de hermosura y belleza espiritual. En los poemas, grabados y sueltos editoriales de la revista de identifica: señorita. Con el tiempo, no se ha aceptado ninguna referencia discriminatoria a la mujer. Bello sexo o sexo débil vistos en la actualidad en diccionarios aún generan incomodidad. Nótese que las señoritas de aquella sociedad musical aceptaron ser identificadas como bello sexo, sumando el adjetivo de artístico. En su constitución predominó la búsqueda de igualdad. Tocaban violoncelos, violines, flautas, clarinetes y bombardinos. Sus piezas correspondían a temas religiosos. He aquí sus nombres: Epaminonda López, Elena López, Juana García, Esperanza Salom, Socorro Lizardo, Isabel González, Luisa González, Virginia Burgos, Caridad Soler, Teresa Burgos, María López, María Pérez, Felicia Celis, Trinidad Frentes, Ana Codecido, Josefina López.

También, las mezzo-sopranos fueron aplaudidas por sus actuaciones. El Teatro Municipal sirvió de despedida a la señorita Conchita Micolao del Río, quien para el mes de febrero de 1893 anunciaba su retiro de la carrera artística. Algunos se atrevieron a inferir las posibles causas. Méndez y Mendoza (1893) así lo escribieron: “No lo explicamos sino por...inspiraciones del hogar” (p. 75)

Con o sin talentos especiales, las señoritas gozaban de buenas costumbres. Esta uniformidad estaba presente en la formación femenina y también masculina. Pero, solo la mujer estaba reducida al espacio privado de la familia y mostrada al calor del estatus social o del poder estatal. Ser hija de estadistas, escritores, médicos y generales era motivo de lisonjas; ser esposa de un hombre con cargo público resultaría modelo de mujer, y si era viuda representaba la encarnación de la fidelidad y ejemplaridad de esposa. Por ejemplo, la viuda del Mariscal Falcón es mostrada en el número 220 bajo la referencia moral y religiosa “modelo acabado de la mujer, tal como la concibe el cristianismo...sin haber sido madre...hermoso modelo de la mujer coriana “ (Graterol y Moles, 1899, pp. 118- 119).

Las señoritas y algunos patrones de consumo

Era frecuente ver los grabados de señoritas en conservatorios, acompañadas de sus familias acaudaladas, pasando como alumnas de colegios o Escuelas Normales, entre destacadas mujeres ilustres.

Se les observaba solas, como bellezas caraqueñas. En esas imágenes, aparecían delicadamente vestidas y ¡cómo no hacerlo si vivían en medio de ofertas parisinas! Perfumes, jabones, corsés, joyas y postizos conformaban una muestra de la coquetería femenina, importada y publicitada en la revista. Pero, no todo era foráneo. Las

fábricas de calzado localizadas en Caracas formaron parte de las páginas de avisos publicitarios durante el año 1895.

Productos de Belleza

Ya en la columna de *El Tocado*, traducción de los capítulos del libro de la Baronesa Staffe (presente en los números de 1892 y 1893) se les aconsejaba sobre el cuidado de la piel (limpieza y protección del sol) a través de recetas caseras. Era algo bochornoso no cuidarla. Así que entre las recomendaciones figuraban los pepinos, limones, glicerina y agua fría para atenuar las manchas, mientras que para el lavado la lista incluía vino, jugo de fresas o agua de espinacas. Accesibles a todas y sin mayores inconvenientes, invitaba a las mujeres a ser coquetas y cuidadosas con su imagen (dentro y fuera de sus casas).

Una mujer cuidada era sinónimo de decencia y respeto. Esta idea impregnó los consejos para el baño, lavado de la cara y prevención de las arrugas. El cabello concentró la atención. Se aconsejó elegir bien el tocado, usar rizos con poca frecuencia para no maltratar y no teñir con colores claros porque era un perjuicio a la salud.

Para 1894 esta columna deja de existir y, ocasionalmente, aparece algún consejo de belleza escrito por hombres. La especial dedicación a las féminas cambia su foco a la moda con la *Página para las damas* de Josefa Pujol de Collado en 1896. Aparecieron las ofertas de productos para señoritas, ubicados en las últimas páginas. Los números correspondientes al año 1900 muestran jabones.

Lucir joven y perfumada parecía ser el mensaje de los publicistas quienes apoyados en el Estado vieron la posibilidad de mostrar a un país sudamericano los objetos consumidos por mujeres europeas. En medio de esta posibilidad, los anuncios ganan terreno, así como las marcas. Pululan los avisos sobre maquillaje. Si bien, es cierto que las mejillas frescas, sonrosadas y firmes eran admiradas no se identificaron productos entre los años 1892-1901. Solo aparecen polvos de talco o de arroz mostrados en avisos publicitarios del año 1897. Las señoritas podían prescindir por la belleza natural, pero las señoras no.

Prendas de Vestir y Accesorios

Las señoritas estaban rodeadas de modas para señoras. El corsé, una de las prendas más criticadas y anheladas por mujeres, era objeto de sanciones morales por hombres. Aún así aparece en el anuncio de *Corsés Leoty* en 1895. Algunos caballeros lo veían como una amenaza: “Lo inverosímil es que las mujeres se sometieran humildemente a esta degradación y a este martirio de su cuerpo y que por capricho estúpido de una modista que probablemente carece de caderas, comprometan su salud y sus condiciones para la maternidad” (El Nuevo Corsé para las caderas, 1899, p. 773). Se expone así al cuerpo femenino como manipulable por obediencia a patrones de consumo, al tiempo que es también el objeto de dominación para el sostenimiento del patriarcado. Una clara contradicción, si a esto se suma las costumbres adquiridas en casa (arraigada a la moral y la fe) al momento de vestirse. No era cualquier cosa.

De manera extraordinaria en el primer número de 1892 la imagen de la Señorita Josefina Huguet sorprende a los lectores. Además de mostrar la silueta de un corsé, el vestido blanco cuenta con finos detalles negros y elegantes zapatos. Sus guantes blancos, abanico de plumas y accesorio en el cabello (tipo diadema) también son exhibidos. Se logra así en un plano entero apreciar la fiel imitación a la moda parisina.

Uno de los retratos de la señorita Polita de Lima, en 1895, la muestra en un plano medio con un vestido negro de encajes y cabello recogido. De rostro sereno y sin ninguna sonrisa. De igual modo el grupo de señoritas-alumnas de la Escuela Normal coinciden en las mismas características. Se ve, de este modo, cómo “la mujer estaba en la obligación de demostrar el adelanto cultural de la sociedad a través del vestir...Ella tenía el deber de resguardar el cuidado corporal...El vestir y el cuidado corporal femenino... se vehiculaba con el rol de la mujer como metáfora de la nación, es decir, como signo de ciudadanía” (Di Mare, 2013, pp. 51-52).

Para el oficio de misas, en medio de imágenes de los estragos del terremoto de Caracas, Guarenas, Guatire y Macuto en 1900, una de los accesorios en las cabezas de las señoras eran los velos negros con vestidos blancos. De clases menos pudientes y, rodeadas de niños, lucían así en aquellas imágenes. Los velos negros eran usados por las señoritas para ir a misa. Cubrirse la cabeza y mostrar algunas partes del cuerpo era común. Mientras las señoras mostraban las piernas, las señoritas no lo hacían. Basta observar los grabados para darse cuenta de que el cuerpo es resguardado y protegido. El velo denotaba una diferenciación entre hombres y mujeres. Se trataba de subrayar la autoridad del hombre, un claro símbolo entre ser o no imagen de Dios, justificado literalmente en las palabras de San Pablo.

Las señoritas pobres salían con mantillas blancas o negras, al igual que las señoras. Esta prenda cubría la cabeza y los hombros. Solo quedaba al descubierto el rostro. No todas eran de encajes. En el grabado del año 1892 de la Clínica de Niños Pobres de Caracas se les observaba como grupo con un lenguaje corporal que denotaba pena y decaimiento.

Las señoritas pudientes lucen sin mantillas en los grabados de las fechas consultadas. Sus cabellos recogidos o con rizos forman parte de los rasgos encontrados, así como sus posturas de confianza (cabezas erguidas y espaldas rectas).

La Enfermedad y Muerte de las Señoritas

Llama la atención algunos grabados donde se observan a las señoritas solas y tristes. Aquí la moda pasó a un segundo plano cuando se encarnó alguna enfermedad. Por ejemplo, en *Soledad* la descripción es muy clara: “Deseosa de la soledad que es tan grata y necesaria para los espíritus enfermos, la triste doncella se ha internado en el bosque” (Nuestros grabados, 1899, p. 783). Para aquellas mujeres no contar con salud implicaba distancia y lejanía. Compartir esto en público y, en portada, quedaba en el anonimato. El rostro y su identidad se ocultaba. Cuerpos dóciles y con miradas fijas al suelo representan signos del abatimiento y pena. Ese lenguaje corporal estaba acompañado de largas faldas, blusas de encajes y cabellos recogidos.

Se resaltaba el término “doncella” en aquellas jovencitas enfermizas. Nuevamente, la pureza de la carne subordina a la muerte misma. Lo impoluto sigue siendo la carta de presentación, tal como se observa en los sueltos editoriales (defunciones). Cuerpo y alma no son disonantes. Ambos como unidad. Están encarnados conforme al modelo de mujer creyente y disciplinada.

Tras la muerte de una señorita se extendía las condolencias a los familiares a través de notas de arraigo religioso. El duelo era un sentimiento compartido, se publicaba de manera inmediata. Escasos nombres llegaron a las páginas. En 1892, apareció el nombre de Isabel Pérez (familia del escritor Francisco de Sales Pérez). En 1894, se anunció la muerte de las señoritas Concepción Ibarra e Isabel García Prim (hija del General José María García). Un año después, apareció “la dolorosa noticia de la muerte de aquella señorita”, Francisca Ibarra Blanco, (Suelos editoriales. Defunciones, 1895, p. 181). Para 1896, aparecía Mercedes Chapellín Rojas, Rosaura Espinoza, Ana Luisa Ibarra y Belén Rodríguez Landaeta. En 1897, Adela Yanes. A comienzos de 1900 Henriqueta Llamosas Tovar.

Quedaba bajo absoluta discrecionalidad las causas de la muerte. Se carecía de estadísticas, peor aún, “En las Oficinas de Registro Civil no hay constancia del diagnóstico de los fallecimientos” (Toro, 1896, p. 721). Se sabía que existía la malaria, el paludismo o la pulmonía pero no había certezas respecto a cada muerte y alguna asociación con las lluvias. Si se trataba de alguna enfermedad no se mencionaba de manera explícita. Esta premisa se mantenía con el paso de los años y, aún, cuando en los anuncios publicitarios también aparecían las lápidas y monumentos de mármol, ni siquiera se precisaba el lugar donde se desarrollaría el funeral. Aparece la mención de la capilla ardiente en la casa de Ana Luisa Ibarra (Cloto, 1896). Esto da una idea del hogar como espacio para la despedida... Lo cierto es, según David (1892), que entre las costumbres se incluían los lujos para el carro fúnebre (flores). La austeridad en la muerte no era una práctica común.

Los cementerios de Puerto Cabello, del Sur (Caracas), de Valencia, La Guaira y Barquisimeto se veían como edificaciones cuidadas, nada comparadas con el Cementerio de Génova el cual contaba con galerías y obras de artistas. Los cuerpos de aquellas señoritas llegarían en carruajes y se erigirían monumentos de mármol embellecidos por coronas de flores, rodeados de pequeñas rejas. Uno de los grabados Monumento en el Cementerio del Sur aparece en el número 3 de 1892. Resulta una obra espléndida. La imagen de Jesucristo resalta, está sobre una base decorada con una corona de flores. Este modelo puede darnos una idea del esmero de las familias por honrar a sus difuntos y rendirle ofrendas. Si se trataba de un monumento para un niño la imagen era un ángel y de niños mirando al cielo.

Un claro ejemplo se identifica en el Monumento de Eraso (1892) que “cubre los restos de la señorita María Eraso, quien fue gala de la sociedad caraqueña arrebatada prematuramente por la muerte” (p. 66). En este monumento, la imagen de una mujer está acompañada por un ángel con una pequeña trompeta. Una réplica del trabajo de Fabiani en Génova es escogida por la familia. Esta elección resalta el poder monetario y la influencia europea aún en asuntos vinculados con la muerte.

Costumbres y Tradiciones de las Señoritas

La revista *El Cojo Ilustrado*, también introducía a los lectores a costumbres de una época. En una de las imágenes del Gran Ferrocarril, se describía (conforme al estado civil de las mujeres) sus presencias en las estaciones. Aquel ícono de la modernidad era testigo de historias de algunas señoritas. La edición número veinticuatro del mes de diciembre de 1892 así lo indicaba: “Casi todos acuden a la estación... las damas a recibir a los esposos... y a los suyos las solteras” (Grabado. Gran Ferrocarril de Venezuela, 1892, p. 411). Se espera al hombre y quien lo recibe es la mujer-madre, mujer-esposa o la mujer-enamorada. Para este último grupo se sabe (por esta fuente) que los galanes buscaban los medios para verlas y ellas salían de sus casas para el encuentro. El amor las movilizaba. El hecho de ser solteras no significaba salir sola. Así se advierte en una de las estrofas de la poesía *Solita*:

Pasaban las otras
vestidas de galas,
...
con sus novios al lado, mintiéndolas;
con sus padres detrás, admirándolas (De Castro, 1900, p. 564).

Un familiar de la señorita estaba cerca cuando la acompañaba el novio. Los novios esperaban el gran momento del matrimonio para consumir el amor prometido. El vestido blanco más que una moda parisina se le asumió como un signo de fiel amor. Camacho (1900) así lo describe:

Y hoy eres la prometida que espera
velo de novia y corona de azahares para
jurar en sagrado, amor eterno a otro” (p. 554).
El amor era sagrado si recibía la bendición divina. Simbolizaba un solo cuerpo en unidad,
separado solamente por la muerte.
No todas las señoritas se casaron a temprana edad. Algunas contrajeron matrimonio a los
veinte años y otras se angustiaban por seguir solas. Se refugiaban en oraciones para pedir
novios:
“Yo, Dios mío, creo en tí
Y pues te adoro de hinojos
Vuelve a mí tus santos ojos,
Que estoy sin novio, ay de mí!
...
Permite, Señor, que al fin
Encuentre un marido. Amén (Oración de una soltera, 1893, p. 250).

Si no llegaba el hombre, se veía a la soltera con un solo destino: ser tildada de solterona y asociarla a la costumbre de vestir imágenes sagradas (Prevost 1896).

Visita a Caracas

Hay anuncios de visitas a la capital hechos por algunas señoritas socialmente reconocidas por su escritura. Las poetisas eran admiradas. En efecto, para la edición número doscientos diecinueve, Polita apareció como referencia. La describieron como una “celebrada poetisa coriana, que en los círculos literarios tiene entusiastas admiradores de sus talentos y virtudes” (Sultos Editoriales. Polita de Lima, 1901, p. 111). La escritura y la moral ocuparon lugares privilegiados. Aún cuando la oferta de escribir a *El Cojo Ilustrado* era una invitación, no pasaba en vano mostrar a aquella mujer. Probablemente, era más fácil ser conocida por este medio o por reuniones familiares que en la soledad de las casas. Y ¿cómo entrar en aquella privacidad si no se tenía licencia alguna?

Salidas fuera de Caracas

A propósito del grabado de Tocoa en el año 1892 y, de acuerdo a los relatos mostrados por Yáñez (2001), se encuentran más elementos respecto a la compañía de las señoritas. Al visitar los baños de damas (construidos en Macuto) las madres estaban presentes. Tocoa, un lugareño, quien estaba cerca de los grupos de féminas no representaba ningún peligro. Se convirtió en un aliado y en el hombre más respetado por su discreción. No todos los caballeros tenían esta posibilidad. Los baños se convirtieron en la atracción de familias. De estilo europeo, ofrecían tranquilidad e higiene. Además de Macuto también había en Maiquetía (promocionados con la estación de Maiquetía para el año 1892).

Las bodas

No podía faltar la mención a las bodas. Los nombres de las señoritas y sus novios eran mostrados en las páginas de *El Cojo Ilustrado*. Para enero de 1894 contraen matrimonio José Agustín Yribarren y Virginia González Plaza. En julio del mismo año, Joaquín Nuñez Meneses e Isabel Valarino. En noviembre, las parejas conformadas por el Dr. Rafael Villavicencio y Petra Clara Aguerrevere y el Sr. Rafael Lizarraga con María Teresa Mawdsley.

En 1901 se anunció el matrimonio del poeta Cristino Sánchez Arévalo y la señorita María T. Sanz en Madrid. Una prueba más del poder adquisitivo, así como los viajes a Europa de familias venezolanas.

Nótese que no siempre se casaban las señoritas con jóvenes, era común verlas con hombres mayores que ellas. Por eso el énfasis dado a “señor” y “Doctor” (término empleado para referirse a médicos y abogados). De hecho, esta observación aparece en el año 1893: “las muchachas no logran tener novio formal porque los hombres que están en la edad de casarse no son los que se colocan en relación con ellas” (En busca de marido, 1893, p. 419).

Las familias celebraban con una fiesta. Era común encontrar bailes, alguna orquesta o cantante, además de los invitados, probablemente menores en número si se piensa en los obsequios de Caracas al General Joaquín Crespo en la Casa Amarilla.

Las Señoritas Maestras

La profesionalización femenina llega y es ampliamente respetada y admirada. Las señoritas podían optar por estudiar y obtener el diploma de maestras. Ser maestras no solo era formar a los ciudadanos también significaba un compromiso mayor con el progreso del país. Impregnado de ese espíritu positivista, Bolet (1895) dedica algunas líneas, las cuales en extensión representan una novedad: “A vosotras, a la mujer venezolana, os toca la misión de levantar los espíritus, reedificar la esperanza en el porvenir” (p. 373). Este aporte contradice a algunas lecturas en las cuales aducen que la educación es una extensión más del rol de madres. No se trataba solamente de cuidar a los niños, era verse de modo activo en la forja del país, llevar luz a las mentes. La educa-

ción era uno de los medios para lograr el cambio en el país, pese a su atemporalidad respecto a los avances en Europa donde ya se anunciaba para 1895 el ingreso de una joven para la carrera de Derecho. Salir de casa con la misión de instruir a los más pequeños y con el producto de su trabajo percibir un dinero era una novedad. Ya no era exclusivamente el hombre quien podía hacerlo, también las señoritas. Aunque de modo irónico, las maestras prueban los beneficios de la civilización y asumen que “El progreso perfecciona al hombre *y a la mujer*, porque siendo labor de su inteligencia, ensancha los horizontes del pensamiento... crea elementos de vida...deseo es mejorar en todas las condiciones de su existencia” (Beneficios de la civilización y el progreso, 1895, p. 200) (los autores incluyen las palabras en cursiva).

Lamentablemente, muchos nombres de maestras no aparecen en historiografías, han quedado en el olvido. Volver la mirada a ellas y valorarlas es tan solo una pequeña muestra de reivindicación. *El Cojo Ilustrado* se encargó de mostrar a generaciones de señoritas-alumnas de la Escuela Normal, señoritas-maestras y señoritas directoras de colegios.

A modo de resumen se presenta el siguiente cuadro. Cabe destacar que en los grupos (vistos en grabados) no estaban identificadas. Llegaban a la decena, pero no aparecen sus nombres. Solo se da protagonismo a las directoras. Quizá esto explique la aparición en Suelos Editoriales de maestras graduadas, quienes pertenecían a familias reconocidas. En algunos casos se destacaba la inteligencia en la aprobación de exámenes para optar el grado.

Cuadro 1. Señoritas maestras y directoras presentadas en la revista (1892-1901)

Año	N°	Sección	Pág.	Nombre de la señorita	Descripción	Detalles del vestido y accesorios
1893	40	Fiesta simpática firmado por Francisco Manrique.	301	Señoritas Mercedes Limardo y Luisa Limardo.	Directoras del Colegio de Nuestra Señora del Socorro	Ninguno
1895	84	Grabado	373	Antonia Esteller	Directora de la Escuela Normal (instituto creado el 1 de enero de 1893) con producciones en la prensa nacional.	Grupo de señoritas con vestidos negros.
1896	113	Antonia Esteller	654	Antonia Esteller	Descendiente de Bolívar, se dedicó a la enseñanza como obra de misericordia. Nombrada directora de la Escuela Normal de Mujeres en Caracas.	Vestido negro con zarcillos medianos. Plano medio.
1897	30	Suelos editoriales María Teresa Silva	417	María Teresa Silva	Con 14 años se prepara para el grado de maestra en la Escuela Normal. Traducía trabajos científicos del francés al castellano, alumna sobresaliente de la Escuela de Piano. Compositora de la pieza de vals: Mi primera flor.	Vestido blanco de encajes. Cabello sujetado con una cinta tipo cintillo. Plano medio
1898	159	Suelos editoriales. Instituto Nacional de Bellas Artes.	564	María Teresa Silva	Se destacó en los exámenes. En piano la señorita está en primer lugar.	Ninguno
1898	167	Suelos editoriales. Colegio Nacional de Niñas de Caracas.	832	Francisca Adriana María Adrianza	Directoras del colegio. El Curso Normal tienen 17 alumnas para el grado de Maestras (próximo año).	Ninguno
1900	205	Suelos editoriales. Fiesta escolar.	428	Juana Torres María Estrada	Obtuvieron el título de Maestras de Instrucción Primaria.	Ninguno
1901	221	Suelos editoriales. Dos maestras	177	Clara Avelina Betancourt Rosalia de Castro	Obtuvieron el grado de Maestras en el Colegio de Nuestra Señora de Lourdes (Valencia). Ambas señoritas provienen de familias honorables: señor Alejandro Betancourt y señora Avelina de Betancourt, así como el Dr. José Cecilio de Castro.	Ninguno

Fuente: Elaborado por Peña, Claritza y Peña, José con datos de la revista *El Cojo Ilustrado*.

Se aprecia la inclusión de señoritas directoras (antes de la Escuela Normal). Obtener el título de maestra era motivo de reconocimiento público en revistas y eventos sociales. En estos últimos, la responsabilidad de la organización quedaba en manos de allegados o familiares.

Conclusiones

Las señoritas maestras asumieron la enseñanza de niños huérfanos a través de la creación del Refugio de la infancia a cargo de la señorita Julia Duplat en 1896. En la dirección de colegios destacaron las señoritas Li-mardo. En la Escuela Normal de Caracas era un emblema el nombre de Antonia Esteller. Todas ellas tenían clara la idea sobre formar a la ciudadanía para un mejor porvenir. Se amparaban de la caridad para llamar la atención y encontrar el apoyo necesario para la sostenibilidad. Antes de la creación del título de maestra ya algunas enseñaban.

La igualdad de género no era visible ni siquiera para la dirección de los colegios y las Escuelas Normales. En la revista *El Cojo Ilustrado* destacan las instituciones a cargo de los hombres. El Instituto Americano en 1896 ofrecía idiomas. El Colegio de Niñas de Maracaibo, creado para la misma fecha, no mencionaba el nombre de las directoras.

Las señoritas maestras asumieron sus roles en medio de tres circunstancias. La primera relacionada con un modo de ver el mundo desde la inocencia, así se explicita: “se procrea la generación del porvenir en el corazón de las vírgenes, que con una sola sonrisa aplicarán las pasiones de los hombres” (Antonia Esteller, 1896, p. 654). Dada la edad para estudiar (quince años) aún no eran vistas con plena madurez para el amor pero sí con esperanza para trabajar en la civilidad del país. Estas jóvenes ingresan a un mundo laboral marcadamente dirigido por hombres.

La segunda circunstancia guarda relación con las diferencias entre ellas mismas. De un grupo de señoritas no siempre los nombres aparecían en los sueltos editoriales. Tenían más posibilidades quienes provenían de familias conocidas. En consecuencia, el estatus económico influye en la presentación de la maestra. Por ejemplo, la señorita María Teresa Silva, tenía un elevado nivel cultural. Es uno de los modelos femeninos más cercanos a la mujer moderna, mencionado por la revista.

En tercer lugar está la cercanía a la ciencia de la época. No todas las señoritas tenían esa posibilidad. En el campo masculino representado por doctores o bachilleres, las lecturas europeas en otros idiomas (francés, alemán e inglés) estaban a disposición de pocos. Para una señorita maestra acceder a lecturas implicaba tener conocimiento de idiomas y habilidades propias de la traducción de textos. Los avances en materia educativa fueron objeto de atención para revistas especializadas (Revista de Instrucción Pública). Del grupo de mujeres mencionadas, la señorita María Teresa Silva fue una de las pocas maestras reconocidas por este trabajo. El conocimiento científico era un poder concentrado en pequeños grupos. Su acceso implicaba un dominio y privilegio. La labor de compartir ese saber a más sujetos de la sociedad a través de medios (revista) era una forma de acceso limitado, el cual estaba previamente leído y organizado por otros. ©

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Venezolana. Doctora en Ciencias de la Educación. Directora Académica de la FUNDACIÓN FAMICINE con sede en Venezuela. Profesora de la UCAB Investigadora de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales –REDINAV y la Red Iberoamericana de Docentes y Red de Investigadores en cine en América Latina (RICILA). Miembro de comité evaluador de revistas educativas.

José Alirio Peña Zerpa. Venezolano. Cursante Becario de la OIM en el Profesorado Universitario para el Nivel Secundario y Superior (Universidad Austral/ Buenos Aires - Argentina, 2020 - en curso). Director de Producción de la FUNDACIÓN FAMICINE con sede en Venezuela. Investigador de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales-EDINAV. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela.

Referencias hemerobiográficas

- Antonia Esteller. (1 de septiembre de 1896). *El Cojo Ilustrado*, N° 113, p. 654.
- Arismendi, P. (1 de enero de 1905). A Emilia. *El Cojo Ilustrado*, N° 313, p. 18.
- Barthes, Roland. (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. España: Paidós.
- Beneficios de la civilización y el progreso. (1 de abril de 1895). *El Cojo Ilustrado*, N° 79, p. 200.
- Bolet, Nicanor. (15 de junio de 1895). Nuestros Grabados. Escuela Normal. *El Cojo Ilustrado*, N° 84, p. 373.
- Bouzagio, Nathalie. (2016). Leer con guantes: espectáculos pasionales en *El Cojo Ilustrado*. *Cuadernos de Literatura*, XX (39), 115-130. Recuperado el 14 de octubre de 2020 en <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl20-39.lgep>
- Calcaño, Julio. (15 de diciembre de 1900). Señora Lucrecia Tirado de Villanueva. *El Cojo Ilustrado*, N° 216, p. 773.
- Camacho, J. (1 de septiembre de 1900). Intima. *El Cojo Ilustrado*, N° 209, p. 554.
- Cloto. (15 de noviembre de 1896). Horas del Calendario. *El Cojo Ilustrado*, N° 118, pp. 875-876.
- David. (15 de marzo de 1892). Artículo de Costumbres. Los Muertos. *El Cojo Ilustrado*, N° 6, pp. 83-84.
- De Castro, Cristóbal. (1900). Solita. Poesía premiada con el Primer Accesit. *El Cojo Ilustrado*, N° 210, p. 564.
- De Sales Pérez, Francisco. (15 de marzo de 1892). Artículo de Costumbres. Los Cohetes. *El Cojo Ilustrado*, N° 6, pp. 87-88.
- Di Mare, María. (2013). Cultura, formación y cambio de mentalidad a fines del siglo XIX. Un análisis desde *El Cojo Ilustrado*. *Revista Cifra Nueva*, (27), 41-54. Recuperado el 12 de noviembre de 2020 en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37219>
- El bello sexo artístico. Sociedad musical de Valencia. (15 de septiembre de 1893). *El Cojo Ilustrado*, N° 42, p. 334.
- El Nuevo Corsé para las Caderas. La evolución del corsé (1 de diciembre de 1899). *El Cojo Ilustrado*, N° 191, p. 773.
- En busca de marido. (15 de octubre de 1893). *El Cojo Ilustrado*, N° 44, p. 419.
- Gausseron, H. (15 de diciembre de 1900). Costumbres Conyugales. *El Cojo Ilustrado*, N° 216, p. 762.
- Grabado. Clínica de niños pobres- Caracas. (1 de septiembre de 1892). *El Cojo Ilustrado*, N° 17, p. 269.
- Grabado. Gran Ferrocarril de Venezuela. (15 de diciembre de 1892). *El Cojo Ilustrado*, N° 24, p. 411.
- Grabado. Grupo de alumnas de la Escuela Normal. (15 de junio de 1895). *El Cojo Ilustrado*, N°84, p. 370.
- Grabado. Grupo de señoritas de Sanare. (1 de enero de 1895). *El Cojo Ilustrado*, N°73, p. 21.
- Grabado. Monumento en el Cementerio del Sur. (1 de febrero de 1892). *El Cojo Ilustrado*, N°3, p. 36.
- Grabado. Srita Josefina Huguet. (1 de enero de 1892). *El Cojo Ilustrado*, N° 1, p. 15.
- Graterol y Morles, Justiniano. (15 de febrero de 1901). Luisa Isabel Pachano. Esposa del Mariscal Juan Crisóstomo Falcón. *El Cojo Ilustrado Cojo*, N° 220, pp. 118-119.
- Manrique, Francisco. (15 de agosto de 1893). Fiesta Simpática. *El Cojo Ilustrado*, N°40, p. 301.
- Méndez y Mendoza, Eugenio. (15 de febrero de 1893). Conchita Micolao del Río. *El Cojo Ilustrado*, N° 28, p. 75.
- Nuestros grabados. Escuela Normal. (15 de junio de 1895). *El Cojo Ilustrado*, N°84, p. 373.
- Nuestros grabados. Monumento de Eraso. (1 de marzo de 1892). *El Cojo Ilustrado*. N° 5, p. 66.
- Nuestros grabados. Quien mal anda mal acaba (1 de enero de 1893). *El Cojo Ilustrado*, N° 25, p. 19.
- Nuestros grabados. Soledad. (1 de diciembre de 1899). *El Cojo Ilustrado*, N° 191, p. 783.
- Oración de una soltera. (1 de julio de 1893). *El Cojo Ilustrado*, N° 37, p. 250.

- Prevost, Marcel. (1 de agosto de 1896). Envidia (Confidencias de una solterona). *El Cojo Ilustrado*. N° 111, p. 607.
- Racamonde, Víctor. (15 de septiembre de 1900). ¡Oh Rubial!. *El Cojo Ilustrado*, N° 210.p. 572.
- Toro, Elías. (15 de septiembre de 1896). Crónica Científica. *El Cojo Ilustrado*, N° 114, p. 721.
- Torres, Carlos. (15 de septiembre de 1900). La Primera del espíritu. Dedicado a la señorita Josefina Suárez. *El Cojo Ilustrado*, N° 210, p. 564.
- Sueltos editoriales. (1 de julio de 1900). *El Cojo Ilustrado*, N° 205, p. 428.
- Sueltos editoriales. Colegio Nacional de Niñas de Caracas. (1 de diciembre de 1898). *El Cojo Ilustrado*, N°167, p. 832.
- Sueltos editoriales. Defunciones. Srta. Concepción Ibarra (15 de noviembre de 1894). *El Cojo Ilustrado*, N° 70, p. 472.
- Sueltos editoriales. Defunciones. Srta. Isabel García Prim. (1 de noviembre de 1894).*El Cojo Ilustrado*, N°69, p.429.
- Sueltos editoriales. Fiesta escolar. (1 de julio de 1900). *El Cojo Ilustrado*, N° 205, p. 428.
- Sueltos editoriales. Instituto Nacional de Bellas Artes. (1 de agosto de 1898). *El Cojo Ilustrado*, N° 159, p. 564.
- Sueltos editoriales. María Teresa Silva. (15 de mayo de 1897). *El Cojo Ilustrado*, N° 130, p.417.
- Sueltos Editoriales. Polita de Lima. (1 de febrero de 1901). *El Cojo Ilustrado*. N° 219, p. 111.
- Yanes, Oscar. (2001). *Memorias de Armandito*. Venezuela:Planeta.

Condiciones y desigualdades en los cargos asociados a la instrucción, asumidos por señoritas y señoras en Venezuela (1870-1891)

Conditions and inequalities in the positions associated with the instruction, assumed by young ladies and ladies in Venezuela (1870-1891)

Claritza Arlenet Peña Zerpa

claririn1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1381-7776>

Teléfono de contacto: +58 4122936196.

Escuela de Educación

Universidad Católica Andrés Bello

Caracas-Venezuela

Fecha de recepción: 29/12/2021

Fecha de envío al árbitro: 02/01/2022

Fecha de aprobación: 19/01/2022



Resumen

Los cargos asociados a la instrucción durante los años 1870-1891 eran variados y conforme a las necesidades del contexto. El objeto del presente artículo consiste en describir las funciones, los sueldos y algunas diferencias de condiciones laborales. Para ello, la autora se sirvió de fuentes primarias (legislación de la época) así como la revisión de números de *El Trujillano* (1877 y 1882) y *El Cojo Ilustrado* (1893, 1894 y 1895) y artículos especializados. Entre las principales conclusiones se señalan: a) la tradición familiar en los centros educativos permitía a las señoritas mantener la confianza y respeto de la sociedad, b) las señoritas y señoras sin respaldo de poder económico eran mostradas por luchar contra las adversidades laborales y c) ante la falta de continuidad de estímulos en los cargos, la prensa se mostraba como una ventana al reconocimiento social.

Palabras clave: cargos en instrucción, condiciones laborales, desigualdades en los empleos, sueldos.

Abstract

The positions associated with education during the years 1870-1891 were varied and in accordance with the needs of the context. The purpose of this article is to describe the functions, salaries and some differences in working conditions. For this purpose, the author used primary sources (legislation of the time) as well as the review of issues of *El Trujillano* (1877 and 1882) and *El Cojo Ilustrado* (1893, 1894 and 1895) and specialized articles. Among the main conclusions were: a) the family tradition in the educational centers allowed the young ladies to maintain the confidence and respect of society, b) the young ladies and ladies without economic power were shown to fight against labor adversities and c) given the lack of continuity of stimuli in the positions, the press was shown as a window to social recognition.

Keywords: positions in instruction, working conditions, employment inequality, salaries.

Author's translation.

Introducción

Los Colegios Nacionales para Niñas, las Escuelas Federales (asociadas a la instrucción popular), las Escuelas Municipales del Distrito Federal y los colegios particulares, conformaban los espacios para el ejercicio de la instrucción pública. Algunos nombres de señoras y señoritas aparecen referenciados en las publicaciones periódicas de la época y en las legislaciones desde el año 1887.

Los sueldos de las señoras y señoritas¹ dedicadas a la enseñanza eran bajos, si se le compara con el devengado por el presidente, ministros, gobernadores, algunos empleados públicos, militares (General en Jefe, General de División, General de Brigada, Coronel, Comandante, Oficiales) y autoridades eclesiásticas (Mitra de la Diócesis de Caracas). De acuerdo al reporte anual de gastos públicos (impresos en tomos), el Tesoro Público respondía como responsable directo de dichos sueldos.

Es notable la disparidad en los presupuestos anuales. Hay una importante inversión en relaciones internas, obras públicas y crédito público durante los gobiernos de: Guzmán Blanco (1880-1884), Joaquín Crespo (años 1884-1886) y Juan Pablo Rojas Paúl (1888-1890). La educación aparece en cuarto lugar, se antepone otros intereses para la Nación. Ya en el primer año de presidencia de Raimundo Andueza Palacio (1890), se observa en el sexto lugar, luego del presupuesto del Departamento de Guerra y Marina.

Para 1873-1874 el balance de gastos presentados muestra de manera anual los elevados sueldos distribuidos en venezolanos al presidente (9600), ministros (3840), secretario del presidente de la república (2880), asignación eclesiástica para Mitra de la Diócesis de Caracas (3000) y las otras diócesis (2000), oficial mayor de la alta corte federal (960), guardaparques (600). Mensualmente eran percibidos los sueldos de secretario del poder legislativo (200 mensuales durante las sesiones y en receso 100).

Los Colegios Nacionales (Guayana²), contaban con eminentes hombres. Los sueldos devengados en 1880 por los rectores (500 Bolívares por mes), vicerrectores (300 Bolívares por mes), administradores (250 Bolívares por mes) y catedráticos (150 Bolívares por mes) se ubicaban por encima de los Colegios Nacionales de Niñas (Ver Cuadro 2). También en la Escuela Normal de Institutores en Caracas y Valencia³ el director y subdirector, cobraban en venezolanos 120 y 60 respectivamente (de acuerdo al pago en esta moneda es superior al de los Colegios Nacionales de Niñas).

Si se lee en el presupuesto 1880-1881 se encuentran grandes diferencias. Mientras que a la primera directora de un colegio le pagaban 200 Bolívares mensuales, otros trabajadores públicos superan este monto. Por ejemplo, un portero de la casa de Gobierno cobraba 240 mensuales (2880 Bolívares anuales), un taquígrafo 600 Bs y un archivero para las sesiones (240 mensuales), el Secretario de un Gobernador 240 Bolívares mensuales. Para la fecha señalada el mayor sueldo lo devengaba, expresado anualmente: el presidente de la Unión (60.000 Bolívares), los ministros (18000 Bolívares) y Gobernadores (6000 Bolívares).

Cargos y sueldos para las mujeres en la instrucción

La fe en el progreso se mantenía en el discurso de Guzmán Blanco, importantes acciones en materia educativa así lo expresaban, en materia de sueldos de señoritas y señoras se observó la incorporación de éstas a las cátedras de Colegios Nacionales de Niñas en el año 1880. El monto estipulado vía decreto se ubicaba por debajo de un portero del Consejo de Administración quien cobraba más del triple (160 Bolívares mensuales). Pero, esta oferta luego será contradicha con el Decreto de 17 de setiembre de 1881 cuando se definen los requisitos para ser catedrático. En el artículo 102 se expresa: “Para ser catedrático de ciencias en los Colegios Federales es necesario poseer el título de bachiller en ciencias filosóficas...y el correspondiente de licenciado...” (p. 424),

es decir, jóvenes egresados de Colegios Seccionales o Segunda Categoría y Colegios Federales o Primera Categoría. Los primeros eran bachilleres y los segundos bachilleres o licenciados. Lo común reside en una sólida formación en ciencias e idiomas.

Las opciones de enseñanza estaban relacionadas con la formación del bello sexo. Eran comunes las clases de costura, bordado y urbanidad para garantizar el rol de la mujer en el hogar. Lectura, aritmética y religión aparecen también como parte de la oferta para las niñas de los colegios y escuelas. La relación con el conocimiento era mayor para los hombres, pero para las mujeres estaba en proporción a formarse como una futura esposa y madre.

Aún cuando las mujeres ocuparon cargos de directoras, subdirectoras, inspectoras, responsables de cátedras y auxiliares, permanece como una premisa la vigilancia y el control por las buenas costumbres. Ante las autoridades competentes (representadas por el Ejecutivo Federal) y la ciudadanía común, aquellas mujeres eran las responsables directas de los buenos ejemplos para las jóvenes generaciones.

El cargo de fiscales no aludía directamente a la mujer, tuvo una importante participación en las escuelas federales en la imposición de los apremios (posibles cierres y multas fiscales en materia educativa).

Directoras y Subdirectoras

Ser mujer y estar a cargo de un colegio nacional de niñas o un colegio particular, representaba una oportunidad para ejercer la enseñanza y la administración de un centro educativo. Al estar distribuidas las funciones de la directora y la subdirectora cada una contaba con un rol, el cual podía solaparse en el caso de ausencia. En los decretos revisados se señala la ausencia de la directora pero no se indica nada respecto a la compañera. Este es uno de los vacíos identificados. Ambas mujeres podían ausentarse por ser madres o estar enfermas.

A la directora le correspondía la administración del centro educativo con el monto asignado para gastos de escritorio, alquiler de casa, servicio doméstico, entre otros. Las directoras eran asignadas en un primer momento por el Poder Ejecutivo (años 1874, 1880 y 1881) luego por el Poder Federal a partir del año 1883, esto implicaba el conocimiento de la labor de la señora o señorita en la enseñanza así como posibles publicaciones de textos. No se trataba exclusivamente de “gobernar” y “vigilar” la institución sino que también era importante asumir materias y ya en 1889 aparece de manera directa el señalamiento de garantizar la pureza de costumbres.

Hay una importante consideración en torno al apoyo de la directora y subdirectora. Para el año 1889 se crea la figura de las auxiliares, quienes eran las encargadas de colaborar con las clases y la vigilancia de las alumnas. De acuerdo a lo recogido en los documentos de la época, la buena conducta de una niña era de gran valía. No solo implicaba el respeto a una normativa interna de una institución sino que además forjaba la mujer responsable de la ciudadanía del mañana.

No todo se concentraba en el aula, también era importante saber administrar una institución y cumplir con las demandas del Estado en orden al progreso. De hecho, los Colegios Nacionales para Niñas tenían disposiciones especiales⁴, distintas sustantivamente a los Colegios Nacionales de Primera y Segunda Categoría, liderados por hombres de ciencia llamados rectores.

Los colegios particulares contaban con una herencia y tradición. Sus fundadores se encargaron de marcar hitos, y al ser asumidos por las herederas, por ejemplo, las señoritas directoras del Colegio Chaves quienes continuaron con una labor impecable y de referencia en el país. Lo mismo sucedió con las señoritas Limardo, ellas continuaron la labor de su padre.

La frecuencia de aparición en las publicaciones periódicas de los rectores y las directoras de los colegios era desigual. El reconocimiento de la labor de los hombres ocupaba cuantiosas páginas así como los fotograbados. Una muestra de esto se identifica en *El Trujillano* donde aparecía la señorita Eloísa Fonseca⁵ en (*Instrucción Pública*, 1877) y (*Escuelas*, 1882). La labor realizada en medio de dificultades aparece asociada a sus funciones. La recurrencia de su aparición remite a considerar el apoyo del gobierno nacional para el sostenimiento de la institución.

No todas las apariciones en revistas y periódicos de las directoras se asociaba a problemas económicos. Llama la atención las lisonjas en *El Cojo Ilustrado* a las señoritas Mercedes y Luisa Limardo en tres números contínuos (1893, 1894 y 1895) para enaltecer los trabajos de los bordados y dibujos de las niñas, así como el otorgamiento de premios por buena conducta a las niñas y la destacada labor sostenida en el tiempo.

Los sueldos eran establecidos por el Estado y publicados por los decretos. Las directoras y subdirectoras de colegios nacionales eran elegidas por las autoridades federales y también removidas por éstas. Ello implicaba el cumplimiento de normas y muy especialmente del buen funcionamiento del centro educativo.

Al revisar las legislaciones de 1874-1891 se advierte un ligero aumento, no muy significativo, de los sueldos. Entre las funciones a partir de 1880 se incorporan las clases (preferiblemente desvinculadas de las cátedras asumidas por bachilleres o licenciados). Se imparte religión por las señoras y señoritas, un mecanismo para la preservación de las buenas costumbres y la pureza del cuerpo-alma como vías para el acercamiento a la imagen virginal de María.

Más explícitamente en el año 1890 el término vigilancia aparece en la legislación, se le asocia a la buena conducta dentro del espacio escolar. Las mujeres adultas eran vistas como las guardianas de las niñas. La norma dirigía las acciones permitidas (reglamentos de los colegios aprobados por la Junta inspectora y el ejecutivo Federal), por tanto, las sanciones⁶ derivadas de ellas eran permitidas y cumplidas.

No todas las mujeres llamadas directoras cobraban lo mismo. Por ejemplo, para el año 1889 se encuentra una importante diferenciación con lo devengado por la directora de la Escuela de Piano de la Academia Nacional de Bellas Artes. Según la Resolución 4323 era de quinientos Bolívares (500 Bs), es decir, más del doble asignado a las directoras de colegios de niñas. Las ciencias y las artes prevalecen, queda subordinado el trabajo de los colegios y escuelas.

Otra disparidad se advierte en el sueldo asignado a la Sra Berenice Alamo de Garcia (370 Bs) para la clase de música del Colegio Nacional de niñas de Barquisimeto en el año 1890 respecto a lo asignado a la directora del Colegio Nacional de niñas de San Felipe (reorganizado en el año 1891), en el cual cobraba 400 Bs (mínima diferencia si se considera las responsabilidades de la segunda).

La siguiente tabla resume los sueldos de las directoras y subdirectoras desde el año 1874 a 1891. Se observa la inclusión de clases además de las funciones de control y administración dentro de un centro educativo.

Tabla 1. Sueldos de las directoras y subdirectoras de Colegios Nacionales

Resolución o Decreto	Fecha	Responsable	Sueldo mensual como Directora o Subdirectora	Observaciones
1924 Decreto por el cual se establece el Colegio Nacional de niñas en Valencia.	3 de octubre de 1874.		Primera directora: 80 venezolanos Segunda Directora: 40 venezolanos.	Las directoras enseñaban: lectura, costura, urbanidad y toda clase de bordados (artículo 6), eran nombradas por el poder ejecutivo (artículo 9).
2206 Decreto de 25 de mayo de 1880 por el cual se establece el Colegio Nacional de Niñas en la ciudad de Barquisimeto.	25 de mayo de 1880		Primera Directora: 220 bolívares- Segunda Directora: 160 Bolívares.	Según el artículo 2 las directoras enseñaban: costura, bordado, lectura, aritmética y urbanidad.
2220 Decreto por el que se crea el Colegio Nacional de Niñas en la capital del Estado Guzmán (Colegio de niñas de Mérida).	16 de julio de 1880.		Primera Directora: 200 B Segunda Directora: 160 Bolívares.	Se establecen las funciones de la primera Directora (Art 4) y la segunda Directora (Art 5). Deben distribuirse las clases: lectura, costura, bordado, urbanidad, aritmética y religión.

Resolución o Decreto	Fecha	Responsable	Sueldo mensual como Directora o Subdirectora	Observaciones
2349 Decreto por el que se organiza el Colegio Nacional de Niñas, de Caracas.	9 de agosto de 1881.		320 Bs mensuales para la Directora 160 Bs mensuales para la Subdirectora.	Funciones de la Directora: repartirse con la subdirectora el desempeño de las clases de lectura, religión e historia sagrada, urbanidad, constitución política de Venezuela, gramática castellana, geografía patria y universal, higiene y economía doméstica, arte de cocina, costura de sastres y bordados, tejidos y demás labores de mano, además de administrar el presupuesto. Funciones de la subdirectora: además de asumir las clases, llevar asistencia de los profesores, libro de matrículas.
2550 Decreto por el cual se establece en la ciudad de Trujillo un Colegio de Niñas de Trujillo.	28 de septiembre de 1883.		Directora: 200 Bs Subdirectora: 160 Bs.	Directora y subdirectora dictarán: costura, bordado, lectura, escritura, religión, aritmética y urbanidad.
2573 Decreto por el que se establece un Colegio Nacional de Niñas en la capital del Estado Guzmán Blanco.	14 de febrero de 1884.		Directora: 200 Bs Subdirectora: 160 Bs .	Directora y subdirectora dictarán las clases de: costura, bordado, lectura, escritura, religión y aritmética.
2700 Decreto por el que se establece un colegio nacional de niñas en la ciudad de Zaraza.	25 de septiembre de 1884.		Directora: 200 Bs mensuales. Subdirectora: 160 Bs mensuales.	Directora y Subdirectora dictarán: lectura, escritura, costura, bordado, urbanidad, aritmética y religión.
2702 Decreto por el cual se crea un colegio nacional para niñas en la ciudad de Calabozo.	3 de octubre de 1884.		Directora: 200 Bs mensuales. Subdirectora: 160 Bs mensuales.	Directora y Subdirectora dictarán: lectura, escritura, costura, bordado, urbanidad, aritmética y religión.
4289 Decreto Ejecutivo por el cual se crea un Colegio Nacional de Niñas de San Cristóbal.	3 de junio de 1889.		Directora: 200 Bs mensuales Subdirectora: 160 Bs mensuales.	La directora gobierna y vigila la institución. Se reparte con la subdirectora las clases de: lectura, escritura, costura, bordado, urbanidad, aritmética y religión. Informa al Ejecutivo Federal sobre el estado del establecimiento. La subdirectora suplirá las faltas de la directora.
4368 Decreto Ejecutivo por el cual se crea una escuela especial.	10 de octubre de 1889.		No se señala el sueldo de la directora y vicedirectora.	Entre las funciones están: 1. Cuidar a los niños, 2. Cumplir el reglamento interno de la institución.
4411 Decreto Ejecutivo por el cual se establece el Colegio Nacional de Niñas en Valencia "Colegio Peñalver".	30 de noviembre de 1889.		Directora 400 Bs. Subdirectora 200 Bs.	Directora: elaborar la matrícula, cuadros del movimiento escolar, formar el presupuesto, vigilar, velar por las buenas costumbres. Subdirectora: suplir a la directora en las faltas, tomar la asistencia de los profesores, llevar el libro de matrículas, custodiar el archivo.
4562 Decreto Ejecutivo creando un Colegio Nacional de Niñas en la ciudad de Guanare.	17 de mayo de 1890.		Directora: 400 Bs. Subdirectora: 200 Bs.	Directora: gobernar y repartirse las clases de: lectura, escritura, costura, bordado, urbanidad, aritmética y religión con la subdirectora. Administrar 128 Bs para el alquiler, gastos de escritorio, alumbrado. Subdirectora: vigilar y dar clases.

Resolución o Decreto	Fecha	Responsable	Sueldo mensual como Directora o Subdirectora	Observaciones
4769 Decreto Ejecutivo por el cual se crea un Colegio Nacional de Niñas "Colegio Nacional de Niñas de Barcelona".	16 de diciembre de 1890.		Directora: 320 Bs. Subdirectora: 200 Bs.	Directora debe gobernar y entenderse con el Ejecutivo Federal, además de repartirse las horas de clases con la subdirectora (costura, bordado, lectura, escritura religión, aritmética, urbanidad). Para los gastos de alquiler y escritorio se debe administrar 200 Bs.
4828 Resolución por la cual se reorganiza el Colegio Nacional de Niñas de San Felipe.	23 de abril de 1891.		Directora: 400 Bs Subdirectora: 200 Bs.	Directora debe gobernar y entenderse con el Ejecutivo Federal, además de repartirse las horas de clases con la subdirectora (costura, bordado, lectura, escritura religión, aritmética, urbanidad). Para los gastos de alquiler y escritorio se debe administrar 128 Bs.

Fuente: Elaboración de Peña (2021) a partir de la revisión de instrumentos legales

Responsables de Cátedras en los Colegios de Niñas

Las mujeres tenían una reducida oferta de clases a diferencia de los hombres. Ellas no contaban con una formación sólida en ciencias (filosóficas, exactas, políticas y médicas). Esta disparidad se mantuvo por un largo período, incluso en la creación de la Escuela Normal de Mujeres de Caracas (año 1893) y durante su funcionamiento. El acceso a las ciencias parecía ser una materia masculina y en la práctica así era.

En 1880 las señoras y señoritas podían enseñar: escritura, gramática castellana y francesa, elementos de geografía, historia e higiene doméstica, en el Colegio Nacional de Niñas en la ciudad de Barquisimeto y en el Colegio Nacional de Niñas de Mérida. El pago recibido era igual a cuarenta y ocho (48) Bolívares. Se estipulaba la "igualdad de competencias" de las señoras y señoritas con los hombres para asumir las cátedras. En la selección de ternas realizadas por las juntas inspectoras éstas preferían recomendar a las mujeres que a los hombres.

El Colegio de Niñas de Trujillo en el año 1883, el Colegio Nacional de Niñas en la capital del Estado Guzmán Blanco, el Colegio de Niñas de la ciudad de Zaraza y el Colegio Nacional de Niñas en la ciudad de Calabozo (año 1884) también las clases de escritura, gramática castellana, francés, historia, higiene doméstica y elementos de la geografía, podían ser asumidas por mujeres con un sueldo de 48 Bolívares.

El Colegio de Niñas de Carabobo contó con un sueldo diferente. Según la Resolución 3964 del 26 de septiembre de 1887, al profesor de Inglés le correspondía 80 Bs mensuales. Pese a la posibilidad de contar con catedráticos, no eran remunerados como en los colegios de primera y segunda categoría del país, cuyos montos se triplicaban.

El Colegio Nacional de Niñas de Caracas tenía catedráticos quienes percibían sueldos por encima de lo establecido para las señoras y señoritas responsables de cátedras. Desde el año 1881, según el Decreto del 9 de agosto N° 2349, se le asignaba a los profesores un monto de sesenta bolívares (60 Bs). Ya en la Resolución del 12 de enero de 1888, nuevamente aparece este monto para el catedrático de Geografía.

Desde el año 1880 hasta 1889 se mantiene el sueldo de 48 Bs para los demás colegios nacionales, así se advierte en la creación del Colegio Nacional de Niñas de San Cristóbal. Aún con las diferencias en términos de conocimientos con los catedráticos, las señoritas y señoras también cobraban lo mismo.

Nuevas clases fueron incorporadas a la oferta educativa. El dibujo natural aparece en el año 1889 tanto en el Colegio Chaves y el Colegio Nacional de Niñas de Caracas. En ambas instituciones y, por vía legislativa, les fue asignado el monto de 100 Bs mensuales. No se señala el género, pero considerando la formación de los hombres en cátedras universitarias de Historia Natural desde el año 1874, ellos tenían mayores conocimientos y tradición al respecto.

Auxiliares

La existencia de auxiliares (ayudantes) antes de 1870 ya formaban parte de las instituciones educativas en el país. Mora (2015) al revisar uno de los documentos de 1838 encuentra algunas disposiciones de una Junta de Educación de La Grita, donde señala el nombramiento de otra señorita ante un posible embarazo de la señorita maestra.

En el año 1889 se crea este cargo para el Colegio Nacional de niñas del estado Carabobo. Llama la atención la diferenciación en términos de sueldos. La primera auxiliar cobraba 80 Bs mensuales mientras que la segunda auxiliar solo 60 Bs. Las funciones son muy similares. Ellas eran las responsables de asumir las clases indicadas por la directora y de vigilar a las estudiantes (conducta).

Un año después, en 1890 se creará para el Colegio Chaves la plaza de auxiliar cuya remuneración equivale a 100 Bs mensuales. La resolución 4547 indica el nombre de la señorita responsable: Emilia Tellería.

Maestras

Las mujeres fueron incorporadas al curso de Pedagogía un año después de su oferta para los preceptores. Para optar al título de maestra, según el Decreto de 9 de agosto de 1881, debían aprobar dicho curso así como tener 18 años cumplidos (artículo 6). Aunque las preceptoras eran la prioridad, se observa la oferta de enseñanza elemental y secundaria en el Colegio Nacional de Niñas de Caracas, esto supone dos señalamientos importantes: a) el estudio para ser Maestras (luego de culminar la enseñanza elemental) y b) la apuesta por una generación de señoritas al servicio de la Nación.

Martínez (2008) señala a María Oquendo entre los nombres de las mujeres quienes lucharon por la titularidad. Considerar esta idea, tal como está planteada, le resta sentido al reconocimiento público y, por vía legislativa, de demostrar en el esplendor de la adolescencia (catorce años y nueve meses) la convicción de enseñar. No solo demostró que tenía conocimientos sino que además presentó el examen en un colegio de primera categoría (reservados solo para hombres). En definitiva fue “la primera que ha hecho el uso del derecho de habilitar estudios... se trata de una mujer, cuyo desarrollo intelectual, más temprano, hace que más pronto tenga el juicio necesario para el ejercicio de las funciones” (Resolución de 20 de julio de 1885, p.382).

Inspectoras

Este cargo creado según decreto en el año 1881 también asignado por el Poder Ejecutivo, estaba orientado a velar por el buen cumplimiento de las escuelas federales y municipales. Para ello las mujeres responsables debían visitar y orientar a las preceptoras en lo requirieran, además de levantar la información estadística.

Se trataba de una supervisión. Para el desarrollo de dichas funciones era importante contar con el traslado para las localidades para atender a las preceptoras de las escuelas de niñas. Las parroquias y municipios del Distrito Capital conformaban un grupo significativo del cual era importante conocer sus requerimientos y necesidades. Las inspectoras se encargaban de conocer de manera directa cada situación, como una medida para responder y evitar posibles cierres de las instituciones dada la baja concurrencia de alumnos o problemas de edificación.

La siguiente tabla reúne los sueldos asignados a las inspectoras y señalan algunas responsabilidades.

Tabla 2. Sueldo de inspectoras 1881-1890

Resolución o Decreto	Fecha	Responsable	Sueldo mensual como Directora o Subdirectora	Observaciones
2339 Decreto por el que se dispone que haya dos inspectoras de instrucción popular en el Distrito Federal.	25 de junio de 1881.		320 Bs mensuales (Artículo 3).	Funciones: Visitar las escuelas, averiguar cuáles padres no envían a sus hijas a las escuelas e imponer una multa de 5 BS, velar por el funcionamiento (uso de textos, métodos), instruir a las preceptoras para el buen funcionamiento, impedir abusos de las preceptoras, formar cuadros estadísticos con la información recibida.

Resolución o Decreto	Fecha	Responsable	Sueldo mensual como Directora o Subdirectora	Observaciones
2687 Decreto por el cual se establecen nuevas plazas de inspectoras para las escuelas federales de niñas.	1 de junio de 1884.		Inspectora de la primera circunscripción (municipios urbanos del Dto Federal) y tercera circunscripción (Dpto Vargas) se le asigna (240 Bs mensuales) y 320 Bs para la inspectora de la segunda circunscripción (municipios foráneos al Dto Federal).	No se señalan funciones, en el decreto. Se señala cada circunscripción.
3117 Resolución y Acuerdo.	10 de julio de 1885.			La inspectora para la escuela de niñas debe asistir a los exámenes de niñas el 1° de agosto a las 2:00 pm .
4190 Acuerdo por el cual se crea el puesto de Inspector de las Escuelas Municipales de niñas en las parroquias foráneas del Distrito Federal.	31 de octubre de 1888.	Señorita Gertrudis Carreño.	250 Bs mensuales.	No se especifica.
4471 Resolución creando una inspectoría de las escuelas federales de niñas del estado Carabobo.	12 de febrero de 1890.		240 Bs mensuales.	No se especifica.
4507 Resolución sobre las inspectorías de las escuelas federales de niñas.	12 de abril de 1890.		Para las inspectoras de las parroquias de: Catedral, Altigracia, La Vega, Antimano el sueldo equivale a 320 Bs mensuales. Para las inspectoras de las parroquias: Candelaria, Santa Teresa, Santa Rosalía, San Juan, San José, La Pastora, Valle, Chacao, Distrito Vargas y Macuto el sueldo será de 240 Bs mensuales.	No se especifica.

Fuente: Elaboración de Peña (2021) a partir de la revisión de instrumentos legales

Preceptoras

Este cargo se asociaba a las escuelas federales del país, las cuales estaban divididas por género. Las preceptoras eran las responsables ante las autoridades del funcionamiento de dichas instituciones. El sueldo era muy bajo, comparado con el percibido por las directoras de los colegios nacionales de niñas y otros cargos públicos. Por ejemplo, para el año 1885 en el presupuesto el portero del Poder Legislativo ganaba 240 Bs mensuales y el sirviente 160 Bs mensuales.

Para el año 1887 aparece la Resolución 3761 donde se establece la incompatibilidad del ejercicio de preceptoría para dos escuelas federales. Queda expresado que solo es posible asumir este cargo una sola vez.

Ya en 1888 con la Resolución 4141 se solicita el título de Maestro de Instrucción Primaria a los preceptores de las escuelas federales. Esta medida es una exigencia más a los requisitos del cargo, también una condición de continuidad para quienes ejercían funciones y aún no estudiaban. ¿Cuántas mujeres fueron afectadas por esta medida? No se señala de modo directo. Lo cierto es que la cantidad de preceptores presentados en las legislaciones de la época no aparecían discriminados por género. Así, por ejemplo, se señalaba para el año 1887 la siguiente cantidad de preceptores: siete (7) en Caracas, cinco (5) en parroquias foráneas, once (11) en Caracas y seis (6) en parroquias foráneas.

Desde el año 1885 se identifican algunas referencias de sueldos y solo en el año 1889 se señala expresamente el nombre de la señorita responsable (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Sueldo de preceptoras de escuelas federales y municipales 1885-1890.

Resolución o Decreto	Fecha	Responsable	Sueldo mensual como Directora o Subdirectora	Observaciones
2872 Resolución creando dos escuelas federales una para varones y otra para hembras.	24 de marzo de 1885.		Preceptora: 150 Bs mensuales incluye gastos, sueldo y alquiler del local.	No se señalan las funciones.
3789 Ordenanza sobre las escuelas municipales del Distrito.	17 de marzo de 1887.		“serán los que el Concejo destine anualmente en el presupuesto” (Artículo 16).	Para ser preceptoras debe tener 18 años, ser venezolanas instruidas, tener buena reputación y presentar un examen cuando lo considere el Concejo Funciones 1. Ir a la escuela 8-11 am y 1-4 pm. 2. Llevar libro de matrículas. 3. Informar las inasistencias. 4. En los primeros quince días de agosto aplicar exámenes por las tardes para las niñas.
4003 Acuerdo para la creación de una escuela extraordinaria de niñas en la parroquia de Santa Rosalía.	25 de noviembre de 1887	señora Luisa de Arroyo	No se señala en el documento. Dentro del presupuesto del año 1887 se indica como monto del presupuesto 160 Bolívares mensuales.	No se especifica las funciones
4365 (a) Acuerdo por el cual se establece una escuela municipal supernumeraria.	5 de octubre de 1889.		No se señala.	No se señala.
4406 Decreto Ejecutivo por el cual se eleva a Colegio Municipal la escuela de la parroquia San Juan.	26 de noviembre de 1889.	Señorita Julia Soto.	320 Bolívares mensuales.	La señorita se encargará de las clases y de los profesores que estén bajo su responsabilidad. Las clases del colegio son: español, francés, inglés, rudimento de teneduría de libros, principios del dibujo natural. Se encargará de la instrucción de las alumnas: 30-40 externas.
4726 Resolución Escuela Federal diurna de niñas para la enseñanza de corte de ropa y costura de sastre.	4 de noviembre de 1890.	Sra Pilar de Ortega (Directora de una escuela federal de niñas).	240 Bs	Atender hasta 40 alumnas.
4727 Resolución Escuela Federal de niñas en Peder-nales (territorio Federal Delta)	4 de noviembre de 1890.	No indica.	150 Bs mensuales (está incluido los gastos del alquiler y gastos de escritorio).	Administrar 150 Bs correspondientes a mobiliario.

Fuente: Elaboración de Peña (2021) a partir de la revisión de instrumentos legales

Autoras de textos para la enseñanza

Algunas señoras y señoritas fueron reconocidas por los aportes a la instrucción. No se identifica como un cargo, más sí como un rol adicional asociado a la enseñanza. La señora Mercedes Landaeta de Henríquez, por ejemplo, autora del *Compendio de Geografía Descriptiva Elemental* recibió la medalla de Instrucción Pública. Fue la primera mujer acreedora de este reconocimiento público según la Resolución de 10 de junio de 1885.

Otro texto recomendado para las escuelas federales fue el *Catecismo de Historia de Venezuela*, según Resolución de 16 de febrero de 1886, escrito por la señorita Antonia Esteller, quien era muy respetada por su labor en las aulas y el parentesco con Simón Bolívar.

La señora Dolores G de Ibarra también fue otra de las autoras. Su texto *Silabario Castellano* en las escuelas municipales del Distrito Federal será indicado en la Resolución de 11 de marzo de 1886.

Sobre pensiones y jubilaciones a señoritas y señoras dedicadas a la enseñanza

Entre los nombres de maestras señalados por investigadores está el de María Encarnación Chaves quien por vía escrita solicitaba la asignación de un estipendio por su vejez en el año 1821. La descripción de su estado era muy clara:

me tiene reducida mi edad septagenaria, pérdida de la vista... me ha conducido la suerte, y escaseses, me dirijen, después de representarlo a Vuestra Señoría Ilustrísima, se digne por efecto de su benevolencia, y caridad, asignarme una Li-mosna, que sirva de algún remedioami necesidad. (Citado por Mora 2015, p. 723)

Era común observar en las legislaciones de 1851-1860, 1861- 1870, 1870-1873, 1873-1878, 1878-1880, 1881-1884, 1885-1889, 1890-1891 pensiones otorgadas a las viudas, madres, hijos legítimos, hijas solteras y hermanas de militares. Diversas razones la justifican: servicio a la patria, aportes al país, invalidez, indemnización o mártires de la libertad; aparecían con frecuencia en dichos decretos. Las pensiones otorgadas a personas civiles, se asociaban a la prestación de servicios de cargos públicos, la lealtad por la causa independentista, gratitud a la patria, o los aportes al país en materia de ciencia o arte.

Una revisión exhaustiva a los decretos y resoluciones permiten identificar algunos montos en diversas presidencias. Específicamente, en materia educativa el Decreto de 27 de julio de 1870 indica expresamente en el artículo 25 más detalles respecto a los años de un preceptor, así se encuentra:

Todo preceptor o preceptora que enseñe por quince años consecutivos las primeras letras en las escuelas de la Nación obtendrá su jubilación y gozará durante su vida de una pensión igual al sueldo que disfrutaba y que se pagará de las rentas de instrucción primaria (p. 62)

Como se advierte, la continuidad en el ejercicio de las funciones garantiza la recepción del pago. No se indica una edad específica, solo hay una atención especial a los años prestados. En orden a este señalamiento se justificará a pensionados cuya razón sea el servicio a la enseñanza.

La jubilación⁷ como término incluido en las leyes estaba claro, alude al ejercicio de prestación de servicios de la enseñanza. Aunque contiene un vacío (cantidad de años en la práctica), está ausente presente en decretos y códigos.

Hasta el año 1891 por vía legislativa no se señala ningún nombre de señorita o señora en las pensiones civiles por concepto de servicio a la enseñanza, ya aparecerán años después con sus respectivos montos.

A modo de conclusión

Aún con las diferencias entre sueldos percibidos por hombres, señoras y señoritas asumieron cargos contando con una variedad de situaciones. Era posible encontrar mujeres con una sólida formación (derivada de los mejores colegios fuera del país y de la influencia cultural familiar), otras con interés en la instrucción y en el legado a la sociedad para quienes permanecer en los espacios escolares equivalía a su constancia y persistencia.

Al revisar los números de *El Cojo Ilustrado* se identifica una clara relación entre los hombres de ciencia y sus generaciones. Un ejemplo de ello fueron las señoritas Limardo y la directora del Colegio Chaves para quienes la tradición familiar de los colegios heredados les permitía mantener la confianza y el respeto de la sociedad

de aquel momento. Las permanentes apariciones en la prensa mostraban actividades rutinarias desde una magnificación de la labor.

Si bien, algunas señoritas y señoras sin respaldo de algún poder, eran mostradas en prensa por la lucha contra las adversidades laborales y económicas. La señorita Eloísa es señalada en varias ocasiones por velar por las buenas costumbres de las niñas y por mantener al colegio en funcionamiento.

Los sueldos asignados en el caso de los cargos de libre nombramiento, por ejemplo las directoras, contemplaban muchas funciones para la cantidad asignada. Lamentablemente, los colegios en las principales ciudades gozaban de mejor remuneración que aquellos ubicados en el interior del país.

Era notable la ausencia de mayores estímulos a los cargos establecidos. En la legislación se señaló por un tiempo la entrega de medallas pero luego se advierte una falta de continuidad. La prensa aparece entonces como una ventana al reconocimiento público, aunque no figuren todas las mujeres responsables de cargos. ©

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Venezolana. Doctora en Ciencias de la Educación. Directora Académica de la FUNDACIÓN FAMICINE con sede en Venezuela. Profesora de la UCAB. Investigadora de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales –REDINAV y la Red Iberoamericana de Docentes y Red de Investigadores en cine en América Latina (RICILA). Miembro de comité evaluador de revistas educativas.

Notas

1. La denominación “maestro” aparece expresamente indicado en el Decreto de 25 de noviembre de 1880 cuando se indican las directrices para obtener dicho título a los preceptores de las escuelas federales, particulares y municipales. A partir de un curso de Pedagogía y completando los requisitos formales era posible obtener una titulación para maestro de instrucción primaria.
Los Colegios Federales o de Primera Categoría (existentes en Valencia, Ciudad Bolívar, Maracaibo y Trujillo) y Seccionales (con excepción de Carabobo, Guayana, Trujillo y Zulia) otorgaban el grado de Maestro de Instrucción Primaria según el Decreto de 17 de septiembre de 1891 al cumplir la matrícula de Pedagogía, presentar la fe de bautismo y contar con 18 años (comprobado con un documento).
2. Los sueldos aparecen en el Decreto de 24 de julio de 1880, pero no se indican los nombres de los responsables. Luego derogado, se mantienen los montos en el nuevo decreto de fecha 18 de enero de 1881 y se señala la posibilidad de ser Rector y Vicerrector además de catedráticos y de disfrutar de dichos sueldos.
3. Según Decreto de 9 de noviembre de 1876 sólo se incluyen hombres como beneficiarios directos.
4. En el parágrafo único del Decreto de 24 de septiembre de 1883 se indica este señalamiento.
5. La señorita Eloísa Fonseca recibirá en el año 1886 la Medalla de Honor de la Instrucción Pública según la Resolución de 10 de marzo de la misma fecha. Una muestra del reconocimiento de las autoridades oficiales a su labor.
6. Los castigos corporales, por ejemplo, no estaban permitidos. La frase de “letra con sangre entra” estaba asociada a los antiguos maestros. Los modernos maestros se concentraban en cuidados y en forjar espíritu. Las mujeres dedicadas a la enseñanza eran vistas con respeto por la dulzura en la atención y la firmeza. Mora (2015) alude a los castigos de la época para las niñas en otro país, no señala alguna experiencia en La Grita (Táchira).
7. El Decreto de 7 de mayo de 1879 sobre el establecimiento del Instituto Nacional contiene en el artículo 178 la cantidad de años para jubilarse igual a 25 en ejercicio de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo de 25 de noviembre de 1887, creando una escuela extraordinaria de niñas en la parroquia de Santa Rosalía. N° 4003. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-13-1886-1887.pdf>
- Acuerdo de 5 de octubre de 1889, por el cual se establece una escuela municipal supernumeraria de niñas en la parroquia de Altigracia de esta ciudad. N° 4365 (a). Tomo IV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Decreto de 27 de junio de 1870 estableciendo gratuitamente la instrucción primaria en virtud de la obligación designada en el N.º 12 artículo 14 de la Constitución y reformando virtualmente la lei de 1854 N.º 888 que es la 1ª del Código de Instrucción Pública. N.º 1723. Tomo V <https://cidep.com.ve/c-leyesdecretos/tomo05.html>
- Decreto de 11 de Mayo de 1871 derogando la lei de 1865 N.º 1488 sobre acuñación de moneda. N.º 1741. Tomo V. <https://cidep.com.ve/c-leyesdecretos/tomo05.html>
- Decreto de 3 de octubre de 1874, por el cual se establece en Valencia un Colegio Nacional de niñas con el nombre de “Colegio de niñas de Carabobo”. N.º 1924. Tomo VII. <https://cidep.com.ve/files/recopilacion/tomo-07-1873-1878.pdf>
- Decreto de 7 de mayo de 1879, reglamentario del que precede sobre el establecimiento del Instituto Nacional, número 2160. N° 2160 (a). Tomo VIII. <https://cidep.com.ve/files/recopilacion/tomo-08-1878-1880.pdf>
- Decreto de 25 de mayo de 1880, por el cual se establece un Colegio Nacional de Niñas en la ciudad de Barquisimeto. Tomo VIII. <https://cidep.com.ve/files/recopilacion/tomo-08-1878-1880.pdf>
- Decreto de 16 de julio de 1880, por el que se crea un Colegio Nacional de Niñas en la capital del Estado Guzmán. N.º 220. Tomo VIII. <https://cidep.com.ve/files/recopilacion/tomo-08-1878-1880.pdf>
- Decreto de 25 de noviembre de 1880, por el cual se dispone que se lean cursos de Pedagogía en las Escuelas Normales y en los Colegios Nacionales; y se deroga el de noviembre de 1876, número 2008. N.º 2259. Tomo VIII. <https://cidep.com.ve/files/recopilacion/tomo-08-1878-1880.pdf>
- Decreto de 24 de julio de 1880, sobre organización y régimen del Colegio Nacional de Guayana, declarado especialmente de primera categoría, como el de Carabobo. N.º 2223. Tomo VIII. <https://cidep.com.ve/files/recopilacion/tomo-08-1878-1880.pdf>
- Decreto de 9 de noviembre de 1876, por el que se establece dos Escuelas Normales de Institutores en Caracas y una en Valencia. N.º 2008. Tomo VII. <https://cidep.com.ve/c-leyesdecretos/tomo07.html>
- Decreto de 18 de enero de 1881 por el que se establece la organización y régimen del Colegio Nacional de Guayana, y queda insubsistente el decreto número 2223. N.º 2275. Tomo IX. <https://cidep.com.ve/c-leyesdecretos/tomo09.html>
- Decreto de 25 de junio de 1881, por el que se dispone que haya dos Inspectoras de Instrucción popular en el Distrito Federal, y se les fija sus atribuciones y deberes. N.º 2339. Tomo IX. <https://cidep.com.ve/c-leyesdecretos/tomo09.html>
- Decreto de 9 de agosto de 1881, por el que se organiza el Colegio Nacional de Niñas, de Caracas, y se deroga el número 395 (a). Tomo IX. <https://cidep.com.ve/c-leyesdecretos/tomo09.html>
- Decreto de 17 de setiembre de 1881, orgánico de los Colegios Nacionales, por el cual se derogan los números 1923, 1937, 1937 (a) y 2275. N° 2361. Tomo IX <https://cidep.com.ve/c-leyesdecretos/tomo09.html>
- Decreto de 24 de setiembre de 1883, por el cual se organiza la instrucción superior y la científica en Venezuela; y quedan derogadas las leyes del Código de Instrucción Pública que han regido en las Universidades de Caracas y de Mérida, y los números 520 (a) y 2361. N° 2543. Tomo X. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-10-1882-1883.pdf>

- Decreto de 14 de febrero de 1884, por el que se establece un Colegio Nacional de Niñas en Ciudad de Cura, capital del “Estado Guzmán Blanco”, y se dispone lo concerniente a su administración y régimen. N° 2573. Tomo XI. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-11-1884.pdf>
- Decreto de 1° de junio de 1884, por el cual se establecen dos nuevas plazas de Inspectoras para las escuelas federales de niñas del Distrito Federal, y las circunscripciones en que tanto estas inspectorías como las ya existentes, deben ejercer su cargo. N° 2687. Tomo XI. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-11-1884.pdf>
- Decreto de 25 de setiembre de 1884, por el que se establece un Colegio nacional de niñas en la ciudad de Zaraza, capital del Distrito Unare en el Estado “Guzmán Blanco”, y se dispone lo concerniente a su organización y régimen. N° 2700. Tomo XI. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-11-1884.pdf>
- Decreto de 3 de octubre de 1884, por el que se crea un Colegio nacional para niñas en la ciudad de Calabozo, capital del Distrito Crespo en el Estado “Guzmán Blanco”, y se dispone lo concerniente a su organización y régimen. N° 2702. Tomo XI. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-11-1884.pdf>
- Decreto Ejecutivo de 10 de octubre de 1889, creando una escuela especial para enseñar a los niños sordos-mudos el lenguaje mímico, de acción o de signos, la lectura, la escritura y todo lo demás medios adecuados para iniciarlos en la vida moral e intelectual. N° 4368. Tomo IV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Decreto Ejecutivo de 30 de noviembre de 1889, por el cual se establece en la ciudad de Valencia, capital del Estado Carabobo, un Colegio Nacional de niñas que en homenaje a la memoria del egregio Patricio Fernando Peñalver, se denominará “Colegio Peñalver”. N° 4411. Tomo XIV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Decreto Ejecutivo de 26 de noviembre de 1889, elevando la escuela extraordinaria de la parroquia de San Juan la categoría de “Colegio Municipal” y nombrando la persona que ha de regentarlo. N° 4406. Tomo XIV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Decreto Ejecutivo de 16 de diciembre de 1890 por el cual se crea un Colegio Nacional de Niñas que se denominará “Colegio Nacional de Niñas de Barcelona” y se establece en la ciudad del mismo nombre, capital del Estado Bermúdez. N° 4769. Tomo XV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Escuelas. (Trujillo, junio 24 de 1882). *El Trujillano*, p. 118.
- Instrucción Pública. (Trujillo, diciembre 31 de 1877). *El Trujillano*, p. 25.
- La Dirección. (1 de enero de 1895). Dr Rocard Ovidio Limardo. *El Cojo Ilustrado*, pp. 1-2. https://www.libroria.com/museo/obras/El%20Cojo%20Ilustrado/1895/pdf/CI_18950101.pdf
- Manrique, F. (15 de agosto de 1893). Fiesta Simpática. *El Cojo Ilustrado*, pp. 301-302. https://www.libroria.com/museo/obras/El%20Cojo%20Ilustrado/1893/pdf/CI_18930815.pdf
- Martínez, E. (2008). La educación de las mujeres en Venezuela 1870-1940 o reconstruir la historia de Venezuela incluyendo a las mujeres. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 31, 13(31), 127-133. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200009
- Mora, J. (2015). Las maestras de Educación Primaria en el Cantón de La Grita y la formación en las Escuelas de las Niñas (siglo XIX). *Educere*, 19(64), 721-735. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35643544006.pdf>
- Ordenanza de 17 de marzo de 1887, sobre escuelas municipales del Distrito. N° 3789. Tomo XII. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-13-1886-1887.pdf>
- Quintero, F. (15 de agosto de 1894). Discurso de orden. *El Cojo Ilustrado*, pp. 321-323. Disponible en: https://www.libroria.com/museo/obras/El%20Cojo%20Ilustrado/1894/pdf/CI_18940815.pdf

- Resolución de 24 de marzo de 1885, creando dos Escuelas Federales, una para varones y otra para niñas en el Territorio Federal Caura. N° 2872. Tomo XII. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-12-1884-1886.pdf>
- Resolución de 10 de junio de 1885, por lo que se concede el uso de la medalla de la Instrucción Pública a varias personas. N° 3064. Tomo XII. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-12-1884-1886.pdf>
- Resolución de 20 de julio de 1885, por la cual se dispensa a la señorita María S. Oquendo, el requisito de la edad para optar al título de Maestra de Instrucción Primaria. N° 3124. Tomo XII. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-12-1884-1886.pdf>
- Resolución de 16 de febrero de 1886, mandando que se adopte como texto en las escuelas federales, el “Catecismo de Historia de Venezuela”. N° 3383. Tomo XII. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-12-1884-1886.pdf>
- Resolución de 10 de marzo de 1886, concediendo la Medalla de Honor de la Instrucción Pública a varias personas. N° 3445. Tomo XII. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-12-1884-1886.pdf>
- Resolución de 11 de marzo de 1886, declarando como texto exclusivo para las Escuelas Municipales del Distrito Federal, el “Silabario Castellano” de que es autora la señora Dolores G de Ibarra. N° 3447. Tomo XII. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-12-1884-1886.pdf>
- Resolución de 14 de enero de 1887, declarando incompatible el desempeño de dos Escuelas Federales por una misma persona. N° 3761. Tomo XIII. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-13-1886-1887.pdf>
- Resolución de 12 de enero de 1888 por la cual se asigna la suma de sesenta bolívares mensuales al catedráticos de Geografía en el Colegio Nacional de Niñas de Caracas. N° 4216. Tomo XIV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Resolución de 26 de julio de 1889, disponiendo aumentar a quinientos bolívares, el sueldo mensual de la Directora de la Escuela de Piano de la Academia Nacional de Bellas Artes. N° 4323. Tomo XIV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Resolución de 12 de febrero de 1890, creando una Inspectoría de las escuelas federales de niñas del Estado Carabobo y asignando para sueldo y demás gastos 240 bolívares mensuales. N° 4471. Tomo XIV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Resolución de 12 de abril de 1890, disponiendo que las atribuciones y deberes de las Inspectorías de las Escuelas Federales de niñas, señalados por decreto de 25 de julio de 1881, sean ejercidas por una inspectora en cada una de las parroquias que se expresan. N° 4507. Tomo XIV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Resolución de 10 de mayo de 1890 creando en el Colegio Chaves una plaza de auxiliar con la asignación mensual de cien bolívares. N° 4547. Tomo XIV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-14-1887-1890.pdf>
- Resolución de 4 de noviembre de 1890 creando una escuela federal diurna de niñas, destinada exclusivamente a la enseñanza de corte de ropa y costura de sastre, que funcionará en la parroquia Candelaria del Distrito federal. N° 4726. Tomo XV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-15-1890-1891.pdf>
- Resolución de 4 de noviembre de 1890 creando una escuela federal de niñas en Pedernales, Territorio Federal Delta. N° 4727. Tomo XV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-15-1890-1891.pdf>
- Resolución de 23 de abril de 1891, por la cual se reorganiza el Colegio Nacional de niñas de San Felipe, Sección Yaracuy del Estado Lara. N° 4828. Tomo XV. <http://cidep.online/files/recopilacion/tomo-15-1890-1891.pdf>

Sorpresa y aprendizaje: aporte de la Neurociencia a la educación

Investigación
arbitrada

Surprise and learning: the contribution of neuroscience to education

Alix Madrid de Forero

alixmadrid@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0564-9285>

Teléfono de contacto: + 58 4126636879

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Rubén Darío Belandria Rondón

@gmail.comrubendpdula@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2814-4423>

Teléfono de contacto: + 58 426 56106633

Fecha de recepción: 01/03/2022

Fecha de envío al árbitro: 04/03/2022

Fecha de aprobación: 28/03/2022

Resumen

La neurociencia apoyada en la investigación del cerebro humano en diversos campos, ha abierto la ventana para la revisión del fenómeno educativo desde la identidad humana, fisiológica, biológica y antropológica. El desarrollo evolutivo, ha marcado hitos históricamente identificados; y en esta mirada de la neuroeducación, las potencialidades humanas presentes en las regiones del cerebro reptiliano, límbico y neocórtex; se generan en cada instante millones de conexiones y redes neurales, triadizando los nuevos aprendizajes. Este sólo ocurre significativamente cuando intervienen en su proceso neurobiológico las emociones, en especial una de ellas “la sorpresa”, emoción neutra, aprovechada adecuadamente, activa partes del cerebro, permitiendo nuevas conexiones, redes neurales, y en definitiva aprendizaje. En esta aproximación, se presenta una revisión teórica - reflexiva de los aportes de esta emoción, su la relación con estudios neurocientíficos con la educación y las diversas rutas con los procesos neurodidácticos en el aprendizaje.

Palabras clave: neurociencia, aprendizaje, emociones, sorpresa, neuroeducación, procesos neurodidácticos.

Abstract

Neuroscience, supported by research on the human brain in various fields, has opened up for the review of the educational phenomenon from the human, physiological, biological and anthropological identity. The evolutionary development has marked historically identified milestones; and in this view of neuroeducation, the human potentialities that are in the regions of the reptilian brain, limbic and neocortex; millions of connections and neural networks are generated at every moment, *triadizing* new learning. This only occurs significantly when emotions intervene in the neurobiological process, especially one of them, “surprise”, a neutral emotion, which, if properly used, activates parts of the brain, allowing new connections, neural networks and, in short, learning. In this approach, we present a theoretical-reflective review of the contributions of this emotion, its relationship with neuroscientific studies with education and the various routes with neurodidactic processes in learning.

Keywords: neuroscience, learning, emotions, surprise, neuroeducation, neurodidactic processes.

Author's translation.

Introducción

En aquellos recorridos que se realizan de la casa a la escuela cuando niños, se encuentran en su trayecto, un sin número de colores, formas y representación del contexto: en ellos el nido de unos polluelos en el árbol frondoso, hasta cursar el riachuelo sobre las rocas predisuestas por los adultos en su cruce. Es una manera de apreciar y disfrutar de las bondades de un entorno que brinda una cantidad de sensaciones únicas, premiando el motivo y el interés de aquello que se estima desde una interacción con los sentidos.

Brota la sensación de atrapar aquello diferente y único, despertando la curiosidad de seguir conociendo sobre ese fenómeno. Aquí, se presenta a groso modo aquello que hemos llamado *sorpresa* y su íntima relación con el proceso de *aprendizaje*. Se hace necesario en este momento, realizar algunas aproximaciones a estas construcciones teóricas en función de los modelos que se han estudiado.

La sorpresa puede ser caracterizada dentro del lenguaje funcional como “exploratoria”, considerada como una emoción, y ésta al igual que otras emociones tienen tres funciones principales: las funciones adaptativas, las funciones sociales, y las funciones motivacionales, (Reeve, 1994). En consecuencia, al hacer un análisis dimensional e integral de la sorpresa se conceptualiza la relación de **emocional neutra**, produciéndose de forma inmediata ante una situación novedosa o extraña, esta se puede desvanecer rápidamente, dejando paso a las emociones congruentes con dicha estimulación, (Izard, 1991 y Reeve, 1994); y es allí, donde el cerebro centro de las emociones juega un papel indispensable en el aprendizaje en congruencia con la relación del lenguaje, el discurso, las actividades, las prácticas, la organización y la participación con el entorno, ampliamente influenciado.

Esta emoción, puede ser provocada por estímulos novedosos junto con acontecimientos inesperados, se puede generar con el aumento de la estimulación; además, provoca interrupción de la actividad que se está realizando en ese momento, (Chóliz, 2005). También, dentro de estas derivaciones fisiológicas, aumenta la actividad neuronal; moviendo la atención y la memoria de trabajo, con la intención de procesar la información que se tiene por lo novedoso de la actividad o hecho presentado en ese instante; es acá, siendo el contexto relevante para engranar la emoción con los procesos cognitivos básicos y superiores.

Ahora bien, revisando la emoción “**sorpresa**”, accede la estimulación de la reacción emocional – conductual, cuando se presentan situaciones novedosas; por ende, se infiere la red impulsada para forjar aprendizaje. En este mismo orden, se elimina elementos que entorpecen las reacciones sobrantes para nuevas actividades; junto la exploración e interés, promoviendo la activación de los procesos cognitivos superiores, (Berlyne, 1960; Izard, 1991, Reeve, 1994 y Chóliz, 2005). Por otro lado, Izard (1991), destaca la importancia de considerar la sorpresa como un estado transitorio, aunque la reacción es agradable; también es necesario indicar que el posible acontecimiento puede generar incertidumbre en lo novedoso de la acción emprendida, generada o estimulada.

Lo puntualizado previamente, requiere de comprender la relación de esta emoción (la sorpresa) con el cerebro humano y sus funciones; así, como se aprecia en la actualidad, la inteligencia artificial ha realizado estudios importantes sobre el cerebro, estableciendo comparaciones; y en este caso en particular, es pertinente mencionar la sensación como punto de partida, para reconocer los procesos mentales, así, como lo indicada Augusto Conte en el siglo XIX, (Kandel, Schwartz y Jessell, 1997).

En este proceso, en la concordancia de esta emoción, se prevé tres puntos comunes en consideración de los sentidos como medio de asimilación, asociación, esquematización y reconstrucción de nuevos conocimientos, para luego llegar a la verbalización, partiendo de la conceptualización y construcción teórica de los modelos mentales creados por las emociones, (Piaget, 1979). Así, todos los sentidos, presentan un estímulo físico (por

ejemplo una acción que encadena la sorpresa), en esta secuencia, los sucesos (hechos) mediante los cuales este, mueve el mensaje en impulso nervioso (procesos eléctrico del sistema nervioso), y finalmente; la respuesta enfocada en la percepción y/o representación de las sensaciones, (Kandel, Schwartz y Jessell, 1997). De lo anterior, se encuentran elementos que pueden ser explícitos e implícitos, siendo el sistema nervioso quien procesa parte de la información; desechando aquella que no se requiere o es importante, en función del interés de interpretación en el contexto de acuerdo a la experiencia.

En este caso en particular, señala Kandel, Schwartz y Jessell (1997):

Recibimos ondas electromagnéticas de distintas frecuencias pero percibimos colores: rojo, naranja, azul o amarillo. Recibimos variaciones en las ondas de la presión pero oímos palabras y música. Entramos en contacto con miríadas de componentes químicos disueltos en el aire o en el agua pero experimentamos olores y sabores.

Esta manera multifactorial de percibir e interpretar, la construcciones mentales generadas en el cerebro humano, pasan por el procesamiento de las sensaciones e interacción de los sentidos con el entorno; visión genérica de los autores.

Una mirada genérico-retrospectiva de las emociones y el aprendizaje

En este apartado, no se pretende afirmar una perspectiva fija, estética o estática de la relación de las ideas como constructos teóricos de la emoción, sino brindar una aproximación que invite a seguir ahondando en la medida que surgen nuevas formas y maneras de ver las emociones, como elemento cautivo que explora el aprendizaje en su trama.

En esta mirada de la temporalidad, es preciso examinar la versión idea superior (razón) con la concepción de realidad, previa a una relación con el contexto, en el mundo sensible, diferente al mundo suprasensible, aporte de Platón. En contra parte, Aristóteles establece el engranaje de los sentidos medio para comprender - construir el contexto. Por su lado, Descartes, separado de la dualidad mente cuerpo, se concibe el precepto pensamiento antes que la experiencia falible a ser cuestionada. En estas contribuciones, de Platón, Aristóteles y Descartes, da una mirada a la cultura occidental, sin embargo, si se revisa a Confucio del siglo V antes de nuestra época, siempre pensó que el ser humano se perfecciona en su sensibilidad de la certidumbre de innovar de lo novedoso; esto aporta matices genéricos de la cultura oriental sobre las emociones; son las afirmación apoyadas por Bunge (2002) en consonancia con lo plantado por Platón, Aristóteles y Descartes, al igual que Zhenjiang (2014), sobre los aportes de la sensibilidad como elemento clave de la sorpresa suplida con la curiosidad de Confucio. Ambas perspectivas, tienen su nacimiento en el animal educable, su cultura y esencia premiada por el aprendizaje; en esencia en el desarrollo evolutivo del cerebro humano.

Ahora será interesante, conocer que tanto las culturas orientales como occidentales le han dado valor a las emociones como un sentir humano, integrando sus acciones con la voluntad de los valores y principios, cuestionados o no; se perfila el interés de entender sobre el bienestar del ser humano en todo su placer, motivación y acción (aprendizaje). De acá se contextualiza, que lo novedoso, interesante e innovador en los espacios donde intervienen el ser humano, siempre le permite aprender; y se pudiera hacer una inferencia, la sorpresa se ha categorizado como emoción desde esos tiempos, aunque la evidencia es escasa, y sólo se refleja en los escritos compartidos hasta este momento.

En este orden de ideas, los empiristas como Locke y Berkeley, afirmaron en su momento, la analogía sentidos –experiencia– construcción social, esta confluencia con la relación de la construcción de conocimiento, según Koyre (1978); hace evidente la importancia del aprendizaje desde el medio y el sujeto que aprende. En comparación, Kant (2003), describe la emoción como una práctica discursiva-constructiva; es decir, la sinergia entre la razón con la emoción, superando la idea radical de la parcialidad independiente de cada parte; en congruencia piensa en la dualidad de estas, para el aprendizaje. Lo descrito hasta acá, es una pincelada de los niveles de profundidad que se requieren para conocer la influencia de este tema en el desarrollo y evolución del ser humano, especialmente en sus bases y fundamentos filosóficos, axiológicos y antropológicos.

Por ahora, observemos otra arista, en el área de la psicología, existen perspectivas que requieren darles un vistazo, por su influencia; como la adquisición de la información sensorial, podría mirarse la relación sentidos – emociones; lo que puede derivar en los primeros acercamientos a la influencia psicológica - biológica del aprender; como lo señalan los psicólogos alemanes proponentes de la psicología de la Gestalt, Werthimer, Koffka y Köhl en los años 20 del siglo XX, (Koffka, 1969). De igual forma, entre los años 1910 a 1930, algunos psicólogos experimentales, en sus investigación establecieron bases para argumentar los procesos conductuales, reconociendo la relación estímulo – impulso – sentido – sensación; esta última, brinda satisfacción por la acción, y puede ser orientada, aún queda por revisar la intención mecánica de sus experimentos; pero dan una mirada intencionada del como influye el acto emocional en el aprendizaje, y si es novedoso aún más, (Watson, 1955 y Skinner, 1970).

Por su parte, Lang (1968), presenta los tres sistemas de respuesta emocional, haciendo énfasis en lo *cognitivo/ subjetivo*, aspecto vinculado al aprendizaje, lo *fisiológico* orientado a su entender biológico y funciones vitales, y *motor*, relacionado a los aspectos propiamente prácticos; se ve una interesante visión triádica de las emociones, cultivando aspectos esenciales en los desarrollo cognitivo, emocional y operativo.

Más recientemente, Izard (1991) plantea la teoría del feedback facial, y describe a profundidad el aspecto que integra todo este proceso de sistemas-interrelacionados, logrando en su plenitud el trabajo cerebral, activando zonas que permiten el aprendizaje. Es meritorio de este autor, revelar varios aspectos importantes para comprender la relación biológica-psicológica de las emociones, entre ellas: la homeostasis y el impulso mantienen la base biológica del organismo, el sistema emocional funciona como el motivador esencial del aprendizaje, el sistema cognitivo es fundamental en la comunicación y el sistema motor es el encargado del desarrollo de la acción; otra mirada triádica interesantemente fundamentada para el estudio de la sorpresa y el aprendizaje.

El estudio biológico del ser humano, y sus relación con el medio, como se ha descrito brevemente; ha generado controversia entre la relación razón-emoción-sentidos. En esta búsqueda de la importancia de sus características biológicas en consideración de la evolución del ser humano; para esto Darwin en el siglo XVI-II, indicado por Chóliz (1995), se complementa en comprender el desarrollo de las capacidades de este (ser humano) para adaptar el organismo al medio, esta forma de ver la realidad, consensuó un avance significativo de las bases biológicas, creando vínculos para el constante aprendizaje.

De esta manera, los aportes de la percepción del estímulo relevante (sorpresa-emoción) genera una serie de respuestas corporales, tanto fisiológicas y motoras, que en esencia pueden favorecer el aprendizaje, para ello, se debe retroceder a la influencia de investigadores en el siglo XIX, como fue William James (Melamed, 2016). Por su lado, Ekman en la década de los cincuenta, en correspondencia con Izard, como psicólogo pionero en este tema, se dedicó a profundizar sobre el estudio de las emociones en las expresiones. Así, la emoción, no sólo se debe conceptualizar desde las bases biológicas como un hecho puntual, sino que es un conjunto de interrelaciones generando situaciones favorables bien orientadas para el aprendizaje, (Plutchik, 1980). Por su parte, Tomkins (1962), indica en las áreas subcorticales se encuentran las emociones almacenadas, dentro de un programador específico, dando indicios a la importancia de las redes neuronales; esto dio pie a considerar los estudios neuronales y su relación necesaria para el aprendizaje del ser humano con sus pares y entorno de influencia cultural.

De la Neurociencia al aprendizaje mediado por las emociones

Esta transición, labra el trayecto sobre los estudios en neurociencia aplicados a la educación, especialmente a las emociones como catalizadores del aprendizaje.

En un significado amplio de los estudios del cerebro en este campo, se inicia con Cannon (1927, 1929, 1931), sobre la teoría talámica de las emociones; consolidando que el estímulo activa la zona talámica del cerebro, zona perceptiva de las emociones. Por su parte, Papez en 1927, presenta indicios sobre las estructuras neurales del cerebro reptiliano, llamándolo cerebro antiguo; un poco más delante de estos acontecimientos vitales en este proceso afín, se reconoció que la integración de la información sensorial y la emocional se pro-

ducía a nivel subcortical, mientras que la corteza jugaba un papel amortiguador o inhibidor de las emociones, (Penfield, 1977).

En consecuencia, el estudio del cerebro en sus afloramientos científicos, MacLean (1949), describió que el cerebro, específicamente el sistema límbico tiene tres capas: la primera el cerebro reptiliano, la segunda el cerebro mamífero antiguo, y una tercera, el cerebro mamífero nuevo, con capacidades racionales y verbales en desarrollo de sus potencialidades; acá, germina el valor de la determinación de las estructuras subcorticales, donde hacen vida las emociones, como premisa de la red neuronal del cerebro, previendo la funcionalidad de cada proceso e interacción con los sentidos.

Esto se afianza, con las investigaciones realizadas por Gazzaniga, Bogen y especialmente Sperry, este **último** Premio Nobel de fisiología; ellos entre los años 1970, 1980 y 1990, desarrollaron mecanismos neurológicos básicos, se vincula la representación cortical de los procesos perceptuales y cognitivos, esto grafica las estructuras de los sistemas sensoriales (percepción de las emociones, entre ellas la sorpresa), surgiendo el aporte de los hemisferios cerebrales, detectando elementos claves del aprendizaje del ser humano en su estructuras evolutivas, (Sperry, Gazzaniga y Bogen, 1969).

Con seguridad, queda pendiente profundizar en varios aspectos, especialmente lo relacionado con aspectos fisiológicos del cerebro y especificar en estas interconexiones que se dan a nivel de redes neuronales; con la intención integral de configurar la estructura de sinapsis prometedora del aprendizaje del sujeto educable, sensible y humano.

La neurociencia da un nuevo enfoque a las emociones: un aporte desde la consideración de la sorpresa como medio de activación del aprendizaje

Como un amanecer y un atardecer, siempre son diferentes, así, se observa el crecimiento espiralado de las investigaciones en este campo. En estos últimos años, como se ha discutido previamente, se estableció un vínculo significativo entre la neurociencia y el aprendizaje. En este momento, Izard (2010), precisa sobre las emociones lo siguiente:

Emoción consta de circuitos neuronales, sistemas de respuesta, y un estado/proceso de sentimiento que motiva y organiza la cognición y la acción. La emoción también proporciona información a la persona que lo experimenta, y puede incluir evaluaciones de antecedentes cognitivos y de la cognición en curso, incluyendo una interpretación de su estado emocional, expresiones o señales sociales y comunicativas, puede motivar un comportamiento de evitación o acercamiento, ejercer control/regulación de las respuestas, (367).

De este mismo modo, las emociones, al igual que la sorpresa tienen un carácter específico y distintivo, además, presenta procesos biológicos evolutivos, por ejemplo Plutchik (1980), estableció la característica del lenguaje subjetivo a **la sorpresa** como carácter específico y la distingue como una función exploratoria, que se puede vincular con el aprendizaje; y este proceso de percepción se configura activamente a partir de los detalles específicos del estímulo, considerando esta emoción como neutral.

Ahora, se requiere considerar las funciones de las regiones corticales, acá se detalla la selectividad de los procesos cerebrales cuando son sometidos a estímulos externos que lo motivan a transformar sus representaciones del contexto, permitiendo la conceptualización y las construcciones teóricas de modelos que se esquematizan en la red neuronal. Dentro de estas regiones se hace preciso conocer en primera instancia, la percepción del color y forma (Región cortex inferotemporal junto la vía parvocelular) y en segundo momento, considerar el movimiento y profundidad en la región magnocelular del sistema límbico; y lo visual requiere de la experiencia sensorial; estos elementos claves en las funcionalidades del cerebro que activan las emociones, surge una importante interrogante, conociendo lo anterior, *¿Cómo la sorpresa entendida como una emoción neutral jugaría un papel preponderante en la activación de estas zonas y vincularlas con el desarrollo de nuevas conexiones neuronales para el aprendizaje?*; en este sentido, se seguirá estudiando para conocer estas relaciones.

En esta dinámica, se necesita revisar una de las partes del cerebro que influye en activar la región cortex prefrontal: la amígdala y el hipotálamo; en este sentido, James (1884), Schachter y Singer (1962) y Damasio (1995), estudiaron a profundidad sus conexiones con la región indicada, quienes señalan de forma ampliamente estudiada y referenciada; creyendo que la emoción tiene una alta relación histórica del encéfalo en consideración de las reacciones corporales, de las que no escapa la sorpresa. Esto afirma, las zonas corticales y subcorticales de las emociones se conduce hacia la amígdala y esta se activa, para dar pie a las funciones del hipocampo.

Encierra en este espacio, analizar un aporte de la neurociencia que es vital para vislumbrar esto de las emociones y como se activan en zonas cerebrales como las señaladas anteriormente. Es la transición sináptica, en cuanto a la sensibilización (sensaciones estimuladas) implica que aumenta, y la sorpresa permea esta transición, pudiendo significativamente generar conexiones de aprendizaje interesantes, (Spencer, 1862 y Sherrington, 1906). Es la razón, por la que el hipocampo permite el almacenamiento de la memoria, teniendo neuronas con plasticidad para las regiones asociativas con otras zonas del cerebro, siendo ineludibles para la creación de nuevos conocimientos tanto comunes, como científicos; esta construcción de nuevos saberes, es preciso cometer un acercamiento a la correlación entre la sorpresa con el aprendizaje; en este orden de ideas, se tiene que el cerebro se comunica con el cuerpo, y a su vez, el cuerpo con el cerebro, estableciendo relaciones fisiológicas en primera instancia después de la emoción, (James, 1884 y Kandel, 2019).

Por otro lado, LeDoux, (1996, cp. Kandel, 2019), indica la ruta que siguen los estímulos para llegar a la amígdala, teniendo dos vías; la primera procesa datos sensoriales inconscientes, comunicándose automáticamente; y la segunda, la vía consciente de información percibida del medio, invitando el procesamiento del estímulo; este podría ser un aporte al trabajo de la sorpresa consciente y planificada para el aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje, cuando la sorpresa hace vida de los estímulos en las regiones cerebrales, el fenómeno neuronal, las neuronas receptoras primarias pueden estar en la piel y tejidos de cuerpo, permiten tener sensaciones, en este caso positivas, así, el sistema sensorial semántico se relaciona con la región cortical, (Kandel, Schwartz y Jessell, 1997). Estas afirmaciones de estos análisis han llevado a considerar las situaciones espaciales y perceptivas del contexto; por ello, los entornos de aprendizaje son un medio íntegramente diverso para estudiar, en relación a qué sorprende y qué no.

La sorpresa del aprendizaje

En esta premisa, cabe iniciar con una anécdota reflexiva y personal de la esencia de este proceso, la cual describo a continuación:

Varios muchachos llegan al salón de clases, saludan y se sientan en torno un fuego que ha encendido el profesor en el centro de la sala, discuten el tema mientras algunas cenizas vuelan desde el recipiente donde estaba el fuego. Juntos van hasta el pizarrón y entre todos dibuja su comunidad destacando los riesgos de incendios, el uso del fuego, la combustión ambulante de los vehículos, la respiración y el sol con su fuego nuclear que hace el clima; una jovencita, Leandra, pregunta al profesor “¿Por qué hace anotaciones de cada cosa que ocurre en el salón?”, mirando, sigilosamente, una hoja con muchas casillas con todos los nombres de los estudiantes; a lo que el profesor responde: “sigo la evolución del día”.

Luego de un breve receso los muchachos regresan, cada uno con una hoja seca que ha recogido del patio por solicitud del profesor, las colocan juntas, las describen, las comparan y responden a la pregunta “¿Qué pasaría si la hoja siguiera en el árbol?”; luego del debate, el profesor, para finalizar, pide que dibujen, en su bloc, lo que han hecho durante aquella mañana señalando todo aquello que hayan aprendido sobre el fuego y su opinión sobre lo que hizo el profesor. Apenas a minutos de la hora de salida, Juan, uno de los líderes del grupo, objeta al profesor sobre el poco tiempo que quedará para la evaluación; inquietud que el profesor aclara así: “ya lo hemos evaluado todo”, (creación propia en conjunto: Belandria y Escalona, 2019, inédito).

Esta reflexión, no implica suponer o envolver un proceso ideal, sin embargo, puede mirarse a comprenderlo de manera diferente; y se pidiera preguntar ¿Qué elemento en ellos es la sorpresa? ¿Qué sucede en el sistema límbico del estudiante al ver el fuego? ¿Cómo se establecen las redes neuronales desde la amígdala con el hipocampo para activar otras regiones cerebrales *en esencia del aprendizaje?*, se entiende que no existen certezas, pero en necesario inferir con algunos elementos que premian este proceso.

A esto, se puede añadir que los niños pueden reconocer, captar y procesar información, estas habilidades son significativas, por ello, la atención es relevante en las personas sin importar el nivel de enseñanza. En este sentido; Mora, (2018), reconoce la envoltura curiosa de la sorpresa como elemento clave en el aprendizaje, la provocación intencionada y consciente; es como pensar en un chispazo que enciende toda esa red de acuerdo a la intención, interés y atención de quien se impregna de esta manera. Este autor, establece una diferencia considerable que vale acotar: no sólo de percepciones se aprende, sino también de la construcción de la memoria, la emoción, y en especial la curiosidad desde lo provocado e intencionado.

También señala un aspecto particular que debe esquematizarse sobre el inconsciente adaptivo, y considera la función biológica, donde la actividad cerebral precede la decisión, y sobre todo, por las acciones que se emprendan para motivar y promover el aprendizaje en los estudiantes, (Mora, 2018). Esto se hace análogo, a la sorpresa como germinador de la semilla de redes neuronales para motivar el aprendizaje.

Por su lado, Ekman (2003) considera el desencadenamiento de la sorpresa, pasa por lo repentino e inesperado; siendo un instante finito de tiempo; su periodo de existencia es muy corta; esto da cabida a la activación de otros sectores dentro del cerebro, y por ello, deben ser aprovechados por quien busca generar aproximaciones válidas para el aprendizaje de nuevos conocimientos, esta razón se integra con la visión de Izard (1977), sobre considerar la emoción como neutra, aunque tiene sus matices positivos y negativos.

Con respecto a lo indicado, las emociones, entre ellas, la sorpresa, son fenómenos neuropsicológicos específicos fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación, y esta adaptación el aprendizaje, (Izard, 1977; Plutchik, 1980; Reeve, 1994, Ekman, 2003, Mora, 2018). En esta perspectiva, se hace preciso reconocer, dentro de las bases fundamentadas del cerebro hasta el momento, en función de lo que sucede al estar presente la sorpresa y su relación con el aprendizaje de elementos claves para su evolución y desarrollo sistemático, e incluso triádico, pasando por la acción de los sentidos, las redes neuronales, y las zonas del cerebro privilegiadas para promover nuevos saberes.

Pensado en el desarrollo sistémico de la neurociencia, se encuentra al tálamo y al hipotálamo como estructuras significativas del sistema límbico, para ello, un estímulo suscita la sensación de sorpresa para el aprendizaje, se entendería que en la amígdala, específicamente en la región anteroinferior del lóbulo temporal, conecta el hipocampo y el área prefrontal; así coordina las funciones del aprendizaje y la memoria a largo plazo, avivando un mecanismo sináptico entre los neurotransmisores, especialmente el glutamato y sus receptores NMDA (N-metil-D-aspartato). De esta forma, se enlaza con el aprendizaje las conductas emocionales, así, se asocia al condicionamiento de contexto; este puede ser la sorpresa; generando en su momento, la red con el hipocampo promoviendo la memoria a largo plazo en los hemisferios cerebrales, (Kandel, Schwartz y Jessell, 1997).

No se puede concebir la separación de la emoción con la razón, esta interacción entre las estructuras cerebrales como la amígdala y el cerebro izquierdo, permean el desarrollo del conocimiento sistematizado, pero también de como valorarlo, esta integralidad es elemental; en la visión de la teoría neuroanatómica (Damásio, 1994), y de las afirmaciones en su tiempo por LeDoux sobre el pensamiento consciente y el origen de las emociones; a esto se añade la toma de decisiones en consonancia de las respuestas, se traducen en cambios vegetativos, musculares, neuroendocrinos o neurofisiológicos que actúan como señales inconscientes que preceden a una elección; y si esto se perfila, desde la sorpresa como emoción, queda a consideración el aporte para el aprendizaje, (Bechara et al, 1994, Damásio, 1994; Kandel, Schwartz y Jessell, 1997).

Al retomar a Izard (1991), las emociones entre ellas, la sorpresa, tiene: un sustrato neural, específico y distintivo, una expresión o configuración facial específica y distintiva; posee sentimientos específicos y distintivos; deriva de procesos biológicos evolutivos; y manifiesta propiedades motivacionales y organizativas de funcio-

nes adaptativas. Esta consideración, progresa la asimilación con regiones específicas del cerebro, previamente señaladas.

Con todos los aperitivos anteriores, se puede decir que la sorpresa vista desde una perspectiva Neurocientífica se trata de una reacción emocional neutra, que se produce de forma inmediata ante una situación novedosa o extraña y que se desvanece rápidamente, dejando paso a las emociones convenientes con dicha estimulación, dando cabida al aprendizaje significativo, oportuno, consciente, sistemático, operacional e incluso emocional, (Berlyne, 1960; Izard, 1991; Reeve, 1994 y Mora, 2018).

Al mirar hacia la sorpresa como emoción neutra en el acto educativo, genera reacciones en la actividad fisiológica como la disminución de la frecuencia cardiaca y aumento de la actividad neuronal, toda esta actividad implica activar procesos cognitivos como la atención y la memoria de trabajo orientada a reconocer los hechos, actos, acciones novedosas (sorpresa), y como se ha señalado, la actividad cognitiva se acelera. Lo referenciado en estas líneas, se fundamenta en que existen elementos externos que pueden generar nuevas miradas del contexto, como estímulos novedosos, aumento brusco de la estimulación sensorial y cerebral, convirtiéndose en una dimensión propicia para el aprendizaje.

Por ende, la sorpresa en el horizonte de las neurociencia, permite la aparición de la reacción emocional y la conductual a situaciones novedosas, y esta se engrana a nuevas exigencias que se presenten. En este sentido, las sensaciones que generan sorpresa tienden a ser agradables, sin embargo, se prevé la incertidumbre de aquello novedoso que acontece en ese instante finito de tiempo. Mientras tanto, los aportes de Maturana y Varela (1984), sobre la interacción entre un ser vivo con su entorno; desencadena agentes gatillantes para el desarrollo de la inteligencia; esta forma de observar, se prescribe en sus apuntes sobre las ramificaciones neuronales que permiten acoplar los grupos celulares, así, la plasticidad neuronal es la esencia de crear desde lo nuevo - motivador que se presente en sinergia con el contexto.

La neurociencia en sus constructos del fenómeno educativo: la neuroeducación; plantea un conjunto de retos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles, necesarios para la transformación de aspectos claves, hablando socio-culturalmente; entre ellos las emociones y su valor en el aprendizaje de nuevos conocimientos. El hito de hacer mediaciones de aprendizajes diferentes, considerando lo racional, lo emocional y lo operativo, trabajando integralmente el cerebro humano, independiente del área de conocimiento, considerando la proporcionalidad de desarrollo en sus regiones y zonas de alta influencia en el tejido de este entramado mundo, interesante, complejo y motivador.

Reflexiones de momento: sorpresa y aprendizaje

Las pinceladas que se dan sobre el lienzo, son una confluencia de formas, maneras, colores, pensamientos e intereses, esta obra de arte se ha iniciado con estos matices, con una serie de inquietudes que invitan constantemente a la revisión y reflexión. En esta trama, permite permeando el compartir algunas reflexiones iniciales, son iniciales, ya que queda mucho por discutir, cuestionar y proponer en este campo emergente en el fenómeno educativo, y que ameritan la atención de quienes hacen vida en los sistemas educativos, culturales y sociales.

Conocer los procesos históricos-temporales de los aportes de diversos científicos en el área del cerebro, son relevantes para considerar el desarrollo de éste, y la influencia significativa del aprendizaje; integrando sus sistemas, zonas y regiones que estimulan a ser revisadas. Las estructuras neuronales dentro del sistema límbico, activan regiones como la amígdala y el hipocampo, requieren de mayor y extensa profundización, acá, se compartió algunas ideas que sólo muestran la punta de iceberg.

Otro elemento clave en esta discusión, pasa por considerar la sorpresa una emoción neutral, y que juega con el contexto novedoso que pueda brindar aquella persona que pretende orientar la construcción de nuevos conocimientos; amalgamando la esencia que este tipo de emoción puede activar la atención y la memoria de trabajo, estableciendo redes neuronales precisas para el desarrollo de habilidades tanto racionales como creativas.

Ahora, en este confluir de ideas, unas más precisas que otras, estudiar la relación de la sorpresa con el aprendizaje desde el punto de vista biológico y en efecto, neurológico es evidente. Pero, será oportuno, indispensable e insustituible mirar todo este fenómeno humano desde la totalidad de sus partes; concibiendo su integralidad compleja.

Un camino necesario, la neuroeducación junto a procesos neurodidácticos como la conceptualización, la construcción teórica (región neocórtex del cerebro), la contextualización, la vinculación comunitaria, (región límbica del cerebro), y la resolución de problemas (región reptiliana del cerebro); se integran significativamente a partir del trabajo de las emociones, en especial de la sorpresa ampliamente aprovechada por el docente y el estudiante en los espacios de interacción y relación; la sorpresa, será un catalizador de nuevos aprendizajes. ©

Rubén Darío Belandria Rondón. Profesor Categoría Asistente del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Licenciado en Educación Mención Ciencias Físico Naturales, egresado de la Universidad de Los Andes; Magister en Tecnología Educativa por la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA), y Doctorando en Educación en la Universidad de Los Andes; Investigador acreditado Nivel A- II por el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII– 2015) del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología-Venezuela; de igual forma acreditado por el Programa Estimulo al Investigador (PEI - 2021) por el CDCHTA – ULA. Coordinador de la Licenciatura en Educación Mención Ciencias Físico Naturales. Miembro del Grupo de Investigaciones Neuroeducativas (GINES).

Alix Madrid de Forero. Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Licenciada en Educación Integral, egresada de la Universidad Nacional Abierta (U.N.A). Especialista en Lectura y Escritura, egresada de la Universidad de Los Andes. Doctora en Educación de la U.L.A. Investigadora acreditada en el Nivel A- II por el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII– 2015) del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología-Venezuela. Coordinadora del Doctorado en Educación de la ULA, Coordinadora del Programa de Actualización de los Docentes de la ULA (2016-2017). Coordinadora del Grupo de investigaciones Neuroeducativas (GINES).

Referencias Bibliográficas

- Bechara, Antoine; Damásio, Antonio Rosa; Damásio, Hanna y Anderson, Steven W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*: 50 (1-3), 7-15.
- Berlyne, Daniel Ellis. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGrawHill.
- Bunge, Mario Augusto. (2002). *Epistemología. Curso de Actualización*. México: Editores Siglo 21 S.A.
- Cannon, Walter Bradford. (1927). The James-Lange's theory of emotion: a critical examination and an alteration. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Cannon, Walter Bradford. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. New York: Appleton.

- Cannon, Walter Bradford. (1931). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion. *Psychological Review*, 38, 281-295.
- Chóliz Montañés, Mariano. (1995): *La expresión de las emociones en la obra de Darwin*. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps): *Prácticas de Historia de la Psicología*. Valencia: Promolibro.
- Chóliz Montañés, Mariano. (2005). *Psicología de la Emoción: el proceso emocional*. España: Departamento de Psicología Básica, Universidad de Valencia.
- Damásio, Antonio Rosa. (1994). *Descartes error: Emotion, rationality and the human brain*. New York: Putnam.
- Damásio, Antonio Rosa. (1995). Toward a neurobiology of emotion and feeling: Operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1, 19-25.
- Ekman, Paul. (2003). *El rostro de las emociones*. Barcelona: Newcomlab, S.L.L.
- Izard, Carroll Ellis. (1977). *Human emotions*. New York: Appleton.
- Izard, Carroll Ellis. (1991). *The Psychology of emotions*. New York: Plenum Press
- Izard, Carroll Ellis. (2010). The many meanings/aspects of emotion: emotion definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*: 2; 363 – 370.
- James, William. (1884). What is an emotion?. *Mind*: 9; 188-205.
- Lang, Peter J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. *Research in psychotherapy*: 3; 90- 102.
- MacLean, Paul Donald. (1949). Psychosomatic disease and the “visceral brain”: Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*: 11, 338-353.
- Maturana Romesín, Humberto Augusto y Varela García, Francisco Javier. (1984). *El árbol del conocimiento: bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Melamed, Andrea Florencia. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 49: 13-38.
- Mora Teruel, Francisco. (2018). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kandel, Eric Richard. (2019). *Nueva biología de la mente: que nos dicen los trastornos cerebrales de nosotros mismos*. Barcelona, España: PAIDÓS Contextos
- Kandel, Eric Richard., Schwartz, James H. y Jessell, Thomas Michael. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Kant, Immanuel. (2003). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Koffka, Kurt. (1969). *Principios de la psicología de la forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Koyre, Alexandre. (1978). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Editores Siglo XXI.
- Reeve, John Marshal. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw- Hill, S.A.
- Papez James. (1937). A proposed mechanisms of emotion. *Archives Neurology and Psychiatry*: 38: 725-743.
- Penfield, Wilder Graves. (1977). *El misterio de la Mente*. Madrid: Pirámide.
- Piaget, Jean William. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Plutchik, Robert. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Schachter, Stanley. y Singer, Jerome Everett. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Skinner, Burrhus Frederic. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Sherrington, Charles Scott. (1906). *The integrative action of nervous system*. New Haven: Yale University Press.
- Spencer, Herbert. (1862). *First Principles*. Londres: Williams and Norgate.

- Sperry, Roger Wolcott., Gazzaniga, Michael, y Bogen, Joseph. (1969) Interhemispheric relationships: The neocortical commissures, syndromes of hemisphere disconnection. *Handbook of Clinical Neurology*: 4; 273 – 290.
- Watson, John Broadus. (1955). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomkins, Silvan Solomon. (1962). *Affect, imagery, consciousness*. Vol. 1-2. New York: Springer.
- Zhenjiang, Zhao. (2014). *Confucio, ética y civilización*. Revista Co-herencia: 11 (20): 165 – 178.

Apuesta por una restauración sanadora: Un aporte desde la educación

Commitment for a healing restoration: A contribution from education

Investigación
arbitrada



Viviana Garcés López

vivianagarceslopez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0043-5461>

Teléfono de contacto: + 57 3176607766

Colegio Integrado Lucas Caballero

Educación Básica Secundaria y Media

Suaita-Departamento de Santander

República de Colombia.

Dora Inés Arroyave Giraldo

dora.arroyave@usbmed.edu.co

diarroyave@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0913-4841>

Teléfono de contacto: + 57 3185158482

Facultad de Educación

Universidad San Buenaventura-Seccional Medellín

Medellín. Departamento de Antioquia

República de Colombia

Fecha de recepción: 05/10 /2021

Fecha de envío al árbitro: 17/10 /2021

Fecha de aprobación: 27/11 /2021

Resumen

La educación se presenta como una oportunidad, *una nueva vía* de gestar procesos decolonizadores. Una educación que se deconstruye para empezar a forjar, la que se aspira que labre el camino de la lucha por conquistar sociedades que, a su vez, se liberen política y económicamente; resignificando y haciendo suyos los procesos de autonomía, configurando su identidad a partir de un despertar en el tejido de relaciones que nos permitan coevolucionar, desde y para la pluralidad a fin de que verdaderamente confluyamos todos, sin importar el lado de la línea. El artículo da cuenta de las situaciones mencionadas, abarcadas con una racionalidad alternativa a la que el capitalismo y el colonialismo han impuesto, y que han sido más evidentes con esta megacrisis producto de la pandemia que estamos viviendo desde 2020 y que objeta el lugar común de encuentro, en el que podemos ser, vivir y convivir con el otro.

Palabras clave: decolonización, diversidad, educación, pandemia, resignificación.

Abstract

Education is presented as an opportunity, a new way to develop decolonizing processes. An education that is deconstructed to begin to forge, one that is aspired to pave the way of the struggle to conquer societies that, in turn, liberate themselves politically and economically; resignifying and making the processes of autonomy their own, configuring their identity from an awakening in the fabric of relationships that allow us to co-evolve, from and for plurality so that we all truly come together, regardless of the side of the line. The article gives an account of the situations mentioned, covered with an alternative rationality to the one that capitalism and colonialism have imposed, and that have been more evident with this mega-crisis as the result of the pandemic that we have been experiencing since 2020 and that objects to the common place of encounter, in which we can be, live and coexist with the other.

Keywords: decolonization, diversity, education, pandemic, resignification.

Author's translation.

*Sólo una sensibilidad omniabarcadora
puede permitirnos advertir la estrecha relación existente
entre nuestras acciones y sus impactos ocultos sobre
el planeta, nuestra salud y los sistemas sociales.*

(Goleman, 2010, p. 34)

Introducción

Esta pandemia ha hecho más cercano que experimentemos y vivamos las consecuencias que se han producido por el afán de querer abarcar y dominar todo, de pretender tener mejores condiciones a costas del otro y de lo otro. Y es así, que fuimos transformándonos en dominados de una Tierra que se está desmoronando, en la cual somos culpables de deteriorar la calidad de vida.

La educación, viéndola como resultado de procesos colonizadores, ha sido ejercida como un instrumento para mantener el sistema. Así, es preciso insistir que, como maestros tenemos un reto grande, seguir comprometidos con una educación liberadora. De modo que, sólo si aunamos esfuerzos para restablecer otras formas de educación, alejadas de diferentes teorías, aprendizajes, enfoques y modelos unidireccionales y homogeneizadores, podremos elevar nuestro nivel de conciencia y exigir cambios que se vean reflejados desde las políticas de estado; las cuáles estén soportadas en las propuestas de la diversidad de comunidades que conforman el tejido de relaciones de nuestro contexto, nuestra sociedad y nuestro país.

Se debe empezar por darle el valor a la voz del pueblo en la toma de las decisiones sobre las políticas de Estado. Sin que sigan prevaleciendo los intereses privados, tanto locales como transnacionales, para que los problemas educativos que nos aquejan como la falta de infraestructura, de presupuesto, desatención de zonas marginadas y rurales, la deserción, entre otros, se intensifiquen y de esta forma se sigan dejando del otro lado de la línea las necesidades reales de sus gentes.

La escuela con los procesos que desarrolla hace que en ella converjan diferentes vivencias, culturas, historias, modos de ver la vida; sin embargo, debemos dejar de pedirle cuentas sólo a los maestros como únicos responsables de los avances como seres humanos y, pasar a darle el verdadero valor que se merece su recurso más valioso, las personas.

En ese sentido, en una primera parte del texto se habla sobre una *Nueva vía para el tejido de relaciones: rehumanizando la sociedad*, en este se hace énfasis en volver a nuestra esencia, en la que reconocemos que somos conexiones interligadas; pues todo lo que existe está cargado en su justa medida de energía y, teniendo en cuenta la interrelacionalidad que se presenta: todos tenemos informaciones que son acumulativas y confluyen en procesos de sinergia haciendo evidente el propósito del universo en el que todos somos uno. Las situaciones imprevistas, abstractas, indefinidas... siempre serán sustancia intrínseca tanto del universo como de nuestras vidas, por lo tanto, no podemos soslayarlas. Y la pandemia que estamos atravesando, ha sido muestra de este elemento.

Luego se ahonda en *Nuevas realidades y estilos de vida renovados: inclusión de periferias*, en el que se entretejen las carencias que han ido llevando a retomar los discursos de emancipación que la fragmentación de tejidos y la marginalización fueron configurando como propuestas reaccionarias ante tanta exclusión que no encuentra reivindicación en las migajas que recibe para sobrellevar su existir, el cuál en la mayoría de los casos ni siquiera se legitima.

Para finalizar, se desarrolla el tema de *Realidades educativas: Transitando hacia nuevas formas*, dejando ver cómo el propiciar una ruptura de la ideología instaurada, se convierte en la nueva vía —el despertar de con-

ciencias– que emerge en medio de esta crisis, en los que la fragmentación se ha hecho evidente en los procesos educativos, lo cual justamente, como actores educativos, conlleva a repensarlos y resignificarlos.

Nueva vía para el tejido de relaciones: rehumanizando la sociedad

Vaticinado “podría decirse” por supuestos adivinos, por diferentes culturas y por libros sagrados, nos vemos abocados a enfrentar un evento coyuntural que trastoca nuestro aparente confort que, si bien no era tan cómodo para todos, por lo menos estábamos habituados; no obstante, por los afanes del día a día no nos habíamos permitido un despertar a esta vida mecanizada para retomar a profundidad las reflexiones sobre ello y así poder concretar alternativas emancipadoras para salir de este. En esa línea lo plantean Bulcourf y Cardozo “Desde fines del año pasado un nuevo virus saltó hacia la especie humana a través de una ancestral sopa de murciélago en China y se expandió con una velocidad increíble, cara inesperada de la globalización” (2020, p.9).

Evento que puso en mayor evidencia las carencias políticas, sociales y económicas. Revelando que “el mundo asume su naturaleza poliédrica frente a la desnudez de la muerte” (Bulcourf y Cardozo, 2020, p.9). Desafortunadamente, son estos hechos tan fuertes, tan fríos, tan tomados –aparentemente– de la ciencia ficción los que nos han mostrado que “la esperanza está en seguir despertando las mentes y en buscar otra Vía que la experiencia de la megacrisis habrá estimulado” (Morín, 2020, p.48).

Parafraseando a Oszlak (2020) la epidemia del COVID19 puede interpretarse como el acto inaugural de una nueva era, en la que aspectos como la incertidumbre y la complejidad pasan a ser medulares, de esta sociedad exponencial en la que las decisiones políticas deberán entretejer una nueva red entre el Estado –y la sociedad a nivel planetario.

Transformación de la perspectiva antropocéntrica tradicional

Desde hace mucho tiempo se instauró como cotidianidad una alienación consumista, en la que no prestamos mayor importancia al tejido de relaciones que destruíamos, buscando saciar necesidades impuestas por una hegemonía capitalista que puso al hombre como centro. Entonces, “se trata de sustituir la hegemonía de la cantidad por la hegemonía de la calidad; la obsesión de más por la obsesión de mejor” (Morín, 2020, p.68). No es saciando todas aquellas falsas necesidades que emergen en medio de un sistema bancario muy bien posicionado, que lograremos la evolución hacia el buen vivir, que tanto anhelamos.

Se trata de volver a nuestra esencia, en la que reconocemos que somos conexiones interligadas; pues todo lo que existe está cargado en su justa medida de energía y, teniendo en cuenta la interrelacionalidad que se presenta: todos tenemos informaciones que son acumulativas y confluyen en procesos de sinergia haciendo evidente el propósito del universo en el que todos somos uno.

Otros cuestionamientos abordan la base antropocéntrica del desarrollo actual, que hace que todo sea valorado y apreciado en función de la utilidad para los humanos” (Gudynas, 2011, p.3). Estando así muy alejados de la totalidad a la cual pertenecemos, “la pandemia del COVID19 [...] expone nuestras debilidades y miserias, pero también nos habilita a un conjunto de nuevas oportunidades hacia un futuro todavía tormentoso y zigzagueante (Bulcourf y Cardozo, 2020, p.9).

Se hace necesario un despertar a las creencias que sean un potencial descolonizador que nos permitan desarrollarlos alternativos que promulguen una solidaridad cósmica, a partir de nuestra autonomía relativa.

El propósito es ofrecer una mirada panorámica, aún a riesgo de ser incompleta, pero que deje en claro que el Buen Vivir en este momento está germinando en diversas posturas en distintos países y desde diferentes actores sociales, que es un concepto en construcción, y que necesariamente debe ajustarse a cada circunstancia social y ambiental (Gudynas, 2011, p.1).

De modo que, la singularidad de la situación que estamos viviendo nos permita restablecer el periodo antropoceno en el marco de una nueva vía en la que “hemos dicho que hay que abandonar la idea de una revolución violenta que haga «tabula rasa del pasado» y derribe una sociedad mala para fundar una sociedad buena” (Morín, 2020, p.60). Por el contrario, retomando a Boff (2014) se tiene como base que, al estar todos los seres interconectados, entonces nos necesitamos o dependemos los unos de los otros, no solamente para existir, también para coevolucionar. Nada puede ser comprendido sin una referencia a la historia racional y a su trayectoria personal. Todos los seres estamos inmersos en un tejido de relaciones y fuera de esa relación no existe nada.

Cambios profundos en las ideas

La megacrisis que enfrentamos nos exige una transformación suscitada a partir de un despertar ciudadano “quien no se acerque con inquietud a la comprensión y el dominio de las «nuevas ciencias» como ciencias de la complejidad no sólo no entenderá (y practicará mal) el quehacer tecnocientífico sino el artístico y el político” (González, 2017, p.13). Debemos asumir que un cambio ya se está gestando para poder ser partícipes de él.

El saber de la política no es científico tal como este discurso lo entiende, pero sí es un conocimiento sobre la comunidad, su historia y sus actores; un saber sobre cómo volver probable lo posible en una circunstancia siempre original; sobre las consecuencias probables de las decisiones; sobre la lógica misma de la política, sus exigencias éticas, las ofrendas que demanda, las responsabilidades que implica. Y, sobre todo, un conocimiento vinculado a los deseos acerca de cómo queremos vivir y de cómo no queremos hacerlo (Franzé, 2020, p.7).

La pandemia, como problema global, nos obliga a buscar soluciones que respondan a las carencias que hizo más evidentes desde el ámbito político, económico, social y ecológico. Así, “el verdadero realismo de 2020 no es volver a la aparente normalidad anterior, sino reformar la política, el Estado y la civilización” (Morín, 2020, p.81).

En ese sentido lo expresan Bulcourf y Cardozo, 2020

La postverdad se toma vacaciones ante los datos duros de muertes y contagios, y los infectólogos pasan a ser los gurúes de este mundo engendrado a las apuradas. La política muestra su debilidad frente a la nefasta combinación entre la falta de virtud de los dirigentes y la mala suerte, algo ya tratado a comienzos del siglo XVI por el ilustre Florentino (p. 9).

Oszlak (2020), en un tono más prometedor, señala que el mañana se aligera y que cada vez, los cambios tecnológicos se ocasionan con mayor celeridad, adelantándose a las suposiciones más esperanzadoras. El futuro ya está entre nosotros y cada día avanza más rápido con variaciones impensadas. Así, “la armonía total es promesa futura y no celebración presente” (Boff, 2014).

Evolución hacia una nueva Vía

Las situaciones imprevistas, abstractas, indefinidas... siempre serán sustancia intrínseca tanto del universo como de nuestras vidas, por lo tanto, no podemos soslayarlas. Y la pandemia que estamos atravesando, ha sido muestra de este elemento, así, tenemos que tomar conciencia de que

La utopía del mejor de los mundos debe ceder su lugar a la esperanza de un mundo mejor. Como toda gran crisis, como toda gran desdicha colectiva, nuestra crisis planetaria despierta esa esperanza. El humanismo debe regenerar esa gran aspiración permanente de la humanidad a un mundo mejor. Pero, aunque pudiera advenir, ese mundo no sería irreversible. Ninguna conquista es irreversible, ni la democracia ni los derechos humanos. Ninguna conquista de civilización es definitiva. Lo que no se regenera degenera. Por eso el verdadero realismo es la regeneración permanente (Morín, 2020, p.82).

Entonces, nos queda, la necesidad de interpelarnos y humanizar la sociedad hacia componer una Vía que nos lleve a un desarrollo sostenible, dando cabida a la pluralidad y diversidad para conseguir vencer la situación de pobreza estructural.

La política por un mundo alternativo realmente democrático y realmente socialista, obliga a repensar el mundo y la historia tras los fracasos colosales de la socialdemocracia, el comunismo y la liberación que se hicieron notorios a finales del siglo XX y principios del XXI. Entre las tareas principales de las fuerzas que se proponen construir un mundo nuevo se encuentra la necesidad de reestructurar el propio pensamiento alternativo. (González, 2017, p.256)

La crisis debe servirnos para regenerar nuestra singularidad, revitalizando las bases, sin olvidar que estamos interligados como totalidad. Por eso, se hace necesario adoptar una actitud de apertura e inclusión que minimice el pensamiento opresor y restaure la sociedad desde las bases. “Por el hecho de tener un origen común y de estar todos interligados, todos tenemos un destino común en un futuro siempre en abierto”. (Boff, 2014).

Lo anteriormente expresado puede apreciarse en la siguiente figura.



Fig. 1. Transformación hacia una nueva vía

Fuente: Elaboración de Garcés López y Arroyave Giraldo (2021)

Nuevas realidades y estilos de vida renovados: inclusión de periferias

La actual megacrisis, que hizo más difícil soslayar las evidentes carencias tanto políticas como económicas y sociales, producto de un sistema en donde prevalece la burocracia, en donde desafortunadamente para los del otro lado de la línea, los oprimidos su “participación no logra ser una expresión de la libertad y del real ejercicio de la democracia, sino una manifestación de dádivas y del control de intereses por Estados que aún siguen representando hegemonías más que realizaciones de la democracia” (Mejía, 2019, p.53).

De otro lado, nos ha ido llevando a retomar los discursos de emancipación que la fragmentación de tejidos y la marginalización fueron configurando como propuestas reaccionarias ante tanta exclusión que no encuentra reivindicación en las migajas que recibe para sobrellevar su existir, el cuál en la mayoría de los casos ni siquiera se legitima. “Bien mirado, el Estado ha aprendido a manejarse con los criterios del mercado” (Martínez-Boom, 2019, p. 286).

En esta línea, se hace inaplazable resignificar el sentido de la educación, “por ello, se vuelve fundamental concebir el acto educativo como momento de aprehensión del proceso social en su totalidad histórica, en una objetivación del mundo y de enfrentamiento de la realidad social concreta” (Pinheiro, 2020, p. 279). Así,

La educación emancipadora en estos tiempos cobra importante vigencia toda vez que en el territorio de Nuestra América existen experiencias que no se ubican necesariamente en lo formal, las cuales desde los márgenes arriesgan lecturas críticas de realidad y a partir de sus experiencias vividas emprenden procesos emancipatorios no siempre enmarcados en lo reivindicativo, pues también en los procesos educativos populares las luchas por el reconocimiento son emancipadoras. (Aguilera y Clavijo, 2021, p.276).

La lucha y el desafío en lo establecido

Propiciar una ruptura de la ideología instaurada, es la nueva vía –el despertar de conciencias– que emerge en medio de esta crisis, en la que “los movimientos sociales y la educación popular empiezan a perfilar los elementos que les van a permitir levantar alternativas y formas nuevas de pensamiento y acción, que intentan superar el agotamiento del pensamiento crítico” (Mejía, 2019, citado por Arroyave, 2021, p.80)

De lo que se trata es de, como habitantes de esta aldea global, apostarles a nuevas luchas que hagan visible una reivindicación ante tanto maltrato y descuido por nuestra casa, por nosotros mismos, por nuestros sueños e ideales. Es en ese campo de la recomposición, en donde “Las propuestas educativas emancipadoras surgen de las lecturas críticas de la realidad vivida, experimentada por el propio maestro”, (Aguilera y Clavijo, 2021, p.270) que encontraremos el tránsito que nos lleve a la transformación tan necesitada.

La fragmentación que se hace evidente en los procesos educativos, nos lleva a repensarlos y resignificarlos “porque lo más importante no era enseñar, sino proporcionar al niño experiencias de aprendizaje que él pudiera recrear por todos los medios de expresión; importaba el desarrollo del pensamiento” (Cendales, 2018, p.193). No se trata de asumir la educación como las ideologías de turno nos la han hecho aceptar. Y así como menciona Martínez-Boom, (2019)

Me pareció necesario un desplazamiento teórico para analizar lo que con frecuencia se designaba como educación y que al inscribirse en procesos de modernización exige despejar relaciones más complejas entre Estado, sociedad, individuo, nuevos discursos y saberes que llegan hasta la conformación de una sociedad escolarizada, que no es homónima de sociedad educada. (p. 275)

Así, nuestra lucha es por sociedades educadas, parafraseando a González y Torres (2020), debemos propender por una educación propia, en la que la cultura se vaya gestando con los cambios que atraviesa el mundo, con su pluralidad y respeto tanto por los conocimientos ancestrales como por los científicos. Una educación que como proyecto de continuidad cultural permite que se enseñen los atributos culturales, a la vez que, se valora, vive y lucha por su cultura.

En la lectura cuidadosa de su realidad pasada y presente, muchos movimientos identifican la siguiente cuestión: si la educación constituyó el punto de partida en la inferiorización subjetiva, en la subordinación cultural y en la dominación política, será en la construcción de otra concepción de educación (que implica otra pedagogía, otra escuela, otro currículo, otro sujeto pedagógico) donde se dará el primer paso para un proceso de liberación, de descolonización y de emancipación. (Pinheiro, 2020, p.280)

La propuesta debe estar dada, sobre la capacidad de recomposición y humanizar la sociedad, dando cabida al otro; así como señala Zuluaga (2018), “que apuesta por la pedagogía y lo seguiremos haciendo, no solo por una consigna política, sino porque reconocemos en la memoria activa que ella alberga un saber de incalculable valor para repensar las prácticas educativas contemporáneas”. (p.133). Prácticas que nos permitan contrarrestar tantas ideas colonizadas. “No estamos hablando de un proyecto educativo para la toma del poder, pero sí de una propuesta altamente revolucionaria, que impulsa la insumisión y la emancipación de los sectores subordinados” (Aguilera y Clavijo, 2021, p.284).

Reafirmando un mundo para todos

La megacrisis nos obliga a pensar en una educación propia en un mundo para todos, en donde se deslegitimen falsas ideas, pues “Se ha creído erróneamente que el sistema educativo es la expresión de una máquina simple a la que se ingresa un input y ella genera un output previsible, observable, repetible” (Martínez-Boom, 2019, p. 280).

Por el contrario, debemos generar nuevos proyectos de escuela, en la que verdaderamente confluyan todos sus integrantes; así la apuesta sigue siendo por una educación que aporte en la conformación de un nuevo proyecto de sociedad, sociedad en la que la periferia y los excluidos serán sustantivos que deben desaparecer como elementos de ella. “...dejar el uso de nominaciones que aluden a colores o ascendencias sociales con las que se justifican las exclusiones, entendiendo que lo que se deja de nominar también puede dejar de existir” (Aguilera y Clavijo, 2021, p.275). La tendencia debe estar dada, en que “no sólo se desplaza la ‘clase’ para dar entrada a ‘otros’ sectores, sino que se construyen actores desde la marginación producida por los procesos de modernización [...], construyéndose así una polaridad, en ocasiones esquemática, entre modernización y exclusión” (Mejía, 2019, p.41).

Se trata de reconocer en el excluido al actor, por tanto, no basta con “repetir el programa oficial, sino de aprovechar esa situación para aportar a la formación de una nueva identidad, que pasaba por reconocerse en un nuevo espacio y en un tiempo diferente” (Cendales, 2018, p.195).

Retomando a González y Torres (2020), es en las preocupaciones sobre la educación propia y la educación popular, que se hacen evidentes en las reflexiones de los docentes –producto de una crítica al capitalismo y al colonialismo– donde surgen las razones sobre la trascendente necesidad de una educación alterna, contra hegemónica y emancipatoria; la cual debe estar totalmente separada y distinguirse de lo que ha sido, estableciendo nuevos planteamientos, alejados de una cultura homogeneizante y una economía mercantil y capitalista.

Conexión de nuevas necesidades e intereses

Se hace latente y necesario, desde la capacidad de recomposición que tenemos los seres humanos, vivir procesos de desaprendizaje. “En esta nueva dinámica el conocimiento se sitúa como factor fundamental de la transformación social, y su uso debe generar un nuevo papel y una nueva función para la educación” (Martínez-Boom, 2019, p.286).

...descolonizar los pensamientos y los cuerpos, se reivindican otras formas de ser y de posicionarse social y políticamente, desde las cosmovisiones y el *ethos* con el territorio, en la comprensión crítica de que el proceso de conformación de una identidad política se constituye a partir de una memoria histórica, de formas de organización social de carácter comunitario y colectivo, de otros paradigmas de conocimiento que, si bien pueden dialogar con el paradigma occidental moderno, no son inferiores a este con respecto a los horizontes de interpretación histórica y de transformación social. (Pinheiro, 2020, p.279).

Buscar nuevas mediaciones, “No se trata *in fine* de decir cómo debería ser esta educación (o estas educaciones) sino cómo las construyen, deconstruyen y reconstruyen los sujetos, desde la subjetividad colectiva” (Cabaluz et al., 2020, p.65). Si bien, son necesarios y se deben promover procesos de individuación, sólo será a la luz de

procesos colectivos donde se llegará a un holismo y totalidad que promuevan tejidos de interrelacionalidad; desde una actitud de apertura para reconocer al otro en toda su magnificencia y miseria. Sólo en esos devenires será posible reconocer las realidades y necesidades, tanto propias como colectivas para hacerlas visibles y reivindicarlas.

De esa forma, los movimientos sociales y la educación popular serán proyectos de emancipación personal y social. Contrario a lo que expresa Cendales (2018) “me encuentro en un espacio donde no sé qué hacer ni qué decir; fue la sensación de impotencia y de pobreza profesional absoluta” (p. 192), pues “la educación popular se asumió como un horizonte político y pedagógico emancipador que, [...], busca fortalecer procesos y movimientos sociales con base en una pedagogía problematizadora, dialógica y participativa” (González, M. y Torres, A. 2020, p.340). Es hora de redirigir las acciones educativas hacia lo que se denomina en la siguiente figura, Reinención de nuevas realidades.

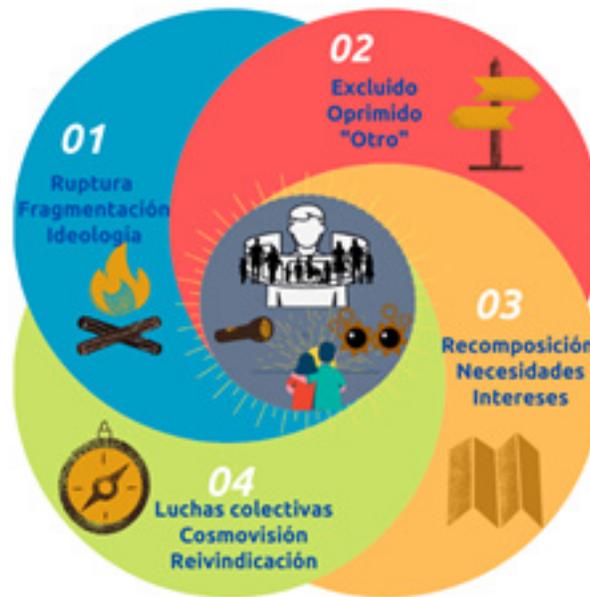


Fig. 2. Reinención de nuevas realidades

Fuente: Elaboración de Garcés López y Arroyave Giraldo (2021)

Realidades educativas: Transitando hacia nuevas formas

Un renovado sentido se ha ido gestando, así, “La educación ya no es solamente vista como un asunto exclusivamente de los educadores y de los sistemas educativos y/o que sólo pide cuentas a los educadores haciéndolos de manera injusta principales responsables del estado de la educación” (Operti, 2017, p.6). Ahora, no se trata de señalar causantes, por el contrario, a donde se debe llegar es a aunar esfuerzos para que los entornos que rodean estos procesos sean mucho más idóneos con la nueva realidad y de ahí, respondan de forma más oportuna a ella.

De lo que se trata ahora, es de hacer una lectura a lo que se ha vivido para que la ceguera que nos aletarga sea quitada, pues como sentencia Morín,

En la medida en que son mal percibidas, infravaloradas y separadas unas de otras, todas las crisis de la humanidad planetaria son, al mismo tiempo, crisis cognitivas. Nuestro sistema de conocimientos, tal y como se nos inculca y fija en la mente, conduce a importantes desconocimientos (2011, p.141).

Por esta razón, entre otras, se debe repensar el uso de las pedagogías emergentes para que verdaderamente las prácticas educativas sean permeadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación; en donde se

facilite y haga realidad una educación STEAM (del inglés: science, technology, engineering, arts y mathematics), en la que prevalezcan principios de equidad e inclusión -independientemente del lado de la línea en que estemos-. Es decir, una educación en clave cibernética, propia de esta sociedad digital que, a su vez, promueve la sostenibilidad de la aldea global.

Entonces, aplicar los principios cibernéticos en educación consistiría en analizar el tipo de relación que se establece entre sistemas probabilísticos excesivamente complejos, constituidos por los docentes y alumnos-usuarios, y su vinculación con sistemas determinísticos excesivamente complejos, constituidos por el hardware (dispositivos físicos) y el software (programas informáticos), tecnologías que median cuando los usuarios establecen relaciones comunicacionales utilizando TIC (Careaga y Avendaño, 2017, p.71).

Industrialización burocrática de la educación

Pensar en educación conlleva a diferentes bifurcaciones que terminan convergiendo en vértices como calidad, pertinencia, alcance, singularidad... “En América Latina, tal vez no exista ningún tema más urgente que el de la educación para enfrentar los enormes desafíos de este siglo, signado por el cambio tecnológico acelerado y la profundización de todo tipo de desigualdades”. (Waissbluth, 2018, p.13). Teniendo como precedente que, “La escuela es un entorno esencial en el desarrollo del ser humano desde la infancia, en la cual, dependiendo de una serie de circunstancias, podemos agravar o disminuir las desigualdades”. (Gil y Cano, 2019, p.52).

Desigualdades que, en un gran número de casos, se dan por políticas educativas que no responden a los contextos hacia los cuales están dirigidas, sino a imaginarios de sociedad que son, en demasía, idealizados y conllevan a una inequitativa baraja de oportunidades, “No se cumple con el derecho efectivo a la educación sin una igualación genuina en las oportunidades y en los resultados de aprendizajes”. (Opertti, 2017, p.9). Lo anterior, sin pretender ahondar en los recursos que quedan en el camino antes de llegar a quienes fueron destinados.

La escuela debe efectivizar los resultados en los desempeños que los estudiantes ponen en evidencia en sus contextos, pues, como menciona Cifuentes (2021) en los diferentes niveles los niños y jóvenes transitan inadvertidos. La escuela sigue distante de los contextos, las condiciones y las realidades propias de los estudiantes las cuales terminan impactando las formas de actuar en los distintos escenarios personales, familiares y comunitarios. Así mismo, “sabemos con exactitud qué significa una educación de calidad, pero hacemos todo lo posible para no impartirla. El costo humano y productivo de dilapidar las mentes de millones de niños promisorios es monumental, y desafía la imaginación” (Waissbluth, 2018, p.56).

En esa misma línea, “Si el continente completo no aborda el drama de la vulneración de los derechos humanos básicos de la infancia y la adolescencia, es poco lo que se podrá lograr por medio del sistema formal de educación inicial, escolar o superior” (Waissbluth, 2018, p.176). No es sólo a los actores que encontramos dentro de los muros de la escuela, a quienes se les debe pedir cuentas del trabajo adelantado en torno a transformaciones significativas de los caminos andados en ella.

Se hace perentorio aislar tantos juicios manipuladores y asumir responsabilidades. Para que, de esta forma, se genere una toma de conciencia que interpele el asistencialismo que reina y redunde en prácticas disruptivas, las cuales sean apoyadas por prácticas docentes emancipadoras que conduzcan a reposicionar la educación como agente de cambio.

No se logran respuestas potentes y sostenibles acumulando iniciativas e intervenciones aisladas que no dialogan ni establecen sinergias con otros elementos del sistema y que adolecen de una visión sistémica de la educación, o bien no leyendo los desafíos derivados de contextos específicos como un insumo fundamental para el anclaje y el aterrizaje efectivo de las propuestas (Opertti, 2017, p.6-7).

Conocimientos parcelados que llevan a ignorancias globales

Cuando hemos sido formados bajo ciertos discursos y prácticas, generalmente somos fieles perpetuadores de ellas. A pesar de esto, “De eso se trata, de lograr asumir una actitud de apertura al cambio, de superar los inmovilismos inmediatistas y la cautivación que provocan los modelos pedagógicos clásicos y las metodologías probadas” (Careaga y Avendaño, 2017, p.124). Es así entonces que, como educadores, debemos reposicionar las formas que se tejen al interior de la educación, para apuntalar nuevas alfabetizaciones pues, “La omnipresencia de pantallas y la vorágine de contenidos audiovisuales, que a diario y de forma continua emergen, determinan la necesidad de capacitación por parte del receptor y el usuario de los más o menos recientes medios y dispositivos tecnológicos” (Caldeiro et al., 2018, p.276). Por otra parte,

A pesar de que la ciudadanía realiza prácticas comunicativas coherentes con la sociedad digital fuera del ámbito escolar, en los contextos educativos se siguen perpetuando formas de actuación más coherentes con las lógicas de siglos pasados. Las políticas educativas han realizado un gran esfuerzo económico para incorporar tecnologías digitales en los centros educativos, pero han dejado de lado un aspecto muy importante, la formación de los actores educativos para llevar a cabo prácticas docentes emancipadoras y coherentes con lo que la sociedad actual está exigiendo. Esto ha producido que se utilicen las tecnologías digitales con antiguas concepciones pedagógicas (Osuna, 2018, p.61).

En coherencia con la realidad, “Esto significa que el sentido más profundo de la pedagogía está en encontrar coincidencias entre las características más relevantes de la cultura y las expectativas de la sociedad, con las propuestas académicas que se implementan en el quehacer docente”. (Careaga y Avendaño, 2017, p.97). Y, como afirma Morín (2011, p.142) “Epistemológicamente, se trata de sustituir el paradigma que impone conocer por disyunción y reducción por un paradigma que exija conocer por distinción y conjunción”.

Nuestra principal tarea, como señala Morín (2011), es que debemos dejar de creer que hemos llegado a la sociedad del conocimiento. Porque en realidad, estamos en la sociedad de los conocimientos separados unos de otros. Esto termina por imposibilitar relacionarlos para concebir los problemas fundamentales y globales, tanto de nuestras vidas personales como de nuestros destinos colectivos.

De esa forma, se debe transformar y darle un nuevo sentido al enfoque curricular y pedagógico que se implementa en las instituciones educativas, en el cual las áreas del conocimiento sean asumidas como herramientas de pensamiento que nos permiten entender distintas realidades; las cuales estén interconectadas e interrelacionadas a partir de temas transversales, en línea con las formas en que se comprende y se actúa fuera de las paredes de la escuela.

A la luz de los cambios en nuestro devenir educativo

Como resultado de esta megacrisis que estamos viviendo, hay necesidades que se han hecho más evidentes, a lo que la educación no ha sido ajena sino más bien, tocada de frente y sin rodeos. Haciendo “fundamental enseñar no sólo conocimientos, sino en qué consiste el conocimiento, amenazado por los peligros del dogmatismo, el error, los deseos ilusorios y la reducción, y, en consecuencia, enseñar las condiciones para un conocimiento pertinente” (Hessel y Morín, 2012, p.29). Continuando con los autores, “No se trata de una reforma programática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (p.33).

Teniendo como premisa, que “los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer ni escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender”. (Morín, 2011, p.144), se posibilita inferir para este periodo como una “...oportunidad para que imaginarios sociales transformacionales sean el punto de partida para repensar visiones, estrategias y contenidos educativos, así como alinear las piezas de un sistema educativo con dichos imaginarios” (Opertti, 2017, p.8). Continuando con el pensamiento de Opertti (2017) desde la educación –como agente de cambio en diversos órdenes de la vida en sociedad-, debemos mantener intacta y materializar el ideal de transformar las vidas de las personas y de las comunidades.

Asociado a lo anterior, propone Edgar Morín que,

El descubrimiento de los límites del conocimiento ha sido un enorme progreso del conocimiento en el siglo XX. Por lo tanto, se enseñaría lo que es un conocimiento pertinente. Un conocimiento no es tanto más pertinente cuantas más informaciones contiene o cuanto más rigurosamente organizado está en forma matemática; es pertinente si sabe situarse en su contexto y, más allá, en el conjunto con el cual está relacionado (2011, p.151).

Puede ser esa una de las vías que aporta a la metamorfosis del sistema socio-educativo, tal como se representa en la Fig. 3.



Fig. 3. Transitar hacia las nuevas formas

Fuente: Elaboración de Garcés López y Arroyave Giraldo (2021)

Conclusiones

1. Sólo a partir de un humanismo regenerado por medio de una restauración sanadora, en el que la totalidad se haga evidente, podremos afirmar que empezamos una nueva Vía que tenga como potencial descolonizador la liberación interior. En la que atesoremos como *new deal* la recuperación ecológica que el confinamiento nos ha arrinconado a vivir y que ha servido como catalizador para promover reflexiones imprevistas sobre esta vida tan mecanizada que estábamos llevando, procurando una desalienación personal en la que volvamos a lo simple, lo sincero, lo bonito, lo indispensable... regeneremos lazos cósmicos y nuestro tejido de relaciones para que empecemos a vivir en sinergia con el universo. “Nada puede ser comprendido sin una referencia a la historia racional y a su trayectoria personal. Está abierto al futuro. Por eso ningún ser está listo y acabado, sino que está cargado de potencialidades”. (Boff, 2014)
2. Construir un proyecto emancipatorio, seguirá siendo una constante en nuestras luchas individuales, colectivas, sociales, educativas..., en la que se retomaran bocetos de caminos trazados. En ese sentido, sus rasgos se deben delinear y delimitar con mayor intensidad para alcanzar la idea de transformación en la que se produzcan vivencias que hagan visible al otro, liberen al oprimido y exalten al excluido; a partir, de la generación de nuevas prácticas colectivas y sentipensantes que nos permitan recomponer todo un cúmulo de vivencias fragmentadas por una alienación caprichosa y colonizadora, gestando así luchas emancipadoras a la luz de cosmovisiones propias, recuperando saberes ancestrales sin deslegitimar los cambios que vive el mundo.
3. Se resalta la necesidad de transitar hacia las nuevas formas que se vienen tejiendo, y como señala Osuna (2018) “Transformemos desde las prácticas educativas el mundo en el que queremos vivir”. (p.63). Pero,

“No se trata de una reforma programática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento”. (Hessel y Morín, 2012, p.33)” y poder llegar –como nos lo indica Loaiza (2020) a “Reflexionar y repensar sobre conceptos de educación y formación es uno de los retos en los programas de formación docente, como mecanismo de comprensión de su pensamiento y desempeño en el aula. (p.15). Todo lo anterior, reflejado siempre en impactar positivamente las vidas de las personas y comunidades; complementando nuestro pensamiento mutilado, el cual nos conduzca a acciones que permitan la liberación del sentir que emerge a la luz de los cambios y propuestas reaccionarias como un devenir emancipador instaurado en el tejido de relaciones que descolonizan y desalienan. ©

Viviana Garcés López. Es Normalista Superior con énfasis en Ética y Valores, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, hace parte de la línea Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Se desempeña como docente de Lengua Castellana en Básica Secundaria y Media en el Colegio Integrado Lucas Caballero, del municipio de Suaita, Departamento de Santander, en Colombia.

Dora Inés Arroyave Giraldo. Es docente integral de Educación Especial del Instituto Superior de Especialización de Panamá, licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad Católica Luis Amigó, magíster en Educación con énfasis en Procesos Curriculares de la Pontificia Universidad Javeriana y doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pinar del Río-Cuba. Actualmente, es profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura-Seccional Medellín, Departamento de Antioquia en Colombia. Líder de las líneas de investigación Gestión Educativa-Currículo y Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo y directora del grupo de Investigación ESINED (Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación).

Referencias bibliográficas

- Aguilera Morales, Alcira.; Clavijo Ramírez, Amadeo. (2021). Simón Rodríguez: Educación para la emancipación. *Revista Colombiana de Educación*, (1 N°81), 269-288. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10792>. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arroyave Giraldo, Dora Inés. (2021). Línea de investigación: estudios críticos sobre educación y currículo. *Seminario de línea II, Doctorado en ciencias de la educación*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Boff, Leonardo. (2014). Características del nuevo paradigma emergente. *Servicios Koinonía de la agenda Latinoamericana*. <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=676>
- Bulcournf, Pablo; Cardozo, Nelson. (2020). Domar la fortuna: las políticas frente a la pandemia del COVID-19, complejidad e incertidumbre. *Centro de estudios económicos e históricos sobre el desarrollo Universidad de Belgrano*. (Año 5. N°. 08). 9-12.
- Cabaluz Ducasse, Fabián; Guelman Anahí.; Palumbo, María Mercedes; Salazar, Mónica. (2020). *Educación Popular, Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. (1a ed. Libro digital, PDF). CLACSO.

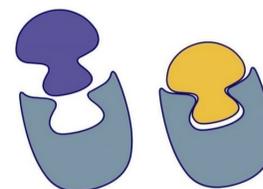
- Caldeiro Pedreira, Mari Carmen; Rodríguez Rosell, Maria Mar; Castro Zubizarreta, Ana; Renés Arellano, Paula. (2018). La autonomía mediática del alumnado de Educación Infantil y Bachillerato: el caso español. *Revista Mediterránea de Comunicación*. (09-Nº2). 275-289. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.17>.
- Careaga Butter, Marcelo.; Avendaño Veloso, Angélica. (2017). Nociones de cibernética y, Estudios y reflexiones acerca de informática educacional. En: *Currículum cibernético y gestión del conocimiento: fundamentos y modelos de referencia*. 57-132. Ril Editores.
- Cendales González, Lola. (2018). Educación Popular, Investigación-Acción Participativa, educación de adultos, sistematización de experiencias, formación de maestros, tecnología educativa, enseñanza personalizada. En: *21 voces: Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. 191-203. Universidad de los Andes – IDEP.
- Cifuentes Garzón, José Eduardo. (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. *Revista Colombiana de Educación*. (1-82). 131-150. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10579>
- Franzé, Javier. (2020). El discurso cientificista y antipolítico a propósito de la pandemia. *Centro de estudios económicos e históricos sobre el desarrollo Universidad de Belgrano*. (Año 5. Nº. 08). 6-8.
- Gil Quintana, Javier; Cano Alfaro, Alejandro. (2019). Inclusión digital: un reto para la organización, planificación y didáctica escolar. *Revista Mediterránea de Comunicación*. (11-Nº1) 51-60. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.1.6>.
- Goleman, Daniel. (2010). Inteligencia ecológica. Kairós.
- González, María Isabel; Torres, Alfonso. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*. (1 N°80), 335-354. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11152>. Universidad Pedagógica Nacional.
- González Casanova, Pablo. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. CLACSO.
- Gudynas, Eduardo. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*. (462). 1-20.
- Hessel, Stéphane; Morín, Edgar. (2012). Educación. En: *El camino de la esperanza: Una llamada a la movilización cívica*. 28-32. Ediciones Destino S.A.
- Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder; Taborda Chaurra, Javier; Ruiz Ortega, Francisco Javier. (2020). La pedagogía: Una mirada de estudiantes y profesores de programas de Licenciatura. En: *Revista Colombiana de Educación*. (1N°79). 13-38. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8084>
- Martínez Boom, Alberto. (2019). ¿Para qué nos educamos hoy? En: *Genealogías de la pedagogía*. 273-304. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. (2019). Reinventar la transformación social y Los nuevos desafíos de la educación popular y los movimientos sociales. En *Acción social colectiva y pedagógica*. 35-94. Universidad Oberta de Cataluña.
- Morín, Edgar. (2011). Reformas del pensamiento y de la educación. En: *La vía para el futuro de la humanidad*. 140-160. Paidós.
- Morín, Edgar. (2020). *Cambiamos de vía, lecciones de la pandemia*. Planeta.
- Operti, Renato. (2017). 15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. En: Serie, *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. (No.14). Oficina Internacional para la Educación. UNESCO.
- Osuna Acedo, Sara. (2018). La otra educación. Nuevos roles de docentes y estudiantes. En: *La otra Educación, pedagogías críticas para el siglo XXI*. 59-64. UNED.
- Oszlak, Oscar. (2020). *El Estado en la era exponencial*. (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública - INAP. Libro digital, PDF

- Pinheiro Barbosa, Lia. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*. (1 N° 80), 269-290. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>. Universidad Pedagógica Nacional.
- Waissbluth, Mario. (2018). Educación para el siglo XXI, El desafío Latinoamericano. Fondo de Cultura Económica.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (2018). Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, saber pedagógico, pedagogía. En: *21 voces: Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. 131-134. Universidad de los Andes-IDEP.

Formas de pensar la Evaluación en estudiantes de Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador

Investigación
arbitrada

Forms of thinking about evaluation in students of Experimental Science Education at the National University of Education (UNAE) of Ecuador



Wilmer Orlando López González

wilmer.lopez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

Teléfono de contacto: +59 3963646498

Melvis Lissety González Acosta

melvis.gonzalez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4180-0632>

Teléfono de contacto: +59 3987011838

Flores Hinostroza Elizeth Mayrene

elizeth.flores@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2171-8348>

Teléfono de contacto: + 59 3979196532

José Enrique Martínez Serra

jose.martinez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0274-0649>

Teléfono de contacto: +593 987350997

Educación Ciencias Experimentales

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Sector Chuquipata, Cantón Azogues

Provincia del Cañar. Republica de Ecuador

Fecha de recepción: 22/11/2021

Fecha de envío al árbitro: 27/11/2021

Fecha de aprobación: 30/12/ 2021

Resumen

En esta investigación el objetivo fue identificar y analizar las formas de pensar o de conceptualizar que tienen un grupo de estudiantes de educación del octavo ciclo de la UNAE en Ecuador sobre el concepto de *Evaluación*. A partir de la aplicación de un cuestionario se pudo identificar, distintas ideas o formas de pensar que se categorizaron en zonas de un perfil conceptual de término *Evaluación*. Las zonas que componen el perfil fueron: Zona Testing, Zona Tyleriana, Zona Juicio, Zona Sensible-Constructivista y Zona Eclética. La zona que se presentó con mayor intensidad fue la Sensible-Constructivista que concuerda con nociones de evaluación formativa e integral del estudiante y la de menor intensidad fue la Eclética con lo que se puede afirmar que la mayoría de los participantes distinguen en forma clara evaluar de calificar.

Palabras clave: Evaluación, Educación, Aprendizaje, Ciencias Experimentales

Abstract

The objective of this research was to identify and analyze the ways of thinking or conceptualizing that a group of eighth cycle education students of the UNAE in Ecuador have about the concept of *Evaluation*. From the application of a questionnaire it was possible to identify different ideas or ways of thinking that were categorized into zones of a conceptual profile of the term *Evaluation*. The zones that make up the profile were: Testing Zone, Tylerian Zone, Judgment Zone, Sensitive-Constructivist Zone and Eclectic Zone. The zone with the highest intensity was the Sensitive-Constructivist zone, which agrees with notions of formative and integral evaluation of the student, and the lowest intensity was the Eclectic zone, which shows that most of the participants clearly distinguish between evaluating and grading

Keywords: Evaluation, Education, Teaching, Learning, Experimental Sciences

Author's translation.

Introducción

Cada individuo tiene formas de pensar y conceptualizar de manera diferente determinado concepto, esto depende de diversos factores como: el contexto donde se desenvuelva, su experiencia previa y el conocimiento que esté tenga sobre determinado tema (Bachelard, 2003). Basado en esta premisa Mortimer (1995, 2001) toma la idea de perfil conceptual, donde se conciben la diversidad de ideas sobre un determinado término o concepto y le agrega algunos elementos o características nuevas donde se busca describir la evolución de dichas ideas.

La evaluación es sin duda alguna, una actividad crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues es determinante para sus participantes; tanto docentes como estudiantes, al saber o determinar si se alcanzaron o no los objetivos propuestos, describiendo todo el proceso que conlleva esta actividad tan importante para a la final usar una calificación basada en una escala que permite medir y nos da información general sobre en qué grado se logró lo planteado al inicio en la planificación pautada.

La presente investigación busca recolectar las posibles formas de pensar y conceptualizar que tienen los estudiantes del octavo ciclo de Ciencias Experimentales (Física, Química Matemáticas y Biología) de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, con respeto al término “evaluación”, donde a través del uso de un cuestionario de preguntas abiertas, se levantan o construyen las zonas del perfil del concepto de “evaluación” que tienen los estudiantes antes mencionados.

El problema de investigación

Es notable que en el ambiente educativo se presentan diversas problemáticas, las cuales nos permiten focalizar una cantidad de innumerables proyectos de investigación, siempre buscando responder las necesidades de la realidad educativa, que involucra a docentes como estudiantes, no obstante, la praxis pedagógica y evaluativa son los pilares fundamentales para el buen desenvolvimiento de las actividades escolares. En el quehacer docente la experiencia abre un abanico de inquietudes a las cuales se les quiere dar respuesta; desde los primeros currículos hasta la actualidad, la evaluación en las ciencias experimentales, ha sido muy discutida y analizada, pues estas son una de las ramas con prioridad para la enseñanza.

A medida que avanzan las investigaciones y se incrementa la producción de conocimiento en los distintos campos científicos, la ciencia y la tecnología son cruciales para el desarrollo. Aprovechadas adecuadamente, pueden impulsar el crecimiento y reducir la pobreza. Pero no son suficientes por sí solas, pues deben estar combinadas con muchos otros factores que, agrupados, determinan el proceso de cambios y pueden de ese modo, ser definidos como un ‘sistema de innovación’.” (Pérez 2013, p.23). La tecnología se pone al servicio de los requerimientos de la sociedad actual, para mejorar su calidad de vida, haciéndose cada día más necesario profundizar en el estudio de las ciencias experimentales. Por lo tanto, haciendo referencia al aprendizaje de las ciencias experimentales, es de vital importancia analizar el proceso de evaluación, que aplicado en acción metacognitiva, permite reestructurar estrategias de enseñanza y de aprendizaje con la finalidad de lograr aprendizajes significativos y consolidados en los estudiantes, que le sirvan de base para construir conceptos de alta abstracción y demanda conceptual dentro de las ciencias experimentales a niveles posteriores a la educación media.

Muchas de las maneras que los estudiantes de educación y docentes de ciencias experimentales, de pensar o conceptualizar la *Evaluación*, pueden afectar marcadamente el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes con quien interactúan en un aula de clase, debido a que pueden inducir a que el estudiante emplee estrategias memorísticas poco reflexivas de aprendizaje, lo que impide el desarrollo del nivel de abstracción

necesario para que construya los conceptos y modelos implícitos en las ciencias naturales y poder dar explicación a fenómenos del mundo micro o ultramicro al cual no se puede acceder de manera directa a través de los sentidos.

Las distintas formas de pensar, de los futuros estudiantes y docentes sobre la *evaluación*, puede afectar el proceso de enseñanza en la praxis didáctica de una clase de Física, Química, Biología y Matemáticas, debido a que un fuerte estatus de una determinada forma de conceptualizar la *Evaluación*, puede consolidar la práctica de una determinada estrategia de aprendizaje con resultados de muy baja calidad de aprendizaje en los estudiantes a su cargo. Es importante el nivel de conciencia que tenga el docente de sus concepciones o maneras de pensar, para poder reflexionar sobre su propia práctica didáctica diaria de enseñanza, lo que pudiera conducirlo a reflexionar y aplicar estrategias de procesamiento profundo (metacognitivas) sobre su accionar pedagógico, lo que le permitirá reestructurar sus estrategias de enseñanza y optimizar recursos que conlleven a sus estudiantes hacia un aprendizaje significativo, tomando en cuenta la naturaleza de la ciencia que enseña.

No existe manual que le indique al docente como evaluar, ya que este factor estaría influenciado por: la naturaleza de cada asignatura y las distintas visiones que tiene el docente sobre el concepto de evaluación, que pudieran influir sobre los objetivos que los estudiantes deben alcanzar al término de un tema en alguna asignatura de las ciencias experimentales en el Bachillerato General Unificado (BGU). Sin embargo, El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) y la Evaluation Research Society (Stufflebeam y Shinkfield, 1995; 2005), han propuesto una serie de normas considerando que la evaluación debe ser: útil, factible, ética y exacta. Es por ello, que surge la necesidad de dar luces sobre el conocer las distintas visiones que tiene los docentes en formación académica de BGU sobre el concepto de evaluación, y cómo se relacionan estas, con el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje por parte del estudiante en determinados contenidos de asignatura. Estas distintas visiones o formas de pensar o de hablar sobre un determinado concepto fue lo que se denominó perfil conceptual (Mortimer, 2001).

Una de las inquietudes que tiene esta investigación, es la noción del perfil conceptual en el que se agrupa todas las distintas visiones y formas de pensar de *Evaluación* que poseen los docentes en formación del BGU ecuatoriano, en las ciencias experimentales y como lo aplican en sus clases de prácticas preprofesionales en el desarrollo de los distintos contenidos programáticos y si este perfil pudiera influir en la enseñanza y el aprendizaje de determinados conceptos en las ciencias Física, Química, Biología y Matemáticas. De acuerdo a la experiencia docente e investigativa de los autores de este trabajo, esas distintas visiones o formas de pensar que tienen los docentes, pudieran influir en los estudiantes, en la consolidación de la aplicación de ciertas formas de aprendizaje como por ejemplo de tipo memorísticas, lo que sería un factor determinante en el desarrollo de niveles de abstracción importantes para la comprensión de ciertos fenómenos explicados a partir de las ciencias experimentales.

De acuerdo a lo previamente descrito y con la finalidad de guiar la investigación y buscar explicaciones sobre la problemática en estudio, se plantean las siguientes interrogantes:

- **¿Cuáles son las ideas de significación que conforman las categorías del perfil conceptual de *Evaluación*** de los estudiantes de educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador?
- **¿Cuál es el perfil conceptual de *Evaluación*** en estudiantes de educación en Ciencias Experimentales de educación de la UNAE?
- **¿Cuáles serían las posibles implicaciones del perfil conceptual en *Evaluación*** de los participantes, en el aprendizaje de conceptos en ciencias experimentales de estudiantes en educación de la UNAE?

En la búsqueda de la información necesaria para analizar y discutir las interrogantes planteadas, a continuación, se proponen los objetivos de la investigación.

Objetivo general

Analizar las distintas formas de pensar sobre *Evaluación*, desde la visión de *perfil conceptual*, en estudiantes de educación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), y sus implicaciones en el aprendizaje de conceptos en las ciencias experimentales.

Objetivos específicos

- Diagnosticar las ideas de significación que forman parte de las categorías que componen el perfil conceptual de *Evaluación* en estudiantes de educación en ciencias experimentales de la UNAE.
- Interpretar las distintas categorías del perfil como formas de conceptualizar la *Evaluación* que poseen los estudiantes de educación en ciencias experimentales de la UNAE.
- Presentar el perfil conceptual de *Evaluación* de los estudiantes de educación en ciencias experimentales de la UNAE.
- Analizar las posibles implicaciones del perfil conceptual de *Evaluación* que tienen los estudiantes de educación en ciencias experimentales de la UNAE, en el aprendizaje de conceptos en dichas ciencias.

Bases conceptuales

Entre las bases teóricas fundamentales en la búsqueda del origen de las distintas ideas o concepciones que tienen las personas sobre un término o concepto, se encuentra los dominios genéticos de Vygotsky (Wertsch, 1988) entre los que se pueden señalar el socio cultural referido al desarrollo histórico del concepto, el ontogenético referido a las nociones o preconcepciones que tienen las personas y reportadas en la bibliografía, y el microgenético que consiste en todas aquellas funciones psicológicas que se desarrollan corto plazo, en el proceso de transición de los distintos momentos que se dan en el pensamiento del ser humano al tratar de dar respuesta a una determinada situación problemática de aprendizaje, las cuales se pueden plantear en un instrumento de recolección de información tal como cuestionarios y/o entrevistas (López, 2016). Por lo tanto, para comprender de la mejor manera la génesis de las distintas ideas o nociones sobre *Evaluación*, se describen a continuación los dominios para este concepto, y partiendo de un juego dialógico entre estos dominios, es que se logran definir las distintas categorías que forman parte del perfil conceptual del término en estudio.

Desarrollo Histórico del concepto de Evaluación

Las ideas sobre *Evaluación*, han tenido su desarrollo histórico, y según Mora (2004) señala que pasa por 4 distintos períodos y que resumirse de la siguiente manera:

- **Periodo Pre-Tyleriano.** Las ideas en este periodo, se inician haciendo énfasis en la acreditación de los programas educativos a instituciones, y el uso del Test estandarizado, como herramientas utilizadas para el proceso de medición, la evaluación se centra en la medición de la calidad educativa tomando en cuenta el rendimiento estudiantil mediante pruebas, se le denominó también primera generación de la medición.
- **Periodo Tyleriano,** a este periodo se le denominó de esta manera, debido a los aportes de Ralph Tyler a cual se consideró el padre de la evaluación, en la década de los años 30, Tyler propone que el currículo debe ser organizado en contenidos, Tyler considera que la evaluación es el proceso mediante el cual se determina el nivel de objetivos alcanzados, comparando desde los objetivos planteados con los logrados (Tyler, 1974).
- **Periodo de la inocencia,** este periodo se incrementa la evaluación profesional tanto docente como educacional, los objetivos de la evaluación se centraban en la medición de los resultados de los objetivos logrados, pero no se fomenta la responsabilidad social (Rama, 1989).
- **Periodo del realismo** Este periodo contempla los años 60, e inicia principalmente en estados unidos, está caracterizado por empezar a buscar respuestas a las necesidades planteadas en el ámbito educativo, propone

desarrollar proyectos nuevo que actualicen el currículo, haciendo especial énfasis en las ciencias y matemáticas, Su principal representante es Crombach, el cual define la evaluación como “Un proceso consistente en recoger y formalizar la información, que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos” (Rama, 1989). En este periodo se habla de ayudar a los que recogen la información, haciendo un papel de juez y emitiendo un juicio de valor a la información recogida.

- **Periodo del profesionalismo** En este periodo, a partir de los años 1970, la evaluación es considerada como una profesión que entrelaza la evaluación y el control (Rama, 1989).
- **Periodo de autoevaluación** en las últimas décadas hasta la actualidad se habla de la competitividad académica, entre las principales casas de estudio superior, buscando siempre la mejora educativa, se habla de un desarrollo cognitivo y profesional de los participantes, ya en este periodo, la evaluación se concibe como un proceso orientador y formativo, se forma el mejor procedimiento para verificar la calidad de la educación (Hernandez y Guzmán, 1998). A su vez Mora (2004) afirma que en las anteriores generaciones los parámetros de la evaluación fueron construidos a priori, no obstante en esta última generación, los límites y parámetros son construidos por los individuos que participan en el proceso evaluativo.

En la actualidad se habla de una evaluación en términos cualitativos, contradictoriamente con la evaluación tradicional que ha sido implementada en la última década en el país, sobre todo esta contradicción en las ciencias puras o exactas, con las cuales en la implementación del nuevo currículo nacional propuesto por el ministerio de educación de nuestro país, busca romper este paradigma e incluir un estilo de evaluación social, en el cual se incluyen nuevas aristas y objetos a ser tomados en cuenta a la hora de realizar una evaluación.

Para el levantamiento de las zonas del perfil conceptual de evaluación (Ribeiro y Mortimer, 2004), la pertinencia teórica y metodológica de esta investigación está basada en las ideas de Vygotsky, quien razonó la existencia de varios dominios genéticos de desarrollo de las funciones mentales superiores. El dominio Sociocultural de Vigotsky, está representado por las ideas originadas desde la historia de las ciencias o el estudio de las ideas en el desarrollo histórico del concepto de evaluación, cuestión fundamental para entender y comprender de la manera más completa posible, el origen de las ideas del concepto de Evaluación. Este dominio cobra su importancia debido a que muy probablemente algunas ideas o formas de pensar del docente participante, pueden coincidir con las que se han dado en los distintos periodos históricos donde emergieron ideas del concepto de evaluación y muchas de las ideas dadas en este dominio definen las zonas más científicas de dicho concepto según lo plantea Mortimer (2000 y 2001).

Concepciones y/o nociones de los docentes con relación a la evaluación

Las personas construimos el pensamiento a partir de ideas originadas por nuestra propia experiencia, cada individuo, conceptualiza los fenómenos y el mundo de manera distinta, y esto se refleja en su actuar, comportamiento e interacción con el mundo a la lo largo de su vida (Hidalgo y Murillo, 2017)

Thompson (1992) afirma que una concepción es “una estructura mental... que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias, etc. Que configuran la forma en que las personas nos enfrentamos a distintos fenómenos” (p.130)

Las concepciones al ser influenciadas directamente por al ámbito social, Para que ocurra un cambio en las personas, es de fundamental importancia conocer cuáles son las concepciones que estas poseen y así de esta manera ajustarlas a la realidad (Pozo, 2006).

Haciendo referencia al ámbito educativo, las concepciones docentes, se definen como estructuras de ideas implícitas, influenciadas por el contexto donde se desarrolla el docente, estas concepciones son determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Hidalgo y Murillo, 2017).

En diferentes estudios realizados por Brown (2004), se investigaron las concepciones que poseían los docentes de primaria y secundaria, y los hallazgos de esta investigación concluyeron que hay 4 grandes grupos de concepciones del término *Evaluación*, que poseen los docentes y estas se resumían de la siguiente manera:

- Los resultados de la evaluación se entienden con propósitos de mejora para la transformación de la praxis docente diaria.
- La evaluación se entiende como una herramienta de rendir cuentas a la escuela; y se toma como es una herramienta o instrumento, mediante la cual los docentes puedan valorar la efectividad de su labor o trabajo y partiendo de éste, y los estudiantes puedan alcanzar altos estándares educativos.
- Se concibe a la evaluación como un proceso poco relevante y poco útil para el proceso de aprendizaje, ya que solo se califica al alumnado, y no ayuda a su aprendizaje.

En otro estudio realizado por Remesal (2011) encontró que la evaluación para los docentes de la universidad de Barcelona, se encuentra en dos polos extremos: uno pedagógico y uno social, en el polo pedagógico la evaluación es vista como una ayuda al aprendizaje del estudiantado, mientras que el otro polo social, afirman que la práctica evaluativa es un instrumento social con el cual se clasifica y califica sin suministrar cómo mejorar el aprendizaje.

Otra investigación que involucra el estudio de las ideas de los docentes sobre evaluación, fue realizada por Hidri (2016), él se planteó conocer cuáles eran las concepciones que poseían los docentes de secundaria y universidad en el contexto de Túnez, este autor aplicó el cuestionario propuesto por Brown “*Teachers’ Conceptions of assessment questionnaire (TCOA-III)*”, en el cual obtuvo como resultado, que las creencias o concepciones concretamente eran que la evaluación era vista o concebida en 3 puntos focales, como: Una mejora, como una rendición de cuentas o no era relevante. Este investigador tunecino, atribuye que las diferencias pueden deberse a la escasa formación que en evaluación que recibe el profesorado y la mala fama o reputación que se le endosa a la evaluación en su país, pudiendo incidir de manera directa estas concepciones sobre las prácticas evaluativas de los docentes.

Hidalgo y Murillo (2017) afirman que las muchas nociones o conceptualizaciones se ven influidas por el contexto socio cultural, de tal manera que las creencias de los docentes están determinadas por el nivel socioeconómico, cultural y lingüístico del contexto escolar. En este orden de ideas la finalidad de la evaluación y los instrumentos utilizados por un docente, varían entre una escuela a otra.

De este conjunto de investigaciones puede determinarse que, la evaluación está sujeta a las vivencias sociales y educativas, tanto como para los docentes como el estudiantado, y que dependiendo de las expectativas que posean los docentes se relacionan o establecen las concepciones que poseen los mismos con respecto a la evaluación.

El estudio de las ideas o concepciones que tienen los docentes sobre evaluación, cobra importancia desde la propuesta metodológica de Mortimer (2000 y 2001); Couthinho, El- Hani y Mortimer (2007) y López (2016) ya que estas ideas se enmarcan dentro del dominio ontogenético de Vogotsky (Wertsch 1988) que abarca el estudio de las preconcepciones de un determinado concepto reportadas en la bibliografía existente.

Estudio de las ideas o concepciones a corto plazo

El dominio microgenético hace referencia a los datos que se obtienen dentro del aula de clases y/o contestando una prueba, cuestionario o entrevista. La microgénesis según Wertsch (1988), hace referencia a la formación de un proceso psicológico determinado en un corto plazo o periodo de tiempo, el estudio y análisis de este dominio requiere de la observación, de los repetidos intentos que los sujetos hacen en la solución de una determinada actividad o tarea.

En la presente investigación, las concepciones o ideas de los participantes con respecto a la *Evaluación*, se tiene que la microgénesis, está representado por las respuestas generadas con la aplicación del cuestionario con el cual serán recogidas las concepciones.

La importancia de usar los tres dominios de Vigotsky, radica en poder definir en juego dialógico entre los mismos, las categorías o zonas del perfil conceptual de evaluación y posteriormente hacer el análisis respectivo de dicho perfil.

Perfil Conceptual

El cambio conceptual es un proceso complejo que implica modificación y transformación de diversos aspectos cognitivos o conceptuales del sujeto por otros nuevos, no ocurre de manera inmediata, por el contrario, es un proceso lento que se lleva a cabo durante la eliminación gradual de las teorías que son sustituidas por un distinto marco explicativo (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982).

Cuando exista en el individuo un concepto erróneo, éste trata de buscar conceptos alternativos que complementen el mismo sin cambiarlo, es a esto lo que Mortimer (1995; 2000) llamo cambio de perfil conceptual. Este perfil representa un modelo o forma de describir la presencia de ciertas ideas sobre un determinado concepto, tanto en el llamado sistema aula como en la esfera individual, como consecuencia del proceso de interacción educativa en la escuela.

El modelo de cambio conceptual tiene dos componentes principales: las condiciones que necesitan ser satisfechas para que se produzca la acomodación del nuevo concepto y la ecología conceptual del individuo, estos son de especial relevancia para la acomodación de una nueva idea.

De acuerdo a los estudios realizados sobre las ideas precientíficas, intuitivas o preconcepciones (Mortimer, 1995; 2001) que tiene un individuo para muchos conceptos se han identificado que aparecen las mismas concepciones en distintas partes del mundo. Para Mortimer (2000), “una fase fundamental en la planificación de la enseñanza es la determinación de las categorías que constituyen las diferentes zonas del perfil del concepto que va a ser enseñado...” (p. 55).

Ribeiro y Mortimer (2004) afirman, la posibilidad metodológica de utilizar distintas fuentes, para la elaboración del perfil conceptual, para explicar el origen de las ideas. Se pretende trabajar con los dominios: el sociocultural, el ontogenético y el microgenético. El dominio Sociocultural está alusivo al desarrollo histórico de las ciencias, el dominio ontogenético se basa en los estudios sobre preconociones o concepciones intuitivas y/o alternativas que indagan sobre los contenidos de las ideas intuitivas o informarles acerca de diferentes conceptos científicos investigados. Por último, el dominio microgenético hace referencia a los datos que se obtienen dentro del aula de clases; la microgénesis según Wertsch (1988), hace referencia a la formación de un proceso psicológico determinado en un corto plazo o periodo de tiempo, el estudio y análisis de este dominio requiere de la observación, de los repetidos intentos que los sujetos hacen en la solución de una determinada actividad o tarea.

Vygotsky (Wertsch, 1988), señaló que las funciones metales superiores, no son las mismas en cada dominio genético, lo que se pretende no es establecer puntos de quiebre, sino comprender de manera más extensa la génesis de los conceptos. Es posible usar esta definición aplicado al concepto de evaluación, ya que junto a la pedagogía y la didáctica forma una amalgama obteniendo como resultado el pilar fundamental de las actividades educativas. A través de la idea de los dominios de Vigotsky (Wertsch, 1988), se logra categorizar y definir las zonas de un determinado perfil, en estas zonas se encuentran agrupadas ideas y formas de pensar y de conceptualizar la *Evaluación*, que según su intensidad (Extensión de la zona del perfil, EZP), la forma de actuar y proceder de los futuros docentes participantes, pudiera estar dominada o no por cierta zona del perfil lo que tendría ciertas las implicaciones didácticas y evaluativas tomando en cuenta la naturaleza de la asignatura a enseñar.

Diseño de la investigación

La investigación se encuentra enmarcada dentro de un diseño no experimental, de campo con un enfoque mixto, pues la información que recabó directamente con los estudiantes de educación de octavo ciclo de la

UNAE, los cuales desarrollaron sus prácticas preprofesionales (periodo febrero-agosto, 2021) en distintas instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, Ecuador y donde se desarrollan las actividades académicas en interacción directa con estudiantes del BGU, por lo que no fue recreada desde algún lugar controlado (Arias, 2006), es decir, fue realizada desde su contexto real, observando la situación prácticas en desarrollo (Palella y Martins, 2010), para lo cual se tomó en cuenta la frecuencia e intensidad de las categorías o zonas del perfil conceptual de evaluación que surgieron del análisis de la información que se deriva de las respuestas dadas al instrumento, la cual es complementada y contrastada por vías cualitativas.

Población y Muestra

La población está conformada por los estudiantes de educación de la UNAE en Ciencias Experimentales. Los informantes de la presente investigación fueron elegidos de manera intencional según los requerimientos, necesidades y objetivos planteados en el presente trabajo. La muestra es no probabilística, e intencional (Arias, 2006), debido a que los estudiantes fueron escogidos en base a ciertos criterios de investigación entre los cuales se encuentran: que son estudiantes de educación en Ciencias Experimentales y del octavo ciclo, debido a que es el semestre que le antecede a su grado de licenciados y ejercen prácticas preprofesionales en interacción directa con cursos de estudiantes del BGU en instituciones fiscales de la ciudad de Cuenca y en las asignaturas Química, Física, Biología y Matemáticas. En este caso, los estudiantes fueron abordados en línea y de manera voluntaria para dar respuesta al cuestionario diseñado en google form. De tal manera, que el cuestionario se difundió por el canal de comunicación WhatsApp, a los dos paralelos y contestaron un total de 37 estudiantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos y de análisis

En esta investigación, se utilizó un cuestionario elaborado por López y León (2020) y quienes realizaron los estudios de confiabilidad y validez, reportando un índice de validez y confiabilidad de 0,9561 de alfa de Cronbach, resultando altamente válido. Este instrumento se aplicó a los estudiantes participantes en el período de febrero hasta agosto de 2021 en línea a través del software google forms, donde se registró 37 respuestas. Se procedió al respectivo análisis de las respuestas donde a partir de la técnica de inducción analítica (Taylor y Bodgan, 2000) se corroboraron las categorías o zonas del perfil conceptual de Evaluación en los participantes de la investigación.

Análisis y discusión de resultados

A continuación, se presentan las categorías o zonas del perfil conceptual de *Evaluación*, que como ya fue señalado, surge de la contrastación dialógica entre los dominios planteados por Vygotsky (Wertsch, 1988; Mortimer, 2001; López, 2016) y mediante inducción analítica propuesta por Taylor y Bogdan (2000) se definen y proponen las zonas del perfil.

Identificación e interpretación de las distintas categorías que componen el perfil conceptual de *Evaluación* en los estudiantes participantes

1. Zona *Testing*

En esta zona se denotan ideas que identifican la “*Evaluación*”, como aplicación y registro cuantitativo de estrategias e instrumentos que permitan medir el nivel de conocimientos, destrezas y habilidades en el estudiante que finalmente se traduce en calificaciones finales de ciclo académico y de año escolar (Shufflebeam y Skinfeld, 2005; y Velez, 2007).

Tomando en cuenta la definición de esta zona, este grupo de participantes presentan algunas ideas sobre *Evaluación* entre las que se puede considerar las siguientes:

“Este tipo de evaluación hace referencia a medir los conocimientos de los estudiantes por asignatura”

“Preguntas, respuestas, retroalimentación y puntaje mínimo”

“Dentro de evaluar está calificar y medir”

En esta última afirmación pareciera que el estudiante participante quiere indicar que *Evaluación* es algo más que calificar y medir y es muy probable que en esta opinión, estén presentes al menos dos categorías o zonas del perfil. Es importante señalar, que existen ideas u opiniones que pueden contener más de una categoría o zona del perfil en este caso referido al de *Evaluación*, por lo tanto, la representación gráfica de cada zona del perfil estará afectada por cantidad de veces que aparece una zona u otra y no precisamente por cantidad de respuestas de los participantes.

En respuestas a la pregunta 6 referida a en qué sentido evalúa o califica a sus estudiantes, un participante expreso:

“Lamentablemente se equivocó en el dato por lo que memoria un punto de su nota. Pero si el procedimiento está bien. Entonces en una calificación sobre 10 el estudiante tendría un 9”.

Este mismo participante respondió a la pregunta 5:

“Exámenes estandarizados”

Otros estudiantes: *“Le bajaría un poco debido a su falta de comprensión del enunciando”*

“Se puede decir que se refiere a que el estudiante es dedicado, tiene buenas calificaciones, participa en clases, etc”

Como podemos notar en cada expresión está contenido el elemento cuantitativo donde la *Evaluación* se concibe como calificaciones o notas para aprobar los cursos. La aplicación de un instrumento para medir habilidades, destrezas y conocimiento, son características de esta zona (Alcaraz, 2015; Lemus, 2012; Guba y Lincoln 1982; 1989, 2002).

2. Zona Tyleriana

Las ideas en esta zona se centran en el logro de objetivos curriculares y la comprobación o no de los mismos (Alcaraz, 2015). Las ideas en esta zona hacen énfasis en la descripción de los datos obtenidos, pero no se realizan propuestas para mejorar la enseñanza y aprendizaje y el rediseño de estrategias evaluativas (Vélez, 2007). Tal como está definida esta zona, los estudiantes participantes presentan algunas expresiones que contienen elementos pertenecientes a esta zona entre las cuales tenemos:

“Primero enfatizaría en el proceso de evaluación a realizarse desde el inicio del año lectivo, y lo volvería a hacer después de terminado cada medio periodo académico. De este modo, recalcaría a los estudiantes que la evaluación no será únicamente en relación a las calificaciones, sino que se verá como cada estudiante va avanzando en su proceso de aprendizaje, enfocado en buscar buenos resultados en relación al entendimiento de los contenidos a tratar en el año lectivo”

“Analizar promover la recuperación, para que mediante la recuperación lograr los objetivos propuestos”

“constatar competencias, avances, habilidades y el cumplimiento de objetivos a que es un estudiante que si está cumpliendo con lo propuesto”

“Plantearía que se debe preparar a los estudiantes más allá de solo un cumplimiento curricular que es para lo que generalmente se utilizan las evaluaciones cuantitativas”

En la primera expresión, existen elementos pueden formar parte de otras zonas, sin embargo, contiene la idea de “buscar buenos resultados de entendimiento de los contenidos a tratar en el año escolar” lo que concuerda con los resultados esperados curricularmente. En la última expresión, pudiera considerarse que existen elementos que son característicos de otras zonas tales como: zona de “juicio” y la “sensible-constructivista” al afirmar que “se debe preparar al estudiante más allá de solo un cumplimiento

curricular” aunque concibe la idea básica del logro de los objetivos donde se incluyen necesariamente objetivos curriculares.

3. Zona Juicio

En esta zona se incluyen ideas de evaluación relacionados con los programas educativos, el profesorado, los medios, los contenidos (Escudero, 2003 p.17) en donde indudablemente, se incluyen aspectos de la planificación y reprogramación de acuerdo al progreso de los estudiantes al dar cumplimiento a la estructura de los planes de clases y planes de plantel que están en concordancia con las resoluciones y disposiciones del sistema educativo. Incluye juicios de valor no solo del rendimiento del estudiante sino, que el docente se autoevalúa en su praxis pedagógica, autoevalúa en su planificación y es capaz de replantear estrategias de enseñanza y aprendizaje, es decir, emite juicios de valor sobre su propia actuación, de los estudiantes y de las estrategias que practica. Este grupo de docentes, en varias respuestas al cuestionario que se les aplicó, evidenciaron la presencia de esta zona como, por ejemplo:

“En la evaluación para conocer en que se debe aplicar nuevamente una clase”

“Desde mi punto de vista, yo evaluaría a mis estudiantes con base en lo adquirido mediante las sesiones de clases, las evaluaciones no tratarían de documentos que ubiquen al estudiante en un número, si no por lo contrario, mis evaluaciones irían dirigidas a actividades didácticas, a proyectos en donde pueda apreciar cuanto lograron captar mis estudiantes a lo largo del año lectivo y que nivel de profundidad presentan sus conocimientos ya que esto puedo observarlo mediante actividades desarrolladas por ellos mismos”

En estas dos expresiones se puede observar que el estudiante hace juicio o valora su propia actuación y la de sus estudiantes desde varios puntos de vista inherentes al proceso educativo tal como valorar que aspectos positivos debe aplicar de nuevo en sus clases y considera aplicar diferentes estrategias evaluativas para que los estudiantes a su cargo puedan lograr conocimientos profundos en la ciencia que enseña.

Otro participante afirma que:

Pienso que el estudiante no sabe o no logra comprender el tema o la asignatura como tal, pero no le veo problema a él, sino al docente, ya que al observar que su alumno no logra lo propuesto o se le complica debe buscar otra estrategia o recurso para darle la oportunidad al estudiante de captar la idea que se trata de dar. En otras palabras, un estudiante nunca se rinde, es el docente el que se rinde y no aporta más.

Se puede notar en esta afirmación que el participante emite juicio de valor sobre la actuación docente al proponer que éste tiene que buscar alternativas de estrategia de enseñanza para que su estudiante logre comprensión de las ideas expuestas en clase.

Otra expresión encontrada entre los participantes es la siguiente:

“Los resultados influirían directamente, si los resultados de mi enseñanza no son los satisfactorios me dedicaría a averiguar qué está pasando”

Se puede notar la reafirmación de la aparición de esta zona del perfil, debido a que en esta expresión se puede identificar elementos de juicio valorativos de cómo debe ser la actuación docente ante los resultados de su proceso de enseñanza.

4. Zona Sensible- Constructivista.

En esta zona se conciben las ideas del paradigma humanista, reconociendo las diferencias entre los grupos de estudiantes en cuanto a sus potencialidades y capacidades y valores comprendiendo la realidad educativa donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los parámetros evaluativos se hacen a partir de planteamientos interpretativos y socio-críticos (García, 2003; Vélez, 2007). Se generan proceso de negociación y participación de la evaluación desde los contextos particulares que se vivencian en cada institución educativa, bajo la visión de la comprensión de los procesos pedagógicos, para revisarlos corregirlos y aplicarlos de forma distinta si es necesario, en beneficio de formación integral del estudiante tanto en conocimiento como en valores, este eleva su nivel de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, como también su responsabilidad como ciudadano que integra una sociedad. Las ideas de esta zona

tienen que ver con evaluación formativa y diagnóstica. Entre las expresiones o respuestas al cuestionario, que guardan características de esta zona, se encuentran las siguientes:

“La evaluación escolar hace referencia a los contextos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes”

“Para identificar las oportunidades y debilidades de los estudiantes en relación a la adquisición de los conocimientos”

“Le felicitaría por la indagación sobre las Tics para la realización de ejercicios matemáticos, ya que eso ayuda a ver que tiene las cualidades de ser un alumno indagador. Sin embargo, le motivaría a que por sí solo, trate de resolver el ejercicio planteado, modificando los datos una vez planteados”

En esta expresión, se puede notar el aspecto humanista, interpretativo, hacia una formación integral holística del estudiante aceptando las diferencias individuales que existen entre ellos, al identificar que existen oportunidades para todos los protagonistas principales del acto educativo de aprender y formarse de acuerdo a sus capacidades y debilidades, haciendo énfasis en el elemento motivador resaltando las cualidades y potencialidades de los estudiantes.

En la siguiente expresión, podemos notar como idea del participante se dirige hacia elevar el nivel conciencia en el estudiante en el proceso de aprendizaje.

“En este caso, el docente debe reconocer el proceso que ha llevado el estudiante, es correcto, y la calificación no variaría. Lo que si, se necesita ser exigentes con el estudiante para evitar que se repita la situación, pues si llevamos el caso a la vida real, un cambio en una de las variables puede significar el fracaso total del experimento o proyecto que se esté realizando. Así que recomendaría siempre una revisión y coevaluación”

Podemos notar que la idea central no se fundamenta en la calificación de la situación problema planteada en el cuestionario, sino que la atención está dirigida a crear conciencia sobre el manejo y control de variables en un dialogo formativo en el que el estudiante tiene la posibilidad de reestructurar y poner en marcha estrategias cognitivas y metacognitivas de procesamiento profundo, que lo conlleven hacia un aprendizaje significativo.

Es importante resaltar que en esta zona se incluyen elementos de la evaluación formativa ya que puede incluir elementos sensibles que forman parte de la personalidad de cada estudiante y que a través de una formación integral pueda visualizar la pertinencia social de los conocimientos adquiridos.

5. Zona Ecléctica

Esta zona se caracteriza por confusión que existe entre evaluar y calificar, sin embargo, Alcaraz (2015) señala que evaluar es equivalente a evaluación formativa y calificar es a evaluación sumativa. La definición y existencia de esta zona se basa precisamente en que algunos docentes usan “evaluar y calificar” sin hacer distinción alguna en el significado de ambos términos y hacen uso de pruebas escritas, orales, ensayos entre otros, pero no hacen énfasis en el progreso y evolución del aprendizaje de los estudiantes sino solamente en la nota final de cada tarea. Un aspecto que sería importante es el papel que pueden jugar las rúbricas de evaluación (Liarte 2021), ya que el uso de las mismas, ayudarían al docente diferenciar entre evaluar para formar y evaluar para calificar a través del monitoreo de la actividad cognitiva de sus estudiantes con el objetivo de poner de manifiesto al estudiante de lo sabe y lo que no, y así introducir los cambios necesarios en cuanto a estrategias de enseñanza para finiquitar diferencias entre evaluar para aprender y evaluar para calificar y poder ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de su proceso de aprendizaje.

De acuerdo a las respuestas dadas por los participantes, se evidenció que la zona Ecléctica está presente debido a que existe la confusión con los términos “evaluar y calificar” ya que no se identifica en forma clara las diferencias, por ejemplo:

“al evaluar se trata de medir los conocimientos de una persona cuantitativamente”

“Evaluar es una manera de medir o saber qué cantidad de conocimientos se posee sobre algún tema”

“Para mí, el término evaluación significa como que medir conocimientos adquiridos sobre un tema tratado”

“Le evaluaría sobre la mitad de la nota”

“Evaluar se usan ítems”

Aunque se tendría que admitir, que en estas expresiones pudieran estar presentes otras zonas del perfil, es evidente que en las mismas se evidencia que se toma el término Evaluación, alejada a la visión formativa y se acercan más a evaluación sumativa o calificación con medir conocimientos con una nota.

Sin embargo, algunos estudiantes participantes parecen tener claro lo que significa evaluación formativa (Evaluar) y evaluación sumativa (Calificar). Entre algunas expresiones que demuestran este hecho, se encuentran las siguientes:

“Evaluación cualitativa, Medición y calificación es numérica”

“Evaluar es valorar el resultado o proceso evolutivo que se obtiene a partir de los conocimientos adquiridos a lo largo de los estudios, por otra parte, calificar es puntuar mediante un número de una escala lo suficiente o insuficiente que son los conocimientos de una persona.”

“Evaluar es un proceso en el que se puede valorar el nivel de un estudiante en la institución etc, medir es dar una nota en base a una rúbrica pre establecida y calificar es dar una nota en base un test donde se valoran respuestas”

A partir del análisis hecho de las distintas categorías o zonas que constituyen al perfil conceptual de los estudiantes participantes, a continuación, se presenta gráficamente en un diagrama de barras, las extensiones (Bachelard, 2003) de cada zona del perfil conceptual la cuál es una aproximación grosera de la realidad tal como lo afirmó Mortimer (2000; 2001), ya que la altura de cada zona (EZP) representa la frecuencia con que aparecen las categorías o formas de pensar que tienen los participantes sobre el término *Evaluación* de acuerdo a la influencia cultural y las oportunidades que tiene cada persona en usar una determinada idea o forma de pensar. Tal como ya se ha mencionado, en algunas expresiones pueden estar contenidas varias categorías, ya que incluyen elementos de significación, que concuerdan con la definición de cada zona o categoría del perfil.

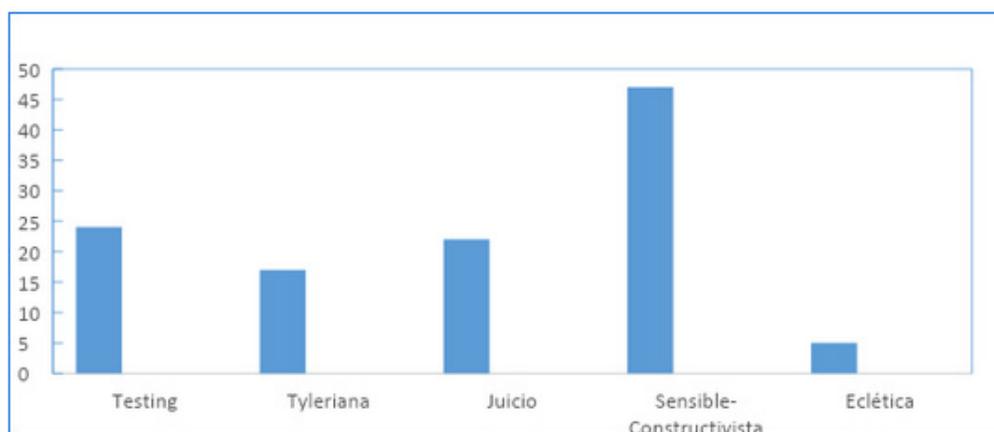
Presentación del perfil conceptual de *Evaluación* de estudiantes de educación de la UNAE

Antes de presentar el perfil conceptual de *Evaluación*, se tomará en cuenta los elementos que constituyen cada zona del perfil en los participantes de esta investigación. A continuación, se reconocen los elementos de significación considerados para clasificar una expresión en una categoría específica (tabla 1). Estos elementos de significación, estarían en concordancia con la definición de cada zona la cual fue realizada en un juego dialógico entre los dominios de Vygotsky (Wertsch, 1988). Los 37 participantes que respondieron al cuestionario (López y León, 2020), expresaron distintas ideas, en las cuales se notó la presencia de los elementos de significación, que corroboran la existencia de las distintas zonas del perfil de *Evaluación*, lo que significa que éste término se usa con distintos significados en el contexto educativo, y que depende del estatus de las ideas en cada zona, podría influir de manera significativa en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales, donde estarían involucrados elementos tales como: retroalimentación, formación integral, cambios en las maneras de ver la evolución en el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 1. Elementos de significación presentes en cada zona del perfil conceptual de Evaluación en los estudiantes de educación de la UNAE

Zonas del perfil	Elementos de significación
Testing	Registros cuantitativos, instrumentos para medir conocimientos, destrezas y habilidades que se traducen en calificación.
Tyleriana	Logro de objetivos curriculares, se describen los datos en forma extensa pero no se realizan propuestas para fortalecer el proceso de enseñar y aprender ni el rediseño de estrategias evaluativas.
Juicio	Se realizan juicios sobre programas educativos, el profesorado, los medios y los contenidos. Se hacen juicios de valor no sólo sobre los estudiantes, sino que el docente se autoevalúa en su praxis pedagógica.
Sensible-constructivista	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce diferencias entre los estudiantes en cuanto a potencialidades y capacidades. - Se genera participación y negociación en la evaluación. - Formación integral del estudiante en conocimientos y valores - Responsabilidad social - Evaluación formativa y diagnóstica - Cualidades - Comprensión del mundo y de los fenómenos sociales - Metacognición
Eclética	<ul style="list-style-type: none"> - Confusión entre evaluar y calificar - Se tiene que tomar en cuenta que calificar es a evaluación sumativa y evaluar es a evaluación formativa.

A partir de los elementos de significación que caracterizan a cada zona, se procede a la representación en diagrama de barras del perfil conceptual (Graf. 1), que brinda una idea según la altura de cada zona, del estatus que juega una determinada idea o forma de pensar en el pensamiento del grupo de participantes.



Graf. 1. Perfil conceptual de *Evaluación* en los estudiantes de octavo ciclo de Educación en Ciencias Experimentales de la UNAE.

Este tipo de representación gráfica, es una aproximación cualitativa a la realidad sobre las distintas formas de concebir el término *Evaluación* y que, determinados contextos de desempeño académicos e institucionales, pueden ser determinantes en la toma de decisiones a partir de parámetros de calidad de los aprendizajes de los estudiantes, formación integral y alto desempeño docente e institucional.

Se puede observar en el gráfico 1, que aparecen cinco zonas en el perfil de *Evaluación* de los participantes, con lo que se demuestra que este término o concepto, es usado de distintas maneras. También se puede notar, que resaltan las zonas Testing, Tyleriana, Juicio y la Sencible-Constructivista y con menos intensidad la Eclética, con lo que se considera que el término *Evaluación* está relacionado con ideas que involucran el uso de instrumentos para medir conocimientos, lo que se traduce finalmente en una calificación que no implica

necesariamente retroalimentación y/o orientación a los estudiantes. También están presentes ideas sobre el logro de objetivos curriculares donde se presentan informes detallados de todos los pormenores de casos individuales y grupales, pero no se proponen mejoras para el proceso de enseñanza y aprendizaje para aquellos estudiantes que tengan problemas en el logro de dichos objetivos, o en último caso incrementar aún más las metas de aquellos que lograron cumplir.

Otras ideas presentes en este perfil de *Evaluación*, son aquellas que están relacionadas con emitir juicios de valor en cuanto al propio sistema educativo, medios y recursos, pero sobre todo los participantes se cuestionan su desempeño al plantear cambios en las estrategias propias de evaluación y de enseñanza empleadas para mejorar los aprendizajes en los estudiantes a su cargo, o sea que, se puede considerar que aparecen actos metacognitivos por parte de los participantes, donde no solo se expone el cuestionamiento de su labor sino que plantea alternativas de mejoras del proceso evaluativo y de aprendizaje.

Podemos observar en el gráfico 1, que la zona más pronunciada es la Sensible-Constructivista, en lo que los participantes toman en cuenta ideas de *Evaluación* relacionadas con la evaluación formativa, consideran que la evaluación sirve para orientar y formar de forma integral con responsabilidad social. Tomando en cuenta las tendencias de las zonas presentes, las ideas Sensibles-Constructivistas pudieran estar relacionadas con los cambios estructurales en las leyes y reglamentos tales como Plan Nacional para el Buen Vivir (2017-2021), Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y la propia Constitución Nacional del Ecuador (2008), donde están plasmados principios de igualdad, formación integral y ciudadana y desde donde se plantea desde el sistema educativo, formar a las personas con sensibilidad social y de igualdad.

Por último, los participantes presentan pocas ideas confusas entre los términos de *Evaluación* y *Calificación* o el uso indistinto de ambos términos las cuales están definidas por concebir que la evaluar es equivalente a calificar. Es probable que las presencias de ideas en esta zona estén relacionadas con las presentes en la zona Testing centrada en la aplicación de pruebas y calificaciones finales. En esta zona, no se concibe la evaluación para aprender o para una formación integral o ciudadana sino como evaluación sumativa.

Conclusiones

Se logró detectar ideas, concepciones o formas de pensar, que permitieron identificar las categorías que componen el perfil conceptual de *Evaluación* que tienen un grupo de estudiantes de educación del octavo ciclo en Ciencias Experimentales de la UNAE. Dichas categorías o zonas fueron: Zona Testing, Zona Tyleriana, Zona Juicio, Zona Sensible-Constructivista y Zona Eclética.

A partir de la identificación de los elementos de significación que forman parte de cada zona del perfil, se interpretó las categorías del perfil como formas de conceptualizar la *Evaluación* que poseen los estudiantes participantes.

Se presentó el perfil conceptual de *Evaluación* de los estudiantes participantes, plasmado en un diagrama de barras y de acuerdo a la intensidad con que apareció cada zona, se analizó las posibles implicaciones en el proceso evaluativo y de aprendizaje dando como resultados que las ideas o formas de pensar sobre *Evaluación* en las zonas: Testing, Tyleriana y Juicio tuvieron una presencia con intensidad similar y con mayor intensidad aquellas ideas pertenecientes a la zona Sensible-Constructivista y con menor intensidad la zona Eclética.

En forma general se puede afirmar que los participantes conciben la *Evaluación* de distintas maneras o formas de pensar a pesar que poseen ideas de ver la Evaluación como calificación de forma cuantitativa, conciben ideas en la Zona Sensible-Constructivista relacionadas con las cualidades y con tendencia hacia una formación integral para una formación holística del estudiante con visión social y ciudadana. ©

Referencias Bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, Noelia. (2015). Aproximación histórica a evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación de ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8 (1), 11-25.
- Arias, Fidias. (2006). *El proyecto de investigación*. (5ª ed.) Caracas: Epísteme.
- Bachelard, Gastón. (2003). *La Filosofía del No*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores
- Brown, Gavin. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 11(3), 301-308. doi 10.1080/0969594042000304609
- Constitución Nacional del Ecuador (2008). https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Coutinho, Francisco Angelo; El-Hani, Charvel Niño; Mortimer, Eduardo Fleury.; (2007). *Construcción de un perfil conceptual de vida*. Colección aprendizaje N 152. Madrid: Morata/MEC, 1989
- Escudero, Tomás. (2003). Desde los Test hasta la investigación cualitativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43
- García García, Carmen. (2003). *Investigación Evaluativa del Programa de Prácticas de Empresas de la Universidad de Cádiz*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Cádiz España
- González, Luis Eduardo y Ayarza, Hernán. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe Documentos de la conferencia regional de políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y del Caribe. Caracas: CRESALC-UNESCO
- Guba, G. Egon y Lincoln, Yvonna. (2002). *Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa*. En C. Deman y J.A Haro (comps.), por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp113-1145). El colegio de Sonora: Hermosillo Sonora.
- Guba, G. Egon y Lincoln, Yvonna. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bas Publishers.
- Guba, G. Egon y Lincoln, Yvonna (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Nueva York: Sage Publications.
- Hernández. Rojas, Gerardo, y Guzmán, Carlos J. (1998). *Evaluación curricular*. Recuperado de: <http://es.scrib.com/doc/6571177/Historia-de-la-evaluacion-curricular>.
- Hidalgo, Nina. y Murillo, Javier. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 15(1) 107-128
- Hidri, Sahbi. (2016). Conceptions of assessment: Investigating what assessment means to secondary and university teachers. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 19-43.
- Joint Committee on standards for educational evaluation (1981). *Standards of evaluation of educational programs, projects, and materials*. New York: Mc-Graw-Hill.
- Lemus Alvarado, Maynor. (2012). *La evaluación educativa tiene historia*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-historia>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2001) <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Liarte, Rosa. (2021). Herramientas para la evaluación del siglo XXI. Red Ecuatoriana de Pedagogía. <https://campus.redecuadorianadepedagogia.com/edi/course/view.php?id=6>
- López, Wilmer. (2016). *El perfil conceptual de equilibrio químico y su relación con el aprendizaje en estudiantes y graduados en ciencias físico naturales*. Tesis doctoral. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes
- López, Wilmer Orlando, y León, Linda Katherin. (2020). El perfil conceptual de Evaluación en docentes de Educación Media General. *Educere*, 24(79), 645-665

- Mora, Ana (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Revista electrónica Actualidades investigativas en evaluación*. 4 (2). Universidad de Costa Rica.
- Mora Vargas, Ana Isabel. (2004). La evaluación educativa: conceptos, periodos y modelos. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 2, 1-28
- Mortimer, Eduardo. (1995). Conceptual change or conceptual profile change? *Science & Education*, 4, 267-285
- Mortimer, Eduardo. (2000). *Lenguaje y formación de conceptos en la enseñanza de la ciencia*. España: A. Machado libros S.A.
- Mortimer, Eduardo. (2001). Perfil conceptual: Formas de pensar y hablar en las clases de ciencias. *Infancia y aprendizaje*. 24(4), 475-490
- Parella, Stracuzzi. y Martins, Feliberto (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL
- Pérez Cázares, Martín. (2013). La producción del conocimiento. *Enlace Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10 (1), 21-30
- Plan Nacional para el Buen Vivir. (2017-2021). <https://www.planificacion.gob.ec/el-plan-nacional-para-el-buen-vivir-ya-esta-disponible-para-la-ciudadania/>
- Posner, George, Strike, Kenneth., Hewson., Peter. & Gertzog, William. (1982). Accomodation of Scientific conception: towar a theory conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Pozo, Juan. (2006). *La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martin y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. (p. 29-53). Barcelona: Graó.
- Rama, Germán. (1989). *Cambio social, educación y crisis en América Latina Análisis*, No. 49-50, enero-diciembre.
- Remesal, Ana. (2011). Primary and Secondary Teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. doi:10.1016/j.tate.2010.09.017
- Ribeiro, Edenia María. y Mortimer, Eduardo Fleury. (2004). Un perfil conceptual para entropía y espontaneidad: Una caracterización de las formas de pensar y hablar en el aula de Química. *Educación Química*, 15(3), 218-233
- Stufflebeam, Daniel L. y Skinfeld, Anthony J. (2005). *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, Daniel. L. Shinkfield, Anthony J. (1995). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica
- Taylor, Stephen y Bodgan, Robert. (2000). *Introducción a los Métodos cualitativos de investigación* (3^{ra} ed). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Thompson, Alba. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Nueva York, NY: Macmillan Publishing.
- Tyler, Ralf Winifred. (ed). (1974). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago, Il: University of Chicago Press
- Vélez Méndez, Carmen. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: *Anuario multidisciplinar para la modernización de las administraciones públicas*, 3, 145-170
- Wertsch, James (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

Los hábitos alimentarios y su incidencia en el desarrollo cognitivo de los niños en la escuela “Emilio Rivas”, Huerta, Ecuador

Investigación
arbitrada



Eating habits and their impact on the cognitive development of children from the “Emilio Rivas Huerta” School, Ecuador

Verónica Rocío Ceme Mendoza

veronicaceme77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4935-4224>

Teléfono de contacto: + 59 3981543208

Escuela de Educación Básica “Camilo Destruge”

Valencia. Provincia de Los Ríos

República de Ecuador

Tatiana Gisela de la Torre

veronicaceme77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4935-4224>

Teléfono de contacto: +593981543208

Escuela de Educación Básica “Corazón Quevedo”

Valencia, Provincia de Los Ríos

República de Ecuador

Fecha de recepción: 05/12/2021
Fecha de envío al árbitro: 07/12/2021
Fecha de aprobación: 15/01/2022

Resumen

Una alimentación inadecuada en los niños y niñas en edad escolar repercute en su desarrollo morfo fisiológico y cognoscitivo. La finalidad del presente trabajo de investigación fue determinar la incidencia de los hábitos alimenticios en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas de la Escuela de Educación Básica Emilio Rivas Huerta, Provincia de Los Ríos, Ecuador. Se logró identificar que las familias de dicha escuela no practican buenos hábitos alimenticios. Se pudo determinar en los estudiantes un promedio intermedio de conocimientos. Se propuso, desarrolló y socializó un manual alimenticio, el cual permitió educar a los padres, estudiantes y docentes de la escuela sobre una sana alimentación y sus ventajas en el desarrollo físico y cognitivo de los niños.

Palabras clave: Hábitos alimenticios, desarrollo cognitivo, nutrición, aprendizaje, menú saludable.

Abstract

Inadequate nutrition in school-age children affects their morpho-physiological and cognitive development. The purpose of this research work was to determine the incidence of eating habits in the cognitive development of boys and girls, for which it was taken as a sample the students of the Emilio Rivas Huerta Basic Education School of the Province of Los Ríos, Ecuador. It was possible to identify that the families of that school do not practice good eating habits. It was possible to determine an intermediate average of knowledge in the students. A nutritional manual was proposed, developed and socialized, which allowed educating parents, students and school teachers about a healthy diet and its advantages in the physical and cognitive development of children.

Keywords: Eating habits, cognitive development, nutrition, learning, healthy menu.

Author's translation.

Introducción

Verónica Rocío Ceme Mendoza, Tatiana Gisela de la Torre. Los hábitos alimentarios y su incidencia en el desarrollo cognitivo de los niños en la escuela "Emilio Rivas", Huerta, Ecuador

Los hábitos alimenticios constituyen un factor importante en las etapas de crecimiento de los niños, sobre todo en su periodo de escolaridad donde requieren de una alimentación balanceada especialmente de carbohidratos, proteínas, vitaminas y minerales. Los hábitos alimentarios son muy relevantes en las prácticas diarias de la familia para educar y preservar las alimentaciones adecuadas en calidad y cantidad, asegurándoles a sus hijos un desarrollo sano y saludable, basado en alimentos nutritivos que satisfagan sus necesidades primordiales, como lo describe (Montserrat Rivero, 2015). Una alimentación inadecuada en los niños y niñas en edad escolar, propiciada generalmente por el desconocimiento de costumbres saludables de alimentación por parte de padres y madres de familia o por la poca importancia que se le otorga a esta temática en el contexto escolar, repercute en su desarrollo morfo fisiológico, sobre todo en el cognoscitivo. Actualmente las instituciones educativas en Ecuador han introducido cambios en cuanto al consumo de productos considerados alimenticios, los cuales al no tener un control adecuado de comercialización o expendio por parte de autoridades educativas ni de profesionales de la salud vinculadas a la escuela, repercuten en el aspecto fisiológico de los estudiantes y por consiguiente influyen directamente en su desarrollo cognitivo (Ministerio de Salud Pública, 2018).

Los niños que presentan desnutrición crónica en los dos primeros años de vida y que aumentan de peso rápidamente en la niñez, corren más riesgo de adquirir enfermedades cardiovasculares y diabetes. En el país, uno de cada cuatro niños y niñas menores de 5 años presenta desnutrición crónica, siendo el sector indígena el más afectado, donde uno de cada dos niños la padece, mientras que cuatro de cada diez, llegan incluso a presentar anemia. En este sentido se conoce que la desnutrición afecta de manera considerable el pleno desarrollo de un niño, dejando en su organismo múltiples huellas lesivas, incluso algunas perduran toda la vida, lo que tiene un impacto no solo a nivel personal, sino que afecta el desarrollo social y económico de las comunidades y los países (UNICEF, 2019). En el Ecuador el hábito alimenticio y nutricional de los niños es notablemente bajo, debido a la tasa de crecimiento de las poblaciones, que influye directamente en la falta de trabajo y de recursos económicos, que son factores principales en el sustento de las familias, lo que se refleja en su nivel de vida, tanto así que actualmente la desnutrición crónica afecta al 25.3% de niñas y niños menores de dos años, teniendo entre sus causas, la pobreza, la exclusión socioeconómica y la falta de acceso a servicios de salud pública. (MSP y FAO, 2018)

En la Escuela de educación básica "Emilio Rivas Huerta", ubicada en el Recinto Chipe, a 4 Km. del cantón Valencia en la Provincia de Los Ríos, Ecuador, se han evidenciado problemas de desnutrición y malnutrición en un considerable número de estudiantes, posiblemente debido a la limitada situación socioeconómica de sus padres, dado que la mayoría de ellos proviene de estratos sociales, culturales y económicos bajos y muy bajos, o a la poca importancia que le han dado los maestros a esta problemática y también al desconocimiento de dietas nutricionales en el hogar, que a la postre son aspectos muy valiosos a tener en cuenta para propender a una alimentación sana y balanceada, específicamente a través del consumo de cereales, almidones, frutas, verduras, carnes, lácteos y otros productos, que por un lado beneficiarían a la salud y por otro aportarían a desarrollar su aspecto cognoscitivo.

El presente trabajo tiene como finalidad determinar la incidencia de los hábitos alimenticios en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, para lo cual se tomara como muestra los estudiantes de la Escuela de Educación Básica Emilio Rivas Huerta de la Provincia de Los Ríos, Ecuador, particularmente cubriendo tres objetivos específicos: identificar los hábitos alimenticios y nutricionales de los estudiantes de la Escuela de Educación Básica Emilio Rivas Huerta, analizar las características y capacidades intelectuales de los estudiantes para determinar su desarrollo cognitivo y proponer un manual alimenticio dirigido a padres de familia, para la

implementación de un estilo de vida saludable. Por lo que el objetivo principal de este trabajo plantea educar a los padres de familia sobre los beneficios que brindan cada uno de los grupos alimenticios, considerando que la nutrición es uno de los aspectos prioritarios que tiene la sociedad en su diario convivir y que en los infantes afecta directamente al rendimiento académico, por lo tanto a su desarrollo cognitivo; por otro lado en la búsqueda de soluciones al problema planteado, se propone aplicar procesos nutricionales a los niños con productos del entorno, de fácil adquisición y de bajos costos, que permitan a las familias adquirirlos y consumirlos según las recomendaciones que se realicen.

El tema abordado es de gran importancia en el ámbito escolar, ya que está enfocado en las prácticas alimenticias rutinarias, hasta cierto punto deficiente lo que genera desmotivación, desinterés, cansancio, enfermedades, dificultades de concentración y otros problemas relacionados con el aprendizaje.

Marco Referencial

Hábitos Alimenticios

Según la (OMS, 2015) los hábitos alimentarios sanos comienzan en los primeros años de vida del individuo, dado que la lactancia materna favorece el crecimiento sano y mejora el desarrollo cognitivo de los infantes, además puede proporcionar beneficios a largo plazo, como la reducción del riesgo de presentar sobrepeso y obesidad o a su vez de sufrir enfermedades no transmisibles en etapas posteriores de la vida. En artículos publicados por (MEDLINEPLUS, 2019) el alimento también es parte de tradiciones y culturas ancestrales, lo que significa que comer siempre será un componente emocional para muchas personas, por lo que cambiar sus hábitos alimentarios es una tarea muy difícil. Una persona puede haber tenido determinados hábitos alimentarios por tanto tiempo, que no se da cuenta que son inadecuados, porque simplemente se han vuelto parte de su estilo de vida cotidiana.

Durante la infancia es cuando se instauran los hábitos alimentarios que de a poco se irán consolidando y que presumiblemente en su mayor parte se mantendrán en la edad adulta; en este contexto la familia y la escuela son los espacios con mayor influencia en la adquisición de estas costumbres que inciden directamente en la salud del individuo. (Sanchez & Martinez, 2015) sostienen que en la adolescencia del sujeto, la familia va perdiendo espacio en la toma de decisiones sobre el tipo de alimentación y estos se ven más influenciados por las preferencias individuales, los cambios derivados de una mayor independencia o los patrones estéticos, fundamentalmente determinados en el sexo femenino. Es evidente que los hábitos alimenticios cumplen un papel fundamental en el fortalecimiento de las prácticas nutricionales, dejando a las familias y a las instituciones educativas la responsabilidad de ser los encargados de promover un estilo de alimentación que aporte energía al funcionamiento corporal de los niños y a la vez el conocimiento sobre un estado de vida saludable. Al respecto (Montserrat Rivero, 2015) menciona que la alimentación correcta y el mantenimiento de unos buenos hábitos alimentarios siempre serán importantes, sin embargo se debe considerar que es en esta etapa de la vida, en la que el abandono social de hábitos no solo alimentarios, sino también la adquisición de adicciones nocivas, pueden influir negativamente en su estado nutricional y por lo tanto en el psicológico.

(Serafin, 2016) Sostiene que la población infantil es un grupo vulnerable a desequilibrios nutricionales, pero también receptivo a cualquier modificación y educación nutricional, por lo que el desayuno y almuerzo escolar deben ser una oportunidad para que asimilen de forma práctica las recomendaciones para una alimentación y nutrición equilibrada mediante la práctica de hábitos alimentarios saludables.

Una buena alimentación y nutrición es parte fundamental en el desarrollo físico y cognoscitivo de los niños, por ello la selección de alimentos y raciones pueden ayudar a diseñar una dieta saludable, pues los alimentos son los envases naturales que contienen las diferentes sustancias nutritivas que el organismo necesita y que aportan un valor nutritivo necesario para el desarrollo del niño o niña, por lo que es necesario plantear una dieta adecuada para el organismo, que le permita acelerar y desarrollar el metabolismo de acuerdo a su edad (Mata Ayabaca, 2015).

Relación entre hábitos alimenticios, desarrollo cognitivo y rendimiento escolar

La alimentación y la nutrición son procesos influenciados por aspectos biológicos, ambientales y socioculturales que durante la infancia contribuyen a un desarrollo y crecimiento óptimo, así como a una maduración biopsicosocial, por lo que es necesario que los niños adquieran durante esta etapa hábitos alimentarios saludables (Alvarez, Cordero, Vasquez, Altamirano, & Gualpa, 2017).

Tomando en cuenta la Teoría del desarrollo cognitivo descrita por Piaget (Vergara, 2020), los niños de edad escolar desarrollan la capacidad de pensar en forma concreta; el desarrollo alcanzado también le permite una flexibilidad del pensamiento, manifestada por la posibilidad que las operaciones mentales sean reversibles, lo que facilita el aprendizaje. De la misma manera indica que en este período del ciclo vital, los niños se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, siendo capaces de pensar en forma lógica, por consiguiente pueden fijar su atención en aspectos de la realidad que son predecibles, lo que les ofrece estabilidad, aumentando su capacidad de aprender.

Para lograr un rendimiento escolar óptimo se requiere no solo de estrategias metodológicas utilizadas por los profesores/as, y de hábitos de estudio por parte de los estudiantes, sino también del tipo de alimentación que se practica en el entorno familiar y escolar. Para que el cerebro desarrolle sus funciones necesita oxígeno y glucosa, siendo esta última la principal fuente de energía del organismo, por lo que resulta esencial para el sistema nervioso el consumo de alimentos nutritivos y de alto valor energético. Un niño mal alimentado, es por lo general, desatento, apático, indiferente, con capacidad limitada para comprender y aprender, lo cual se ve reflejado en su rendimiento escolar.

Según el Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE) junto con la falta de acceso a la escuela y la deserción, la repetición representa uno de los mayores problemas de los sistemas escolares contemporáneos. El perder años de estudio reduce la escolaridad de la población restándole eficiencia al sistema educativo. Este, además de las pérdidas económicas, tiene implicaciones sociales y culturales, siendo común que los niños/as que repiten los primeros grados o cursos de un nivel, principalmente en los sectores pobres, abandonen la enseñanza antes de terminarla (SIISE, 2011).

Metodología

Por la característica de la investigación, se utilizó la investigación científica explicativa que permitió enfocar la comprensión del fenómeno de estudio, proporcionando elementos de orden teórico y conceptual; de igual manera según la finalidad de la investigación se empleó el método descriptivo, que permitió conocer las costumbres, situaciones y actitudes relevantes a través de las descripciones puntuales del objeto de estudio y los procesos de las actividades realizadas en la misma.

El trabajo se realizó con niños y niñas de la Escuela de Educación Básica "Emilio Rivas Huerta", ubicada en el Recinto Chipe, a 4 Km. del cantón Valencia en la Provincia de Los Ríos, Ecuador, desde nivel inicial hasta séptimo de básica, así como también con los docentes y algunos padres y representantes de la institución.

Las técnicas de investigación empleadas fueron inicialmente la observación directa, que facilitó la recolección de información del objeto de estudio, seguida de la entrevista a la autoridad de la institución y la encuesta aplicada a todo el personal docente y estudiantes, y a una muestra de los padres de familia.

Para la ejecución de las fases organizativas de las diferentes actividades contempladas en la investigación, se empleó el método deductivo que permitió partir de premisas generales hasta llegar a las particulares como resultado de hechos concretos del fenómeno de estudio, de la misma manera se utilizó el método inductivo que contempla el análisis de las premisas y antecedentes hasta llegar a la obtención de conclusiones generales mediante la observación de casos particulares que revelan los aspectos cognoscitivos de los niños, reafirmados con la aplicación del test de conocimiento en tres grupos, preparatoria, educación básica elemental y básica media, lo que permitió identificar las características cognitivas de los estudiantes en relación a sus prácticas alimenticias cotidianas.

Resultados

A continuación se presentan los datos más relevantes y que fueron conseguidos por medio de test y encuestas aplicados a profesores, estudiantes y padres de familia desde nivel inicial hasta básica general de la Escuela “Emilio Rivas Huerta”. El estudio se aplicó a un total de 95 estudiantes de la mencionada escuela.

En primer lugar se realizó una observación y monitoreo de la lonchera escolar de los 95 estudiantes de la escuela mediante la siguiente ficha.

Tabla 1. Ficha de Observación de Lonchera Escolar

N°	ALIMENTO CONTENIDO EN LA LONCHERA	PROCEDENCIA su casa / comprado	DEFINICIÓN saludable/ no saludable
1	Agua o bebida sin azúcar		
2	Refresco de fruta natural con azúcar		
3	Refresco o néctar artificial		
4	Jugo de fruta natural con azúcar		
5	Bebidas a base de té café o derivados de cacao con azúcar		
6	Bebidas gaseosas		
7	Cocimientos (cebada, avena)		
8	Leche		
9	Yogurt		
10	Queso		
11	Huevo (duro, pasado, sancochado)		
12	Huevo frito		
13	Fruta entera fresca		
14	Fruta seca (pasas, ...)		
15	Ensalada de fruta fresca		
16	Alimento natural (cocido, sancochado)		
17	Pan		
18	Galletas		
19	Pastelería (tortas, queques, pasteles, alfajores)		
20	Sandwich (mermelada, mantequilla, queso)		
21	Bocadillos salados (papas fritas, chicharrones, doritos)		
22	Postres (flan, gelatina, helado)		
23	Golosinas (chocolate, caramelos, gomas de mascar)		

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Obteniéndose como resultado que de los 95 niños solo 45 llevaron loncheras, lo cual equivale al 50%, y a la vez se pudo evidenciar que el porcentaje de los educandos cuyas loncheras contenían alimentos saludables fue de 15 estudiantes que equivale al 33.33% y el restante grupo de estudiantes que es el 66.66% llevaban en sus loncheras alimentos no saludables, así mismo se observó que los niños que no llevaban loncheras adquirirían el refrigerio con alimentos no saludables dentro y fuera de la institución educativa.

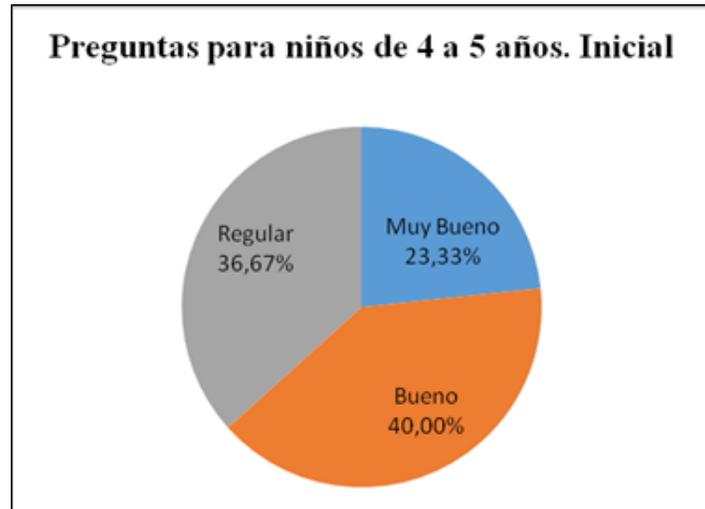
En cuanto al test de conocimiento básico general aplicado a los estudiantes de la escuela “Emilio Rivas Huerta”, el mismo se realizó de acuerdo a las edades de los niños.

En el Test de conocimiento que se les aplicó a los estudiantes de nivel inicial (4 a 5 años de edad) los resultados fueron: 23.33% Muy bueno, 40% Bueno y 36,67% Regular, lo que significa que el conocimiento de los estudiantes es irregular.

Tabla 2. Preguntas para niños de 4 a 5 años inicial

N°	Preguntas	Muy bueno	Bueno	Regular
1	¿Cuál es el animal más alto?	2	4	4
2	¿Cuál es la fruta acida?	3	3	4
3	¿Encuentra el auto de color verde?	2	5	3
4	¿Cuántos patos hay en esta imagen?	2	4	4

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)



Gráf. 1. Resultados en porcentajes del test aplicado a los niños de nivel Inicial

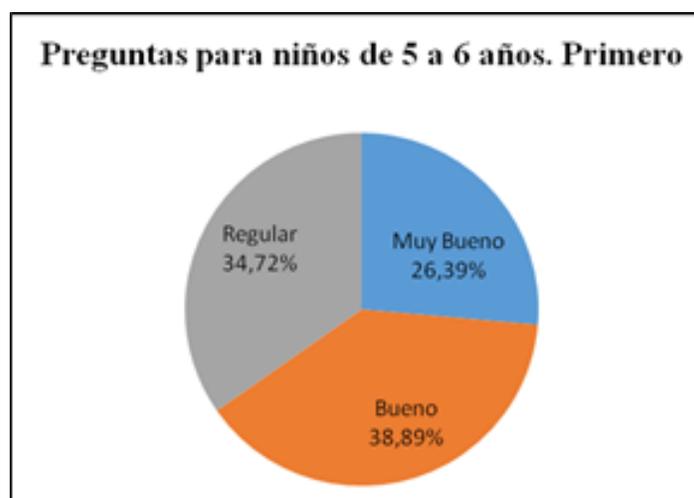
Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

En el Test de conocimiento que se les aplicó a los estudiantes de primero de básica (5 a 6 años de edad) los resultados obtenidos fueron: el 26.39% Muy bueno, 38,89% Bueno y 34.72% Regular.

Tabla 3. Preguntas para niños de 5 a 6 años primero

N°	Preguntas	Muy bueno	Bueno	regular
1	Describe lo que sucede en la primera escena	3	5	4
2	Pinta la imagen de la noticia	2	4	6
3	Encierra los números del texto y encierra la ilustración	3	5	4
4	Pinta la ropa de los niños según indica tu maestra	4	4	4

Fuente: . Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)



Gráf. 2. Resultados en porcentajes del test aplicado a los niños de Primero de Primaria

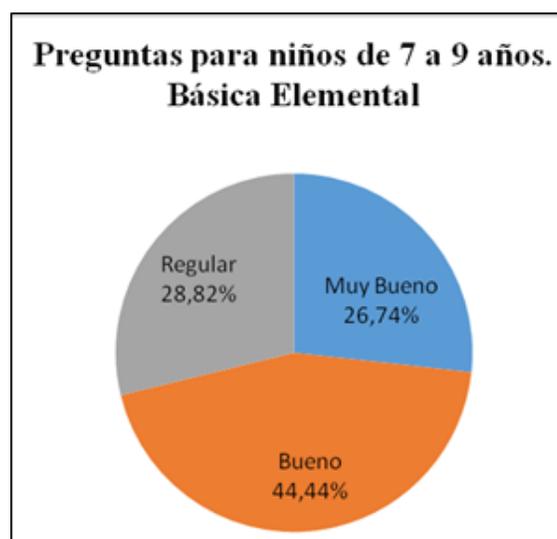
Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Los resultados obtenidos del Test de conocimiento que se les aplicó a los estudiantes de Básica Elemental (7 a 9 años de edad) fueron: el 26.74% Muy bueno, 44.44% Bueno y 28.82% Regular, esto significa que tienen conocimientos medios básicos.

Tabla 4. Preguntas para niños de 7 a 9 años básica elemental

N°	Preguntas	Muy bueno	Bueno	regular
1	Describe lo que sucede en la primera escena	15	20	13
2	Colorea los animales domésticos de color verde y encierra en un círculo los salvajes	12	20	16
3	¿Cual es el planeta más cercano al sol?	10	25	13
4	¿Cuáles son los estados de la materia '?	15	19	14

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)



Gráf. 3. Resultados en porcentajes del test aplicado a los niños de Básico Elemental

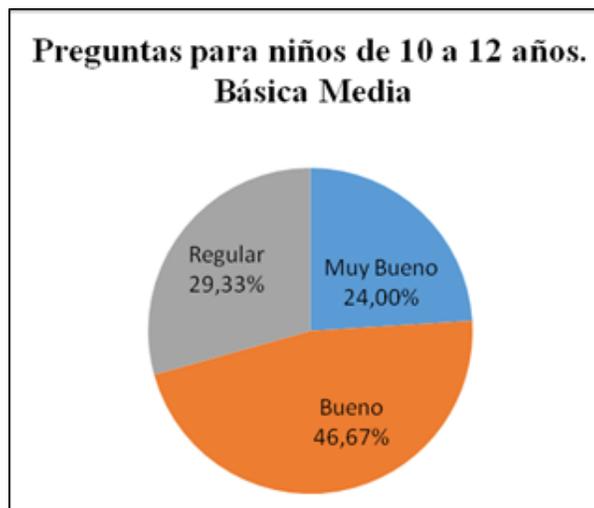
Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Los resultados obtenidos del Test de conocimiento que se les aplicó a los estudiantes de Básica Media (10 a 12 años de edad) fueron: el 24,00% Muy bueno, 46.67%, Bueno% y 29.33% Regular, con lo cual se puede inferir que los conocimientos de los niños son intermedios hacia abajo.

Tabla 5. Preguntas para niños de 10 a 12 años básica media

N°	Preguntas	Muy bueno	Bueno	regular
1	Escribe el nombre de cuatro polígonos regulares	5	12	8
2	¿Cuántos minutos tiene una hora?	6	13	6
3	¿Cuál es el hueso más largo del cuerpo humano?	7	10	8
4	Escribe dos nombres de los océanos que conozcas	5	12	8

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)



Gráf. 4. Resultados en porcentajes del test aplicado a los niños de Básica Media

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

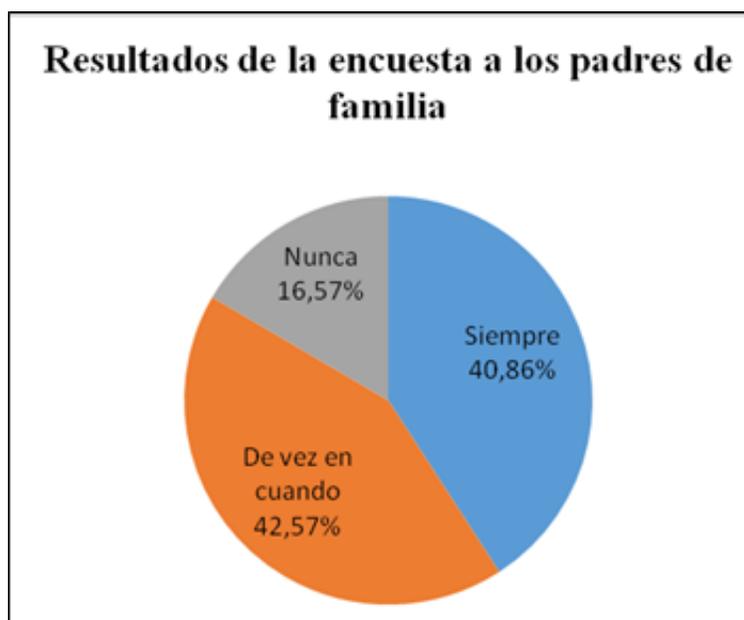
Por otro lado se realizó una encuesta a los padres de los estudiantes de la escuela “Emilio Rivas Huerta” para determinar la calidad de los hábitos alimenticios en la familia, arrojando como resultado que dichos hábitos no son muy adecuados para sus hijos que están en etapa escolar, como se puede observar a continuación.

Tabla 6. Encuesta a los padres de familia

PREGUNTAS	Siempre	De vez en cuando	Nunca
1 ¿Consideras que la alimentación que consumes es saludable?	25	36	9
2 ¿Cree usted que se debe educar las practicas alimenticias de sus hijos?	35	28	7
3 ¿Acostumbras a consumir frutas naturales y nutritivas?	22	38	10
4 ¿Incluyes en las dietas diarias el consumo de verduras frescas y naturales?	33	29	8
5 ¿Las lonchera que llevan sus hijos a la escuela contienen variedad de alimentos	23	25	22
6 ¿Las porciones de alimentos que consumen diariamente sus hijos son adecuadas?	25	28	17
7 ¿Cree usted que deberían recibir charlas y capacitaciones sobre dietas alimenticias?	35	25	10
8 ¿Considera que los hábitos alimenticios nutricionales influyen en el desarrollo cognitivo de sus hijos como la atención, el conocimiento, la memoria y la inteligencia?	35	25	10

PREGUNTAS	Siempre	De vez en cuando	Nunca
9 ¿Piensa que con una dieta saludable y nutritiva tendrá un rendimiento escolar	28	39	3
10 ¿Cree usted que el manual alimenticio es una herramienta didáctica significativa?	25	25	20
Total	286	298	116
Porcentaje	40.86%	42.57%	16.57%

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)



Gráf. 5. Resultados en porcentajes de la encuesta aplicada a los padres

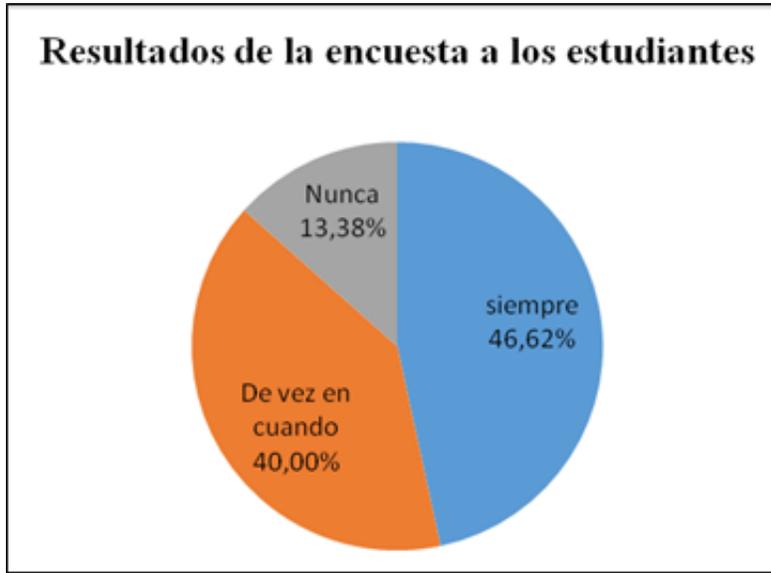
Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Simultáneamente se realizó una encuesta a los estudiantes para determinar la calidad de la alimentación que estos reciben en su entorno familiar, obteniéndose como resultado: Siempre 46.31%, De vez en cuando 39.73% y Nunca 13.28%, lo cual indica que la mayoría de estudiantes no se alimenta adecuadamente, estos resultados se pueden apreciar en la siguiente tabla y gráfico.

Tabla 7. Encuesta a los estudiantes

PREGUNTAS	Siempre	De vez en cuando	Nunca
1°.- ¿Antes de ir a la escuela desayunas en casa?	45	35	15
2°.- ¿Acostumbas a consumir frutas en el desayuno?	54	26	15
3°.- ¿Incluyen en las comidas diarias en casa verduras frescas y naturales?	45	38	12
4°.- ¿Diariamente llevas a la escuela en tu lonchera alimentos saludables?	46	29	15
5°.- ¿Acostumbas a consumir salchi-papa hot dog hamburguesas en la escuela?	53	36	6
6°.- ¿Consideras recibir charlas sobre alimentación saludable?	34	47	14
7°.- ¿Piensas que con una buena alimentación diaria podrás tener buena salud?	35	48	12
8°.- ¿consumen en la escuela refrescos y confiterías como cachitos, doritos, papitas etc.?	40	43	12
Total	352	302	101
Porcentaje	46.62%	40.00%	13.38%

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)



Gráf. 6. Resultados en porcentajes de la encuesta aplicada a los estudiantes

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Por último se realizó una encuesta a los docentes de la institución, con la cual se evidenció que tienen un nivel aceptable pero muy poco lo comunican con los padres de familia y estudiantes. A continuación se presentan la tabla y gráfico de esta última encuesta.

Tabla 8. Encuesta a los docentes

PREGUNTAS	Siempre	De vez en cuando	Nunca
1 ¿Consideras que la alimentación que consumen los niños en sus hogares es saludable?	3	4	2
2 ¿Cree usted que se debe educar las prácticas alimenticias a los padres y estudiantes?	4	5	0
3 ¿Considera usted que se debe consumir frutas naturales y nutritivas?	4	3	2
4 ¿Se debería incluir en las dietas diarias el consumo de verduras frescas y naturales?	3	5	1
5 ¿Consideras que en las lonchera de los estudiantes deben contener variedad de	3	4	2
6 ¿Piensas que los estudiantes tiene hábitos alimenticios saludables en la escuela?	5	3	1
7 ¿Cree usted que los padres de familia y los estudiantes deberían recibir charlas y capacitaciones sobre dietas alimenticias?	6	2	1
8 ¿Considera que los hábitos alimenticios nutricionales influyen en el desarrollo cognitivo de los estudiantes como la atención, el conocimiento, la memoria y la inteligencia?	7	1	1
9 ¿Piensa que los estudiantes con una dieta saludable y nutritiva tendrá un rendimiento escolar óptimo?	6	3	0
10 ¿Cree usted que el manual alimenticio es una herramienta didáctica significativa?	7	2	0
Total	48	32	10
Porcentaje	53.33%	35.56%	11.11%

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)



Gráf. 7. Resultados en porcentajes de la encuesta aplicada a los docentes

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Propuesta y desarrollo de un Manual para una adecuada alimentación escolar

El resultado del análisis de datos obtenidos sobre los hábitos alimentarios que presentan los niños y niñas de la escuela pública Emilio Rivas Huerta, así como las particularidades socioculturales relacionadas a su alimentación escolar, demuestra la necesidad de contar con una guía didáctica (manual) que pueda constituirse desde el campo educativo en una herramienta que facilite la promoción de buenos hábitos alimenticios, siempre enfocados hacia un correcto desarrollo cognitivo, por lo tanto la propuesta encamina al padre y madre de familia a generar conciencia sobre la importancia de la alimentación de sus hijos, resaltando los beneficios de los nutrientes que serán los responsables de aumentar sus niveles morfofisiológicos y potenciar el funcionamiento del cerebro.

El manual presenta informaciones sencillas de comidas que se pueden elaborar hasta con productos que se podrían producir en huertos escolares o familiares, los cuales se caracterizan por ser de fácil preparación. Con la aplicación de este manual se plantea implementar de manera sistemática una planificación de variado menú saludable, que aporten a seleccionar productos alimenticios a ser preparados y consumidos durante el desayuno, almuerzo y merienda, para niños en edad escolar y que permitan la adopción de una dieta balanceada con hábitos alimenticios saludables para los niños.

El Manual tiene por objetivo el brindar información útil y sencilla al docente y padres de familia sobre estrategias y recomendaciones en cuanto a alimentación y nutrición se refiere, convirtiéndose en una herramienta accesible que aporta a preservar y mejorar la salud, desarrollar su inteligencia y elevar el rendimiento escolar. Con la implementación de las recomendaciones y lineamientos propuestos, se espera que los maestros puedan orientar y apoyar a los padres de familia en la planificación de una alimentación satisfactoria, suficiente, equilibrada, segura y variada, además de incentivar a los estudiantes a seleccionar alimentos nutritivos para su consumo, tanto en el bar escolar como en la lonchera. Para la elaboración de menús saludables dirigidos a escolares se han considerado las características culturales del entorno, el aspecto socioeconómico de las familias, costumbres de la población y el detalle de los principales productos alimenticios que se expenden en la localidad, sean estas hortalizas, verduras, frutas, lácteos, carnes, entre otros.

Mientras más variada sea la alimentación de los niños y niñas en edad escolar, es mayor la posibilidad de que sea equilibrada y que contenga los nutrientes que necesitan, en este sentido se les deben ofrecer distintos tipos

de alimentos y no dar lugar a que coman solo lo que les gusta. Es necesario que el organismo cuente con los nutrientes indispensables para la ejecución de todas sus necesidades, para lo cual se debe variar las formas de preparación de los alimentos (Moreno Villares & Galiano Segovia, 2015).

En la siguiente tabla se resume la parte inicial de la guía nutricional en la cual se muestran los principales nutrientes que aportan cada uno de los grupos alimenticios, así como el porcentaje requerido por niños y adultos y sus efectos en el organismo (FAO, 2020), (SICAE, 2016).

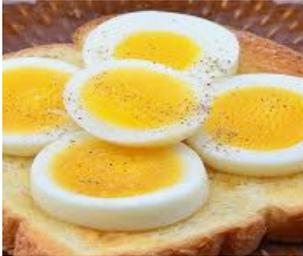
Tabla 9. Grupos de alimentos y sus nutrientes

Grupo de alimentos	Fuentes de obtención	Nutrientes que aportan	% requerido	Efectos en el organismo
Cereales, tubérculos y derivados	Maíz, arroz, trigo, avena y otros cereales, yuca, papa, harina de trigo, de maíz, etc.	Carbohidratos, proteínas, almidones, vitaminas del complejo B, vitamina A, C y E, fibras, hierro y fósforo.	Niños:200 cal Adultos:300 cal	Principal fuente de energía
Frutas.	Naranja, pera, mandarina, durazno manzana, limón, frutilla, piña, guanábana,	Vitaminas A y C, potasio, fósforo, carbohidratos, agua y fibras.	Niños: 200 cal Adultos:300 cal	Fuentes de energía
Verduras.	Acelga, choco, espinaca, perejil, cebolla blanca, zanahoria, berro, tomate, zapallo, calabaza.	Calcio, hierro, vitaminas del complejo B, vitamina C y A, caroteno, antioxidantes.	Niños:200 cal Adultos:300 cal	Otorgan la fibra, vitaminas y minerales; son pobres en proteínas y grasas.
Leche y derivados.	Leche, yogur, queso, cuajada.	Proteínas, calcio, fósforo, magnesio, potasio, zinc, vitaminas A, D, tiamina, riboflavina, ácido fólico.	Niños:200 cal Adultos:300 cal	Equilibrio en el metabolismo celular
Carnes, legumbres secas y huevos.	Vaca, pollo, gallina, pavo, cerdo, pescados, cabra, oveja, soja, garbanzo, arveja seca, lenteja, maní, huevos.	Proteínas de buena calidad, carbohidratos ligeros y grasas.	Niños:400 cal Adultos:600 cal	Constituyen la fibra muscular
Azúcares o mieles.	Azúcar blanca, azúcar morena, miel de caña y de abeja, panela.	Azúcar simple, calcio, fósforo, hierro en pequeñas cantidades.	Niños:100 Adultos:200	Excesivas calorías
Aceites o grasas.	Grasa de cerdo, de vaca, margarina o manteca vegetal, aceite de maíz, oliva, girasol, soja, maní.	Las grasas animales tienen colesterol y ácidos grasos saturados y los Aceites vegetales ácidos grasos saturados e insaturados.	Niños:100 Adultos:200	Reserva energética

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Basándose en la información anterior y de manera adicional se exponen algunos menús de comidas tradicionales en las que se emplean productos de consumo popular, así como menús sugeridos para cada día incorporando su correspondiente tabla nutricional.

Menús para desayunos (incluye dos semanas para alternar)

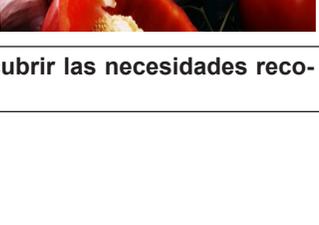
Menú Escolar 1			
Productos: Lácteos, harinas y frutos frescos.			
Objetivo: Promover la salud a través de la ingesta de alimentos nutritivos.			
Semana: 1	Edades: 7 y 10 años		Ración: 1 por persona
Desayuno	Componentes del Menú	Valor nutricional	Ilustración
Día: 1	Ensalada de frutas (sandía, banana, melón) 200 gr. Sándwich de queso 100 gr.	275 Kcal 145 Kcal	
Día: 1 a media mañana	1 banana y galletas 60 gr.	125 Kcal	
Día: 2	Leche natural 200 gr. Torta de harina 150 gr 1 huevo cocido mediano	120 Kcal 240 Kcal 80 Kcal	
Día 2 a media mañana	1 Granadilla y 1 empanada de plátano	140 Kcal	
Día: 3	Licuada de frutas frescas (peras y manzanas) 200 gr. Patatas cocidas con crema de queso 150 gr	250 Kcal 140 Kcal	
Día 3 a media mañana	Uvas rojas 100 gr. y frutillas 100 gr.	120 Kcal	
Día: 4	1 huevo cocido mediano 2 rodajas de pan de molde Mermelada de guayaba 20 gr	80 Kcal 120 Kcal 50 Kcal	
Día 4 a media mañana	Deditos de yuca apanada 100 gr. Bebida natural de naranja 200 gr.	160 Kcal 90 Kcal	
Día: 5	Leche chocolatada 200 gr. Patacones 100 gr.	160 Kcal 120 Kcal	
Día 5 a media mañana	Yogurt de frutas 100 gr. Cereales integrales 30 gr.	750 Kcal 115 Kcal	
Recomendaciones	Todos los productos deben ser naturales, frescos e inocuos. Se debe practicar diferentes deportes		

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Menú Escolar 2			
Productos: Lácteos, harinas, huevos, pollo, cereales y frutos frescos.			
Objetivo: Reducir el riesgo de desarrollar patologías relacionadas con la alimentación.			
Semana: 2	Edades: 7 y 10 años		Ración: 1 por persona
Desayuno	Componentes del Menú	Valor nutricional	Ilustración
Día: 1	Jugo natural de frutas (piña o papaya) 200 gr. 2 rodajas de pan tostado 1 huevo mediano revuelto	210 Kcal 130 Kcal 60 Kcal	
Día: 1 a media mañana	1 manzana y bebida láctea 150 gr.	110 Kcal	
Día: 2	Leche con sabor a frutas 200 gr. Granos tiernos cocidos 150 gr	180 Kcal 215 gr	
Día 2 a media mañana	1 cake de maracuyá y zumo de mora 150 gr	130 Kcal	
Día: 3	Zumo de tomate de árbol 200 gr. Sándwich de pollo 150 gr.	110 Kcal 200 Kcal	
Día 3 a media mañana	Pincho de frutas 150 gr.	145 Kcal	
Día: 4	Licuada de frutas frescas (melón y durazno) 200 gr. Bolón de plátano verde 200 gr.	245 Kcal 180 Kcal	
Día 4 a media mañana	Tortillas de quínoa al horno 100 gr. Colada de avena 100 gr.	130 Kcal 110 Kcal	
Día: 5	Arroz con leche 200 gr. Galletas de avena 100 gr. 1 huevo pasado	135 Kcal 130 Kcal 60 Kcal	
Día 5 a media mañana	Dulce de higos 100 gr. Empanadas de morocho 100 gr.	65 Kcal 135 Kcal	
Recomendaciones	Todos los productos deben ser consumidos al momento. Ejercitar el organismo constantemente.		

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Menús para almuerzos (incluye dos semanas para alternar)

Menú escolar 3			
Productos: quinua, carne, verde, maní, papa, arroz, pollo, brócoli, zanahoria, alverjas, acelga, pescado, mora, piña, avena quaker, lenteja, aceite de oliva. Pan, tallarín, papaya, naranja.			
Objetivo: Aportar una cantidad de calorías suficientes para satisfacer las necesidades de los individuos.			
Semana: 1	Edades: 7 y 10 años		Ración: 1 por persona
Almuerzo	Componentes del Menú	Valor nutricional	Ilustración
Día 1	Sopa de quinua (quinua, carne, verde, maní, papa, etc.)200gr	195 Kcal	
	Arroz con pollo(10% grasa, 62% carbh, 28% prot) 200 gr	275 Kcal	
	Jugo de naranja 200gr	90 Kcal	
Día 2	Consomé de pollo (pollo, especerías, zanahoria, etc.) 200gr	108 Kcal	
	Ensalada de brocoli200gr	98 Kcal	
	Bebida natural piña 200 gr.	80 Kcal	
Día 3	Sopa de legumbres(queso, leche, mantequilla, vegetales) 200gr	120 Kcal	
	Cazuela de pescado 200gr	466 Kcal	
	Bebida natural mora 200gr	80 Kcal	
Día 4	Locro de acelga (acelga, leche, aceite de oliva, vegetales)200gr	192Kcal	
	Filete de pescado con patata 200gr	168 Kcal	
	Avena quaker 100gr	389 Kcal	
Día 5	Sopa de lenteja y papa(lenteja, papa, pan de sopa aceite de oliva)-200gr	120 Kcal	
	Tallarín de carne 100gr	320 Kcal	
	Jugo de papaya 200 gr	141 Kcal	
Recomendaciones	Realizar una ingesta apropiada y variada encaminada a cubrir las necesidades recomendadas de los nutrientes.		

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Menú escolar 4			
Productos: vegetales, queso, zapallo, pollo, agua mineral, camarón, fideo, leche, choclo, carne, arroz, frutas, pescado, yuca, maní, maduro, espinaca, harina de trigo, tallarín.			
Objetivo: Proporcionar la cantidad suficiente de nutrientes con función flexible y reguladora.			
Semana: 2	Edades: 7 y 10 años		Ración: 1 por persona
Almuerzo	Componentes del Menú	Valor nutricional	Ilustración
Día 1	Sopa de vegetales (vegetales, queso, zapallo) 200 gr	50 Kcal	
	Pollo a la plancha con ensalada fría 150 gr	111 Kcal	
	Agua mineral	0 Kcal	
Día 2	Sopa de camarón(camarón, fideo, papa, leche, choclo)200 gr	75 Kcal	
	Carne arroz y menestra de frejol 300 gr	300 Kcal	
	Frutas y agua mineral	80 Kcal	
Día 3	Sudado de pescado(pescado, yuca, maní)200 gr	2228 Kcal	
	Arroz maduro asado ensalada 200 gr	348 Kcal	
	Frutas agua mineral	80 Kcal	
Día 4	Crema de espinaca (espinaca, leche, mantequilla harina de trigo)-200gr	204 Kcal	
	Ensalada de papa, alverja, atún, choclo, zanahoria. 200 gr	180 Kcal	
	Jugo natural	80 Kcal	
Día 5	Crema de zapallo 200 gr	308 Kcal	
	Tallarín con pollo, tomate y ensalada fresca 200 gr	320 Kcal	
	Jugo natural	80 Kcal	
Recomendaciones	Sensibilizar a nuestros hijos la importancia de comer sano, para evitar el sobrepeso y obesidad.		

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Menús para meriendas (incluye dos semanas para alternar)

Menú escolar 5			
Productos: vegetales, pollo, te, pan, queso, leche, chocolate, arroz, carne, maduro, agua mineral, papas, huevos, manzanilla, galletas de vainilla.			
Objetivo: fortalecer la necesidad de moderar el consumo de la carne animal para regular nuestra alimentación.			
Semana: 1	Edad: 7 a 10 años		Ración: 1 por persona
Merienda	Componentes del Menú	Valor nutricional	Ilustración
Día 1	Sopa de vegetales con pollo 200 gr	173 Kcal	 
	Te negro 100 gr	1 Kcal	
Día 2	Sándwich de queso y vegetales 100 gr	228 Kcal	
	Leche con chocolate 100 gr	535 Kcal	
Día 3	Arroz, carne asada y maduro 100 gr	340 Kcal	
	Agua mineral	0 Kcal	
Día 4	Papas con queso y revuelto de huevos con vegetales 100 gr	180 Kcal	
	Té de manzanilla	2 Kcal	
Día 5	Galletas de vainilla 5 unidades	140 Kcal	
	Leche con chocolate un vaso	138 Kcal	
Recomendaciones	Aprender a confeccionar menú saludable que permita transmitir los conocimientos de una sana alimentación.		

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Menú escolar 6			
Productos: papa, pollo, mantequilla, Te, arroz, pescado, agua mineral, choclo, manzana, jamón serrano, zanahoria, pan integral, chocolate, piña, yogurt.			
Objetivo: fortificar el consumo de alimentos nutricionales básicos para regular nuestra ingesta apropiada.			
Semana: 2	Edad: 7 a 10 años		Ración: 1 por persona
Merienda	Componentes del Menú	Valor nutricional	Ilustración
Día 1	Puré de patata con pollo (papa, pollo mantequilla) 100 gr	210 Kcal	
	Te negro	2 Kcal	
Día 2	Arroz con pescado al vapor 100 gr	391 Kcal	
	Agua mineral	0 Kcal	
Día 3	Crema de choclo 100 gr	72 Kcal	
	Una fruta(manzana) 100 gr	52 Kcal	
Día 4	Bocadillo de jamón serrano con zanahoria(pan integral, jamón serrano y zanahoria 100 gr	162 Kcal	
	Jugo natural	80 Kcal	
Día 5	Bocadillo de chocolate y piña 100 gr	291 Kcal	
	Yogur 100 gr	59 Kcal	
Recomendaciones	Instruirse en la conformación menú saludable que permita transmitir los conocimientos de una sana alimentación.		

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

La socialización a los padres de familia del manual de alimentación escolar se efectuó a través de talleres virtuales, en los cuales se les instruyó, tanto a los niños como a los padres, sobre las ventajas de una alimentación saludable, las fichas técnicas de los aportes nutricionales de los diferentes grupos alimenticios y la prevención de múltiples enfermedades relacionadas a una inadecuada alimentación. En la siguiente tabla se puede observar un resumen de los cinco talleres virtuales que permitieron la socialización del manual de hábitos alimenticios.

Tabla 10. Talleres sobre hábitos alimenticios

N°	Taller	Dirigido	Lugar	Metodología	Resultados esperados
1	Alimentación saludable.	Estudiantes	Modalidad Virtual ZOOM	Activas participativas plenaria lluvia de ideas	Una alimentación adecuada y saludable en las distintas etapas de los estudiantes de acuerdo a sus edades.
2	Fichas técnicas de los productos. Líquidos, sólidos y energéticos(Kcal).	Docentes Estudiantes	Modalidad Virtual ZOOM	Foro virtual Debate Plenaria.	Determinación de valores nutricionales de raciones alimenticias conformadas por productos, uno sólido y otro líquido a suministrarse diariamente a los escolares.
3	Ingesta recomendada a los niños de energía, proteínas, carbohidratos, vitaminas y grasas.	Padres de familia estudiantes	Modalidad Virtual ZOOM	Foro virtual Plenaria debate	Controlar enfermedades específicas causadas por una administración excesiva o insuficiente de ciertos alimentos.

N°	Taller	Dirigido	Lugar	Metodología	Resultados esperados
4	La malnutrición como índice de sobrepeso y obesidad en los infantes.	padres de familia	Modalidad Virtual ZOOM	Foro virtual Plenaria debate	Reducir el riesgo de desarrollar patologías relacionadas con una inadecuada alimentación, y adecuar la asimilación calórica al gasto energético y al mantenimiento del peso corporal.
5	Presentación del manual de alimentación.	Docentes y padres de familia	Modalidad Virtual ZOOM	Foro virtual Exposición Debate	Promover la salud a través de la ingesta de alimentos nutritivos con una alimentación sostenible y sana para tener un desarrollo estable y saludable.

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Para concluir este trabajo de investigación y luego de finalizar los talleres de socialización del manual de hábitos alimenticios se realizó una última encuesta a los padres de familia para determinar el impacto que tuvo en las familias esta propuesta, los resultados que arrojó esa encuesta están plasmados en las siguientes tablas.

Tabla 11. Preguntas a los padres de familia sobre la propuesta

PREGUNTA	ANALISIS	EVIDENCIA
¿Crees que una alimentación completa y equilibrada mantiene la salud y previene enfermedades?	Los padres respondieron positivamente con un 95.8% e interesante con un 4.2%, significa que la alimentación equilibrada y completa previene enfermedades	<p>Interesante 4% Positivo 96%</p>
¿Consideras que es saludable desayunar antes de ir a clases?	Los padres respondieron positivamente con 87.5%, negativo 8.3% e interesante 4.2%, lo que se considera que el desayuno es muy saludable antes de ir a la escuela	<p>Interesante 4.2% Negativo 8.3% Positivo 87.5%</p>
¿Piensas que tener buenos hábitos alimenticios es beneficioso para la salud tanto físico y mental?	Los padres respondieron positivamente 85.4%, negativamente 4.2% e interesante 10.4%, considerando como positivo los hábitos alimenticios beneficiando del desarrollo físico y mental.	<p>Interesante 10.4% Negativo 4.2% Positivo 85.4%</p>
¿Cómo calificarías la socialización del taller alimentación saludable?	Los padres respondieron positivamente 83.3%, negativamente 4.2% e interesante 12.5%, consideran muy positivo los talleres de alimentación saludable.	<p>Interesante 12.5% Negativo 4.2% Positivo 83.3%</p>

PREGUNTA	ANALISIS	EVIDENCIA								
¿La presentación del manual fue interesante con los contenidos del menú?	Los padres respondieron excelente 91.7%, muy bueno 2.8% y bueno 5.5%, lo que significa que el manual es fundamental en sus contenidos	<table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Excelente</td><td>91,7%</td></tr> <tr><td>Muy Bueno</td><td>2,8%</td></tr> <tr><td>Bueno</td><td>5,5%</td></tr> </table>	Categoría	Porcentaje	Excelente	91,7%	Muy Bueno	2,8%	Bueno	5,5%
Categoría	Porcentaje									
Excelente	91,7%									
Muy Bueno	2,8%									
Bueno	5,5%									
¿Consideras que comer frutas es saludable?	Los padres respondieron excelente 88.9%, muy bueno 8.3% y bueno 2.8% lo que significa que las frutas son muy saludables.	<table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Excelente</td><td>88,9%</td></tr> <tr><td>Muy Bueno</td><td>8,3%</td></tr> <tr><td>Bueno</td><td>2,8%</td></tr> </table>	Categoría	Porcentaje	Excelente	88,9%	Muy Bueno	8,3%	Bueno	2,8%
Categoría	Porcentaje									
Excelente	88,9%									
Muy Bueno	8,3%									
Bueno	2,8%									
¿Tener una buena higiene es saludable para tu salud?	Los padres respondieron excelente 88.9%, muy bueno 11.1% lo que significa que la higiene es parte fundamental de la salud	<table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Excelente</td><td>88,9%</td></tr> <tr><td>Muy Bueno</td><td>11,1%</td></tr> </table>	Categoría	Porcentaje	Excelente	88,9%	Muy Bueno	11,1%		
Categoría	Porcentaje									
Excelente	88,9%									
Muy Bueno	11,1%									
¿Consideras que es importante alimentarse adecuadamente?	Los padres respondieron excelente 88.9%, muy bueno 11.1% lo que significa alimentarse adecuadamente es primordial	<table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Excelente</td><td>88,9%</td></tr> <tr><td>Muy Bueno</td><td>11,1%</td></tr> </table>	Categoría	Porcentaje	Excelente	88,9%	Muy Bueno	11,1%		
Categoría	Porcentaje									
Excelente	88,9%									
Muy Bueno	11,1%									
¿Es importante consumir proteínas, carbohidratos, vitaminas, minerales y grasas?	Los padres respondieron excelente 83.3%, muy bueno 5.6% y bueno 11.1% significa que es muy importante consumir los nutrientes necesarios para tener una salud estable	<table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Excelente</td><td>83,3%</td></tr> <tr><td>Bueno</td><td>11,1%</td></tr> <tr><td>Muy Bueno</td><td>5,6%</td></tr> </table>	Categoría	Porcentaje	Excelente	83,3%	Bueno	11,1%	Muy Bueno	5,6%
Categoría	Porcentaje									
Excelente	83,3%									
Bueno	11,1%									
Muy Bueno	5,6%									

Fuente: Elaborado por Verónica Ceme y Tatiana Rengifo (2021)

Conclusiones

El diagnóstico realizado al inicio de la investigación con la aplicación de instrumentos adecuados de recolección de información, como fue una encuesta, permitió identificar que las familias de la escuela "Emilio Rivas Huerta" no practican buenos hábitos de alimentación, y se pudo evidenciar que un porcentaje determinado de estudiantes tenía prácticas y costumbres inapropiadas en su alimentación, influyendo también como elemento asociado el bajo nivel económico de algunas de las familias, no permitiéndoles poder acceder a una alimentación sana y nutritiva.

En la determinación del desarrollo cognitivo de los estudiantes de la escuela “Emilio Rivas Huerta” se utilizó un test de conocimiento a los estudiantes de preparatoria, básica elemental y básica media, y los resultados obtenidos fueron valorados mediante una escala cualitativa, determinándose un promedio intermedio, en cuanto a conocimientos, para cada uno de los tres niveles de los estudiantes, habiendo un pequeño grupo de estudiantes que obtuvo un promedio más significativo.

En vista de los resultados obtenidos en la encuesta y el test, se propuso, desarrolló y socializó un manual alimenticio dirigido a padres de familia, para la implementación de un estilo de vida saludable, práctico y sencillo con amplia información sobre los valores nutricionales de los productos y las ingestas recomendadas de proteínas, carbohidratos, vitaminas, grasas y minerales que son los nutrientes que el organismo requiere para su normal funcionamiento, además se presentó las tablas de las calorías que poseen la mayoría de los productos alimenticios, como también presentación de menús saludables, con productos variados y equilibrados; el cual resultó factible y viable para resolver el problema de investigación y fue aceptado positivamente por las familias de la escuela “Emilio Rivas Huerta”. ©

Recomendaciones

Realizar actividades de convivencia escolar sobre alimentación saludable con la participación de docentes, padres de familia y estudiantes para abordar temas de nutrición, desnutrición y malnutrición, donde se enseñe, específicamente a los niños, la importancia que tiene para el organismo, el ingerir una buena alimentación ya que contribuye significativamente a mejorar el rendimiento escolar.

Fomentar en la institución el uso y aplicación de los talleres del manual alimenticio en los proyectos escolares científicos, con la finalidad de valorar los productos de su propia localidad promoviendo la participación de toda la comunidad educativa y de una sana alimentación que es un derecho imprescindible de todos.

Concientizar a los padres de familia el rol protagónico de ellos como cabeza principal de la familia para que utilicen el manual práctico de alimentación continuamente de manera responsable.

Verónica Rocío Ceme Mendoza. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica de la Universidad Técnica de Babahoyo Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Docente en la Escuela de Educación Básica Camilo Destruge, Valencia. Los Ríos, Ecuador. Actualización docente en el programa de Formación Continua a docentes del Sistema Nacional Educativo Universidad de Cuenca Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Magister en Educación Básica, Universidad Técnica de Cotopaxi Facultad de Ciencias de la Educación, Ecuador.

Tatiana Gissela Rengifo de la Torre. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia en la Universidad Técnica de Babahoyo. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Docente en la Escuela de Educación Básica Corazón, Quevedo, Los Ríos, Ecuador. Magister en Educación Básica en la Universidad de Técnica de Cotopaxi Facultad de Ciencias de la Educación.

Referencias Bibliográficas

- Alvarez Ochoa, Roberto Ivan; Cordero Cordero, Gabriela del Rosario; Vasquez Calle, María Alicia; Altamirano Cordero, Luisa Cecilia & Gualpa Lema, María Clementina. (2017). Hábitos Alimentarios, su relación con el estado nutricional en escolares de la ciudad de Azogues. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 2-4.
- FAO. (2020). *Marco de la FAO para la alimentación y nutrición escolar*. Obtenido de <http://www.fao.org/3/ca4091es/ca4091es.pdf>
- Mata Ayabaca, Elizabeth Magaly. (2015). La nutrición y dietética infantil y su incidencia en el desarrollo cognitivo en niños y niñas menores de 5 años del C.I.B.V. Las Gardenias, Cantón Pujilí, Provincia de Cotopaxi durante el período 2013-2014. Universidad Técnica de Cotopaxi.
- MEDLINEPLUS. (30 de Abril de 2019). *Comportamiento y hábitos alimentarios*. Obtenido de <https://medlineplus.gov/spanish/ency/patientinstructions/000349.htm>
- Ministerio de Salud Pública. (2018). *Plan Intersectorial de Alimentación y Nutrición 2018-2025*. Quito, Ecuador: Viceministerio de la Gobernanza de Salud Pública. Obtenido de <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2018/08/PIANE-2018-2025-final-compressed-.pdf>
- Moreno Villares, José Manuel & Galiano Segovia, María José. (2015). Alimentación del niño preescolar, escolar y del adolescente. *Pediatría Integral*, XIX(4), 268-276. Obtenido de <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2015-05/alimentacion-del-nino-preescolar-escolar-y-del-adolescente/>
- MSP y FAO. (2018). *Documento tecnico de las Guías Alimentarias Basadas en Alimentos (GABA) del Ecuador. Ministerio de Salud Pública del Ecuador y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura Quito, Ecuador*. Obtenido de http://instituciones.msp.gob.ec/images/Documentos/GA-BAS_Guias_Alimentarias_Ecuador_2018.pdf
- OMS. (2015). *Alimentación Sana*. Obtenido de Washington: OMS: <https://www.cibaria.net/inutricional/index.php/component/k2/item/126-alimentacion-oms>
- Rivero Urgel, Montserrat. (2015). *Libro Blanco de la Nutrición Infantil en España*. Zaragoza, España: Prensa de la Universidad de Zaragoza. Obtenido de https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/libro_blanco_de_la_nutricion_infantil.pdf
- Sánchez Socarrás, Violeida. & Aguilar Martínez, Alicia. (2015). Hábitos alimentarios y conductas relacionadas con la salud en una población universitaria. *Nutrición hospitalaria*, 4-8.
- Serafin, Patricia. (2016). *Manual de Alimentación Escolar Saludable*. Recuperado el 19 de Septiembre de 2020, de <https://www.fao.org/3/as234s/as234s.pdf>
- SICAE. (2016). *Programa de Alimentación Escolar*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/programa-de-alimentacion-escolar/89/>
- SIISE. (2011). *Sistema Integrado de Indicadores del Ecuador*. Recuperado el 12 de febrero de 2020, de Ficha de repetición escolar: www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Educacion/ficedu_E60.htm
- UNICEF. (2019). *Estado Mundial de la Infancia 2019. Niños, alimentos y nutrición, crecer bien en un mundo en transformación*. Obtenido de <https://www.unicef.org/media/62486/file/Estado-mundial-de-la-infancia-2019.pdf>
- Vergara, Carlos. (31 de julio de 2020). *Actualidad en Psicología*. Recuperado el 2020, de Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo>

Representaciones sociales de los maestros de Educación Básica sobre la evaluación docente en México



Social representations of Basic Education teachers on teacher evaluation in Mexico

Samuel Rosas González

samuelrosasglez@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6393-3698>

Teléfono de contacto: + 52 2222295500

Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE)

Facultad de Filosofía y Letras

Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (BUAP)

Ciudad de Puebla, estado de Puebla. República de México

Antonio Fernández Crispín

anfern@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9298-9159>

Teléfono de contacto: + 52 22 2295500

Facultad de Ciencias Biológicas / Facultad de Filosofía y Letras

Programa Doctoral en Investigación e Innovación Educativa

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Ciudad de Puebla, estado de Puebla. República de México



Fecha de recepción: 08/12/2021
Fecha de envío al árbitro: 11/12/2021
Fecha de aprobación: 12/01/2022

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la evaluación docente en diferentes contextos: rural, semirural y urbano. Mediante un muestreo por cuotas se aplicó un cuestionario abierto a 90 docentes. Posteriormente se hizo un análisis de redes y otro de componentes principales para identificar la información, campo de representación, actitud y diferencias entre contextos de la representación social de la evaluación docente. Los resultados indican que los maestros desean que la evaluación docente sea formativa, sin embargo, la consideran irrelevante, injusta y burocrática, ya que intervienen agentes externos al sistema educativo. Utilizando un lenguaje académico, los maestros advierten de la incertidumbre que le genera la evaluación docente.

Palabras clave: evaluación docente, políticas educativas, representaciones sociales

Abstract

This work aims to analyze the social representations of basic education teachers on teacher evaluation in different contexts: rural, semi-rural and urban. Through quota sampling, an open questionnaire was applied to 90 teachers. Subsequently, an analysis of networks and another of main components was carried out to identify the information, field of representation, attitude and differences between contexts of social representation of the teacher evaluation. The results indicate that teachers want teacher evaluation to be formative, however, they consider it irrelevant, unfair and bureaucratic, since agents external to the educational system intervene. Using academic language, teachers warn of the uncertainty generated by teacher evaluation.

Keywords: educational evaluation, teacher evaluation, social representation, basic education

Author's translation.

Introducción

Para los organismos internacionales la política de evaluación docente constituye el eje central para mejorar la calidad educativa. Esta estrategia tiene como finalidad configurar los sistemas educativos de América Latina con una visión gerencial. De este modo, los maestros han sido objeto de diversas evaluaciones y se les considera como los responsables del éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos. A fines de la década de los noventa, Darling-Hammond (1997) daba cuenta que la evaluación de los maestros había tenido un papel marginal en la historia de la educación, pero cobraba fuerza y prometía extenderse. Desde la segunda mitad del siglo pasado, la evaluación docente ha adoptado múltiples formas en los sistemas educativos. El diseño e implementación de los modelos de evaluación docente suelen estar a cargo de las instituciones gubernamentales. En la actualidad existe consenso en evaluar el perfil de los docentes, su antigüedad, los conocimientos que poseen y la metodología que utilizan para enseñar. Los modelos de evaluación docente varían según el contexto de cada país: algunos tienen como finalidad fortalecer el desarrollo profesional de los maestros, otros aumentar los incrementos salariales, y otros más tienen por objetivo sancionarlos.

En América Latina la evaluación docente se centra en diferentes modelos dependiendo las características propias de cada país. Valdés (2001) y Montenegro (2007) identifica cuatro modelos de evaluación docente:

- Modelo centrado en el Perfil Profesional. Define competencias profesionales, rasgos personales o estándares de desempeño deseables, conforme al perfil docente de un profesor ideal, proyectado por especialistas en la materia o por principios pedagógicos de la teoría educativa y convertidos en disposición institucional.
- Modelo centrado en los Resultados. El énfasis se concentra en la cantidad y calidad del logro de los aprendizajes alcanzados por sus alumnos. Es un modelo de evaluación indirecta del docente.
- Modelo centrado en el Comportamiento Docente. La evaluación se dirige hacia el conjunto de actitudes, aptitudes, disposiciones, acciones, recursos y tiempos que el profesor compromete en el desarrollo cotidiano de sus prácticas docentes.
- Modelo centrado en la Práctica Reflexiva. La intención central de este tipo de evaluación es que el profesor reflexione, de manera metódica, sobre sus prácticas docentes, a fin de identificar con claridad sus áreas estratégicas de mejoramiento.

Por su parte, Valdez (2001) sostiene que en los diferentes sistemas educativos la evaluación docente cumple con las siguientes funciones:

- Función de diagnóstico: debe caracterizar el desempeño del maestro en un periodo determinado y constituirse en una síntesis de sus fortalezas y áreas de oportunidad, de modo que sirva al director, al coordinador y a él mismo, de guía para las acciones de capacitación y superación que favorezcan la mejora de las áreas de oportunidad.
- Función instructiva: el proceso de evaluación debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por tanto, los actores involucrados en dicho proceso se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.
- Función educativa: existe una importante relación entre los resultados de la evaluación docente y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo.
- Función desarrolladora: esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente el docente se cualifica para autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos.

De acuerdo con Kemmis (1998), en los sistemas educativos predominan dos perspectivas: la tecnocrática y humanista. El pensamiento humanista expresa sus puntos de vista sobre el bien de la humanidad, la natura-

leza de la sociedad correctamente asentada y sobre el papel de la educación para fomentar tanto el bien de las personas como el bien social. El pensamiento humanista se contrapone al pensamiento tecnocrático que está relacionado con la necesidad sentida por el Estado industrial moderno de disponer de mano de obra adiestrada. La educación tecnocrática pretende capacitar a una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna.

En cuanto a la visión humanista, la evaluación docente puede servir al doble propósito de la rendición de cuentas y al desarrollo de los maestros, señalando que pueden promover ciclos de observación, dialogo y retroalimentación (Kraft y Gilmour, 2016). A este tipo de evaluación docente se le asocia con la evaluación formativa. Scriven (1976) es el primero en definir la evaluación formativa, señalando que se refiere al proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo. Por su parte, Martínez (2015) considera que la evaluación formativa en una parte fundamental de los enfoques pedagógicos cuyo propósito más importante de la evaluación del aprendizaje no es sancionar. Scallon (1988) y Díaz (2015) aportan algunos elementos que caracterizan a la evaluación formativa de la docencia:

- Su propósito es mejorar la práctica docente.
- Reivindica la función pedagógica de la evaluación.
- Promueve la retroalimentación.
- Fomenta la autorreflexión y la reflexión entre pares.
- Promueve un clima de confianza.
- Posee un carácter procesual.
- Concede importancia a múltiples instrumentos de evaluación.
- Los resultados de la evaluación son revisados, posteriormente se asume una estrategia individual y colectiva para mejorarlos.

Desde la visión tecnocrática, la evaluación docente se considera un instrumento de gestión de la era industrial, donde los administradores bien informados dirigen el trabajo de la clase trabajadora hacia una mayor eficiencia (Murphi, Hallinger y Heck, 2013). En este sentido, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han impulsado una agenda educativa que plantea que para mejorar la calidad de la educación es necesario evaluar a los maestros. Sus recomendaciones se concentraron en tres ejes principales: incorporar a los mejores docentes, desarrollarlos profesionalmente y asegurar la permanencia de los más aptos (Cuevas y Moreno, 2016). Bajo este argumento, el documento titulado *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* (OCDE, 2008), establece ocho recomendaciones para mejorar la evaluación docente en México:

1. Definir la enseñanza eficaz.
2. Atraer a los mejores aspirantes.
3. Fortalecer la formación inicial docente.
4. Mejorar la selección docente.
5. Abrir todas las plazas a concurso.
6. Crear periodos de inducción y de prueba.
7. Mejorar el desarrollo profesional.
8. Evaluar para ayudar a mejorar.

Es importante señalar que la recomendación número ocho dice a la letra: “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variable formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a

los docentes excelentes o dar apoyos a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (OCDE, 2008, p. 6).

Murillo (2007) considera que una evaluación docente mal planteada pudiera tener varios riesgos que es necesario considerar. En primer lugar, es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad. En segundo, determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación de no desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación. En tercero, si no es transparente y técnicamente impecable puede generar problemas de falta de credibilidad. Por último, si no es un proceso consensuado puede derivar en problemas en su aplicación.

En el caso de México, la evaluación docente se comenzó a implementar desde la década de los noventa. A partir de este periodo la labor docente fue sometida a un escrutinio sin precedentes y se impulsaron una serie de programas de evaluación dirigidos a los maestros de educación básica. El primero de ellos fue Carrera Magisterial (1993), le siguió el Programa de Estímulos a la Calidad Docente (2011), posteriormente la Evaluación Universal (2011) y, por último, el programa de evaluación docente implementado por la Reforma Educativa 2013. Ruíz (2018) señala que Carrera Magisterial y Estímulos a la Calidad Docente fueron voluntarios. Tuvieron como finalidad la compensación salarial, lo que se tradujo en mayores ingresos para los docentes evaluados positivamente. En cambio, la Evaluación Universal, que se orientó hacia la formación del profesorado en servicio, fue obligatoria pero no fue una vía para otorgar mayores ingresos.

La reforma educativa 2013 tiene cuatro características que son necesarias mencionar. En primer lugar, su normatividad jurídica que consiste en la reforma constitucional del artículo 3 y 73, así como la promulgación de tres leyes secundarias; la Ley General de Educación (LGE), la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de Evaluación (INEE). En segundo lugar, el artículo 52 de la LGSPD menciona que la evaluación del desempeño docente y de quienes ejercen funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado será obligatoria, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años. En tercer lugar, el mérito fue el criterio central para el otorgamiento de las promociones a funciones de dirección y de supervisión a partir de concursos de oposición. En cuarto lugar, la reforma vinculó los resultados de la evaluación docente con la permanencia laboral. Esta medida generó controversia, debate y resistencias tanto al interior del sector magisterial como desde fuera, en el sector empresarial, académico y en la sociedad en general.

Por otro lado, Vázquez (2016) a sí como los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE, 2013) señalaron que los instrumentos de evaluación de la reforma 2013 consistían principalmente en pruebas estandarizadas que no consideraban la diversidad de contextos y las condiciones de desigualdad en el país. En consecuencia, advirtieron la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación para garantizar que estos incluyan a las comunidades marginadas y retomem las características propias de cada contexto. Por ello, para esta investigación es importante considerar la opinión de los maestros de la zona rural, semirural y urbana para contrastar la influencia que cada zona tiene sobre la representación social de la evaluación docente.

Las autoridades educativas plantearon a la evaluación docente como la gran panacea, como la solución mágica que contribuiría a revertir la crisis educativa que existe en México. Hasta el momento esto no ha ocurrido. Es importante mencionar que en ninguno de los programas de evaluación docente antes señalados fue consultada la opinión de los maestros. De modo que, las autoridades educativas han diseñado e implementado procesos de evaluación docente al margen de las necesidades del magisterio. Bajo este escenario, el objetivo de esta investigación es analizar las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre lo que “es” y lo que “debería ser” evaluación docente. Se parte de la premisa que la política de evaluación docente incide en la manera de pensar y actuar de los maestros. Asimismo, la presente investigación es importante porque se propone conocer de qué manera los maestros de educación básica en México hicieron frente a un modelo de evaluación tecnocrático, que poco tenía que ver con su realidad educativa, y que en definitiva ha trastocado su práctica docente.

Propuesta teórica-metodológica de las Representaciones Sociales

En esta investigación se adoptó la perspectiva teórica-metodológica de las representaciones sociales con el propósito de conocer el sentido y significado que los maestros de educación básica le otorgan a la evaluación docente. Se parte del hecho de que la construcción social del conocimiento no solo se debe entender como un proceso subjetivo entre individuos, sino también como una estructura en la que existen ideas estables e ideas dinámicas. De la misma manera en la teoría de las representaciones sociales, en la representación misma existen ideas muy sólidas, inamovibles, y otras ideas que son más flexibles, tanto que pudieran dar paso al cambio.

Para Moscovici (1979) las representaciones sociales “son un corpus organizado de conocimientos, y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad” (p.17). Por su parte, Abric (2001) afirma que las representaciones sociales están constituidas de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado. Asimismo, el análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura.

Moscovici (1979) sostiene que las representaciones sociales están organizadas por tres dimensiones: información, actitud y campo de representación. La primera, está relacionada con el nivel de conocimiento sobre el objeto de representación. La segunda, se refiere a la valoración global (positiva o negativa) hacia el objeto de representación. La tercera, se vincula con la imagen o modelo social del objeto de representación. Por medio del estudio de estas tres dimensiones es que se puede conocer el “corazón colectivo” que se encuentra presente en las opiniones, evaluaciones, proposiciones y juicios individuales (p. 45).

En la actualidad, existen diversas orientaciones de la teoría de las representaciones sociales. La diferencia reside en su aproximación metodológica. Rateau y Monaco (2013) clasifican estas variantes teóricas, o enfoques, en tres modelos. El primero es el sociogenético, que se dedica al estudio descriptivo de las representaciones sociales en tanto que sistemas de significación que expresan la relación que los individuos y los grupos tienen con su contexto. El segundo es el sociodinámico propone un modelo teórico que tiende a conciliar la complejidad estructural de las representaciones sociales y su inserción en los contextos sociales e ideológicos plurales. El tercero es el estructural, que propone una aproximación conocida bajo el nombre de teoría del núcleo central, la cual ha contribuido ampliamente a clarificar la lógica socio cognitiva que sostiene la organización general de las representaciones sociales.

La presente investigación optó por el enfoque estructural con el propósito de determinar cómo se organiza la estructura interna de las representaciones sociales de los maestros. Esta perspectiva considera que las representaciones sociales están organizadas alrededor de un núcleo central y un sistema periférico. El núcleo central es el elemento unificador y más estable de la representación. Será en la representación el elemento que más resistirá al cambio. El núcleo central está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de representación ocupan una posición privilegiada. Por su parte, el sistema periférico se organiza en torno al núcleo central. Frente a la estabilidad del núcleo central, el sistema periférico constituye el aspecto más dinámico de la representación (Abric, 2001).

En este sentido, el núcleo central que tiene tres funciones esenciales en la representación social. En primer lugar, la denotativa, es decir, los elementos centrales son signos que permiten a los individuos indicar en qué universo de opiniones sitúan su discurso. En segundo lugar, está la de agregación, que liga otros elementos periféricos de la representación alrededor de su fuerte potencial semántico. La tercera corresponde a la federación, que dota a los miembros de un grupo un marco de nociones capaz de generar consensos e integrar diferencias individuales. El sistema periférico lo constituyen los elementos más flexibles, accesibles y concretos del contenido de la representación (Moliner y Martos, 2005).

Contextos de producción de la representación social

México es un país con una diversidad cultural, lingüística, contextual, y extraordinaria que contrasta con la desigualdad social imperante. El sistema educativo se compone de tres niveles: básico (preescolar de 3-5 años,

primaria de 6-11 años y secundaria de 12-14 años), media superior (15-17 años) y superior (18- 22 años). Bajo estas condiciones, en el estado de Puebla hay 62 481 maestros que imparten clases en 12 018 escuelas a 261 007 estudiantes que pertenecen al nivel básico. Cabe señalar que la educación en México la educación que imparte el estado es gratuita, aunque también existe un sistema de educación privada que no se consideró en este estudio.

Para esta investigación se eligieron tres contextos diferentes del estado de Puebla: zona rural, zona semirural y zona urbana. La zona rural se caracteriza por tener poblaciones alejadas de la capital del estado, tienen baja densidad de población y los habitantes se dedican a la producción agrícola. Existen escasos medios de transporte, no cuentan con todos los servicios básicos y hay altos índices de pobreza y desigualdad. Por su parte, la zona semirural tiene una población que se encuentra en la periferia de las ciudades, en vías de convertirse en una zona urbana. Cuenta con servicios básicos como transporte, educación y salud. Su actividad económica se distribuye entre actividades agrícolas y del comercio. Por último, la zona urbana cuenta con una alta densidad de población, con una diversidad de actividades económicas y con facilidades tecnológicas. El principal contraste que existe entre la metrópoli y la periferia en el ámbito educativo se expresa en el acceso a mejores condiciones de las escuelas (infraestructura, número de salones, mobiliario, baños, canchas deportivas), a los servicios básicos (agua, luz, drenaje) y al equipamiento tecnológico (sala de computo, televisión, proyector e internet).

En relación con la zona urbana, se eligió a la ciudad de Puebla, que cuenta con 1692181 habitantes. En la zona semirural, se seleccionó a la comunidad de San Francisco Totimehuacán con apenas 190000 habitantes. En la zona rural, se optó por Huehuetlán el Grande, municipio que tiene 7000 habitantes (INEGI, 2020).

Es importante señalar que los maestros de la zona urbana tienen un sueldo superior que los maestros que imparten clases en la zona rural. Las escuelas en la ciudad cuentan con servicios básicos, mobiliario en buen estado, canchas deportivas y equipamiento tecnológico. Por otro lado, las escuelas de la zona rural tienen problemas para acceder a los servicios básicos. La falta de agua y drenaje es una dificultad apremiante. No cuentan con espacios de recreación ni canchas deportivas. Los salones de computo e internet no existen. La vulnerabilidad económica de los padres de familia se expresa en consecuencias directas para los estudiantes: desnutrición, trabajo infantil y altos niveles de rezago educativo. Para los docentes de esta zona, tales circunstancias también representan un desafío ya que la mayoría de ellos no residen en esas comunidades por lo que les lleva mucho tiempo trasladarse hasta su lugar de trabajo.

Ruta metodológica

*Los sujetos de investigación son los maestros del estado de Puebla (México) de zonas rurales, semirurales y urbanas que cumplieran con dos condiciones: impartir clases en el nivel básico y pertenecer al servicio público impartido por el Estado. Se realizó un muestreo por cuotas con un tamaño de muestra de 30 docentes para cada zona con el propósito de conocer cómo las desigualdades que prevalecen en cada uno de ellos impactan en la representación social de los maestros sobre la evaluación docente. Posteriormente se aplicó un cuestionario integrado por dos secciones. En la primera, se encontraban las preguntas destinadas a obtener los datos personales de los participantes; sexo, edad, antigüedad, formación, grado máximo de estudios y contexto. En la segunda, se presentaron las preguntas de triple asociación, que consisten en solicitar a los encuestados mencionar las tres primeras palabras, o ideas breves, que surjan de manera espontánea ante una frase inductora. Estas preguntas tuvieron la finalidad de captar la pluralidad de opiniones, así como las conexiones que entre ellas se constituyen. A modo de ejemplo, se presenta una de las preguntas formuladas:

Mencione tres palabras que definan para usted: ¿qué es la evaluación docente?

1) | _____ 2) _____ y 3) _____ .

En total se aplicaron 90 cuestionarios de manera voluntaria a 62 mujeres y 28 hombres, con una edad promedio entre 40 y 50 años. Las respuestas del cuestionario se registraron, organizaron y sistematizaron en una base de datos de Excel. Enseguida, se empleó el Análisis de Redes Sociales (ARS) para identificar y explicar los flujos de comunicación entre las redes. Para Jiménez y Fernández (2019), el ARS brinda la posibilidad de identificar y comprender la estructura de la representación social, que se presenta a través de un grafo en red, un tejido compuesto por nodos y líneas cuyas interconexiones y estructura en general permiten dar cuenta sobre algo.

Con este fin, se elaboró una matriz adyacente en Excel a partir de la información recabada en los cuestionarios. En la primera columna se registraron las ideas con mayor número de frecuencia, ordenadas de mayor a menor. De la misma manera, en la primera fila se registraron las mismas ideas en el mismo orden establecido en la columna. Esta información se procesó en software Gephi para graficar las redes.

La interpretación de las redes parte del hecho que los nodos representan las ideas mencionadas por los maestros y las aristas la interacción entre estas. De tal forma que el núcleo central se integra por los nodos con mayor tamaño ubicados al centro de la red. Por su parte, el sistema periférico se integra con los nodos de menor tamaño que se ubican en la periferia. El grosor de las aristas también juega un papel importante ya que este se define a partir del grado de conectividad entre los nodos. Tendrá mayor grosor cuando los nodos que comunique pertenezcan a uno de los núcleos centrales. Por otro lado, para diferenciar los componentes de cada grupo de ideas se le asigna un color determinado mediante el análisis de modularidad, que es una medida de la estructura de las redes diseñada para medir la fuerza de la división de una red en módulos, también llamados grupos, agrupamientos o comunidades (Kuz, Falco y Giandini, 2016). De esta manera, tenemos que la estructura de la red se convierte en un mosaico multicolor que da cuenta de los consensos y discrepancias que los maestros tienen entorno a la evaluación docente. De acuerdo Moliner y Martos (2005), las representaciones sociales son un sistema fluido donde puede haber más de una dimensión organizada por varios núcleos que agregan ideas periféricas que lo contextualizan. Así, cada módulo se interpreta como una dimensión. Los módulos mayores se interpretan como centrales y los módulos y nodos pequeños como periféricos.

Para identificar los contrastes que existen por zona geográfica se realizó por un análisis de correspondencias, que es una técnica estadística multivariada de carácter exploratorio que sirve para analizar las relaciones de dependencia e independencia de un conjunto de variables categóricas a partir de los datos de una tabla de contingencia (De la Fuente, 2011).

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos encontrados sobre la representación social de los maestros sobre lo que “es” y “debe ser” la evaluación docente. Por cada representación se expone la información obtenida en las redes y los análisis de correspondencias.

Representación social de “qué es” la evaluación docente

Con relación a la representación social de lo que “es” la evaluación docente para los maestros, en la Fig. 1, realizada mediante el software Ghephi, se aprecian seis módulos; tres de ellos con mayor presencia. El módulo de color morado representa el 32 % de la población total de conceptos, el verde claro representa el 26 % y el azul solo el 18 %. Se puede observar que la representación social se articula alrededor de tres dimensiones: *irrelevante*, *injusta* y *burocrática*. La idea *irrelevante* se construyó alrededor de 17 palabras; entre las que destacan *estandarizada*, *cuantitativa* y *discriminatoria*. Esta dimensión es la que posee mayor conectividad y frecuencia y representa un núcleo central de la representación social. En la segunda dimensión, sobresale el concepto *injusta*, que se construyó alrededor de 14 palabras, entre las que destacan *competitiva*, *mejora* y *empresarial*. Este módulo constituye otro núcleo central de la representación social. La tercera dimensión comprende el concepto *burocrática*, que se construye en torno a nueve palabras, de las cuales resaltan *punitiva*, *política* y *descontextualizada*. Por último, un pequeño grupo de maestros considera que la evaluación docente es *orientadora*, *teórica* y *normativa*.

El “Deber ser” de la evaluación docente

En la Fig. 3 se reconocieron 12 módulos. Cabe destacar que el módulo señalado con el color morado representa el 52 % de la población total de las ideas. Los once módulos restantes cuentan con un menor número de relaciones entre los conceptos y se encuentran dispersos en el sistema periférico.

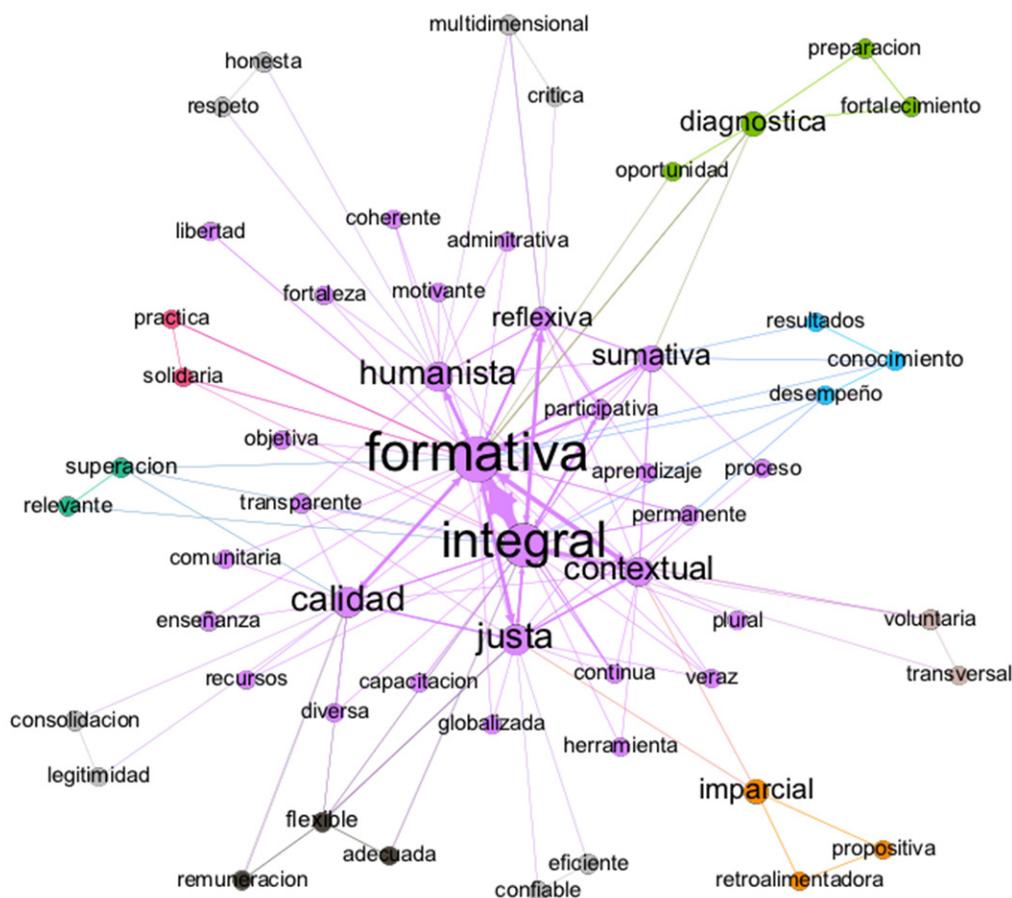


Fig. 3. Red sobre el deber ser de la evaluación docente
Fuente: Elaboración de Rosas González y Fernández Crispín (2021)

Se puede apreciar que la representación social se articula principalmente alrededor de tres dimensiones *formativa*, *diagnostica* e *imparcial*. La dimensión *formativa* se construyó alrededor de 28 palabras entre las que sobresalen *integral*, *contextual* y *humanista*. La segunda dimensión comprende el concepto *diagnostica* que está altamente asociado al de *preparación*, *oportunidad* y *fortalecimiento*. El sistema periférico comprende los siguientes componentes: *imparcial*, *diagnostica* y *voluntaria*. Por su parte, en la Fig. 4 se identifican las diferencias entre la manera que los maestros perciben el deber ser de la evaluación docente en los diferentes contextos.

Al centro de la gráfica, dentro del rectángulo rojo, se identifica el consenso que existe entre los docentes. Por su parte, en la zona rural resaltan los conceptos *superación* y *aprendizaje*. En la zona semirural sobresalen los conceptos *voluntaria*, *solidaria* y *participativa*. Por último, en la zona urbana destacan los conceptos *desempeño*, *permanente* y *diagnostica*.

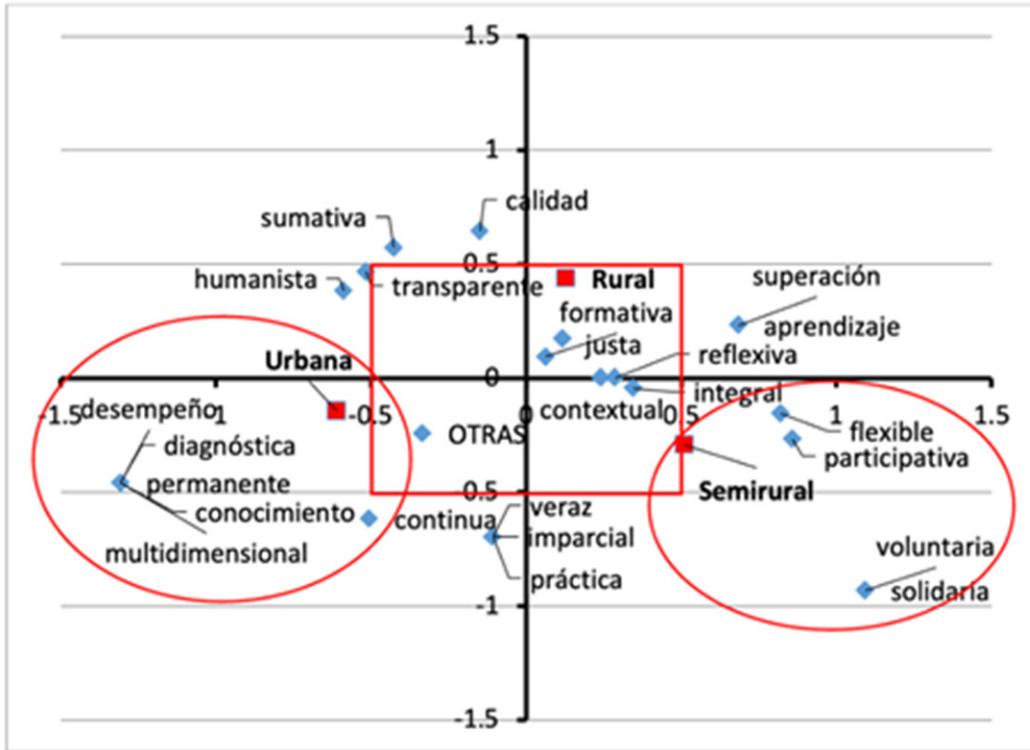


Fig. 4. Análisis de correspondencias sobre lo que la evaluación docente debería ser por contexto

Fuente: Elaboración de Rosas González y Fernández Crispín (2021)

Discusión

En esta investigación se ha indagado la incidencia que ha tenido la política de evaluación docente en la vida cotidiana de los maestros dentro del aula de clases. Mediante el ARS se calcularon las relaciones entre los maestros con la finalidad de crear redes gráficas en las que se identificaron el núcleo central y el sistema periférico de las representaciones sociales sobre la evaluación docente.

Desde esta perspectiva, en los resultados obtenidos se observa que los maestros hacen uso de un lenguaje académico para referirse a los desafíos que identifican en la evaluación docente. El lenguaje especializado parece relacionarse, por un lado, con su formación profesional, ya que la mayoría de los docentes encuestados se formaron como maestros en las escuelas normales o en licenciaturas relacionadas con la educación, las cuales incluyen en su estructura curricular el estudio de la evaluación educativa. Por otra parte, los maestros han adquirido experiencia con la implementación de los diferentes programas de evaluación docente impulsados desde el año 1992 a la fecha, con mayor énfasis en la reforma educativa 2013.

En relación con la representación social de lo que “es” la evaluación docente, los maestros la consideran irrelevante. Resulta evidente la poca relación entre lo deseado y lo que se percibe que ocurre. Esto parece indicar que la evaluación docente no les proporciona las herramientas necesarias para mejorar su práctica debido a que es obligatoria y descontextualizada. Una de las razones por las que la evaluación docente se considera irrelevante es que predominan características cuantitativas por encima de las cualitativas. En ese sentido, los maestros consideran a la evaluación docente como irrelevante porque la política de evaluación que se ha implementado en México en los últimos años parte de una visión tecnocrática, centrada en un sistema de premios y castigos, que impide el mejoramiento de la práctica docente. La percepción de los maestros sobre lo que “es” la evaluación docente se asemejan al Modelo centrado en el perfil docente, planteado por Valdés (2001) y Montenegro (2007), en el que la evaluación se define a partir de las competencias profesionales, así como los estándares de desempeño deseables convertido en disposición institucional.

Por otro lado, la palabra irrelevante también tiene un alto grado de conectividad con la palabra estandarizada, en la cual se advierte una connotación negativa debido a que esta idea se conecta con la palabra discriminación. Esto concuerda con lo que menciona Vázquez (2016), quien sostiene que las pruebas estandarizadas, más que aportar a la mejora del proceso educativo, se ha ido configurando como instrumentos de mecanismos de control, jerarquización y exclusión, introducidos en el sistema educativo mexicano con las reformas realizadas en las últimas décadas.

Los maestros creen que la evaluación docente es injusta y la asocian con competitiva y empresarial. De modo que esto parece indicar que los maestros consideran que la evaluación docente no persigue fines pedagógicos debido a que está subordinada a intereses empresariales que privilegian enfoques individualistas. En este sentido, los maestros perciben que la evaluación lejos de ser humanista es burocrática y está asociada con el concepto punitiva, tal como lo recomendaron el BM y la OCDE en las ocho orientaciones para mejorar la evaluación docente en México emitidas en 2008. Por otra parte, los elementos del sistema periférico de la red dan cuenta que los maestros asocian a la evaluación docente con amenaza, opacidad y corrupción. Esta desconfianza generalizada hacia las autoridades educativas se puede comprender debido a que los resultados de la evaluación docente, contenida en la LGSPD, atentaba con la estabilidad laboral de los maestros.

A pesar de la adversidad a la que se enfrentaron los maestros en México a partir de la reforma educativa 2013, lograron resistir. La defensa consistió en articular un discurso que confrontaba la política de evaluación docente de carácter tecnócrata y a su vez establecían los lineamientos generales sobre el tipo de evaluación docente que necesitaban. Esta resistencia nacional tuvo como consecuencia que esta reforma no prosperara y que el gobierno entrante, 2018-2024, la abrogara. De este modo se desvincularon los resultados de la evaluación docente con la permanencia laboral de los maestros. Esta fue una de las grandes victorias del magisterio mexicano.

Referente a la representación social sobre lo que “debería ser” la evaluación docente, los maestros aspiran a una evaluación formativa, es decir una evaluación reflexiva sobre el acto de enseñar. Tal como lo señala Díaz (2015), la evaluación formativa requiere un clima que posibilite la autorreflexión. Así, la mejora de la actividad educativa solo se puede dar cuando el docente pueda reflexionar sobre la misma y esté en condiciones de percibir las formas de trabajo que está impulsando y el efecto que éstas tienen sobre los estudiantes.

La idea de una evaluación formativa está altamente relacionada con la palabra humanista. Está claro que ante la política educativa tecnocrática que responde a una lógica cuantitativa, los maestros proponen una visión alternativa. De la misma manera, los maestros opinan que la evaluación docente debería ser voluntaria, lo que contrasta con la obligatoriedad que se propuso la reforma educativa de 2013. Por otro lado, la evaluación formativa debe considerar la pluralidad de contextos. En los últimos años, el contexto se ha configurado como el centro del debate nacional entre los maestros, autoridades educativas y especialistas en la materia.

La evaluación formativa también se relaciona con algunos elementos importantes del sistema periférico entre ellos destaca la retroalimentación. Los maestros consideran que la evaluación docente debe ser un ejercicio que les permita identificar las debilidades y fortalezas de su labor. En ese sentido, Scallon (1998) coincide al señalar que la finalidad de la evaluación formativa es la retroalimentación oportuna.

Otro concepto del sistema periférico que interesa analizar es la transparencia. Esta cualidad de la evaluación ha sido una de las demandas más sentidas por parte del magisterio. La falta de transparencia en los procesos de evaluación genera incertidumbre en los maestros. Ante la ausencia de información valiosa en los procesos de evaluación, la confianza disminuye y con ello la posibilidad de mejorar la práctica docente en su conjunto. Ante este problema, se hace necesario establecer mecanismos institucionales que permitan a los maestros disponer en tiempo y forma de la información relacionada con los procesos de evaluación; desde el diseño y elaboración de los instrumentos, pasando por definición de criterios, fases de aplicación, hasta llegar a los resultados. Desde esta perspectiva, la transparencia se traduciría en credibilidad y legitimidad; valores indispensables que propiciarían mayor certidumbre en el sector magisterial para reorientar los procesos de mejora del trabajo docente. Este rubro se presenta como indispensable ya que en la actualidad se desestima la socialización de la información y de los resultados que genera dicha evaluación.

Por último, es importante mencionar que los núcleos centrales de las representaciones sociales de lo que la evaluación docente “es” y “debería ser” no presentaron diferencias significativas en relación con el contexto. El núcleo central se mantuvo estable en el análisis de correspondencias. En cuanto al sistema periférico, se puede afirmar que las ideas de los maestros sobre la evaluación docente están influenciadas por las características propias de sus contextos. De tal forma que los maestros de la zona urbana consideran que la evaluación docente es individualista, pero aspiran a que sea diagnóstica; los maestros de la zona semirural consideran a la evaluación docente discriminatoria, pero aspiran a que sea participativa; por último, los maestros de la zona rural consideran que la evaluación docente es opaca, pero aspiran a que la evaluación se convierta en una herramienta para el aprendizaje.

En términos generales, se puede afirmar que los maestros tienen actitud negativa frente a la evaluación docente. Los maestros atribuyeron emociones negativas como estrés, frustración y miedo. También perciben que la evaluación docente está asociada a la corrupción.

Conclusiones

Las representaciones sociales dan cuenta del rechazo que los maestros tienen de la política de evaluación docente en México. La presente investigación nos permitió conocer que los maestros desconfían de la evaluación porque la consideran burocrática e irrelevante. El giro inédito que realizó la reforma educativa 2013, al vincular los resultados de la evaluación docente con la permanencia, tuvo un impacto negativo en los maestros encuestados debido a que su trabajo estaba de por medio. De esta manera, se puede afirmar que para los maestros la política de evaluación docente no ha presentado mejoras sustantivas para la práctica docente. Esta información deberá ser tomada en cuenta para la elaboración de futuras reformas educativas en materia de evaluación docente sobre todo si consideramos el fracaso de la reforma educativa 2013.

Por otro lado, los datos obtenidos mostraron que los maestros aspiran a una evaluación formativa que promueva la reflexión y el aprendizaje. Para ellos sería importante que la evaluación profundizara en su función pedagógica.

Las representaciones sociales permitieron comprender cómo la política educativa en materia de evaluación docente se adapta a la vida cotidiana de los maestros dentro de la comunidad escolar. De modo que se puede afirmar que esta investigación es innovadora porque permite reinterpretar el fenómeno de la evaluación docente profundizando en las representaciones y el conocimiento de sentido común de los maestros de educación básica en México. ©

Este trabajo fue realizado en marco del programa doctoral en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Se agradece el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) mediante la beca de estudios de postgrado CVU 887199.

Samuel Rosas González. Licenciatura en Docencia, Maestría en Ciencias Políticas y actualmente Doctorante en el Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE). Institución de adscripción: Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (BUAP). **Dirección postal:** 4 Sur 104, Centro Histórico, C.P. 72000 Ciudad de Puebla, Estado de Puebla, México.

Antonio Fernández Crispín. Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid desde el año 2002. Es Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana Plantel Puebla desde el año 2000 y Biólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana desde 1990. Es profesor investigador en la Facultad de Ciencia Biológicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desde 1991, actualmente ocupa el cargo de Profesor Titular C. Institución de adscripción: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): Facultad de Filosofía y Letras, Programa Doctoral en Investigación e Innovación Educativa. Ciudad de Puebla, Puebla, México. Dirección postal: 4 Sur 104, Centro Histórico, C.P. 72000 Ciudad de Puebla, Estado de Puebla, México.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean Claude (2001). Metodología de las representaciones sociales. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013). Ley de Servicio Profesional Docente. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Cuevas Cajiga, Yazmín y Moreno Olivo, Tiburcio (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica. *Archivos analíticos de Políticas educativas*. (24), 1-20. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Darling-Hammond, Linda (1997). “Evolución en la evaluación de los profesores: nuevos papeles y métodos”, en Jason Millman y Linda Darling- Hammond (eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*, Madrid, La Muralla.
- De la Fuente Hernández, Santiago. (2011). *Análisis correspondencias simples y múltiples*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2015). Evaluación formativa y profesión docente. En Gilberto Guevara Niebla (Coods.), *La evaluación docente en México* (pp. 139-176). FCE, INEE.
- Fernández Crispín, Antonio (2002). Análisis del modelo de evaluación ambiental que transmiten los maestros de primaria del municipio de Puebla. Tesis doctoral en Ciencias Biológicas, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- INEGI (2020). *México en cifras*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/default.aspx>
- Jiménez Fuentes, Esmeralda y Fernández Crispín, Antonio. (2019). Representación social de la educadora: aproximación desde el análisis de redes sociales, *Educere*, vol. 23, núm. 75, mayo-agosto, pp. 465-476.
- Kraft, Matthew y Gilmour, Allison (2016). Can principal promote teacher development as evaluators? A case study of principals’ views and experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52, pp. 711-753.
- Kemmis, Stephen (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Kuz, Antonieta, Falco, Mariana y Giandini, Roxana (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y sistemas*, 20 (1), pp. 89-106.
- Martínez Olivé, Alba. (2015). Recuento de una década de evaluación docente. En Gilberto Guevara Niebla (Eds.), *La evaluación docente en México* (pp. 27-40). FCE, INEE.
- Martínez Rizo, Felipe y Blanco, Emilio (2010). La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, Alberto. y Giorguli, Silvia (Eds.). *Educación. Los grandes problemas de México*, vol. V, pp. 89-123. México: El Colegio de México.
- Moliner, Pascal y Martos, Anais (2005). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2 (1), 89-96.

- Montenegro Aldana, Ignacio (2007). Evaluación del desempeño docente. fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. París: Huemul.
- Murillo Torrecilla, Francisco, González de Alba, Verónica y Rizo Moreno, Héctor (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murphy, Joseph, Hallinger, Philip y Heck, Ronald. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42 pp. 349-354.
- OCDE (2008). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: OCDE.
- Rateau, Patrick. y Lo Monaco, Grégory. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicación y método. *Revista CES Psicología* vol. 6 núm. 1 p. 22-42
- Ruiz García, Laura (2018). Experiencias de evaluación docente en educación básica en México 1992-2012. En Cuevas Cajiga, Yazmín (Eds.) *Reforma educativa 2013; evaluación, política y actores*, (pp. 51-68). UNAM.
- Scallon, Gerard (1998). *L'évaluation formative des apprentissages*. Presses Université Laval.
- Scriven, Michael (1967). "The methodology of evaluation", en R. Tyler, R. Gagné y M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally.
- Valdés, Héctor (2001). Evaluación del desempeño docente. *Ponencia presentada por Cuba. Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. Ciudad de México, del 23 al 25 de mayo de 2000.
- Vázquez Olivera, M. Gabriela (2016). Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México. *Temas de educación*, 22 (1), pp. 97-114.

Complexus teórico de la educación inclusiva. Por una escuela de brazos abiertos



Theoretical complexus of inclusive education. By a school of open arms

Mayluc Kerine Martínez López

maylucmartinez@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7396-4247>

Teléfono de contacto: +56 982742261

Organización Psicoeducativa TAE0

Santiago de Chile. Las Condes. Chile

Fecha de recepción: 13/01/2022

Fecha de envío al árbitro: 14/01/2022

Fecha de aprobación: 27/01/2022



Resumen

El propósito de la investigación fue generar un *complexus* teórico para la comprensión de la educación inclusiva en Venezuela. El estudio se apoya en una tríada de referencias, compuesta por los enfoques del ABA, el INDEX y el DUA. Se enmarca en el paradigma postpositivista, bajo el enfoque de la complejidad y usó como método emergente la teoría fundamentada. Las técnicas usadas para recoger la información fueron la observación y la entrevista. La información recabada se sometió a un proceso de análisis, de categorización y de reducción, bajo un proceso de síntesis y de triangulación para verificar su valor de “verdad”. Luego se teorizaron los constructos o fundamentos del *complexus* teórico de la educación inclusiva. El *complexus* teórico permitió la comprensión, reconfigura una visión real y una perspectiva teórica acerca de los principios, los atributos, las prácticas y la formación de una educación inclusiva cristalizada en el MODELO TAE0 y en la configuración de la figura de una profesional de apoyo a una escuela de brazos abiertos.

Palabras clave: Educación Inclusiva, *Complexus Teórico*, Complejidad.

Abstract

The purpose of the research was to generate a theoretical complexus for the understanding of inclusive education in Venezuela. The study is based on a triad of references, composed by the ABA, INDEX and DUA approaches, is framed in the post-positivist paradigm, under the complexity approach and used as an emerging method the grounded theory. The techniques used to collect information were observation and interview. The information collected was subjected to a process of analysis, categorization and reduction, under a process of synthesis and triangulation to verify its “truth” value, then the constructs or foundations of the theoretical complexus of inclusive education were theorized. The theoretical complexus allowed the understanding, it reconfigures a real vision and a theoretical perspective related with the principles, attributes, practices and formation of an inclusive education crystallized in the TAE0 MODEL and in the configuration of the figure of a professional of support to a school with open arms.

Keyword: Inclusive Education, Theoretical Complexus, Complexity

Author's translation.

De la introducción

Vivimos en un contexto de cambios acelerados, signados por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Las mismas han contribuido con el proceso de toma de conciencia de las personas, quienes reclaman hacer efectivo el trato justo e igualitario planteado en documentos como la Declaración de los Derechos Humanos. Este anhelo no es solo de algunas minorías, pues ya forma parte de la agenda de la opinión pública como no lo estuvieron nunca antes. La mayoría de los ciudadanos manifiesta interés y brinda apoyo a quienes se han sentido discriminados.

En muchas sociedades el trato no es igual o equitativo entre sus miembros; en gran medida aún subsisten las desigualdades y la discriminación basadas en el género, la orientación sexual, las creencias religiosas, el color de piel, la raza o por el hecho de padecer algún trastorno o presentar alguna condición, ausente en el resto de las personas. Eso hace que no todos reciban el mismo trato ni parezcan disfrutar de los mismos derechos en el acceso a bienes materiales y culturales tan importantes como la información y la comunicación, o la educación, entre otros.

Este es a grandes rasgos el panorama en el cual se inserta el tema abordado en este artículo: la educación inclusiva, la cual aspira a dar un giro de timón con respecto a esta realidad para consolidar la visión, luego la aspiración y, por último, la construcción de un mundo en el cual no existan desigualdades ni discriminación. Para lograrlo se debe comenzar por la escuela. Sin embargo, como punto de partida corresponde interrogarse si la escuela es inclusiva, para poder cimentar desde allí una sociedad donde impere la igualdad.

Se entiende por educación inclusiva una forma, modelo o manera de desarrollar el proceso educativo en el cual exista el acceso universal en primer lugar; en segundo lugar, la existencia de respuestas institucionales a la heterogeneidad de los grupos desde la diversidad y la particularidad de cada quien, sin discriminar y sobre todo sin aspirar a homogeneizar. Lo anterior implica que las instituciones educativas delineen políticas, practiquen una cultura e implementen unas prácticas cónsonas con tal ideal y en caso de no funcionar de esta manera, que se transformen en su infraestructura, en su organización, en sus prácticas pedagógicas, en la formación de su personal, o en lo que sea menester.

El propósito fundamental de este trabajo fue configurar un *complexus* teórico para la comprensión de la educación inclusiva en Venezuela.

Los alcances de la investigación tienen relevancia a nivel social, pues se aborda un tema relacionado con los derechos humanos, y educativo por cuanto afronta un criterio de cara a las agendas mundiales y a la calidad de la educación. Además, pretende coadyuvar a la consolidación de un ideal: la educación inclusiva, garantía para evitar que la población particularmente vulnerable pueda ser excluida del proceso educativo o de la sociedad, tal como señala la UNESCO (1994).

Desde una perspectiva epistemológica se busca dar una visión panorámica actual de la situación de la educación inclusiva en Venezuela; precisamente en nuestro país hay carencia de investigaciones al respecto, tal como se observa en la página de la Red Regional de Educación Inclusiva (RREI, 2020), donde claramente se indica que no hay datos actualizados sobre la materia proporcionados por los entes oficiales encargados de llevar las estadísticas al respecto.

En la dimensión axiológica se espera revalorizar la inclusión y participación de todos los niños y jóvenes en las escuelas, en el sentido de dar no solamente apertura al ingreso de los estudiantes, sea cual sea su condición, sino responder adecuadamente a sus necesidades de aprendizaje, respetando la diversidad y valorando la heterogeneidad.

Por todo lo explicitado hasta aquí nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cuáles elementos se deben considerar para la configuración del *complexus* teórico de la educación inclusiva? ¿Cuáles son los aspectos normativos legales sustentadores de la educación inclusiva en Venezuela? y ¿Cómo ha sido el devenir de la educación inclusiva en Venezuela, desde el punto de vista praxeológico?

La referencia epistemológica se aborda desde una tríada conformada por los enfoques del Análisis aplicado del comportamiento o ABA, el INDEX, guía para la educación inclusiva, y Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA, cuyas propiedades más relevantes bosquejamos seguidamente:

1. El ABA es una disciplina dentro de la psicología, un método, incluso un conjunto de técnicas, en las cuales los principios de la psicología cognitiva y del aprendizaje, así como del conductismo, básicamente en lo que se refiere al condicionamiento operante, se aplican a la modificación de las conductas humanas, al comportamiento, basándose en la relación observable entre la conducta del sujeto y el entorno en el cual este se desenvuelve.

La razón para aplicar una metodología con base ABA en el contexto terapéutico y psicoeducativo, incluso en el hogar, es que los niños, tanto quienes presentan alguna condición o diagnóstico o aquellos considerados neurotípicos, pueden enfrentar barreras, por el comportamiento, para construir de forma natural algún aprendizaje en particular. Es así como se recrea determinada situación a través de los programas diseñados y basados en ABA, facilitando la apropiación-construcción del conocimiento o la emergencia de una conducta; luego, a partir de esas recreaciones el niño va ganando habilidades dentro del contexto terapéutico y psicoeducativo, y puede desenvolverse en sus espacios naturales de aprendizaje: comunidad, escuela, hogar (que es tanto espacio natural o extensión del contexto terapéutico, cuando se realizan intervenciones del tipo ABA).

2. Los objetivos del *Index for inclusion* (Guía para la educación inclusiva, según su traducción oficial al español), publicado en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva y elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow, en el año 2013, apuntan a cimentar comunidades escolares colaborativas, que promuevan en todo el estudiantado altos niveles de logro, a partir de un diagnóstico detallado de las posibilidades reales de cada centro educativo, todo con miras a superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Además, de la cultura inclusiva toma en cuenta las políticas y las prácticas inclusivas.

En este sentido, en el *Index* se hace énfasis, no en las dificultades o necesidades o la condición personal, sino en la identificación de las barreras que pueden estar en su entorno cultural o escolar inmediato y que le plantean al estudiante maneras de aprendizaje que no le son propias, en el marco de un currículum que le resulta desfasado o insuficiente. Por el contrario esas barreras se pueden derrumbar, realizando un riguroso diagnóstico en forma colectiva, es decir con la participación de todos los actores de la comunidad escolar, luego un plan que derrumbe esas barreras bien sea en cuanto a la cultura, política o prácticas pedagógicas.

3. El DUA o propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (Cast, 2018; Cast, 2011 y Cast, Rose, Meyer y Hitchcock, 2005). Tiene como objetivo desarrollar y articular un currículum que dé respuestas a todos por igual. Esta propuesta significa, básicamente, dar una mayor flexibilidad no solo al currículum en general, sino también a los medios y a los materiales utilizados en la escuela, de modo tal que todos los estudiantes puedan consolidar sus competencias y lograr el aprendizaje.

En el marco del DUA se tienen en cuenta los principales avances de la neurociencia, para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes y a la heterogeneidad de las aulas sugiriendo, por tanto, flexibilidad en objetivos, métodos, materiales y evaluación, lo que precisamente permitiría satisfacer necesidades educativas diversas, presentando opciones personalizadas para todos los estudiantes, que les permitan progresar desde donde ellos están y no desde donde el currículum piensa que deben estar, según su edad, grado o nivel.

Para ello, desde las pautas del DUA se sugiere planificar tomando en cuenta las múltiples inteligencias o tipos de aprendizaje, con miras a reducir las barreras a la vez que optimizar los niveles de desafío, es decir,

generar expectativas altas de desarrollo para cada quien, según su capacidad, sin dejar de considerar los apoyos necesarios.

Del método

Se asume una postura epistémica de índole postpositivista, bajo el enfoque de la teoría de la complejidad, la cual se rige por una lógica configuracional con momentos de dialogicidad recursiva (Leal, 2003), en los cuales el investigador interacciona constantemente con su fenómeno de estudio.

Desde un paradigma postpositivista, se asume el enfoque de la complejidad, tras el *complexus*, con norte moriniano, tratado como un tejido, un conjunto de elementos heterogéneos asociados intrincablemente. Del proceso surgió como método emergente la Teoría Fundamentada (en lo sucesivo TF).

Se inició la comprensión desde lo sistémico, pues la educación constituye un sistema conformado por subsistemas, a su vez relacionado con otros sistemas: lo normativo, lo pedagógico, lo teleológico, la escuela, la familia, la sociedad, los medios, el aprendiz, los docentes, las instituciones psicoeducativas (presentes en el caso del estudio); sin embargo, desde una lógica configuracional se trascendió de lo sistémico a un enfoque complejo, bajo el entendido de que diversos factores adicionales complejizan la realidad, que solo puede ser comprendida si se acepta desde la relación existente entre estos elementos y la forma como influyen los unos en los otros de modo hologramático, con juegos de incertidumbres, contradictorios, complementarios, dentro de una incesante y cambiante sinergia.

Se consideraron tres tipos de unidades de estudio: una serie de documentos normativos que constituyeron el primer campo observacional:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999)
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2000)
- Ley para las personas con discapacidad (LPD, 2006)
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009)
- Currículo Bolivariano (CB, 2007)
- La modalidad de educación especial en el marco de la Educación Bolivariana (MEEB, 2011)
- Proceso Comunitario de Inclusión Escolar (PROCOINE, 2016)
- Normas que Direccionalizan los Elementos Centrales de la Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad (NDEC-CP, 2017)

El segundo campo observacional lo constituyeron, once escuelas de la ciudad de Valencia, quienes conjuntamente con la Organización Psicoeducativa TAEO, desarrollaron acciones para redimensionar la praxis de ambas entidades socioculturales (contexto educativo y contexto psicoeducativo terapéutico), con miras a convertirlas en instituciones verdaderamente inclusivas.

Asimismo, el tercer campo observacional estuvo conformado por una serie de informantes clave, de quienes se ha obtenido información vital (con consentimiento informado): (a) Autoridad educativa o jefe de municipio escolar, (b) directivo de la institución educativa, (c) docente o responsable de adelantar acciones en pro de la inclusión dentro de sus instituciones y que, además, ha participado en programas de formación relacionados con la educación inclusiva, (d) padres, cuyos hijos forman parte de ese grupo que puede ser vulnerable a la exclusión, (e) personal de la institución psicoeducativa que trabaja directamente con el aprendiz en el contexto psicoeducativo y terapéutico, en la evaluación y/o desarrollo de programas y terapias, (f) profesional de apoyo a la escuela inclusiva que asiste en el desarrollo de acciones en la escuela con la intención de apoyarlos en los procesos de inclusión, (g) personal de institución de apoyo a las escuelas y a la comunidad, con respecto al adelanto de acciones en pro de la inclusión y (h) docente universitario dedicado a la formación de formadores, futuros docentes, quienes trabajan en las escuelas.

Se utilizaron como técnicas de recogida de la información la observación y la entrevista con sus respectivos instrumentos. Se realizó la observación tanto a los documentos normativos como a las instituciones educativas y las entrevistas con los informantes clave.

La observación apuntó hacia una gran diversidad de aspectos en las instituciones educativas y psicoeducativas con las cuales se trabajó durante el desarrollo de la investigación. No solo se observaron situaciones de trabajo, sino también documentos (como las planificaciones, políticas institucionales, cuando las había); sino que se observó la infraestructura, la edificación, su adecuación en aspectos como accesibilidad, áreas de esparcimiento e higiene, por ejemplo.

Por otro lado, se observaron las bibliotecas, los textos y demás recursos; específicamente se prestó especial atención a la presencia o disponibilidad de materiales en Braille en el recinto educativo. Se examinaron las carteleras y murales para observar la promoción de valores inclusivos, si hace sentir bienvenidas a las personas (aspectos mencionados en el *Index*).

El tipo de observación fue no participante, desarrollada por personas externas a las instituciones educativas en visitas *ad hoc* efectuadas a las mismas, en varias ocasiones, durante los años 2016 al 2019.

Dichas observaciones se cumplieron en las instituciones educativas de la ciudad de Valencia (Venezuela) y en la organización psicoeducativa TAEO, donde tuvieron lugar experiencias de trabajo en pro de la educación inclusiva. A tales fines, se ha utilizado como instrumento de diagnóstico las guías de observación adaptadas del *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2013).

La otra técnica usada para la recolección de la información fue la entrevista. Se aplicó una entrevista semiestructurada definida como una guía o guion. Debido a la situación de la pandemia, la entrevista se hizo a través de medios electrónicos: bien por mensajería vía WhatsApp o por correos electrónicos.

Posteriormente, se implementaron diversas técnicas para el procesamiento de la información acordes con las decisiones metodológicas y estrechamente relacionadas con la teoría fundamentada. Con los documentos (leyes u otros documentos normativos) se aplicó como proceso “la inferencia mediante la identificación sistemática de las características específicas dentro de un texto” (Mejía, 2011, p. 289). En este sentido, el investigador puede llegar a conclusiones acerca de los mensajes contenidos en los textos, ayudándole a categorizar y a clasificar las diversas unidades de sentido.

Las informaciones obtenidas a través de la entrevista aplicada a los informantes clave se analizaron a través de la segregación de los textos derivados de dicha entrevista, y de la categorización, entendida como “el proceso mediante el cual el contenido de la información cualitativa, transcrita en el texto de campo, se descompone o divide en unidades temáticas que expresan una idea relevante del objeto de estudio” (Mejía, 2011, p. 51), fragmentándose, de esta manera, la unidad del discurso en componentes menores, que expresan unidades o subunidades dentro de un tópico conceptual. Por último, una vez llevado a cabo todo el proceso de análisis y categorización, se realizó un proceso de síntesis o reducción de datos.

El valor de “verdad” de los resultados se refrenda a partir de los criterios de excelencia aplicados a datos o informaciones cualitativas surgidas y tratadas de acuerdo con la teoría fundamentada y sus respectivas técnicas de procesamiento:

En primer lugar, se aplicó el criterio de credibilidad, consistente en la confirmación de los hallazgos investigativos a través de las observaciones y las conversaciones sostenidas con los informantes. En segundo lugar, la confirmabilidad, propuesta por Guba y Lincoln (1981), se refiere a la forma como un investigador cualquiera puede seguir la huella o ruta de lo que hizo otro. En tercer lugar, la transferibilidad o aplicabilidad, alude a la posibilidad de aplicar los resultados del estudio a otras poblaciones similares, sin que ello implique un proceso de generalización.

En fin, se asumió la confiabilidad “orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo, interna, interjueces” (p.5).

De los hallazgos

La interpretación de la información se realizó de acuerdo con los tres campos observacionales definidos como unidades de estudio. Recordemos a manera de síntesis que el primer campo observacional estuvo conformado por el marco legal y curricular del fenómeno: Ley Orgánica de Educación (LOE), Currículo Bolivariano (CBN), Ley para las personas con discapacidad, Modalidad de educación especial en el marco de la Educación Bolivariana, entre otros. El segundo campo observacional, es decir, las instituciones educativas y psicoeducativas (diagnóstico observacional basada en los cuestionarios del *Index for inclusion*) y el tercer campo observacional lo representa la visión de los actores educativos (autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes, padres, miembros de la comunidad educativa). Los hallazgos derivados de cada uno se presentan a continuación:

Primer Campo Observacional: Marco Legal y Normativo de la Inclusión en Venezuela

Desde los documentos normativos se logra comprender que en Venezuela se reconoce la existencia de barreras y de un sector de la sociedad marginado, minoritario, discriminado, el cual amerita de instrumentos jurídicos y normativos que puedan compensar la exclusión, desigualdad e injusticias.

En el marco de la *Ley para las personas con discapacidad*, las barreras no están ni en la persona ni en el entorno, sino en la interacción de estas con los factores congénitos o adquiridos, que afectan las capacidades físicas y mentales, produciendo como resultado desventajas para la persona, al dificultar o impedir su participación, inclusión e integración familiar, laboral y social; se presume que también educativa, aunque no se mencione de manera explícita. Sin embargo, jurídicamente se prevé la integración educativa y laboral

Desde ese punto de vista la ley se declara inclusiva en relación con lo social, laboral y educativo, asumiendo esto como un derecho humano universal; igualmente, se declaran, como intención, la importancia del carácter inclusivo y equitativo de la educación, la importancia social de la inclusión, el derecho a la no discriminación y la participación en igualdad de condiciones y oportunidades.

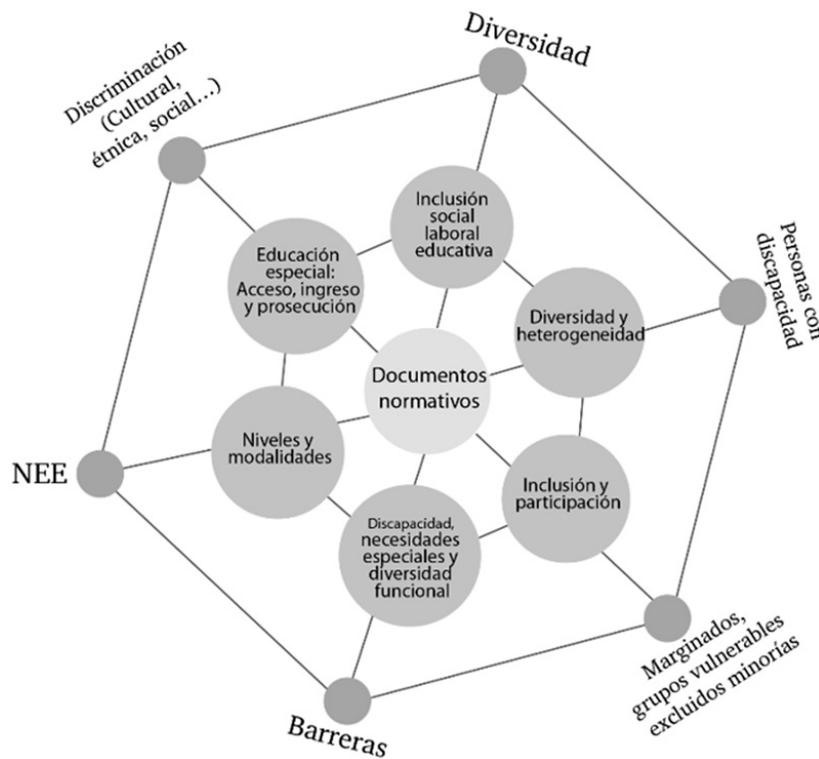


Fig 1. Complexus teórico derivado de los documentos normativos

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

Asimismo, se reconocen la diversidad y la heterogeneidad como condiciones humanas innegables, que lejos de ser un mal social, constituyen una oportunidad, las cuales deben ser potenciadas a través de una educación inclusiva, que trascienda a la educación especial como modalidad y que tienda puentes hacia los diferentes niveles del sistema educativo, a fin de garantizar la plena participación (Ver Fig. 1). En fin, en este campo observacional se tiene claro qué es lo que se aspira, cuáles son sus aspectos, componentes, características, atributos y vías para que todos y todas ejerzan el derecho a la educación, sin distinción de ningún tipo.

Segundo Campo Observacional: Praxeología de la Educación Inclusiva en Venezuela

Se llevaron a cabo observaciones participantes en once escuelas de la ciudad de Valencia (Venezuela), utilizando como instrumentos las guías de observación denominadas cuestionarios propuestos en los anexos del *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2013). Como se mencionó, estos cuestionarios están organizados en torno a tres grandes dimensiones y seis subdimensiones, donde hay un número variable de indicadores e ítems para examinar la situación del colegio (Ver Anexo AB). Los cuestionarios que a continuación se mencionan fueron aplicados por las docentes y profesionales de las instituciones de la ciudad de Valencia, para dar respuesta al segundo de los propósitos específicos relacionados con la comprensión de la educación inclusiva en el contexto venezolano, desde un punto de vista praxeológico.

Siguiendo en el proceso de construcción de un *complexus* teórico de la educación inclusiva en Venezuela, desde la dimensión praxeológica podemos aproximarnos a una síntesis comprensiva de la importancia que cobran la cultura, las políticas y las prácticas en el desarrollo de la educación inclusiva. En relación con cada uno de estos aspectos se identificaron los fuertes y débiles, así como la importancia de estos, durante la experiencia investigativa.

El propósito de las observaciones realizadas y presentadas en esta sección del estudio ha sido comprender el devenir de la educación inclusiva en el contexto de las instituciones en Venezuela; es decir, desde el punto de vista de la praxis, de lo que ocurre en la realidad, con el objetivo de complementar la visión propuesta desde lo normativo-legal. Para ello, como se ha visto, se aplicó una serie de instrumentos, bastante exhaustivos, que permitieron identificar aspectos relacionados con la inclusión, tomando en cuenta tres grandes dimensiones: la cultura o modo de ser de las instituciones con respecto a la inclusión, las políticas que en las mismas se definen sobre este tema y lo desarrollado en las aulas y demás espacios, y su relación con el proceso de aprendizaje propiamente dicho.

Para sintetizar las observaciones realizadas durante la investigación, sin reiterar las interpretaciones hechas en cada caso, se responderá de un modo concreto a preguntas referidas a cada una de las subdimensiones del *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2013):

- **¿Se ha avanzado en la construcción o en la consolidación de una comunidad inclusiva dentro de la institución? De acuerdo con las observaciones realizadas por las docentes y profesionales del área psicoeducativa participantes en el proceso de aplicación y sistematización de los cuestionarios adaptados del *Index***, en mayor medida los indicadores con respecto a esta subdimensión se mostraron fuertes: el equipo educativo y los padres son cooperadores, lo que propicia un buen ambiente; sin embargo, la idea de elitismo prevalece en algunas instituciones, particularmente en las privadas. De igual modo, el aspecto relacionado con la conexión o vinculación con la comunidad también es algo en lo que las instituciones deben mejorar para ser más inclusivas.
- **¿Se trabaja en el afianzamiento de los valores inclusivos? Valores como** la participación, la confianza y el optimismo (referidos estos últimos a las expectativas para los estudiantes), y el reconocimiento de los derechos de todos a participar y ser incluidos, se mostraron firmes. No obstante, se debe avanzar en el aspecto de resolución pacífica de conflictos, lo cual guarda relación con valores como el respeto a la diversidad y a la no violencia.
- **¿Se definen o delimitan políticas tendientes a la inclusión y/o a propiciar la mayor participación?** Este representa uno de los puntos en los que la mayoría de las instituciones debe trabajar, pues si bien hay principios generales establecidos en la Constitución y las leyes, la mayoría de las instituciones participantes no tiene por escrito ningún documento propio que se pueda considerar una política en relación con la

inclusión, o no lo han expuesto de manera visible o no es conocido por la mayoría de los miembros del centro. Aunque en la práctica se aplican principios cónsonos con la visión inclusionista, tales como ayudar a los estudiantes a integrarse, admitir a todos, tomar en cuenta la experiencia del equipo educativo, se podría decir que lo que está en la cultura del centro no es un reflejo de unas políticas. El tópicico en el cual hay mayor claridad en la formulación de políticas en las instituciones participantes ha sido el tema del *bullying*.

- **¿Se trabaja en el desarrollo de un centro escolar para todos? Esta ha sido la pregunta más difícil de responder para la mayoría de las docentes, durante el proceso, pero al final han tenido que reconocer, a partir del proceso de observación-indagación-reflexión que tuvo lugar en la investigación, que no se trabaja en un centro escolar para todos; sobre todo hay dos grandes clases de limitaciones: la accesibilidad, pues la mayoría de los centros no cuenta con rampas para favorecer el acceso o desplazamiento de las personas con movilidad limitada; ni la lengua de señas ni el sistema Braille son manejados por las personas del centro, no hay materiales ni letreros que utilicen este sistema.**
- ¿Se avanza en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación? Medianamente, ha habido algunos avances; la aplicación de los cuestionarios del *Index*, tal como señalan los mismos autores (Booth y Ainscow, 2013), ha sido punto de inflexión para reflexionar en la identificación de tales barreras. Antes de este momento de la observación-reflexión, no muchas se tenían en cuenta; ni siquiera se habían percatado de que fueran barreras. Por ejemplo, se pensaba o se tenía mayor conocimiento o claridad de las necesidades educativas especiales de los niños con diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo; pero no se conceptualizaba como una barrera el manejo de una lengua materna distinta, o un desigual acceso a la tecnología.
- ¿Se diseñan y ejecutan actividades de aprendizaje y evaluación para lograr la mayor participación? También hay medianos avances; indicadores relacionados con *actividades de aprendizaje para fomentar la participación de todos, participación activa de los estudiantes en su propio proceso, evaluaciones basadas en logros, disciplina basada en el respeto mutuo*, están fuertes.

A continuación se presentan los elementos que formaron parte de cada sub-dimensión apuntando a cada uno de los aspectos que resultaron como hallazgos de esta dimensión praxeológica (Ver Fig. 2).

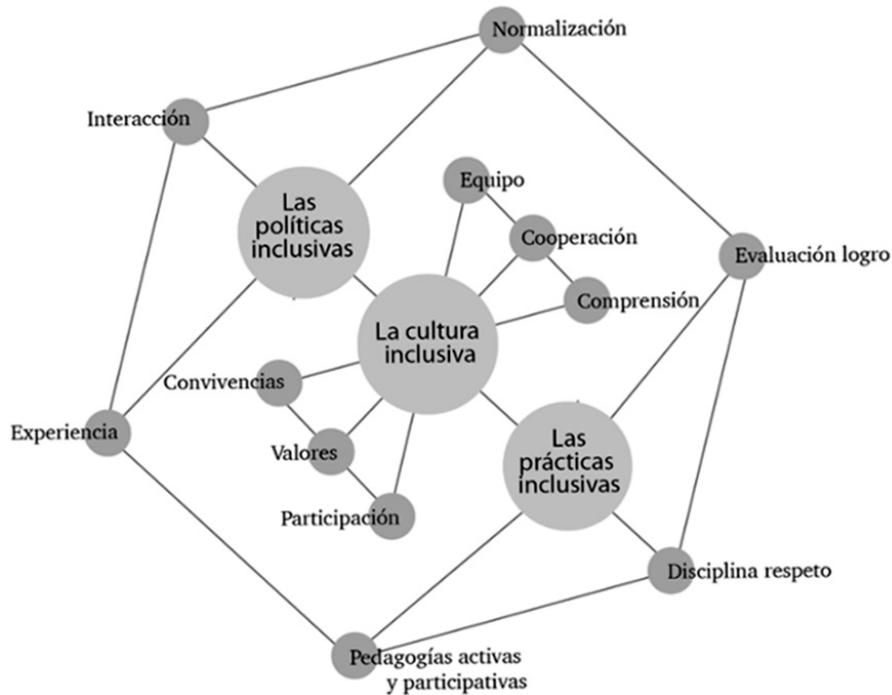


Fig. 2. Complexus teórico derivado de la dimensión praxeológica.

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

Tercer Campo Observacional: Visión de los Actores Educativos

Tomando en cuenta que hemos partido de un paradigma postpositivista, resulta interesante constatar que en la voz de los actores sociales se ha construido una serie de saberes que definen el lugar de la Educación Inclusiva en Venezuela. De esta manera, se logró interpretar todo un corpus de informaciones, logrando definir una concepción desde diferentes puntos de vista, que además se relaciona con la finalidad y con una serie de elementos con los que se vincula el fenómeno.

Por otra parte, en este tercer campo observacional se encontró como hallazgo un aporte, vinculado con el objetivo del campo observacional anterior. En tal sentido, en lo que respecta al componente praxeológico, surgieron aspectos de suma importancia acerca de cómo deben tener lugar la inclusión y las prácticas inclusivas. A continuación se presenta una síntesis comprensiva de los hallazgos derivados de este aparte. Posteriormente se visualizará cómo se teje en el complexus.

Cuadro 1. Síntesis comprensiva de los hallazgos de los Actores Educativos

Concepción de la educación inclusiva	Finalidad de la educación inclusiva	Elementos relacionados con la inclusión	Cómo debe tener lugar la inclusión	Barreras o aspectos que limitan la inclusión
<ul style="list-style-type: none"> - Educación inclusiva como derecho - Educación inclusiva en cuanto ideal - Educación inclusiva como modelo teórico-educativo - Educación inclusiva como tipo de enseñanza - Educación inclusiva como proceso <p>Educación inclusiva como educación de calidad para todos</p> <p>Proceso opuesto a exclusión o limitación en el acceso</p> <p>Superación del enfoque de integración.</p> <p>Documentos legales: Constitución, LOE, Ley para las personas con discapacidad, (LOPNA) y Ley de Administración Pública.</p> <p>Declaración de Salamanca.</p> <p>Declaración de los Derechos Humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En cuanto a los alcances de la educación (cobertura): acceso, permanencia y egreso. - Objetivos o metas educativas - En cuanto a la praxis (planificación, estrategias, evaluación) - En relación con las instituciones educativas: políticas e infraestructura, recursos y barreras <p>Equipos de trabajo</p> <p>Creación de instancias y coordinaciones</p> <p>Diseño de políticas y programas</p> <p>Prácticas educativas inclusivas</p> <p>Programas de formación</p> <p>Programa de inclusión (PRO-COINE).</p>	<p>Necesidades educativas especiales</p> <p>Discapacidad</p> <p>dificultades cognitivas o de aprendizaje</p> <p>limitación sensorial y motora</p> <p>trastornos del neurodesarrollo</p> <p>aptitudes sobresalientes</p> <p>estudiantes en situación de vulnerabilidad</p> <p>diversidad y heterogeneidad</p> <p>Planificación multinivel o enseñanza multinivel</p> <p>Diversidad de estilos de aprendizaje</p> <p>Diferencias de ritmo de trabajo</p> <p>Aprendizaje colaborativo o trabajo colaborativo</p> <p>Distintos medios de presentación de la información (Diseño Universal de Aprendizaje)</p> <p>Adaptaciones curriculares.</p>	<p>Aspectos internos: barreras, cultura de inclusión, políticas y normativas, equipo educativo multidisciplinario, prácticas inclusivas</p> <p>Aspectos externos: comunidad, hogar, institución universitaria; concientización acerca de la inclusión; formación docente</p> <p>Tarea multidisciplinaria</p> <p>Apoyo en la planificación</p> <p>Abordaje de déficits dentro del salón y diseño de apoyos y reforzamientos</p> <p>Diagnósticos institucionales, delineamiento de políticas</p> <p>Apoyo a los aprendices.</p>	<p>Políticas que se constituyen en barreras</p> <p>Barreras burocráticas</p> <p>Barreras relacionadas con la infraestructura</p> <p>Barreras socio-económicas</p> <p>Barreras conceptuales</p> <p>Barreras informativas</p> <p>Barreras didácticas</p> <p>Barreras en la participación</p> <p>Barreras curriculares</p> <p>Barreras actitudinales</p> <p>Barreras formativas o de formación</p> <p>Barreras culturales</p> <p>Formación docente para la inclusión</p> <p>Postgrados y diplomados en educación inclusiva y diversidad</p> <p>Inclusión y comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo limitado desde la comunidad - Ausencia de conciencia en la comunidad.

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

El complexus

En el *complexus* se puede apreciar cómo se relacionan todos sus elementos, lo que nos permite hablar de un sistema dialógico y recursivo (Ver Fig. 3).

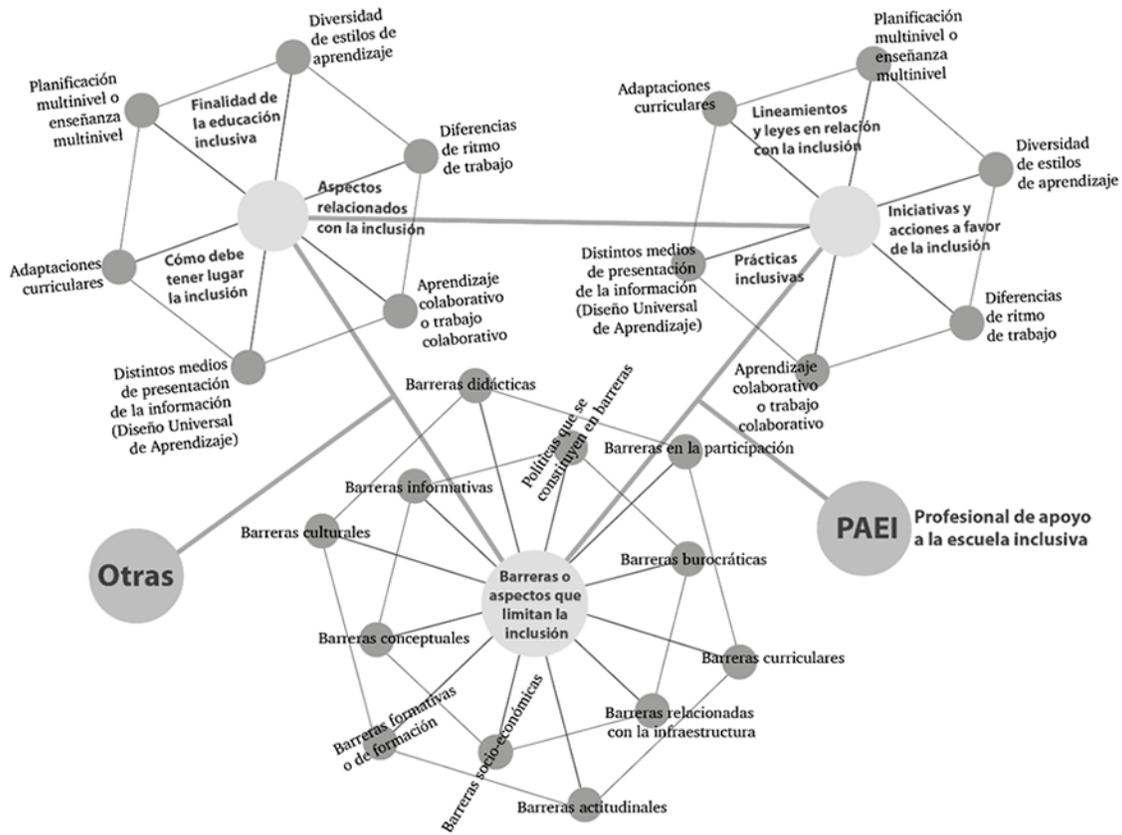


Fig. 3. Complexus teórico derivado de la Visión de los Actores Educativo

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

Tenemos un polo dinamizado propuesto a partir de una serie de documentos emanados del Estado venezolano, tales como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), la LOPNA (2000), entre otros. En este eje, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, a través de las Zonas Educativas, brinda orientaciones acerca de la inclusión, teniendo como principios la no discriminación, inclusión social-laboral, diversidad étnico-lingüístico-cultural, todos enfocados en los procesos de ingreso y atención a las llamadas necesidades educativas especiales o a las personas con discapacidad. Luego se ve cómo se teje en el plano praxiológico con otra realidad, tanto en la práctica escolar como en los testimonios de los actores del proceso.

Ahora lo interesante es que de esa triangulación de los tres campos observacionales, surge la figura de un profesional de apoyo a la escuela inclusiva y otros principios que dicen de la Educación Inclusiva en Venezuela, pero que devienen en una visión prospectiva llamada en ese momento Visión TAE0 (Ver Fig. 4).

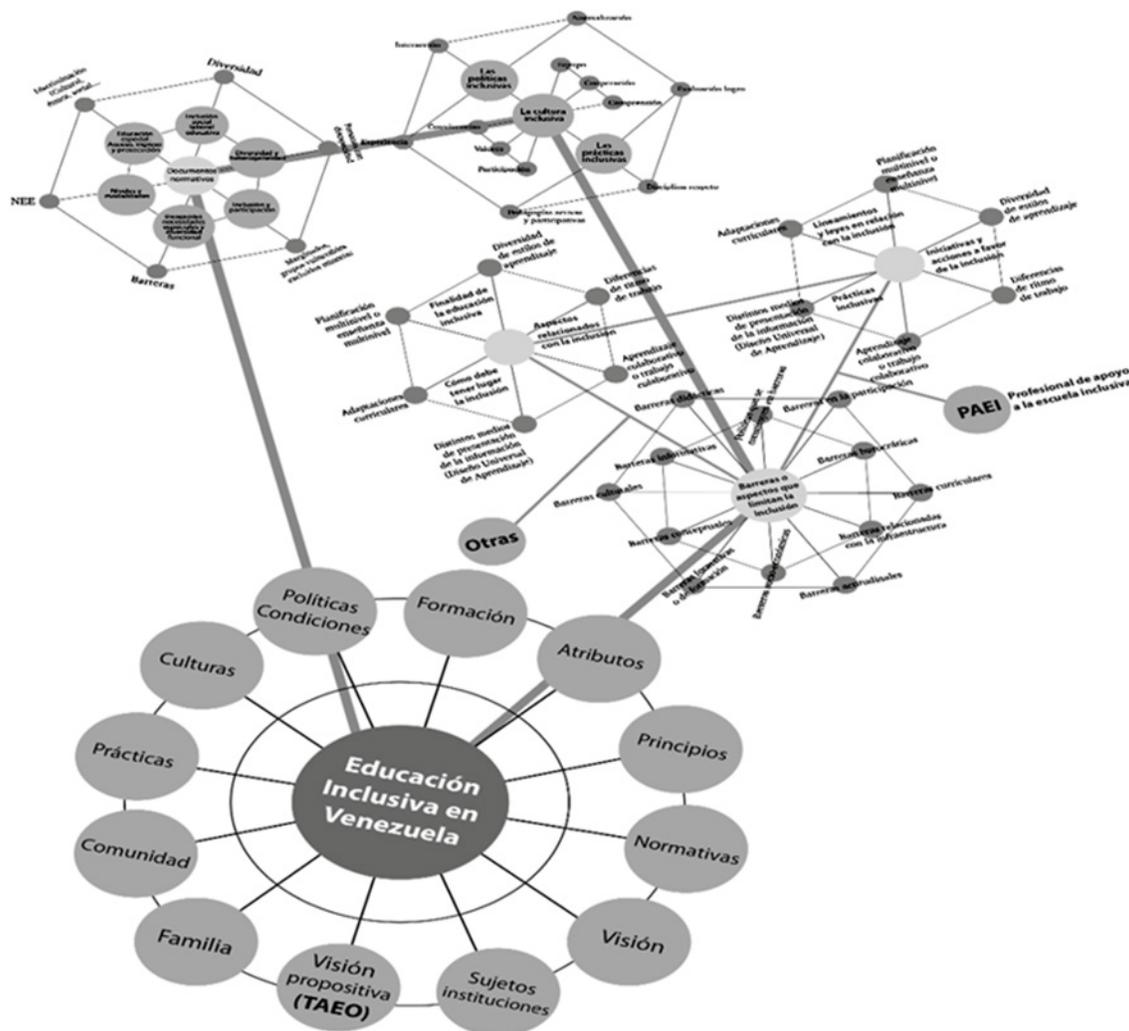


Fig 4. Complexus teórico para la comprensión de la educación inclusiva

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

Reflexiones finales

El *complexus* teórico resultante de todo el proceso investigativo transitado facilitó la comprensión de la educación inclusiva en Venezuela desde lo normativo legal, desde la visión de las instituciones y desde la perspectiva de los actores sociales involucrados (docentes, padres y representantes, autoridades educativas, por ejemplo).

Así, desde un punto de vista teórico y desde los documentos normativos, tanto los de alcance internacional (por ejemplo, la Declaración de Salamanca), como los que rigen para el ámbito nacional (Ley para las personas con discapacidad, entre otras) comprendimos, sus elementos constitutivos, componentes, características, atributos: el para qué de la educación inclusiva.

En la dimensión legal estamos en proceso de construcción de la educación inclusiva en Venezuela. Claro que en algunos aspectos se ha avanzado más que en otros. Por ejemplo, si bien existe un avance en materia legal y normativa, no hay claridad conceptual-terminológica; o si la hay, más bien choca con la visión de lo plasmado en otros ámbitos, como lo expuesto en los diversos documentos emanados de la UNESCO. Esta visión de los normativos inferida a partir de los términos y conceptos empleados, puede afectar el avance en el proceso, por más que parezca solo una discusión semántica. Así, si se sigue hablando de necesidades educativas especiales o discapacidad, o enfocándose en el déficit y en la atención de las personas con tales necesidades educativas

dentro de las instituciones especiales, seguirá existiendo educación diferencial: escuela para unos, institución psicoeducativa para otros.

Urge dar nuevamente ese giro de timón como el que se intentó con el documento de la Modalidad de educación especial en el marco de la Educación Bolivariana, en el cual no solo se avizoraba un cambio de visión desde lo conceptual, sino desde lo institucional, al proponerse una transformación total de la modalidad, así como también del modelo terapéutico, planteándose una superación del enfoque clínico de atención a la persona con necesidades educativas especiales, con discapacidad o con algún diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo, apostando más bien por una inclusión plena y total.

Desde las voces de las instituciones educativas comprendimos que la educación inclusiva en Venezuela es esto, aquí y ahora, con las grandes diferencias y desigualdades existentes entre lo que se hace en las instituciones públicas y lo hecho por algunas instituciones privadas. Es innegable el hecho de que algunas notables iniciativas con respecto a la educación inclusiva han surgido de instituciones psicoeducativas, las cuáles podrían estar al servicio de la educación pública.

Además, tal como se señaló, tenemos la convicción de que los docentes de educación especial son quienes deben trabajar en pro de la inclusión; el docente de aula regular es menos proclive a tomar decisiones al respecto. No se han empoderado, pues, ni del conocimiento ni de las acciones; porque es un hecho que para trabajar a favor de la educación inclusiva tienen que saber qué es.

Desde la narrativa de los docentes se comprendió que la inclusión es un discurso más que una práctica, que hay docentes que dicen trabajar en pro de la inclusión porque es lo ideal, pero no saben cómo hacerlo o hacen algo completamente distinto; hay creencias acerca de que la educación inclusiva es un asunto de la escuela especial. Igualmente, las leyes pueden resultar contradictorias a pesar de todo el avance que despliegan, pues las autoridades educativas se enfocan en el ingreso, antes que en la participación.

Hay aproximaciones, hay programas como los del aula integrada y las del equipo de integración; pero la realidad es que hay un panorama caótico, disperso; sin embargo, si se asume la complejidad se puede observar lo mucho que se ha construido y lo mucho que falta. No se diría que hay un avance con respecto a la inclusión de todos (particularmente de la población vulnerable, o con alguna condición o desafío en el desarrollo). Hay atisbos: algunas iniciativas en algunas instituciones, por parte de algunos docentes.

Se puede afirmar que sí se ha avanzado en la construcción o consolidación de una educación inclusiva en las instituciones y se tienen grandes fortalezas con un equipo educativo y padres cooperadores, con valores como la participación, la confianza y el optimismo, el reconocimiento de los derechos a participar y ser incluidos, internalizados dentro de las instituciones; además, se tiene una visión de qué hacer ante el acoso escolar (*bullying*) y, también existen iniciativas e interés plausibles de parte de las instituciones psicoeducativas, universitarias y organizaciones de la comunidad en ser partícipes y coadyuvar en la materialización del ideal de la educación inclusiva en las escuelas.

No todo responde al ideal dentro de las instituciones, ni todo es competencia de la autoridad educativa. La mayoría de las instituciones participantes, como se observó, no tiene por escrito ningún documento que se pueda considerar una política en relación con la inclusión, o no está expuesto de manera visible o no es conocido por la mayoría de los miembros del centro y aunque en estas escuelas conocen algunos principios relacionados con la inclusión por haber participado en programas de formación (diplomado), no es algo que necesariamente ocurre en la mayoría de las restantes instituciones, sean públicas o privadas.

Lo más importante de todo esto, y con lo cual se quieren cerrar estas reflexiones, es recordar que la escuela debe asumir como suya esta potestad, no limitándose a esperar pasivamente iniciativas de organizaciones psicoeducativas, a través del personal de apoyo, o lineamientos desde las autoridades. Estamos en una era donde se puede acceder fácilmente a la información: los docentes y directivos pueden contar con documentos que les orienten; hay instrumentos útiles para la identificación de barreras al aprendizaje y la participación, para concebir proyectos que permitan trabajar en pro de la superación de estas barreras. Si bien un impulso desde arriba a veces es necesario, no siempre es indispensable. De hecho, la mayoría de los movimientos importantes

por los derechos de la humanidad, desde las luchas de independencia hasta la igualdad del voto, no se decretaron, surgieron desde la necesidad sentida por parte de los colectivos. El momento de la educación inclusiva en Venezuela aún aguarda.

Finalmente, surge también un elemento propositivo, generando un aporte crucial: el papel que debe cumplir un profesional de apoyo para que la educación inclusiva sea posible y se puedan abordar y superar las barreras, que también quedaron definidas en este corpus de teoría fundamentada o derivada (Martínez, 1920).

Profesional de Apoyo a la Escuela Inclusiva (PAEI)

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva (PAEI) es un rol que ha emergido igualmente como parte de la dinámica de trabajo dentro del MODELO TAEO. Si bien parte de lo que hace este profesional guarda relación con el trabajo del llamado docente-sombra o docente de apoyo, en el MODELO TAEO sus funciones se han redimensionado en la práctica, tal como lo señalan los entrevistados (Martínez, 1920).

El PAEI realiza una tarea interdisciplinaria dentro de las escuelas, haciendo presencia dentro de la misma y coadyuvando para su transformación en espacios inclusivos. Esto quiere decir que su labor puede estar relacionada con el docente de aula, a quien puede motivar y apoyar en la planificación, modelando en la práctica estrategias para todos, para propiciar la mayor participación en respuesta a la heterogeneidad así como orientarle en el abordaje de los aspectos ausentes o descendidos en la sala de clases, y en el diseño de apoyos y reforzamientos, de acuerdo con la zona de desarrollo real del aprendiz y lo que desarrolla en la terapia, si asiste a esta.

Aunque, claro está, la labor del PAEI no se limita a apoyar a los docentes en relación con estudiantes que tengan alguna condición o diagnóstico su labor está encaminada a lograr que la educación sea para todos, trabajando no solo con un niño a la vez. También el PAEI, tal como se ha evidenciado en la práctica (según el testimonio de las entrevistadas) puede ir más allá de lo desarrollado estrictamente en el aula, apoyando otros procesos dentro de la organización, tales como los diagnósticos institucionales, el delineamiento de políticas y otras acciones en pro de la consolidación de una cultura inclusiva.

De manera más particular, el PAEI apoya a los aprendices que asisten a terapia psicoeducativa de manera simultánea o paralela a la escuela; así, el PAEI se encarga de propiciar que se generalicen en los contextos escolares las habilidades ganadas o incrementadas durante el desarrollo de la terapia. Esto lo puede hacer de manera directa, trabajando con el aprendiz o proponiendo intervenciones para disminuir los comportamientos contextualmente inapropiados, garantizando así mayor posibilidad de participación para estos niños, mayores posibilidades de aprendizaje y mejor educación para todos.

Modelo Taeo

De los diferentes campos observacionales se encontró como hallazgos un aporte, vinculado con la educación inclusiva, al que hemos denominado MODELO TAEO, porque fue desde ese lugar de referencias en el que se ha pensado, reflexionado y actuado en torno a la posibilidad de una educación inclusiva.

MODELO TAEO es un término usado por y desde esta organización psicoeducativa para referirse tanto a su visión compleja de la educación inclusiva en cuanto al paradigma, como a su quehacer general o a su forma de desarrollar el trabajo puertas adentro, así como de proyectarse hacia fuera, en el afán de llevar el ideal de la educación inclusiva a la práctica.

Así, bajo el concepto de MODELO TAEO se abarcan diversas iniciativas, no solo en la institución mencionada, sino algunas que trascienden el ámbito de la terapia, involucrando a la escuela, así como a la familia y otras organizaciones sociales. Dicho sistema de trabajo tiene lugar, pues, en el espacio de intersección de los contextos terapéutico-educativo-familiar, con una fuerte base en la tríada ABA-INDEX-DUA, en lo que a inclusión se refiere (Ver Fig. 5).

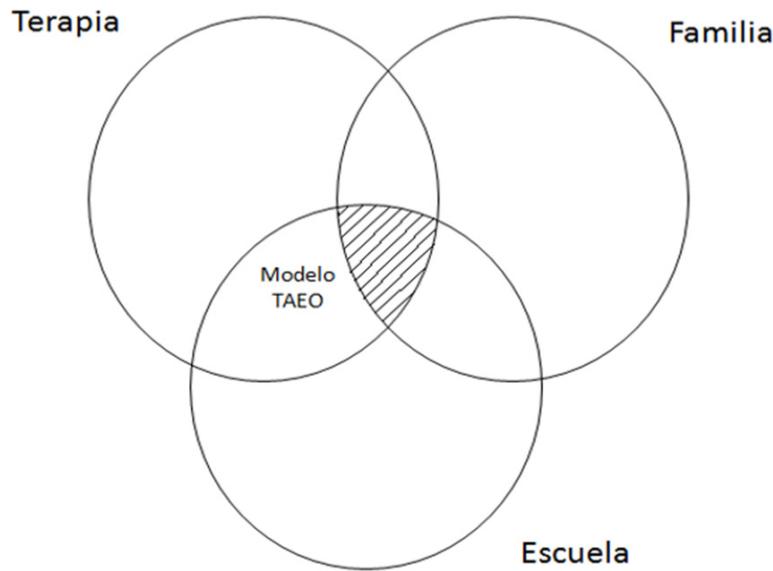


Fig. 5. MODELO TAEO en el continuum de la educación inclusiva

Fuente: Elaborado por Martínez (2021)

Ahora bien, tal como puede verse en la Figura 5, en el Modelo TAEO de Educación Inclusiva hay unos ámbitos donde se desarrollan las actuaciones: contexto terapia, contexto familia y contexto escuela y por el otro lado hay unas bases, que son el fundamento de las actuaciones que tienen lugar en los referidos ámbitos.

Como conceptos fundamentales, dentro de las bases del MODELO TAEO, se tiene la *visión compleja* de la inclusión y la *visión sinérgica* de la diversidad. Ambas construcciones son reconceptualizadas a partir de los postulados de diversos autores, así como del producto de las investigaciones y la sistematización de las experiencias que tienen lugar dentro de la organización.

En particular la visión sinérgica de la diversidad parte del modelo social de la discapacidad y el de la neurodiversidad, pero es tejida en una visión propia. Sin embargo, se difiere en ciertos aspectos planteados en tales modelos, sobre todo en lo concerniente a las intervenciones en determinados contextos, momentos, acciones, aprendizajes y/o habilidades.

Valoramos y respetamos la neurodiversidad, pero también creemos que se puede ayudar a que las personas sean mejores versiones de sí mismas. Por eso, planificamos e implementamos acciones, para coadyuvar en el proceso de desarrollo de habilidades y de consolidación de aprendizajes, cuando estos no emergen de manera natural.

Dichas intervenciones, como ya se mencionó, se desarrollan en tres ámbitos: el contexto terapéutico, el hogar, la escuela. Para cada uno se diseñan acciones pertinentes, partiendo de una evaluación diagnóstica del desarrollo, donde se observan las diversas áreas en el niño: lenguaje, autonomía, motricidad... Asimismo, al diseñar las acciones, se toman en cuenta los roles que deberá asumir cada uno de los entes involucrados: padres, docentes, profesionales del área psicoeducativa y terapéutica.

El trabajo dentro de la Organización Psicoeducativa TAEO se desarrolla a través de terapias propiamente dichas (fisioterapia/kinesiología, psicología, terapia del lenguaje/fonoaudiología y terapia ocupacional) como también de programas psicoeducativos; entre estos se tienen: Activación Cognitiva, Autonomía, Conducta Verbal, Lectura y Escritura, Trabajo Escolar Independiente, Desarrollo de Habilidades de Pensamiento, Abordaje Integral Temprano Individualizado, Abordaje Integral Temprano Grupal, Motricidad Fina, Inclusión Social del Adolescente y/o Adulto.

Es oportuno acotar que, si bien el MODELO TAEO nació como un sistema de trabajo puertas adentro, en la organización psicoeducativa, trascendió dicho ámbito, con la convicción de que el trabajo en pro de la inclusión no podía hacerse solo con un niño a la vez, replicando o perpetuando una metodología propia del enfoque clínico. De esta manera, desde TAEO se ha venido apoyando la educación inclusiva, a través de capacitaciones a las familias y a las instituciones educativas, entre otras iniciativas.

En lo que respecta al ámbito educativo, en el marco del MODELO TAEO se gestó e implementó la idea de un Proyecto Escuela de Brazos Abiertos (EBA), en el cual el programa de formación docente en Educación Inclusiva (Diplomado) ha sido un componente importante. El objetivo de este proyecto ha sido colaborar y coadyuvar en la transformación de la práctica educativa, la cultura y las políticas inclusivas de las escuelas, con miras a convertirlas en instituciones verdaderamente inclusivas.

El MODELO TAEO se hace presente en las instituciones educativas y en la familia a través del PAEI: Profesional de Apoyo a la Escuela Inclusiva. En concordancia con todo lo anteriormente explicitado, la labor de este profesional se ha redimensionado en el marco de la visión compleja de la educación inclusiva que subyace al MODELO TAEO.

En la praxis ha surgido la comprensión de que el PAEI actúa como un enclave, pues sus acciones le obligan a estar en permanente diálogo y contacto con todos los componentes: con el niño que requiere de algún apoyo particular, así como con otros que están en la sala de clases, potenciales beneficiarios de su participación; con los padres de ese niño y, por supuesto, con el docente de aula regular. De esta manera, el PAEI contribuye con el diagnóstico de la diversidad que conforma el aula de clases y las condiciones institucionales, apoyando en todos los aspectos la labor docente: desde la planificación y el diseño de actividades, hasta la evaluación y el comportamiento.

En definitiva el MODELO TAEO parte de la investigación, observación y reflexión desde la práctica; el mismo presenta ciertas características que a continuación se enumeran y explicitan:

- Visión compleja: el modelo toma en consideración todos los actores, elementos o sujetos que forman parte del sistema de educación inclusiva, así como de la relación entre estos y con el sistema en su totalidad, en el entendido de que no puede haber una inclusión educativa si al mismo tiempo esta no es familiar, laboral y social en general; o si las acciones que se realizan en pro de la inclusión en uno u otro ámbito no hallan continuidad en los demás.
- El objetivo general del modelo es alcanzar la meta de la inclusión, en el ámbito escolar, pero también en lo familiar y social. Esto involucra el diseño de acciones que propicien la adaptación del aprendiz al contexto y del contexto al aprendiz, ya que ambos se influyen recíprocamente. En consecuencia, se trabaja en función de que el aprendiz desarrolle habilidades para la vida diaria, lo que incluye las habilidades sociales, de interrelación y de juego.
- En el MODELO TAEO, si bien se trabaja en un contexto terapéutico, trasciende el mismo, involucrando los demás contextos donde hace vida el aprendiz y diseñando intervenciones para que se dé continuidad a lo que se desarrolla en la institución psicoeducativa, considerando el funcionamiento sinérgico conjunto, donde se propicia la participación de la familia y la escuela.
- De acuerdo con lo anterior, la inclusión se entiende como un continuum, que se da o debe darse en todos los contextos, de manera armoniosa, si bien en ocasiones, algunas acciones dentro de alguno de los contextos pueden desviarse del norte de la inclusión por lo cual el modelo trata de constituirse en guía para mantenerse en el camino.
- En el MODELO TAEO los contextos (escuela-hogar-institución psicoeducativa), así como las acciones que se desarrollan dentro de los mismos, funcionan como engranajes en un proceso de interacción permanente, teniendo como protagonistas a los aprendices y comprendiendo siempre que cada parte del sistema es a su vez un sistema que produce una sinergia.

- Dentro de este sistema compuesto de engranajes, las acciones se desarrollan a través de diversos servicios y programas que brinda la institución psicoeducativa, los cuales están focalizados en áreas o aspectos específicos a trabajar, tales como psicomotricidad, lenguaje, lectura y escritura u otros.
- La meta a lograr es la generalización de las conductas deseadas en los diferentes ámbitos; por otra parte, siempre se procura trabajar en función de la pertinencia de este abordaje, entendiendo que son distintos cada aprendiz y cada entorno familiar o escolar donde el niño se desenvuelve.
- En la relación con el entorno familiar se busca tanto brindar apoyo a la familia (a través de orientaciones y capacitaciones a padres y adultos de dicho entorno), como lograr que en el hogar se dé continuidad al trabajo que se desarrolla en el contexto terapéutico (razón por la cual se dan capacitaciones a padres), propiciando la mayor participación del aprendiz en el hogar, a través del empoderamiento, es decir, la familia asume un rol protagónico y esencial en el codesarrollo de las acciones, creando espacios para la generalización y el afianzamiento de las habilidades aprendidas, bajo la premisa de que la inclusión comienza en el hogar.

Con las instituciones educativas se establece una doble vinculación: a través del profesional de apoyo a la escuela inclusiva (PAEI), y a través de formación docente desde el modelo, para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas, con miras a que existan mayores oportunidades de participación dentro de la institución.©

Mayluc Kerine Martínez López. Técnico superior en Educación del Niño Excepcional, mención retardo mental. Egresada del Colegio Universitario Monseñor Talavera, Valencia estado Carabobo- Venezuela. Licenciada en Educación Especial, mención retardo mental. Universidad José María Vargas, Valencia – estado Carabobo- Venezuela. Magister en Lectura y Escritura Universidad de Carabobo. Cursante del Doctorado en Educación (en curso tesis doctoral) Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-Valencia- Especializada en ABA. Programa Máster sobre intervención ABA en Autismo y otros Trastornos del desarrollo. España. *Fundadora y Directora General de la Organización Psicoeducativa TAEO 2010-2020.* **2018-** Sede TAEO Chile spa (Chile/ Santiago/ Las Condes/ Cerro El Plomo/ Piso 15/ Oficina 1514). **2017-** Sede TAEO Prebo (Venezuela/ estado Carabobo/ Valencia/ C. C. Prebo/ Nivel Terraza/ Local NT-11). **2015-** Sede TAEO La Granja (Venezuela/ estado Carabobo/ Naguanagua/ C. C. Concepto La Granja/ Torre Médica/ Nivel/ Local 2-19).

Referencias bibliográficas

- Booth, Tony. y Ainscow, Mel. (2013). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/FUHEM.
- Cast (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Wake field, MA, EEUU: CAST. Disponible < <http://udlguidelines.cast.org/> >
- Cast (2011). Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). «Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0». Disponible http://www.educadua.es/html/dua/pautas DUA/dua_pautas.html
- Rose, Meyer y Hitchcock (2005) Centro de Tecnología Especial Aplicada. The Center for Universal Design. Universal Design: The design of products and environments to be usable by all people, to the greatest

- extent possible, without the need for adaptation or specialized design. NC: The Center for Universal Design.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial* 36.860 (Extraordinario), diciembre 30, 1999.
- Leal, Jesús. (2003). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. (3era ed.). Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2000). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5. 266 (Extraordinario), octubre 2, 1998.
- Ley para las personas con discapacidad (2006). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 38.598.
- Martínez, Mayluc (1921) ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva. En *EDUCERE - Investigación Arbitrada* - ISSN: 1316-4910 - Año 25 - N° 81 - Mayo - Agosto 2021 / 441 - 455
- Mejía, Julio. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 1 (1), 47-60.
- Mejía, Raúl. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Revista Praxis & Saber*. 2 (4), 127-177. Colombia
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011) La modalidad de educación especial en el marco de la Educación Bolivariana.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). Venezuela/MPPE: Proceso Comunitario de Inclusión Escolar. Disponible <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/77495>
- Ministerio del Poder Popular para la educación (2017) Normas que Direccionalizan los Elementos Centrales de la Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad (NDECCP) (2017) Resolución N° DM/0035 de fecha 24 de agosto de 2017, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 41.221 .
- Red Regional de Educación Inclusiva (RREI) (2020), Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay, Perú y Uruguay. Disponible <https://rededucacioninclusiva.org/>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain.

Relación entre el proceso de escritura y funcionamiento tricerebral

The relationship between the writing process and triune brain functioning

Arioly Omaira Contreras Linares

arioly.contreras@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3175-9226>

Teléfono de contacto: +58416-7750097

Escuela Técnica Superior Forestal

Facultad de Ciencias Forestales

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Alix Madrid

alixmadrid@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0564-9285>

Teléfono de contacto: + 58412-6636879

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Investigación
arbitrada



Resumen

La investigación describe la relación entre el proceso de escritura y la predominancia tricerebral, en 28 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 46 años, de una carrera técnica, en los semestres A y B-2017 y A-2018. Se desarrolló mediante el método fenomenológico, es cualitativa y se emplea para la recolección de información cuestionarios y el Test de Cociente Tricerebral. Inicialmente se muestran las acciones expresadas durante una producción escrita; luego, se establecen las dominancias cerebrales, por ende, las rutas mentales. Finalmente, se contrastan los datos encontrados. Se confirmó la influencia de la dominancia tricerebral durante la producción textual, especialmente la dimensión emocional. Así como, el trabajo sinérgico de las funciones tricerebrales en los subprocesos de escritura.

Palabras claves: neuroeducación, proceso de escritura, escritura académica, funciones tricerebrales, dominancia tricerebral, racional, operacional, emocional.

Abstract

The research describes the relationship between the writing process and the tricerebral predominance, in 28 students aged between 18 and 46 years, of a technical career, in semesters A and B-2017 and A-2018. It was developed using the phenomenological method, it is qualitative and questionnaires and the Tricerebral Quotient Test were used to collect information. Initially, the actions expressed during a written production are shown; then, the brain dominances are established, therefore, the mental routes. Finally, the data found are contrasted. The influence of tricerebral dominance during textual production, especially the emotional dimension, was confirmed. As well as, the synergic work of the tricerebral functions in the writing subprocesses.

Keywords: Neuroeducation, writing process, academic writing, tricerebral functions, tricerebral dominance, rational, operational, emotional.

Author's translation.

Fecha de recepción: 23/01/2022
Fecha de envío al árbitro: 24/01/2022
Fecha de aprobación: 18/02/2022

Introducción

La presente investigación tiene como propósito analizar a partir de la teoría triádica, la relación entre el proceso de escritura y la predominancia cerebral. Los investigadores consultados reafirman que la escritura es fundamental en la vida académica, empleándola adecuadamente se tendrá la posibilidad de construir conocimientos durante el proceso de producción de un texto y comunicarlos. Este acto genera que operemos en una constante y compleja toma de decisiones, en las cuales el funcionamiento tricerebral puede impulsarnos, bloquearnos u obstruirnos la comprensión del mundo. Actualmente, en los conceptos empleados para referirnos al acto de escritura se hace evidente la producción textual especialmente orientada hacia el trabajo desde la dimensión racional, analítica, secuencial, lógica del cerebro izquierdo, cuando se hace énfasis en el contenido (tema, ideas), propósito (audiencia, intención comunicativa), y estructura (propiedades textuales, gramática). Sin embargo, se percibe en menor proporción el trabajo integrado por la dimensión operacional, ejecutiva, motriz del cerebro central, cuando se ubica tanto en la acción de escribir como en la organización del texto. Así como también, en la dimensión emocional, holística, creativa del cerebro derecho, cuando en ocasiones nos olvidamos que es una actividad socialmente situada y cargada de sentimientos. A la hora de escribir poco nos detenemos a considerar el trabajo tan arduo y complejo que realiza el cerebro.

Los objetivos específicos son los siguientes, el primero, es identificar las acciones mentales expresadas por los estudiantes durante el proceso de escritura. Mediante cuestionarios se les pregunta a los estudiantes qué hacen al escribir, después, se profundiza un poco más dividiendo las respuestas en tres momentos. El segundo, es establecer la predominancia cerebral de los participantes en el estudio. Para obtenerlo se utilizó el test denominado Cociente Tricerebral (C.T.) de De Gregori (2002). Ello nos permitió develar las rutas mentales que el cerebro transita producto de su formación personal y académica. El tercero, analiza la relación entre el proceso de escritura y la predominancia cerebral (rutas mentales) de los estudiantes de una carrera técnica. Uno de los pilares en los que se sustenta esta investigación, es lo expresado por De Gregori (2002) cuando resalta la importancia que cada docente debe conocer el tricerebral de cada estudiante, con la finalidad que pueda, por un lado, trabajar la motivación adecuadamente y con ello asegurar el aprendizaje de los diversos contenidos de la disciplina. Por el otro, innovar en las diferentes formas mediante las cuales compartirá sus conocimientos, que ya no dependerán solamente de clases magistrales sino de la práctica o la aplicación teórica y el trabajo interactivo o cooperativo entre pares. Aunque el funcionamiento tricerebral evoluciona, ya que no es estático, él sugiere clasificarlos temporalmente, por cuanto, los que presentan como cerebros dominantes, por ejemplo, la dimensión racional, les atrae el desafío por discutir, argumentar, investigar; los de la dimensión operacional se interesan por hacer, aplicar, liderar; y los de la dimensión emocional los movilizan los sentimientos.

Además, no sólo De Gregori y Volpato (2012) destacan lo crucial de las emociones, en nuestro campo especialmente en el proceso de escritura encontramos a: Castelló (2009); De la Barrera y Donolo (2009); Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez (2015). Asimismo, desde el ámbito de las neurociencias también lo afirman: Guillén (2012); Mora (2015); De Montes y Montes (2019); entre otros.

Se espera contribuir con la apertura de perspectivas innovadoras que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje del proceso de escritura, desde la comprensión del mismo hasta las incidencias en la producción textual, que no obedecen solo a problemas psicológicos o cognitivos, sino a las diversas formas en que funciona el cerebro mediante sus rutas mentales. Hasta los actuales momentos, en el ámbito local no se ha relacionado el proceso de escritura con las funciones tricerebrales o la predominancia cerebral. A continuación como parte de la fundamentación teórica se procede a sintetizar iniciando con una breve línea de tiempo la concepción de escritura; luego, se comentan algunas perspectivas neuroeducativas; seguidamente, se detalla someramente la estructura tricerebral; y por último, se explica el funcionamiento triádico. Después, se desglosa la metodología, los resultados y las conclusiones.

Breve línea de tiempo sobre la concepción de escritura

En el año 2011, Peña reconoce que la escritura es un proceso y que el escritor con el objeto de facilitar el proceso de composición escrita, debe dominar ciertos aspectos, entre ellos: “(...) el conocimiento del código escrito y de las convenciones que lo rigen (ortografía, sintaxis, coherencia, cohesión); el uso de las habilidades cognitivas y el contexto sociocultural en el cual se desarrolla dicho proceso” (p.715). En esta afirmación se percibe en gran proporción la importancia atribuida al aprendizaje desde la dimensión racional del cerebro, obviando en todo momento las dimensiones tanto emocional como operativa. No obstante, más adelante en esa misma publicación manifiesta que la escritura no es solo considerada como instrumento para expresar pensamiento y transmitir conocimiento, sino que cumple una función epistémica, por cuanto, permite incrementar, revisar y transformar el saber. Así como también, menciona que es “(...) una actividad social, ya que todo lo que se escribe, la forma cómo se escribe y a quién se escribe está ajustado a convenciones sociales propias” (p.715). Expresado de esta manera pareciera demostrar que las dimensiones operativa y emocional que en un principio fueron desatendidas, ahora están incorporadas al otorgarle un toque de individualidad al proceso de composición.

En el año 2015, Hernández, López y García mencionan que la escritura ofrece la oportunidad de aprender, reflexionar, evaluar la información que se recibe y se emite. De igual manera, consideran que es necesaria la respectiva planeación estratégica y estructural, explicándola de la siguiente manera: primero deberá plantear la idea de lo que se desea transmitir, después, redactar los borradores necesarios en los que se va mostrando el estilo y la forma elegidas, por último, evaluar el texto bajo criterios de eficiencia, eficacia, así como, revisar y analizar el contexto, la justificación del escrito y proceder a preparar la versión a entregar (editar).

En el año 2017, Trillos retoma el concepto de escritura concebido por Cuervo y Flórez (1992), resaltando especialmente lo complejo de todas las actividades que debe considerar el escritor para producir un texto, para estos autores es:

(...) un acto complejo porque impone demandas simultáneas sobre el escritor. Cuando una persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a que audiencia va dirigido, tener muy claro que efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar el vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr que el texto tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados y controlar la longitud del texto...[...] estas exigencias se pueden agrupar en demandas sobre (a) contenido; (b) el propósito; y (c) la estructura del texto. “[...] ¡Es obvio que una mente humana no está en capacidad de abordar todo esto al mismo tiempo! Cuando así lo intenta, por ingenuidad, o falta de tiempo, porque sobrestima sus capacidades o descalifica la tarea, el escritor termina en estado de angustia, frustrado o con un texto de calidad dudosa. (p. 125)

Los investigadores han acordado que la escritura es fundamental en la vida, empleándola adecuadamente disfrutamos de su poder y beneficios, es decir, de la posibilidad de comunicarnos y construir conocimientos durante el proceso de producción de un texto. Este acto genera que operemos en una constante y compleja toma de decisiones, que permite la comprensión del mundo desde los conocimientos previos de cada persona. Desde estas perspectivas se reconoce la influencia del entorno social y su aporte invaluable para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes en todos los niveles educativos, especialmente en el universitario que forma profesionales en diversos ámbitos. A continuación se mencionarán algunos aportes de las neurociencias con la finalidad de ampliar, justificar y unificar el enfoque de esta investigación.

Perspectivas neuroeducativas

En el año 2010, Campos señala que la Neuroeducación es una “(...) nueva línea de pensamiento y acción que tiene como principal objetivo acercar a los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el

cerebro y el aprendizaje” (p.10). Por su parte, Di Gesú y Seminará (2012) destacan que la neurodidáctica es una disciplina que se encuentra en la bifurcación, entre la neurobiología y las ciencias educativas, por cuanto, se sustenta en que todo proceso de aprendizaje conlleva en sí mismo a una transformación en el cerebro, en las que las redes neuronales se ven afectadas por modificaciones, es decir, “El proceso de aprendizaje modela el cerebro, ya que cada vez que se pone en marcha un aprendizaje, se activa un “camino neuronal” que hace que desaparezcan las conexiones neuronales poco utilizadas y se refuercen las conexiones más activas” (p.7).

De la misma manera, Guillén en el año 2012, presenta ocho estrategias importantes basadas en el funcionamiento del cerebro, que resultan útiles en la práctica educativa:

1. Nuestro cerebro cambia y es único: puede transformarse en forma significativa a lo largo de la vida.
2. Sí importan las emociones. Los docentes deben propiciar climas emocionales positivos en las aulas, para favorecer el aprendizaje y la seguridad en los estudiantes.
3. La novedad alimenta la atención: las prácticas tradicionales han prevalecido en la enseñanza de contenidos académicos abstractos, descontextualizados e irrelevantes para el estudiante, que no estimulan su aprendizaje; en cambio despertar la curiosidad activa las emociones que sustentan la atención.
4. El ejercicio físico mejora el aprendizaje: su práctica regular impulsa la neuroplasticidad y la neurogénesis.
5. La práctica constante permite progresar: logra la automatización de los procesos mentales, liberando en espacio la memoria de trabajo y promoviendo la reflexión.
6. El juego abre las puertas del mundo: no se restringe a una edad, fortalece la autoestima, promueve la creatividad y favorece la sociabilización.
7. El arte mejora el cerebro: la música y el teatro deben incorporarse a la educación, por cuanto, potencian las habilidades sociales, emocionales y cognitivas.
8. Somos seres sociales: el cerebro se desarrolla en interacción con otros cerebros.

Compleja como una galaxia es la estructura cerebral

En palabras de De Montes y Montes (2019) el cerebro es el órgano más importante del sistema nervioso, entre sus funciones destacan: recibir, relacionar, acumular y producir una inmensa cantidad de señales para mantener con vida todo el organismo. Pesa alrededor de 1,3 kg., sus principales combustibles son la glucosa y el oxígeno, está constituido por: 75% de agua y por biomoléculas (proteínas, aminoácidos, neurotransmisores, lípidos, entre otras). Se estima que consume diariamente 400 calorías. Cumple funciones simultáneas, entre ellas, se resaltan las siguientes:

- a. Coordina y ejecuta todos los procesos cognitivos, como lo son: el aprendizaje, la memoria, la lengua oral y escrita, la capacidad para comunicarse; el procesamiento de la información proveniente de los sentidos, la resolución de problemas, las decisiones, la imaginación, el análisis, los sueños, entre otras.
- b. Desarrolla e incorpora diversas inteligencias para procesar la información, genera nuevos conocimientos, haciendo uso de los recursos disponibles.
- c. Controla las emociones, sentimientos y las conductas afectivas.
- d. Regula la producción de hormonas y su liberación al torrente sanguíneo.
- e. Coordina las funciones de los músculos y el aparato locomotor en general.
- f. Establece las respuestas del organismo frente al estrés físico emocional.
- g. Genera las sustancias químicas que requiere el organismo.

De Montes y Montes (2019) explican la comunicación entre las neuronas, mediante unos breves pasos, los cuales se resumen a continuación: la sinapsis representa la unión electro-química de dos neuronas, se produce cuando un impulso nervioso es recibido de una neurona que se activa; las dendritas lo reciben y es llevado hacia el soma o cuerpo celular; luego, en el núcleo de la neurona es captado, integrado y procesado, generán-

dose una respuesta; esta última es conducida a lo largo del axón; llega a los botones terminales, se liberan los neurotransmisores respectivos de acuerdo con la información contenida; y finalmente, se repite nuevamente el ciclo de transmisión. También, estas autoras realizan la distinción entre neurotransmisores excitatorios que estimulan respuestas en las células receptoras, e inhibitorios que desestimulan la actividad. La cantidad de neuronas del cerebro podría compararse con el número de estrellas en una galaxia.

Funcionamiento tríadico del cerebro

Bernal (2011) comparte la perspectiva tríadica y confirma que el propósito fundamental del cerebro estriba en el sostenimiento de las funciones básicas del organismo, para ello “(...) cuenta con una complejidad sistémica que podríamos distinguir como “emocional” (esta parte impulsa y valora la información), “cognitiva” (esta otra parte recibe y elabora información) y “ejecutiva” (parte que organiza y dirige la acción mediante proyectos, planes” (p. 11). A efectos de establecer correspondencia con nuestras dimensiones o funciones cerebrales, además, de unificar la perspectiva en la que se fundamenta este estudio, se aclara: la dimensión emocional, involucra los sentimientos e intereses, es holística; la dimensión racional –cognitiva, procesa la información con énfasis en la función epistémica, relaciones lógicas, analíticas; y la dimensión operacional– ejecutiva, motriz, lleva a cabo la acción, guiándola y estructurándola. Respecto al funcionamiento del cerebro y la influencia de las emociones, es importante destacar que De la Barrera y Donolo (2009) señalan que cuando los sentimientos son ignorados, ejercen su influencia negativa a la hora de enfrentar una asignación o tomar alguna decisión, explicándolo de la siguiente manera:

Cuando hay un desborde de nuestro cerebro emocional, nuestro cerebro de trabajo puede tener poca capacidad de atención para tener en mente los hechos necesarios para terminar una tarea, la adquisición de un concepto o la toma de una decisión inteligente. Finalmente, se señala que poderosas emociones– ansiedad, amor, ira y placer –parecen capaces de crear una estática neural en la corteza prefrontal, por lo tanto pueden sabotear la capacidad de atender en la memoria de trabajo. (p.11)

Ahora bien, Paul MacLean (1997) citado por Herrera (2004) propuso un modelo para comprender la estructura cerebral conocido con el nombre de “cerebro triuno” o “triada cerebral”, está integrado por tres sistemas neurales interconectados, cada uno con sus funciones propias y concretas, los cuales son los siguientes:

1. **Sistema-R**, sistema reptílico o cerebro reptil: es el más antiguo, por tanto, primitivo. Se ubica en la parte superior de la médula espinal, en la base del cuello. Se ocupa de recolectar la información en forma de energía mediante la columna vertebral. Ruíz (2004) señala que está formado por los ganglios basales, el tallo cerebral y el sistema reticular. Basándose en las investigaciones de MacLean (1978,1990) la función de este cerebro es la de actuar cuando su organismo así lo requiere, por tanto, no está en capacidad de pensar ni sentir. “Aquí se organizan y procesan las funciones que tienen que ver con el hacer y el actuar, lo cual incluye: las rutinas, los valores, los hábitos, la territorialidad, el espacio vital, condicionamiento, adicciones, rituales, ritmos, imitaciones, inhibiciones y seguridad” (Ruíz, 2004, p.153).

Al respecto, De Gregori y Volpato (2012) reafirman que la dimensión operacional – cerebro central – reptil – representa los procesos operativos, prácticos, ejecutivos, procedimentales, motrices. Controla las necesidades para la sobrevivencia, cuando es la dimensión dominante, son personas emprendedoras, proactivas, constructivas, responden a la práctica e inmediatez en sus acciones. En este estudio se le atribuye el verbo HACER, es decir, la textualización o traducción de la escritura (la acción de escribir) y en la medida que avanza, también organiza el texto.

2. **Sistema-L**, cerebro límbico: se localiza detrás de la cara, envolviendo al cerebro reptil y está conectado a la neo corteza. Se dedica a las experiencias y expresiones emocionales como: la alegría, el amor, la depresión, entre otras. También, controla el sistema autónomo del organismo. De acuerdo con Mac Lean, Ruíz (2004) señala que anatómicamente está constituido por un conjunto de estructuras, entre ellas: el tálamo (placer-dolor), las amígdalas (nutrición, oralidad, protección, hostilidad), el núcleo hipotalámico

(cuidado de los otros), hipófisis, hipocampo (memoria de largo plazo), el área septal y la pituitaria (directora del sistema bioquímico del organismo).

Herrera (2004) asegura que su función, “(...) está relacionada con las respuestas emocionales, el aprendizaje y la memoria” (p.49). Asimismo, se le atribuye a este sistema nuestra personalidad y recuerdos. Según Ruíz (2004) “Puede ser considerado como el cerebro afectivo, el que energiza la conducta para el logro de las metas. El desbalance de dicho sistema conduce a estados agresivos, depresiones severas y pérdida de la memoria, entre otras enfermedades” (p.153).

En este sentido, López (2009) asegura que el sistema límbico se encarga de mantener el interés y la disposición emocional hacia una actividad. La amígdala reacciona ante los estados de estrés entorpeciendo la conducción de la actividad eléctrica mediante los centros cognitivos superiores del cerebro. “Por tanto la investigación en neuroimagen apoya la idea de que las experiencias lectoras para ser significativas tienen que ser divertidas y relevantes para los estudiantes” (p.72).

Ahora bien, De Gregori y Volpato (2012) resaltan que la dimensión emocional –cerebro derecho-límbico– responde al ser en su esencia, sus valores, creencias, creatividad y su espiritualidad. Cuando es la dimensión dominante se caracteriza por ser: optimista, sensible, soñador, futurista, intuitivo, creativo, con una visión amplia y global. Al momento de escribir, se le atribuye el verbo SENTIR, por tanto, la representación del texto, interviene en su planificación e influye también en la producción y valoración.

3. **Neocorteza** (corteza nueva): se ubica sobre el sistema límbico, posee mayor evolución y está dividido en dos hemisferios izquierdo y derecho. Se ocupa de las funciones superiores como: pensar, hablar, percibir, imaginar, analizar, entre otras. Afirma MacLean que en ella se desenvuelven un conjunto de células nerviosas que se dedican “(...) a la producción del lenguaje simbólico, a la función asociada a la lectura, escritura y aritmética, (...) proporciona la procreación y preservación de las ideas que allí surgen, recibiendo las señales de los sentidos que provienen del sistema límbico” (1997, citado por Herrera, 2004, p.35). Además, Ruíz (2004) señala que “La neo corteza se convierte en el foco principal de atención en las lecciones que requieren generación o resolución de problemas, análisis y síntesis de información, del uso del razonamiento analógico y del pensamiento crítico y creativo” (p.154).

Por su parte, De Gregori y Volpato (2012) señalan que la dimensión racional –cerebro izquierdo-neo corteza– obedece a los procesos lógicos, al análisis, la crítica, la teoría y la reflexión. Cuando es la dimensión dominante es una persona que se inclina por la búsqueda constante de la comprensión del mundo mediante la ciencia y le es fácil entender los avances científicos. Por tanto, se enfoca en el pasado para entender o construir su teoría. Al escribir se le asigna principalmente el papel del PENSAR, es decir, produce las ideas, revisa y evalúa el conocimiento en el texto creado. Al respecto, Cazau (2004) menciona que normalmente es el izquierdo, el que procesa la información de modo secuencial y lineal. Se ocupa de analizar los detalles, forma la imagen del todo a partir de las partes. “(...) piensa en palabras y en números, es decir contiene la capacidad para la matemática y para leer y escribir (...) emplea un estilo de pensamiento convergente obteniendo nueva información al usar datos ya disponibles, formando nuevas ideas o datos convencionalmente aceptables” (p.160).

Metodología

Dada la naturaleza de esta investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, el procedimiento de abordaje se presenta mediante el método fenomenológico y su alcance es descriptivo. El estudio se realizó en la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales de la Universidad de Los Andes, específicamente con los estudiantes de la Escuela Técnica Superior Forestal (ETSUFOR). Se encuentra ubicada en la parroquia Milla del Municipio Libertador del Estado Mérida. Es una carrera corta conformada por tres años de escolaridad incluyendo dieciocho semanas de pasantías. Su misión es egresar profesionales competentes que apliquen conocimientos en las áreas de forestal, agroforestal y ambiental, en beneficio de la sociedad, poseen un alto compromiso con la preservación del ambiente. Recibe población especialmente de estados y municipios rurales cercanos, a partir de los 17 años de edad y de ambos sexos. En este estudio participan los estudiantes tanto

de nuevo ingreso (Semestre uno A2017-A2018) como los que están distribuidos en todos los demás semestres de la carrera (B2017-A2018). El sexo de los participantes se distribuye en 16 femeninas y 17 masculinos, para un total de 33 informantes. Los instrumentos de recolección de información empleados son: cuestionarios y el Test de Cociente Tricerebral (C.T.). El procedimiento para el análisis de los datos es el siguiente: en primer lugar, se determinan las acciones mentales que expresaron los estudiantes durante el proceso de escritura, solicitándoles responder la pregunta por escrito “Explica qué haces cuando escribes”, (formato No. 1). Posteriormente, con la finalidad de ampliar y contrastar la información obtenida con el formato No.1, se les entregó con semanas de diferencia a los estudiantes el formato No. 2, denominado “Proceso de escritura en tres momentos”. Para realizar el análisis de los datos recolectados mediante el formato No.1, se hizo una lectura profunda de las respuestas, estuvo orientada exclusivamente hacia la identificación de las acciones antes mencionadas. Después, con el formato No. 2, se analizó y sistematizó de acuerdo con la categoría: Proceso de escritura. Posteriormente, las respuestas emitidas por los participantes en los formatos No.1 y No. 2, se procesaron buscando especialmente las dimensiones tricerebrales: racional, operacional y emocional. El análisis de la categoría denominada: Proceso de escritura, está conformada por las subcategorías previas, que a continuación se especifican:

Subcategoría 1: Acciones asociadas a la planificación del texto

Subcategoría 2: Acciones asociadas a la textualización

Subcategoría 3: Acciones asociadas a la revisión

Durante el análisis de los datos recolectados en la investigación, emergieron dos categorías más, a ellas se les asignaron los siguientes nombres:

Subcategoría 4: Emociones que expresan durante el proceso de escritura (bloques para escribir; sentimientos de inseguridad; cuestionamientos sobre el texto producido, entre otras).

Subcategoría 5: Debilidades en el proceso de producción textual.

En segundo lugar, para determinar la predominancia tricerebral de los estudiantes universitarios, se utiliza el instrumento denominado: Formato No. 3 Cociente Tricerebral (C.T.). Luego, se procesa de acuerdo con las instrucciones de De Gregori. En tercer lugar, se contrasta la información recabada con los tres formatos, para hallar la relación entre el proceso de escritura y la predominancia cerebral.

Resultados y discusión

Se iniciará destacando las acciones asociadas a la planificación (subcategoría 1), al efecto, Serrano y Villalobos (2006), mencionan basándose en la “Teoría de la Redacción como Proceso Cognitivo” de Flower y Hayes (1996), que la planificación es uno de los subprocesos cíclicos e interactivos que forman parte del acto de escribir, está constituida por un conjunto de acciones que podrían sintetizarse en: reflexionar, decidir qué decir y cómo decirlo, establecer objetivos y sub objetivos, activar la generación de ideas, entre otras. En este estudio los sujetos las confirman, no obstante, sobresale especialmente la importancia de investigar para escribir, lo que es significativo, debido a que, la producción ya no sólo va a depender de sus conocimientos previos, sino que ahora son conscientes de que para escribir es necesario leer o investigar sobre el tema a desarrollar. También, expresan los estudiantes: elaborar un esquema o mapa de conceptos, pensar en la audiencia, establecer criterios de organización relacionados con la superestructura, macroestructura y microestructura. Ello puede constatarse en los siguientes ejemplos:

- Informante N° 1: “(...) suelo investigar más sobre el tema para proceder a estructurar el escrito (...)”
- Informante N°3: “Lo primero es indagar más sobre el tema que necesitamos conocer, hay que leer a fondo para tener una idea más clara sobre el tema (...)”
- Informante N°18: “Pienso al principio qué tipo de estructura debo aplicar según los requerimientos que me hayan pautado al principio, luego de eso comienzo a pensar cómo organizar la cronología de los eventos que

plasmare en el texto que voy a desarrollar.” (...) “para que el receptor de mi mensaje pueda comprender con total facilidad lo que quise expresar.”

Continuando con el siguiente subproceso de escritura, denominado textualización (subcategoría No. 2), de acuerdo con Flower y Hayes (1996) la traducción comprende la acción de escribir, para lo cual el escritor debe manejar las reglas o convenciones de la lengua escrita. Para Serrano y Villalobos (2006), es una operación que consiste en poner en palabras los pensamientos, sin olvidar la cohesión y la coherencia durante la producción del texto. Luego de planificar el texto, los estudiantes de ETSUFOR proceden a traducir sus ideas para plasmarlas en la hoja en blanco, tienen presente las propiedades textuales, la forma correcta de escribir las palabras (reglas ortográficas) y acuden constantemente a los objetivos establecidos para mantenerse en el tema, por tanto, en este subproceso se ocupan también, de construir la microestructura del texto. A continuación pueden observar algunas de las evidencias de lo antes expuesto:

- Informante N°18: *“Durante mi proceso de escritura estoy constantemente descartando ideas y sustituyéndolas por otras más apropiadas ya sea por mi retórica e incongruencia...”*
- Informante N°23: *“(...) luego, tomando lápiz y papel empiezo a construir cuidadosamente las primeras oraciones del texto”*
- Informante N°33: *“Cuando escribo pienso lo que voy a escribir, trato de no equivocarme en las palabras que escribo siempre estoy, pendiente para corregir ese error esa coma o ese punto, cuando escribo trato de llevar esa secuencia (...).”*

Respecto al subproceso de revisión, Serrano y Villalobos (2006) afirman que es el aspecto más decisivo y complejo de la composición escrita, por cuanto, son diversos los elementos que se encuentran en éste y es el momento indicado para proceder a ejecutar las modificaciones respectivas. Aunque se comentan de manera lineal los subprocesos, entendemos que son recursivos, por ende, la revisión está presente tanto en la planificación como en la textualización, porque en un instante pasamos de uno a otro. Es importante mencionar en este momento, que basándonos en lo expresado por los estudiantes constatamos la presencia de las dimensiones tricerebrales integradas, en la planificación, textualización y revisión.

Asimismo, Cuervo y Flórez (1992) citados por Trillos (2017) resaltan que la revisión es un acto complejo que requiere atender demandas simultáneas de contenido, propósito, estructura, entre otras. Los estudiantes de ETSUFOR, en torno a esta subcategoría señalaron que continuamente releen y reescriben el texto, pero esta revisión se muestra superficial, porque como menciona en especial el informante N°7, que hace modificaciones si lo considera necesario, nos lleva a pensar que una vez plasmado el pensamiento en la hoja se convierte en algo casi inmodificable. Sin embargo, se observa que toman en cuenta la coherencia del texto, al parecer, le prestan mayor atención a la ortografía y menos a la exposición de las ideas. A continuación algunas evidencias que respaldan lo descrito:

- Informante N°1: *“Al finalizar el escrito continuo con leerlo y siento que podría reescribirlo mucho mejor.”*
- Informante N°7: *“Tomo en cuenta la ortografía. Leo varias veces lo que escribo y hago modificaciones si es necesario.”*
- Informante N°17: *“Esta es la etapa donde dejo pasar un determinado tiempo, con el objetivo de que la mente descanse, esto me permite al leerlo nuevamente, corregir errores que pasaron por desapercibido y a su vez completar ideas que quedaron en el aire.”*

Del mismo modo, en el análisis de los datos obtenidos del formato No. 1 se confirmó la presencia tanto del modelo “decir el conocimiento” como “transformar el conocimiento” de Bereiter y Scardamalia (1992). En las evidencias puede observarse: la activación de los conocimientos previos para plasmarlos en el papel; una modalidad que podría atribuirse al primer modelo, que es copiar del libro fragmentos sin reflexionar sobre ello (en este caso el libro tomaría el lugar de la memoria a largo plazo, transcripción literal y en ocasiones ello se convierte en plagio); así como también, existe la revisión y la reflexión de las ideas expuestas; prevalece el conflicto entre el contenido y la retórica para expresar las ideas; consideran a la audiencia o a sus posibles lectores cuando componen el texto. A continuación los ejemplos que así lo respaldan:

- Informante N° 20: *“Primero pienso sobre qué quiero o me toca escribir el tema en general. Luego dejo fluir las ideas y la escribo para que no se me olviden, realizo un borrador para poder quitarle o agregarle cosas sobre el tema y al final lo paso en limpio.”*
- Informante N° 21: *“Primero antes de escribir me detengo a pensar, a recordar dependiendo de cuál sea el tema, luego de tener más claro lo que voy a escribir trato de ordenar esos pensamientos que se me vienen al instante y para eso utilizo borradores porque se me hace un poco complicado organizarlo de una vez en mi mente.”*
- Informante N° 22: *“Lo primero es organizar mis ideas de manera, que lo que escribo tenga sentido de acuerdo a lo que pensé (retórica). Posteriormente escribo, lo que mejor pude organizar en mis pensamientos. Culminado todo lo escrito, me dedico a revisar algún error que haya cometido.”*

Una vez distribuidas las acciones de acuerdo con las subcategorías del proceso de escritura, se hace referencia nuevamente a los modelos pertenecientes a Bereiter y Scardamalia (1992), debido a que, se observa que algunos estudiantes a pesar de ser escritores noveles transforman el conocimiento, por cuanto, no sólo activan sus conocimientos para escribir, sino que investigan sobre el tema, lo contrastan con sus esquemas previos, reflexionan, plasman y revisan sus ideas. De esta manera, muestran que empiezan a través de la manipulación de los datos, a hacer uso de la función epistémica de la escritura, tal como la define Cassany (1999), generando o creando nuevo conocimiento. Es importante destacar que, en ningún momento se duda del trabajo integrado de los tres cerebros durante el proceso de producción de un texto académico. Sin embargo, siempre existirá uno que comanda estas acciones en forma proporcional o desproporcional en cada uno de los subprocesos de la escritura. En otras palabras, puede ser que las acciones identificadas se relacionen en determinado momento más: con la planificación y el cerebro derecho; las de textualización o traducción con el cerebro central; y las de revisión con el cerebro izquierdo. Pero, lo que sucede realmente es que los tres cerebros o dimensiones tricerebrales trabajan en cooperación o sinergia. No obstante, de acuerdo con la dominancia tricerebral que arrojen los puntajes, siempre existirá uno que tenga mayor participación, o también, puede darse el caso que dos o los tres cerebros estén en conflicto, ya sea por conflicto o anulación.

Ahora bien, al aplicar el Test de Cociente Tricerebral se obtuvo la siguiente información, en cuanto a la frecuencia del cerebro dominante, la mayor cantidad de informantes dieciséis (16) mostraron dominancia cerebral derecha (dimensión emocional), seguida de doce (12) participantes con dominancia del cerebro central (dimensión operacional), solo dos (2) estudiantes reflejaron como cerebro dominante el izquierdo (dimensión racional). Igualmente, dos (2) sujetos también mostraron mediante este test, conflicto, enganche o bloqueo con los cerebros central y derecho. Asimismo, como cerebro subdominante, en primer lugar, se revelan doce (12) estudiantes con el cerebro central; en segundo lugar, nueve (9) con el cerebro izquierdo. En tercer lugar, cuatro (4) participantes muestran como cerebro sub-dominante al cerebro derecho. También, cuatro (4) estudiantes debido a su puntaje medio reflejaron bloqueo entre los cerebros izquierdo y derecho, un (1) solo participante muestra bloqueo entre los cerebros izquierdo y central. Dos (2) participantes masculinos muestran el mismo puntaje entre el cerebro dominante y subdominante, en ambos casos se encuentran en conflicto o bloqueadas las dimensiones operacional y emocional (central y derecho respectivamente), por tanto, no se pudo determinar en esos casos, cuál es su cerebro subdominante. Respecto a la frecuencia del cerebro oscilante o débil, puede apreciarse que la mayor frecuencia (16 participantes) se presenta con el cerebro izquierdo. Seguidamente, con una diferencia significativa con respecto al anterior, se observa al cerebro derecho, ocupando esa posición con seis (6) participantes que lo muestran como débil u oscilante. Y con una diferencia de un participante se observa seguidamente al cerebro central. Igualmente, se devela que cinco (5) informantes muestran ausencia del puntaje menor que debería representar al cerebro débil, debido a que, por obtener como resultado al menos dos puntajes idénticos, en estos casos específicamente alcanzan el mismo puntaje tanto el cerebro subdominante como el que debería ser el oscilante. Al realizar la comparación entre las acciones expresadas por los participantes y las rutas mentales obtenidas del Test de Cociente Tricerebral, se obtuvo como resultado que en un 86% de los casos hubo coincidencia entre lo expresado por los estudiantes sobre su proceso de producción textual y la ruta mental que muestra el revelador del C.T. Mientras que un 14% de los informantes muestra diferencia al comparar los instrumentos. Así como también, se logró conocer la existencia de cuatro (4) informantes con funcionamiento proporcional: es decir, sus cerebros alcanzaron

puntajes que no reflejan conflictos entre ellos, ya sea por bloqueo o anulación, estos casos representan un 14% de la población estudiada. Es importante destacar que, de estos cuatro casos la participante N°17, se caracterizó durante ese semestre por presentar escritos eficientes. Mientras que los demás informantes mostraron diversas falencias en la producción de sus textos, además, por diferentes razones sólo el estudiante N°14 continúa asistiendo a ETSUFOR, las demás se retiraron de la carrera. Detallando aún más los resultados del test, se encontraron catorce (14) informantes en los cuales los cerebros de acuerdo con el puntaje obtenido, muestran bloqueos ya sea porque reflejan igual puntuación o por presentar una diferencia de un punto entre ellos. Es importante destacar que, el informante N°13 padece ambas condiciones, tanto bloqueo entre los cerebros como anulación, por mostrar una diferencia mayor de siete puntos. Ello se interpreta como sujetos que reflejan un funcionamiento desproporcional. Este grupo representa un 50% de la población estudiada y sólo tres se retiraron quizás temporalmente de la escuela. Asimismo, se muestran informantes cuyo funcionamiento es desproporcional entre los tres cerebros por anulación, es decir, uno o dos cerebros alcanzan una puntuación tan alta que se distancian de los demás con una diferencia mayor a los siete puntos. Ello se traduce en que la mayor puntuación anula el menor puntaje, impidiéndole a estos funcionar adecuadamente o proporcionalmente, estos casos son diez (10) y representan un 36%. Además, debe mencionarse que siete (7) de este grupo se retiraron también de la escuela, sólo tres (3) continúan asistiendo a ETSUFOR.

En esta investigación se comprobó que existe, por un lado, coincidencia entre las acciones que ejecutan los estudiantes de esta carrera técnica y las rutas mentales que revela el test C.T. creado por Waldemar De Gregori. Asimismo, se confirma que el cerebro dominante comanda las funciones cerebrales, el cerebro subdominante refleja su influencia como opositor, así como, el cerebro oscilante su apoyo alternativo a uno u otro cerebro. También, el test demostró que existen bloqueos entre los cerebros que impiden un funcionamiento proporcional de estos, por tanto, la persona es afectada por esa condición momentánea que le impide actuar, disfrutar de la vida, desenvolverse de manera exitosa, pertinente, sensible, responsable y conforme a lo esperado. Por supuesto, no debe obviarse la influencia del funcionamiento tricerebral en la producción textual, por cuanto, los conflictos entre los cerebros y una puntuación baja especialmente en el cerebro izquierdo, coincide con las debilidades o falencias encontradas en los escritos de los estudiantes. Por otro lado, se ratifica que el proceso de escritura es recursivo e integrador, debido a que, todas las funciones tricerebrales están presentes en cada uno de los subprocesos en menor o mayor proporción, además, que actúan en cooperación. También, se evidenció que los subprocesos siguen una ruta mental que se reveló en el test y se confirmó en un 86% de los casos estudiados. Es de hacer notar que, los resultados del test hicieron posible comprender un poco más las razones por las cuales algunos textos escritos tienden a ser deficientes, por cuanto, guarda relación especialmente con los cerebros en conflicto de acuerdo con la interpretación basada en De Gregori y Volpato (2012).

En este sentido, el funcionamiento cerebral se desarrolla mediante la integración de los tres cerebros: izquierdo, central y derecho, que en esta investigación son llamados también dimensiones o funciones del Pensar (racional, organizar, revisar, investigar, es analítica, lógica, entre otras), Hacer (operacional, motriz, ejecutiva, procedimental) y Sentir (emocional, analógica, intuitiva, imaginativa). Con la aplicación del formato N°3, se ratificaron cinco de las seis rutas mentales posibles:

1. Siente – Hace – Piensa.
2. Hace – Piensa – Siente.
3. Siente – Piensa– Hace.
4. Hace– Siente– Piensa.
5. Piensa– Hace– Siente.

Con la finalidad de describir la relación entre el proceso de escritura y la predominancia cerebral de los estudiantes, a continuación se analizará lo expresado por uno de los participantes en el estudio. El informante N° 18, ante la pregunta ¿Qué haces cuando escribes?, nos brindó una respuesta que concuerda perfectamente con lo que se pretendió demostrar. Primero, existe un trabajo integrado de los tres cerebros, en el cual se pudo evidenciar que ejecuta acciones que se dirigen a cada una de las dimensiones (racional-operacional-emocional) en el orden revelado en su ruta mental. Segundo, los puntajes obtenidos demuestran un funcionamiento

proporcional entre los cerebros racional y operacional, así como también, entre el operacional y emocional, aunque no respecto al racional y emocional (por la mínima diferencia de un punto); en los cuales, el dominante o el que comanda sus actividades es el cerebro racional, el subdominante es el cerebro operacional y el vulnerable u oscilante, es el cerebro emocional (la ruta mental es piensa-hace-siente). Tercero, se evidencia en sus escritos mayor claridad en la exposición de sus ideas, la competencia lectora y escritora mostrada en sus textos, siempre superó la de los escritos presentados por sus compañeros. Es una persona que se caracteriza por manifestar cualidades como: analista - crítico, lógico, intelectual, disciplinado y orientado por metas. Asimismo, de acuerdo con De Gregori y Volpato (2012), puede afirmarse que cuando el cerebro central, como en este caso, es el subdominante, la persona actúa demostrando que usa el razonamiento, es responsable y sensato.

Conclusión

El subproceso de planificación en este estudio podría definirse como el momento en que el estudiante: piensa, investiga, analiza, reflexiona sobre el tema a desarrollar para ampliar sus ideas o conocimientos previos, toma en consideración las pautas de la asignación para definir los objetivos, la superestructura, la macroestructura y la microestructura. Es importante resaltar que, la revisión está presente tanto en la planificación como en la textualización, porque en un instante pasamos de un subproceso a otro. Los estudiantes de ETSUFOR, en torno a la revisión señalaron que continuamente releen y reescriben el texto, pero esta revisión se muestra superficial. Sin embargo, se observa que toman en cuenta la coherencia del texto, le prestan mayor atención a la ortografía y menos a la exposición de sus ideas.

Asimismo, a través de lo expresado por los estudiantes constatamos la presencia de las dimensiones tricerebrales integradas y trabajando de manera cooperativa, en la planificación, textualización y revisión del texto. En el primer momento, las acciones mentales que con mayor frecuencia se identificaron son las asociadas con la planificación del texto; en el segundo y tercer momento, sobresalieron las que están relacionadas con la revisión. Entre los aspectos que se deducen de lo anterior, se destacaron: la importancia que los estudiantes le atribuyen especialmente a la revisión durante toda la producción del texto escrito; la influencia de las emociones, ya sea gestando confianza o seguridad en sus capacidades, así como, bloqueando el proceso de generación del texto escrito. Esperamos que los estudiantes desechen el camino poco fructífero de no investigar para escribir y se motiven siempre a indagar sobre cualquier tema a escribir.

También, a través de la información recabada, se manifestaron en algunos estudiantes sus creencias tradicionales sobre el proceso de escritura, como lo son: esperar que por sí sola o por una divinidad les va a llegar la inspiración para escribir, en lugar de, ampliar los conocimientos mediante la lectura. Igualmente, se observa en sus expresiones concepciones más actualizadas del acto de escritura, entre ellas: la búsqueda de la perfección; la importancia atribuida a la coherencia del escrito; la complejidad que engloba el proceso de producción. Sin embargo, es un hecho relevante que la mayoría de los estudiantes mostraron ignorar en las diversas evidencias recolectadas, la incorporación de la voz propia y de otros autores en el texto producido. Esto nos lleva a sugerir que es un aspecto que debe ser enseñado, orientado, promovido y por ende, fortalecido en sus escritos, con la finalidad de que se enriquezca el desarrollo de su proceso de escritura.

Los estudiantes de ETSUFOR mostraron mayor dominancia del cerebro derecho, seguidamente del cerebro central y por último, del cerebro izquierdo. Ello podría interpretarse, según palabras de De Gregori (2002), como: son personas creativas, sensibles, afectuosas y soñadoras. No obstante, cuando el subdominante es el cerebro central, significa que son sensibles y prácticos, sueñan pero tiene los pies sobre la tierra. Ahora bien, en torno a la escritura pudo observarse que está muy influenciada por las funciones relacionadas con las emociones, es decir, los sentimientos de inseguridad les producen bloqueos o conflictos para expresarse por escrito. Su concepción del acto de escritura depende en gran parte de una divinidad o una inspiración que debe llegar a su mente, sienten empatía por su lector (se preocupan por su audiencia). Ellos se esfuerzan por cumplir con las asignaciones de escritura, no obstante, la calidad de sus textos requieren de mayor dominio o

desarrollo de esa competencia. Sin embargo, no se percibe que esa dominancia por parte del cerebro derecho este enfocada hacia la creatividad, la inventiva de un texto enriquecido por su propia voz y la de otros autores, que promueva la función epistémica, en ese diálogo con sí mismo y otras perspectivas. Aunado a ello, el cerebro izquierdo en un 50% de los casos resultó ser el cerebro débil u oscilante. Incluso, en los cuatro sujetos que mostraron un funcionamiento tricerebral proporcional, en ninguno de los casos la dimensión racional alcanzó la posición dominante, únicamente ocupó en dos oportunidades la posición subdominante y dos en la vulnerable. Además, que en muchas de las respuestas obtenidas se hace evidente el poco desarrollo del cerebro izquierdo, es decir, su producción escrita es deficiente, se observa escaso dominio de las propiedades textuales, escriben especialmente en lengua oral, se ocupan poco de emplear un vocabulario técnico, no siempre expresan su pensamiento acorde a su madurez cronológica y experiencia escolar, ni cuestionan las fuentes consultadas. Aunque, cuando revisan los textos los estudiantes hacen énfasis en corregir ortografía, se ocupan de la cohesión y la coherencia, pero en ocasiones sin mucho éxito. Las puntuaciones del test que según la escala de intensidad cerebral las califica como inferiores, tienden a coincidir con producciones textuales deficientes, en las cuales, el escritor poco fundamenta su exposición o argumentos con autores, más bien, son reproductores de información.

Entre los hallazgos más importantes que devela esta investigación, es el hecho que a través de la aplicación del Test Cociente Tricerebral, puede comprenderse más a fondo cómo es el proceso de escritura de cada estudiante, cuáles son los factores que afectan su producción y cómo podríamos orientarlo para que supere ciertas debilidades que le impiden desarrollar sus competencias escriturales, así como también, se confirmó la recursividad e integración de los subprocesos en el acto de escribir, bajo la dirección de una ruta mental sinérgica. ©

Arioly Contreras. Profesora adscrita al Departamento de Ciencias Básicas en la Escuela Técnica Superior Forestal, Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales de la Universidad de Los Andes. Magister Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura.

Alix Madrid. Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Doctora en Educación de la U.L.A. Coordinadora del Programa de Actualización de los Docentes de la ULA.

Referencias bibliográficas

- Bañales Faz, Gerardo; Vega López, Norma Alicia; Araujo Alvineda, Narciso; Reyna Valladares, Antonio y Rodríguez Zamarripa, Brianda Sarai. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 879-910. ISSN: 14056666. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bernal Guerrero, Antonio. (2011). Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Neurociencia/144.pdf>
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64
- Campos, Anna Lucia. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educ@ción*. (143), 1-14. Organización de Estados Americanos. Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.

- Castelló, Montserrat. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M.P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata
- Cazau, Pablo. (2004). Estilos de Aprendizaje: El Modelo de los Hemisferios Cerebrales. En J. Gómez (Coord.), *Neurociencia Cognitiva y Educación* (pp.160-176). Lambayeque - Perú: Fondo Editorial FACHSE - Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- De Gregori, Waldemar. (2002). *Construcción familiar-escolar de los tres cerebros*. Bogotá: Kimpres.
- De Gregori, Waldemar y Volpato, Evilásio. (2012). *Capital Tricerebral. Manual de Juegos de Cooperación y Competencia*. Colombia: OPAL180.
- De La Barrera María Laura y Donolo, Danilo. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10 (4), 1-18. ISSN: 1067-6079.e. Recuperado de: <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>
- De Montes, Zoraida y Montes, Laura. (2019). *Cerebro, inteligencia y mapas mentales*. España: Libro 19.
- Di Gesú, Floriana y Seminara, Angela. (2012). Neurodidáctica y la implicación de emociones en el aprendizaje. *Revista LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*. Universitat de Valencia, 11, 5-39.
- Flower, Linda y Hayes, John. (1996). La teoría de de la redacción como proceso cognitivo. *En textos en contexto 1*. Buenos Aires: IRA.
- Guillén, Jesús. (2012, 27, diciembre). *Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro*. [Web log post]. Recuperado de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/12/27/neuroeducacion-estrategias-basadas-en-el-funcionamiento-del-cerebro/>
- Hernández, Beatriz; López, Clara Inés y García, Carlos Guillermo. (2015). La lectura y la escritura a través de la cibernética social: herramientas creadoras de mundo para los jóvenes. *Infancias Imágenes*, 14(2), 71-88. Colombia
- Herrera Ramírez, María Inmaculada. (2004). Perspectivas actuales de la investigación en el área cognoscitiva. En J. Gómez (Coord.), *Neurociencia Cognitiva y Educación* (pp.31-76). Lambayeque - Perú: Fondo Editorial FACHSE - Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- López-Escribano, Carmen. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Revista Aula*, 15 (I), 47-78. ISSN: 0214-3402 Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mora, Francisco. (2015). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza. Sexta reimpresión.
- Peña González, Francisca Josefina. (2011). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. *Educere*, 15, (52), 711-719.
- Ruíz Bolívar, Carlos. (2004). Perspectivas actuales de la investigación en el área cognoscitiva. En J. Gómez (Coord.), *Neurociencia Cognitiva y Educación* (pp.148-159). Lambayeque - Perú: Fondo Editorial FACHSE - Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Serrano, Stella y Villalobos, José. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Venezuela: Universidad de Los Andes - Publicaciones Vicerrectorado Académico.
- Trillos, J. (2017). *Del lenguaje y la comunicación: nuestra facultad predictiva*. Colombia: Corporación Universidad de la Costa. Recuperado de: http://www.academia.edu/35798503/Del_lenguaje_y_la_Comunicaci%C3%B3n_Nuestra_facultad_predictiva

Unidad de programación didáctica para la educación en el hogar: leyes mendelianas

Investigación
arbitrada

Didactic programming unit for homeschooling: mendelian laws

Raquel Sarai, Salas Rangel

sarai.salas.95@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0019-1439>

Teléfono de contacto: + 58 412 5013551

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de los Andes

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Fecha de recepción: 22/10/2021
Fecha de envío al árbitro: 27/10/2021
Fecha de aprobación: 07/12/2021



Resumen

Propósito: El objetivo es proponer una Unidad de Programación Didáctica para ser llevada en el hogar con la enseñanza de los padres a los hijos y asesoramiento docente. **Descripción:** una investigación-acción participativa con: Agendas triádicas, cuestionario familiar, test revelador del cociente mental triádico y el test de programación neurolingüística. Participaron un total de 38 familias voluntarias, pertenecientes al 4to año de Educación Media General. **Resultados:** el 94,74% de los padres dio acompañamiento familiar educativo a sus hijos y el 87,5% de los estudiantes educados en casa, desarrolló un aprendizaje significativo. **Conclusiones:** los padres pueden participar en la educación formal de sus hijos en el hogar, con calidad educativa, si se tienen buenas relaciones familiares y un asesoramiento docente.

Palabras claves: Agendas triádicas, Educación en el hogar, Neurodidáctica, Neurolingüística, Programación.

Abstract

Purpose: The aim is to propose a Didactic Programming Unit to be carried out at home with the teaching of parents to their children and teacher advice. **Description:** a participatory action-research with: triadic agendas, family questionnaire, revealing test of the triadic mental quotient and the neurolinguistic programming test. A total of 38 volunteer families participated, belonging to the 4th year of General Secondary Education. **Results:** 94.74% of the parents gave educational family support to their children and 87.5% of the homeschooled students developed significant learning. **Conclusions:** parents can participate in the formal education of their children at home, with educational quality, if they have good family relationships and teacher advice.

Keywords: Triadic agendas, Homeschooling, Neurodidactics, Neurolinguistics, Programming.

Author's translation.

Introducción

En Venezuela no se cuenta con **un programa educativo diseñado para el hogar** que se pueda implementar de forma permanente. De tal manera que, en esta investigación se planteó como propósito, el diseño de una Unidad de Programación Didáctica (UPD) para la educación en el hogar, que pueda ser **aplicada por las familias** con sus estudiantes, para el 4to año de educación media general, a través de **estrategias y actividades** diseñadas específicamente, como una herramienta para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el hogar, mediado por los padres y que estos procesos puedan darse de manera significativa y con validez de eficacia comprobada. Para lograrlo, se hace necesaria la aplicación de instrumentos, tales como el cuestionario familiar, test de Programación Neurolingüística (PNL) y test Revelador del Cociente Mental Triádico (RCMT) a los estudiantes.

A continuación se presenta en primer lugar una descripción del problema, los objetivos y los fundamentos teóricos de soporte, desde las tres vertientes: Las leyes de Mendel, la Educación en el hogar y la Neurodidáctica. Posteriormente el proceso metodológico y por último los hallazgos y las conclusiones.

1. De la necesidad de una upd de educación en el hogar

1.1. Planteamiento del problema

La fundación de un sistema educativo tal y como lo conocemos inicia desde la revolución industrial, para hacer a las naciones útiles para el campo laboral. A partir de allí, otras naciones han tenido **giros en su modo educacional** como lo menciona Cabo Gonzales (2012) “en los años... 70 del siglo pasado, al calor de los movimientos de renovación pedagógica... algunas familias terminan **educando a sus hijos en casa**” (p. 82). En el caso venezolano, el sistema educativo ya venía en crisis antes de la pandemia por el COVID-19 en calidad e innovación, demostrando la incapacidad de vincular de manera eficaz a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, en la Consulta Nacional Educativa que realizó FUNDAREDES respecto a los meses marzo-junio del año 2020 se afirma que:

La educación a distancia tomó de sorpresa a todo el sistema educativo Venezolano ya en crisis docentes, estudiantes y representantes se han tenido que adaptar... fue notoria la improvisación de los entes públicos encargados de girar lineamientos... no hubo aportes significativos por parte del Estado que ayudarán al docente a enfrentar el cambio de paradigma, (p.19).

Esto último, implica improvisación y falta de capacitación no solo de los padres, sino de la institución docente, debido a la **carencia de un programa de educación en el hogar** elaborado de forma adecuada y de buen funcionamiento, que pudiera ayudar en situaciones como la pandemia actual, con una estructura educativa capaz de enfrentar estos desafíos con éxito, en el que el **docente sea capacitado** para participar como **asesor del proceso educativo** dentro del contexto del hogar y en el que se considere el desarrollo de las competencias del estudiante en un escenario propicio para un aprendizaje más autónomo mediado por sus padres.

Por otra parte, se observa que el problema radica en que se carece de la legislación y su reglamentación respectiva para validar la educación formal académica de manera permanente mediada por los padres hacia los hijos en el hogar. Por todo lo anterior, se plantea la siguiente pregunta: **¿El diseño y aplicación de una Unidad de Programación Educativa con estrategias y actividades específicas, donde los padres participen activamente en la enseñanza en el hogar, podrá generar un aprendizaje significativo en los estudiantes acerca del tema de las leyes de Mendel?**

1.2. Objetivos de la investigación: El objetivo central de la investigación fue: **Proponer** una Unidad de Programación didáctica (UPD) para la Educación en el Hogar sobre el tema de las Leyes de Mendel en **primer lugar**, el diseño con estrategias y actividades de PNL y Neuroeducación para apoyar la enseñanza desde el hogar; en **segundo lugar**, la selección de las familias de los estudiantes mediante una encuesta; en **tercer lugar**, la aplicación de la UPD en las familias seleccionadas para la ejecución de las estrategias y actividades propuestas. Y **finalmente** la evaluación con un pre y pos-test de los conocimientos adquiridos por los estudiantes de las familias seleccionadas y los estudiantes de aula de Cuarto Año cuyas familias no participaron, respecto al tema de las Leyes de Mendel.

2. De los fundamentos teóricos y legales

2.1. Antecedentes

Hasta los momentos, en Venezuela, no se ha considerado la educación en el hogar para la enseñanza de cualquier asignatura, en especial sobre el tema las leyes de Mendel. Por lo que, para antecedentes y soportes de esta investigación, se utilizaron las siguientes investigaciones. En primer lugar, se cita la Organización de las Naciones Unidas (OMS, 2015), que considera como un ámbito nuevo la educación en situaciones de emergencia; en segundo lugar, Hurtado, Torres y Cañizares Martínez (2014) quienes diseñaron una unidad didáctica para abordar la enseñanza de la herencia mendeliana en Bogotá-Colombia y concluyeron que se puede hacer uso de herramientas a través de la experiencia y del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. En tercer lugar, Cabo Gonzales (2012) quien describe y analiza el *Homeschooling* (educación en el hogar) en España y concluye que ha de ser considerado como una opción rica en propuestas, capaz de aportar nuevos puntos de vista sobre la educación, y sobre las legislaciones utilizada lo que podría permitir la adaptación al caso venezolano.

Por **último** y en cuarto lugar, se cita a FUNDAREDES (2020) que, como organismo logró cuantificar la efectividad del proceso educativo bajo la modalidad a distancia aplicada para el periodo de cuarentena en Venezuela. Los resultados encontrados fueron, que se logró la realización de actividades para la casa, pero sin retroalimentación y diálogo, y se asignaron calificaciones sin la comprobación del aprendizaje.

De estos antecedentes investigativos, se puede afirmar **que la discusión no es si se debe implementar o no la educación en el hogar, sino la forma en cómo debe implementarse**. Sin lugar a dudas, se requiere del diseño y aplicación de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo y la comprobación del mismo. Cabe destacar, que la enseñanza de las Leyes de Mendel llevadas a cabo mediante la unidad de programación didáctica en el hogar, tomando como actores educativos a los padres, no tiene antecedentes en la Universidad de Los Andes.

2.2. Primera vertiente teórica

Leyes de Mendel. Gregor Mendel (1822-1884), un monje agustino de Austria, realizó sus propias investigaciones de la herencia cultivando cerca de 28.000 plantas de la especie *Pisum sativum* (guisante) y publicó en 1866 los resultados de sus experimentos bajo el título “Ensayos sobre los híbridos vegetales”. Estableció las bases del análisis genético y determinó la existencia de los factores hereditarios. Dedujo la herencia de los caracteres fenotípicos en individuos híbridos de generación en generación, y estableció según Mejías García (2009, pp. 2-5) lo que es conocido hoy día como la **primera** “ley de la uniformidad de los caracteres antagónicos de la primera generación filial”; también, que estos caracteres se segregan o separan mediante algún proceso de distribución al azar, ya tiempo después se dedujo que este proceso es la meiosis y este hallazgo es conocido como la **segunda** “Ley de la segregación de los caracteres antagónicos en la segunda generación filial” y que los caracteres no antagónicos se transmiten o heredan de forma independiente conocido esto, como la **tercera** ley por algunos genetistas.

En el caso de los humanos, se establecen algunas **características fenotípicas** que se heredan de forma mendeliana, entre otros: el estornudo fótico, la barbilla partida o con hendidura central, el pico de viuda, y enfermedades hereditarias como la Neurofibromatosis, todas de herencia autosómica dominante. Una herramienta

para estudiar las probabilidades de heredarlas es el árbol genealógico. Al respecto Castillo (2010) menciona que “puede resultar una interesante actividad para realizar en familia y estrechar aún más los lazos” (p. 1). Por lo que se convierte en una actividad adecuada para realizar en casa.

2.3. Segunda vertiente teórica: Educación en el hogar:

En su tesis doctoral, González (2012), se refiere a ella como “una práctica instructiva-educativa en la que los padres asumen en primera persona (en ocasiones con la ayuda complementaria de otras personas o instituciones educativas) la responsabilidad formativa de sus hijos” (p.23). De esta manera, educación en el hogar o como es conocido – *Homeschooling* –, no se refiere sólo a una educación moral y ética dirigida por los padres, sino una **formación educativa académica** de los hijos, en la que los padres juegan un papel protagónico. Puede contribuir en el estudiante al desarrollo de un aprendizaje auto-didacta combinado con el acompañamiento de sus padres.

2.4. Tercera vertiente teórica: Aspectos Neurodidácticos.

2.4.1. Agendas tricerebrales

Según el departamento de orientación del Instituto de Educación Secundaria Tierra de Ciudad Rodrigo (2006), las agendas pretenden “ser un instrumento de trabajo conjunto para el alumnado, las familias y el profesorado” (p.1). Estas agendas pueden ser diseñadas considerando la **estructura cerebral triádica** planteada por el brasileño Waldemar De Gregori centrada en tres acciones: pensar, crear y hacer. Su modelo lleva a una comprensión mayor de los procesos mentales y las formas de crear las condiciones para que el estudiante alcance un completo desarrollo del mismo en su núcleo familiar.

2.4.2. Programación Neurolingüística (PNL)

El modelo PNL fue planteado por dos estadounidenses Richard Bandler y John Grinder, llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK). Está compuesto por tres sistemas de representación que no son en la mayoría de los casos desarrollados de manera uniforme por los individuos. **El sistema de representación predominante** determinará en buena medida el estilo de aprendizaje del individuo. Gómez Navas, et al., (2004), publicaron un manual de los estilos de aprendizaje en el que dedican un apartado para desarrollar el modelo VAK.

2.4.3. Programación y Unidad Didáctica

La programación es definida por Suarez Santana (2008) como “el conjunto de acciones mediante las cuales se transforman las intenciones educativas más generales en **propuestas didácticas concretas** que permitan alcanzar los objetivos previstos”, (p.1). En otras palabras, se entiende como la vía para reunir diferentes propuestas didácticas que puedan enlazarse entre sí de manera planificada y secuenciada. Además, está compuesta de las unidades didácticas (UD) que para Álvarez (2013), “la UD pretende desarrollar aprendizajes significativos de una temática específica, razón por la cual es conocida como unidad relativa de trabajo”, (p.128). .

La **Unidad de Programación Didáctica** (UPD) es definida para efectos de esta investigación como la **articulación de propuestas didácticas** para la enseñanza de un tema específico en un lapso de tiempo limitado, utilizando recursos y espacios para colocarla en ejecución y alcanzar los objetivos planteados orientados en la calidad educativa y la satisfacción de las necesidades del alumno y su **familia** en el campo educacional. De esta manera, el principal aporte de esta investigación es el diseño de una herramienta más robusta que combina la neurodidáctica, la neurolingüística, y los aspectos propios de una programación diseñada con una unidad didáctica que pueda **ser aplicada en el hogar como parte de la educación formal** que se pueda validar y sea dirigida por los padres y asesorada por los docentes.

2.5 Aspectos legales de educación en el hogar en Venezuela

Venezuela no contempla la práctica de la educación en el hogar, sino que ha optado durante la pandemia por tratar de llevar la escuela a la casa, lo que aún no ha resultado con éxito, porque esa propuesta es contra la naturaleza propia del *homeschooling*. Sin embargo, aunque la constitución no contempla la educación formal en el hogar, tampoco la prohíbe, tanto la educación a distancia como la educación especial hacen uso de elementos similares a los de *Homeschooling*. De acuerdo a esto, la Constitución de la República publicada en 1999, plasma algunos artículos que pueden dar soporte a la realización de esta práctica educativa. Así, el artículo 75

el cual menciona la protección a las **familias como el espacio para el desarrollo**, mientras que en el artículo 76 enfatiza **el deber de los padres** de formar y asistir a sus hijos. Por su parte, el artículo 78 menciona que los adolescentes están protegidos por los tratados internacionales que haya ratificado la república.

Esto nos conduce, junto a los estudios de Linares Benzo (2001) quien hace mención al artículo 26 del Acuerdo Internacional de los Derechos Humanos que afirma que “los padres tendrán **derecho preferente a escoger el tipo de educación** que habrá de darse a sus hijos” (p. 218), a reflexionar el quehacer para que este derecho a escoger se cumpla, planteando alternativas con diferentes tipos de educación, en la que sin lugar a duda, puede estar la educación en el hogar. Por su parte, en los artículos 102 y 103 del mismo acuerdo se menciona que la educación es gratuita y obligatoria, pero decir **educación es diferente a decir escolarización**. Con la educación en el hogar se cumple con el derecho y el deber educativo obligatorio mas no con la escolarización, (Linares Benzo, 2001, pp. 218-220).

La ley Orgánica de Educación (LOE) posee controversias con las normas constitucionales. Sin embargo, en el artículo 6 se menciona que el sistema educativo regula la obligatoriedad de la educación y establece los mecanismos para exigir a las familias el cumplimiento de este deber. Pero, no se pueden hacer exigencias si no brindan mayores oportunidades y se facilita la vinculación de los progenitores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPPNA) en su artículo 123 define los programas como el **plan desarrollado con el objeto de capacitar y fortalecer los vínculos familiares** para garantizar los derechos de los adolescentes. Entre los tipos de programas en el artículo 124 se mencionan el de formación, adiestramiento y capacitación, para satisfacer las necesidades de los adolescentes y sus progenitores.

Por lo anterior, la UPD propuesta para la educación en el hogar en la presente investigación, será un aporte para el cumplimiento de las leyes mencionadas.

3. Procesos metodológicos

3.1. Paradigma, modalidad y Tipo de investigación

El paradigma que centra la investigación es el cualitativo, con un tipo de investigación-acción participativa y de campo, que contó con las siguientes fases: Diagnóstico, en la que se conoció las condiciones familiares a través de los cuestionarios y test; Planificación, con la elaboración de los instrumentos, creación del grupo de WhatsApp y diseño del plan de acción con agendas triádicas; Ejecución, por parte de las familias en el hogar, como la evaluación continua entre padres e hijos, la periódica con la entrega de evidencias y las evaluaciones finales de las actividades por parte de la docente; y por último, Retroalimentación, que se dio de manera permanente vía WhatsApp y ocasional de forma presencial en la institución educativa. Dada la situación de contingencia por la pandemia del COVID-19 no se logró realizar una evaluación final presencial, por lo que el punto de apoyo fue el constante seguimiento que se le hizo a las familias en la ejecución del programa.

3.2. Población y participantes

La población corresponde a 74 estudiantes y sus familias nucleares pertenecientes al 4to Año de bachillerato. Con respecto a los beneficiarios, se esperaba seleccionar a las familias que cumplieren con los siguientes criterios: disponibilidad de tiempo, disposición para enseñar y para aprender antes que sus hijos, ser emocionalmente estables, tener interés por la educación de calidad y estar dispuestos a recibir asesoría y ser supervisados. La selección no fue posible, pues la coordinación no facilitó el número telefónico de contacto de todos. De esta manera, la muestra fue no intencional circunstancial y con participantes voluntarios, con un total de 51,35% de la población, equivalente a 38 familias, por otra parte, solo 8 familias representando el 10,81% del restante lo hicieron bajo el sistema tradicional, el 37,84% no participó o estuvo ausente. Este desequilibrio no permite establecer comparaciones significativas.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó como técnicas la observación directa, la supervisión, compilación y encuesta y como Instrumentos, las bitácoras, los registros audiovisuales mediante cámaras y grabadoras, el cuestionario familiar, cuestionario de los caracteres hereditarios, test de PNL, test RCMT y árbol genealógico.

Técnicas de análisis y procesamiento de datos

Se utilizó como metodología la categorización de respuestas y la proporción expresada en porcentajes para una mejor interpretación de los resultados obtenidos.

Tabla 1. Del Plan de acción de la UPD de educación en el hogar

Referentes teóricos	Actividades			Ciclo Cibernético de Transformación	Momentos de aprendizaje triádico y las intenciones educativas
Diagnósticos	- Cuestionario familiar			Diagnósticos	1. Pensar- Cerebro izquierdo - Analizar el tema - Argumentar ideas y opiniones contextualizando. - Expresar puntos de vista acerca de situaciones del contexto.
Ingreso a la UPD y plataformas de comunicación	- Creación del grupo de WhatsApp - Test de la programación Neurolingüística - Test del Cociente Mental Triádico			Datos	
Permanencia en la UPD. PARTE 1 Herencia Mendeliana: Mendel y sus principios, 1era y 2da ley de Mendel, fenotipo, genotipo, homocigoto, heterocigoto, dominante y recesivo.	-Realizar la consulta del contenido teórico			Tema	- Exponer de manera espontánea ideas, pensamientos y emociones para relacionarse en familia teniendo en cuenta la experiencia de la vida diaria.
	Ubicar los grupos para la realización de las actividades según los resultados de los Test de Programación Neurolingüística, y Test del cociente Mental Triádico			Procesamiento de los datos	
	Grupo V (Visuales): Elaborar una serie de infografías en el que se refleje el contenido teórico.	Grupo A (Auditivos): Mediante un video que se le hará llegar, elaborar un ensayo en el que aborde el contenido teórico, utilizando además otros autores.	Grupo K (Kinésticos): Realizar un video en el que pueda presentar a través de modelos (elaboración propia) el contenido teórico.	Trabajo en familia de acuerdo al grupo de aprendizaje	2. Hacer-Cerebro central - Desarrollar actividades en familia adoptando un comportamiento adecuado. - Interpretar las opiniones de los demás, reconociendo puntos de vista diferentes - Escuchar activamente - Seguir instrucciones de los asesores y la familia.
PARTE 2. Características mendelianas en los seres humanos. Árbol genealógico.	Investigar el contenido teórico, Llenar el instrumento de los caracteres hereditarios. Elaborar su propio árbol genealógico con características fenotípicas que siguen las leyes de Mendel: - Barbilla Partida. - Pico de Viuda. - Dedo del autoestopista. - Lóbulos de las orejas. - Cerumen. Y las enfermedades genéticas como: - Neurofibromatosis - Huntington			curiosidad	3. Ser- cerebro derecho - Construir su árbol genealógico aplicando los conocimientos - Experimentar con elementos y situaciones del entorno. - Manipular datos familiares registrando Información - Observar las características de las familias para reconocerlas, tomando en cuenta indicaciones recibidas.
Cierre de la UPD	Cuestionario a los asesores institucionales Cuestionario a los padres Cuestionario a los estudiantes			FeedBack	Relato de experiencias
Asesoramiento continuo por parte de la investigadora, presencial en la institución con las medidas de bioseguridad en las semanas flexibles y asesorías a distancia con el uso de la red social de WhatsApp.				Decisiones Planificación, gestión y supervisión	Ajustado de acuerdo al momento triádico

Fuente: Elaborada por la autora Raquel Salas 2021

4. Resultados y análisis

4. 1. Selección adecuada de las estrategias de enseñanza y aprendizaje con una secuencia triádica desde la aplicación de la PNL y el RCMT

Se utilizaron los resultados del test de PNL para ubicar los estudiantes en su respectivo grupo de aprendizaje denominado: Grupo V para los visuales con el 42,10%, grupo A para los Auditivos 21,05% y grupo K para los kinestésicos 36,85%. Siguiendo la misma secuencia las estrategias empleadas fueron **la ilustración** para el grupo V con la que los estudiantes demostraron la Capacidad para llevar los conceptos en concordancia con las imágenes y seguir una planificación del tema; para el grupo A fue **la producción escrita**, demostrando su capacidad de argumentación y exposición de ideas secuenciadas ordenadamente y el grupo K con **el modelaje** y medios audiovisuales demostrando adecuada expresión corporal y uso de modelos para explicar de manera coherente el tema.

En cuanto a los resultados del RCMT, el 40,9% de los estudiantes muestran que su cerebro dominante es el derecho, el subdominante es el central y el opuesto es el izquierdo, estos estudiantes tienen la combinación triádica en este orden **sentir-actuar-pensar**. El 27,27% Central-Derecho-Izquierdo de esta manera actúan-sienten-piensen, el 22,72% Central-Izquierdo-Derecho estos actúan-piensen-sienten y el 9,09% Derecho-Izquierdo-Central estos Piensan-sienten-actúan. En la escala, los estudiantes demuestran tener un desarrollo cerebral medio. En el *pensar* (cerebro izquierdo): las familias se informaron acerca del tema, expresaron puntos de vista, teniendo en cuenta la experiencia de la vida diaria. Para el *hacer* (cerebro central): realizaron debates familiares e incluyeron en sus actividades a modo de citas los argumentos. Finalmente el ser (cerebro derecho): contrastaron su realidad con las leyes mendelianas comprobando la validez de sus enunciados.

4. 2. Del ingreso a la UPD y las características de los participantes

4.2.1 Incapacidad del sistema tradicional para vincular y hacer seguimiento en los estudiantes en su totalidad dentro del contexto de pandemia: El sistema tradicional se enfrentó a manejar la situación de la educación en estado de emergencia, pero quedó demostrada su incapacidad para sobrellevarla. Recuerda FUNDAREDES “ya la UNICEF había advertido que, entre otros elementos, las desigualdades inherentes al acceso a herramientas y tecnología podrían agravar la crisis mundial del aprendizaje. Es evidente que Venezuela no escapó de esta advertencia” (p.29), la falta de tecnología fue una de las razones por las cuales quienes seguían activos, el 10,81% no ingresaron a la UPD. La respuesta de la coordinación a ¿qué hacen con los que no se reportan? Fue: “*Simplemente no les hacemos llegar la información ya queda de ellos*” lo cual da a entender, la **falta de comprensión respecto a que la educación en el hogar requiere seguimiento** pues es más proclive que haya deserciones si no hay un verdadero acompañamiento.

4.2.2 El perfil de las familias que estuvieron en el programa

En su mayoría, las familias que ingresaron a la UPD coinciden en estas características: el grado de instrucción de los padres se ubicó en el Bachillerato en primer lugar y universitarios en segundo lugar, mientras que para las madres es viceversa, son autónomos, los padres afirman tener una cantidad de 6 horas libres y un poco más en el caso de las madres. La mayoría de los padres se encuentran separados. Las relaciones afectivas de las familias son buenas y los padres afirman preocuparse por una educación de calidad para sus hijos. Los estudiantes reciben ya sea en ocasiones o muchas veces, ayuda de sus familiares para los estudios. Todos disponen ya sea de computadoras y/o celulares inteligentes. En este perfil encontramos **razones para el éxito de la UPD de educación en el hogar: preparación, autonomía, tiempo, apoyo, afecto y recursos.**

- **La monoparentalidad:** El 85,21% de las familias participantes del programa son de padres separados, lo que coincide con Cabo Gonzales (2014) “la monoparentalidad es una realidad con una importante presencia dentro del colectivo de los que educan en casa y sorprende que así sea” (p.374) y lo que sorprende, es que aun así hay dedicación para contribuir en la educación de sus hijos e incluso estos padres separados solicitaban ser anexados ambos al grupo manteniéndose en comunicación con la asesora para superar las dudas sobre el tema y su participación. Los alumnos con familias nucleares papa-mama y hermanos fue 15,78% de todos los participantes. Mientras que los conflictos familiares y la falta de comunicación fluida

entre los miembros, si se convierte en uno de los principales impedimentos para que una familia pueda educar en casa estos son el 5,26% de los participantes que no demostraron avance alguno.

En el caso de familias de padres separados, en su mayoría el rol educativo fue ejercido por las madres. Esto ya lo había comprobado Cabo Gonzales (2012) cuando menciona que “Dentro del *homeschooling* son las mujeres las que asumen la mayor responsabilidad de la educación de sus hijos y lo hacen de forma voluntaria” (p.318). Sin embargo, hubo 3 casos de padres a cargo, en estos casos el rol fue apoyo en logística, supervisión, recepción de las actividades y facilidad en recursos para el estudiante.

4. 3. Aplicación de la UPD de educación en el hogar

4.3.1. Necesidad de adaptación a la UPD de los actores involucrados (asesores institucionales, familias e investigadora) por diferencia en el incremento de la calidad educativa

La decadencia del sistema tradicional afectó, pues la UPD de educación en el hogar no se estaba aplicando a personas fuera de ese sistema, sino dentro del mismo. El cambio se sintió en palabras de los estudiantes “*no me preocupaba para nada biología porque es una materia muy sencilla*”, pero la sencillez no iba acompañada de calidad. Este **incremento en la calidad educativa** con la UPD fue lo que condujo a las familias a la necesidad de un asesoramiento directo con la investigadora. Con esto se pudo comprobar que la educación en el hogar es más eficaz que el método tradicional.

4.3.2. Del asesoramiento y las Herramientas para la comunicación

La comunicación y retroalimentación no la ejercía ningún docente de las demás asignaturas sino solo la coordinación y para efectos únicamente administrativos. Con la educación en el hogar **el asesoramiento es fundamental**, utilizando herramientas de comunicación, como el WhatsApp, esto se logró con la creación de un grupo para los beneficiarios, los padres afirman “*De todas las materias en la que hubo más interacción incluso personalmente fue con biología en este tercer momento*”. Los estudiantes valoraron el hecho de que sus padres fueran parte del proceso “*Me pareció perfecto producir un grupo de WhatsApp para todos y poder contestar dudas entre todos además que nuestros papas estuvieran en el grupo*” Ya lo decía FUNDAREDES “Pues parte del éxito de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es la integración entre los actores educativos, siendo la comunicación y todos sus procesos un elemento fundamental” (p.33)”, El feedback no fue una tendencia en el grupo por temor a que hubiese algún tipo de presión social quedando demostrado que *Homeschooling* es más eficaz cuando es personalizado.

4.3.3. Participación familiar avances y limitaciones

A modo de comprobar que los padres estaban cumpliendo con su rol educativo y los hijos estaban realizando las actividades, se les pidió lo que en la UPD se llamó **Registro del Acompañamiento Familiar**, que consistía en: fotografías, videos y bitácoras, lo que mostró que el 94,74% de los padres dio acompañamiento familiar a sus hijos. Para ello, algunos necesitaron un asesoramiento directo, en estos casos el WhatsApp no era suficiente, por lo que uno de los planteamientos puestos en práctica fue el asesoramiento desde las unidades educativas. Cada familia se organizó de acuerdo al tiempo que disponían, se colocaban fechas de acercamiento para poder hacer el seguimiento de las entregas de actividades. Se dio el caso de estudiantes que se encontraban muy lejos de la institución, por lo que enviaban todas las actividades vía WhatsApp y al final realizaron las entregas en físico. Los recursos económicos bajos no fueron un obstáculo sino que cada familia trabajó de acuerdo a sus propias posibilidades.

- **Retraso para la ejecución y evaluación de las actividades:** La educación en el hogar requiere saber gestionar, una estructura más amplia y organizada, por ejemplo, el tercer momento debía de haber empezado un mes antes con la entrega de la planificación de la UPD, pero por cambios de personal administrativo y la sobrecarga docente en la institución, la planificación no fue entregada con antelación. Además, solo la coordinación del año recibía absolutamente todas las actividades hechas por los estudiantes de todas las asignaturas y el proceso de clasificación por materia para ser entregado a los docentes, para la evaluación, se tomaba dos semanas, en algunos casos los trabajos se extraviaban. Estos problemas fueron sobrellevados con el seguimiento vía WhatsApp pues se les solicitaba a los representantes que informasen respecto a las entregas que hacían para evitar perder ritmo en el seguimiento y que se extraviasen sus actividades.

4.4. De los conocimientos adquiridos y las apreciaciones de la UPD. Cuestionario de apertura

4.4.1. Del conocimiento Previo de los estudiantes y sus padres

El 100% de los estudiantes, afirman que por la pandemia COVID-19 su tercer año fue más interrumpido por lo que no vieron ningún acercamiento al tema de las leyes mendelianas El 80,86% de los padres, demuestran conocer acerca de la herencia genética, lo que no logran identificar son los aspectos teóricos de las leyes de la herencia mendeliana, pues las características como el color de ojos, el color de cabello, no siguen la las leyes de herencia Mendeliana. El 5,26% confundieron la herencia genética con la herencia de bienes por fallecimiento. Por su parte, Cabo Gonzales (2012) menciona una de las opiniones de los padres que educan en casa que afirman:

No es necesario ser especialista en una materia para conseguir que los educandos la dominen, es más que la educación esté en manos de especialistas, de sabios, es contraproducente, porque contribuye a forjar ignorantes y a sumir a las personas en la dependencia. (p.378)

Por lo que **los conocimientos de los padres no fueron de impedimento** para la enseñanza a sus hijos por tener **el compromiso de iniciar un aprendizaje** de la genética mendeliana con estos.

4.5. Cuestionarios de cierre

4.5.1. Cuestionario para los representantes

- Categoría N.1, Acompañamiento familiar educativo y las apreciaciones hacia la UPD.

Ítem No. 1. ¿Diste acompañamiento familiar a tu hijo(a) para el aprendizaje de los temas y el desarrollo de las actividades? Desarrolla tu respuesta.

El 71,05% de los padres afirmaron brindar un **acompañamiento constante a sus hijos** involucrándose de la manera como lo precisa una de las madres *“Estuve presente en cosas primordiales, en el área de adornar y revisar los trabajos de mi hija”*. Por su parte, el 23,68% de los encuestados afirmó que en escasas oportunidades, cuando necesitaba la ayuda por las continuas ocupaciones, esto se combina entre el aprendizaje asistido por los padres y el ser autodidacta lo cual es válido también. El porcentaje de los que ingresaron al programa y no recibieron acompañamiento por las razones de escasas relaciones familiares fue el 5,26% del total de los participantes.

Ítem N.2, Con relación al primer y segundo momento del año escolar, este último ¿cómo te pareció para la formación de tu hijo(a)?

El 50% de Los padres usan adjetivos calificativos para la UPD de educación en el hogar como: *“Excelente y agradecidos”, “muy bueno”, “enriquecedor”* lo que muestra la aceptación a programas educativos en el hogar. El 20,83% de los padres afirmaron haber tenido la oportunidad de involucrarse más en la formación de sus hijos *“Estuve más pendiente con relación a la formación de mi hija en este tercer momento que en los anteriores”* incluso **expresan su motivación de poder llevar un registro** de ese acompañamiento *“fue innovador por la inclusión de nosotros los padres en la formación de nuestros hijos con el acompañamiento familiar”*, El otro 20,83% se enfocaron en las asesorías, como un factor fundamental para llevar a cabo el programa, lo expresaron de estas maneras *“hubo normas e indicaciones específicas” “nos dio nuevas técnicas para la educación hacia nuestros hijos” “las asesorías ayudaron a entender las actividades y a verla de manera sencilla”*. Sin embargo, hay un 8,33% de los encuestados que mencionan que se les hizo complicado porque algunas veces no entendían.

- Categoría 2. Del conocimiento de los padres y su experiencia con la UPD.

Ítem N.3. ¿Mejoró tu conocimiento junto a tu hijo acerca de la herencia mendeliana?

El 100% de los que resolvieron el cuestionario afirma que mejoró su aprendizaje de la herencia junto a sus hijos. De esta manera narran sus avances *“Investigue junto a mi hija y logramos conocer cómo se aplican las leyes mendelianas en nuestro entorno” “Si refrescamos conocimientos previos y actualizamos información” “A pesar de que ambos somos universitarios habían cosas que no teníamos claras”*. **Educar en casa no requiere saberlo todo sino estar dispuestos a aprender**, es así como lo afirman *“fue Interesante, nos tocó volver a estudiar”* esa conciencia fue promocionada con la UPD, en la que se les motivaba a los padres a conocer lo que no sabían para colaborar con la enseñanza a sus hijos

Ítem N.4 ¿Puedes resumir tu experiencia en cómo fue junto a tus hijos el aprendizaje de las leyes de Mendel en el hogar?

El 64,7% de los padres narran su experiencia de esta manera: “*Aprendimos mucho sobre las leyes de Mendel que explican cómo se da la transmisión de algunas características entre padres e hijos*”, además hay quienes asumieron que biología no era de su interés “*yo en biología fui un poquito quedada, desempolvando el tiempo pues me pareció muy interesante hay cosas que de verdad uno no las sabía, me gusto*” de esta expresión notamos que no fue un condicionante el hecho de que no fuese una asignatura de su preferencia, si, y solo si, porque **las estrategias empleadas para abordarlo fueron las correctas**. El 35,29% usaron las siguientes expresiones: “*Fue muy divertido y dinámico*” “*Bastante curioso*” “*fue muy emotivo recordar a nuestros familiares y contactar los que tenemos fuera del país*”.

4.5.2. Cuestionario para estudiantes Categoría N.1 De las actividades y recursos empleados

Ítem N0.1 ¿Crees que las actividades enviadas fueron de ayuda para desarrollarlas con tu familia? Sí_ No_ ¿Por qué?

Los estudiantes que respondieron Si, son un 87,5%, afirmaron que sus conocimientos mejoraron con el **intercambio de ideas en familia**, pues el tema contribuyo “*Mi mama es del área de la medicina y le interesó mucho porque juntas aprendimos más*”. El 12,5% no creen que las actividades fueran las apropiadas “*porque son cosas personales*”, “*nos pidió demasiado y no siempre hay tiempo*”. Dado a los cambios y la sobrecarga administrativa, la planificación si tuvo un retardo de aproximadamente un mes para llegar a las familias, Debido a la incapacidad del sistema según opiniones de los estudiantes, tenían una sobrecarga de actividades por todas las demás asignaturas, lo que quedaba fuera del alcance de esta investigación para solucionarlo.

Ítem No. 2. Para realizar las actividades ¿Qué recursos utilizaste? Libros_ internet_ otros_

El recurso más utilizado fue el internet por el 66,7% de los participantes, los libros con un 27,7% y otros con un 5,6%. Por lo que para llevar satisfactoriamente una experiencia de aprendizaje de educación en el hogar es necesario contar con el internet, libros y herramientas como el diccionario.

- Categoría N.2 De las asesorías docente y la experiencia de los estudiantes

Ítem No.3 ¿Le sirvió de provecho el acompañamiento de la docente vía WhatsApp? Desarrolla tu respuesta

El 91,66% dijo que si, mencionan como razones, el hecho de que podían preguntar y se les aclaraba las dudas, de esta manera lo expresa uno de los estudiantes participantes “*Otorgo normas específicas ilustrando, utilizando audios y ejemplos con especificaciones detalladas, algo que no todos logran hacer por lo difícil que se vuelve*” y es que para que educación en el hogar funcionase se hizo **necesario dar parámetros claros de cómo desarrollar el programa**. Respecto a la red social utilizada, estas son algunas afirmaciones: “*Las asesorías fueron fundamental a pesar de los problemas de conectividad por el internet y los cortes eléctricos*” “*Me siento satisfecha poder laborar más cómodamente gracias al uso del WhatsApp*”. El 4,16% respondieron que en ocasiones, porque a veces no entendían, mientras que otro 4,16% responde que no disponían de una señal de internet permanente.

Ítem N.4 Escribe a manera de resumen tu experiencia con el tema de la herencia mendeliana en este tercer momento.

Un 58,33% expresan que su experiencia fue *bonita, excelente*, que les permitió aprender entender y descubrir el tema de las leyes de Mendel, hasta poderlo observar en su entorno familiar, hay quien expresó: “*Descubrí muchas cosas que me llaman la atención, es parte de la carrera que quiero estudiar*”. El 41,67% de los estudiantes, mencionaron aprender junto a sus padres y **fortalecer los vínculos familiares** con una investigación que trasciende fronteras: “*Bastante interesante, no solo aprendí yo, sino mi mamá también, aprendimos juntas, logramos comunicarnos con familiares que están en el exterior del país para realizar el árbol genealógico*”. Apreciaron la UPD como “*Una iniciativa interesante, entendimos de forma divertida e innovadora*”.

Una de la opiniones que describió con toda certeza el proceso fue: “**Excelente, porque da más independencia, los profesores fueron nuestros asesores, los padres los que nos enseñan y nosotros los que hicimos nuestros trabajos con lo que aprendimos más**”. De esta manera los estudiantes diferencian los roles de cada uno de los actores del programa y se sienten satisfechos con sus resultados, en cuanto al aprendizaje

“Tuvimos que buscar porque no sabía, mi papa me explico y pues fue momento en familia, aprendí mucho sobre el tema”

Conclusiones y recomendaciones

La práctica constante de educación en el hogar no está contemplada por el sistema educativo venezolano, y por lo tanto, el problema fue **aplicarla y validarla**. Para llevar a cabo este proceso, en el caso de la docente e investigadora, cumplió con su papel de facilitadora, **orientadora y asesora de conocimientos a los padres** en el tema Leyes Mendelianas, para facilitarles su rol de **mediadores de conocimiento ante sus hijos** estudiantes del curso. El paradigma de la neurodidáctica con la teoría de la cibernética social proporcionaron funcionalidad a la UPD de educación en el hogar, pues los test de la PNL y el RCMT permitieron **acercarse al funcionamiento cerebral del estudiante** en sus respectivos procesos de aprendizaje y de esta manera proporcionar la variedad de estrategias adecuadas y los momentos para su aplicación con agendas tríadicas, que contribuyó a que las familias pudiesen hacer seguimiento y aplicación de la misma obteniendo un aprendizaje significativo.

Con la aplicación de la UPD de educación en el hogar, quedó demostrado que al estar disponible un programa de educación en el hogar elaborado de forma funcional, capaz de brindar el asesoramiento a los padres, estos cumplirán su rol de mediadores del conocimiento ante sus hijos, con una **participación activa** en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y que el hecho de estar en el 4to año del ciclo diversificado sus hijos, no implica que deban ausentarse de su formación. Los padres demostraron manejar parte de la información acerca de las leyes de Mendel y su interés de aprender junto a sus hijos el tema, mejorando sus conocimientos. Se obtuvo como resultado un aprendizaje significativo en los estudiantes producto de la labor familiar, lo que lleva a afirmar que **educación en el hogar es más eficaz que el método tradicional**. Sin embargo, lo que se pudo evidenciar es que el principal limitante para que las familias puedan educar en casa de manera satisfactoria son las escasas relaciones familiares.

El planteamiento inicial, comprendía una evaluación presencial, como prueba que el proceso de aprendizaje se ha dado de manera significativa, esto es necesario. Sin embargo debido a las medidas sanitarias por la pandemia esta parte no se pudo cumplir, siendo el apoyo para la evaluación y comprobación, las evidencias recibidas del acompañamiento familiar y las actividades realizadas por los estudiantes. En este estudio no se abarcó la parte administrativa con tanta rigurosidad, pues el alcance fue más dirigido a la relación padres-hijos-asesora. Sin embargo, la institución no logro responder a la demanda dentro del contexto de pandemia, lo cual le generó sobrecarga. Lo que conduce a afirmar que para aplicar educación en el hogar se requiere de control, gestión, supervisión y personal encargado tanto como sea la magnitud de la matrícula estudiantil y las áreas de formación.

Recomendaciones

La UPD de educación en el hogar puede ser llevada a cabo con cualquier asignatura y/o tema de estudio.

Las instituciones deben de proporcionar todo el apoyo para la comunicación de los docentes con las familias.

El acceso a la información es un derecho que todo estudiante en casa debe recibir, por ello hay que garantizar todas las posibilidades para que el mismo pueda acceder a esta. ©

Raquel Sarai Salas Rangel. Estudiante de la Mención Ciencias Físico-Naturales de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes, Mérida - Venezuela. El presente artículo es una opción escogida para sustituir el Trabajo Especial de Grado exigido para optar a la Licenciatura en Educación.

Referencias bibliográficas

- Cabo Gonzales, Carlos. (2012) *El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España. Disponible en: <http://hdl.net/10803/94200>
- Castillo, C. (2010). *Árboles Genealógicos*. Recuperado desde <https://www.ChaTo.cl>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.
- Fundaredes. (2020). *Consulta Nacional Educativa*. Recuperado de <https://www.fundaredes.org/informes/consulta-nacional-educativa-2020.pdf>
- Gómez Navas, Leonardo & Aduna Legarte, Aminta & García Padilla, Elena & Cisneros Verdeja, Analie & Padilla Corcuera, Jimena. (2004). *Manual de los estilos de aprendizaje*. Recuperado desde <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1002/1/Manual%20Estilos%20de%20Aprendizaje%202004.pdf>
- Hurtado Torres, Maria Camila & Cañizares Martinez, Mayra Alejandra. (2014, Marzo-Diciembre). Diseño de una unidad didáctica como estrategia para abordar la enseñanza de la herencia Mendeliana en estudiantes de grado noveno en Bogotá-Colombia. *Bio-grafía - Escritos sobre la Biología y su enseñanza*. 7(13) 239 – 251. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/3051>
- Instituto de educación secundaria Tierra de Ciudad Rodrigo. (2006). *Guía didáctica de la “Agenda Escolar”*. Recuperado desde <https://silo.tips/download/guia-didactica-de-la-agenda-escolar>
- Ley orgánica de educación*. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.
- Ley Orgánica para la Protección de niños niñas y adolescentes*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.859, diciembre 10, 2007.
- Linares Benzo, Gustavo José. (2001). *Bases constitucionales de la educación*. Recuperado desde http://www.ulpiano.org/ve/revistas/bases/artic/texto/DERYSO/2/derys0_2001_2_217-252.pdf
- Mejías García, Rosa. (2009). La genética mendeliana. En Preparadores de oposiciones para la enseñanza. (Ed.7). Biología y geología (pp. 1-24). . Recuperado de <http://www.preparadoresdeoposiciones.com>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org/publishing>.
- Pérez Carrero, Carolina & Rodríguez Moreno, Sandra Milena & Sánchez Mayorga Lida del Pilar. (2014-2015, Noviembre-Junio) El cerebro triádico y su relación con la curiosidad, el trabajo en equipo y la explicación de fenómenos para el desarrollo de actitud científica. *Rastros Rostros* 17(31) 93-103. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1106>
- Suarez Santana, Miguel Ángel. (2008). *QUÉ ES PROGRAMAR EN EDUCACIÓN?* Recuperado desde <http://www.eduinnova.es/dic08/QUE%20ES%20PROGRAMAR%20EN%20EDUCACION.pdf>

Secciones

Editorial *educere*

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

Artículos *arbitrados*

Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

Investigación *arbitrada*

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

La *entrevista*

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

El Aula *vivencias y reflexiones*

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

Visitas y descargas *en línea*

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

Educación *Bolivariana* *en contexto*

Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

Ideas *y personajes* *de la educación latinoamericana y Universal*

Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.

Historias *de VIDA*

Conjunto de relatos que reviven momentos, sucesos y anécdotas relevantes de personajes representativos o comunes dentro de una sociedad. El objetivo es reseñar e interpretar, a través de la voz de los protagonistas, realidades históricas que expliquen las prácticas socio-culturales del pasado y del presente.

Sección interdisciplinaria encargada de agrupar diferentes manuscritos sobre un tema, problema, acontecimiento o personajes. vinculados a la educación e integrados a partir de su complejidad y múltiples contextos. Las colaboraciones pueden ser solicitadas con antelación.

La *Conferencia*

Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y valía para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.



Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.



Controversia

Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.



Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.



Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.



Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.

Ideario Pedagógico de Don Simón Rodríguez



Es una sección encargada de resaltar el pensamiento educativo de don Simón Rodríguez, dado su carácter innovador y revolucionario para la época, amén de su vigencia en estos tiempos de crisis y transformación. Esta sección pretende estimular el estudio, tanto del autor como de su obra a propósito de la mora histórica que el país tiene con este personaje de la educación venezolana.



Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.



La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

Parágrafo uno

Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

Parágrafo dos

Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

Parágrafo tres

Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

Parágrafo cuatro

Publicación en la sesión *Trasvase* de *Educere*

Cuando los artículos –editados en otras publicaciones– sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

Parágrafo cinco

Proceso de edición de *Educere*

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association* (APA), para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apearse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

Sobre la entrega del artículo a la revista *Educere*

Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevedad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis.

Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas () requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

Preciso: Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

Completo: Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

Conciso y específico: Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

No evaluativo: Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

Coherente y legible: Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.

4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.
5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se **explican, discuten y demuestran**.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de **ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar** diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:
 - Margen superior: 2,5 centímetros.
 - Margen inferior: 2,5 centímetros.
 - Margen derecho: 2,5 centímetros.

- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
 - Encabezado: 2 centímetros.
 - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
 2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo,

y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

Presentación de cuadros y tablas

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

N°	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentación de gráficos y figuras

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.
5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas, abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.
6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

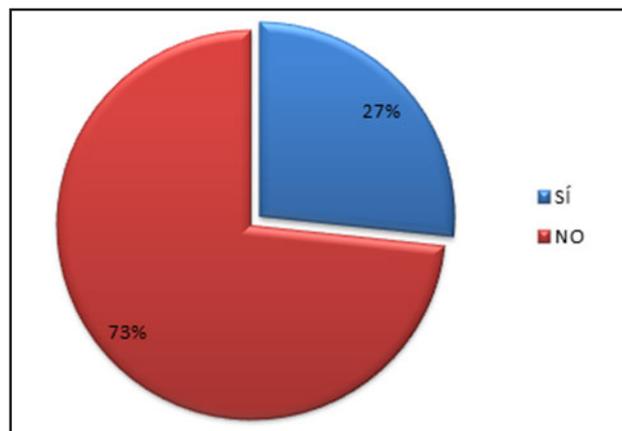


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de *plagio*, y está estrictamente prohibido. Para evitar el *plagio* debe acudirse al uso de cita textual.

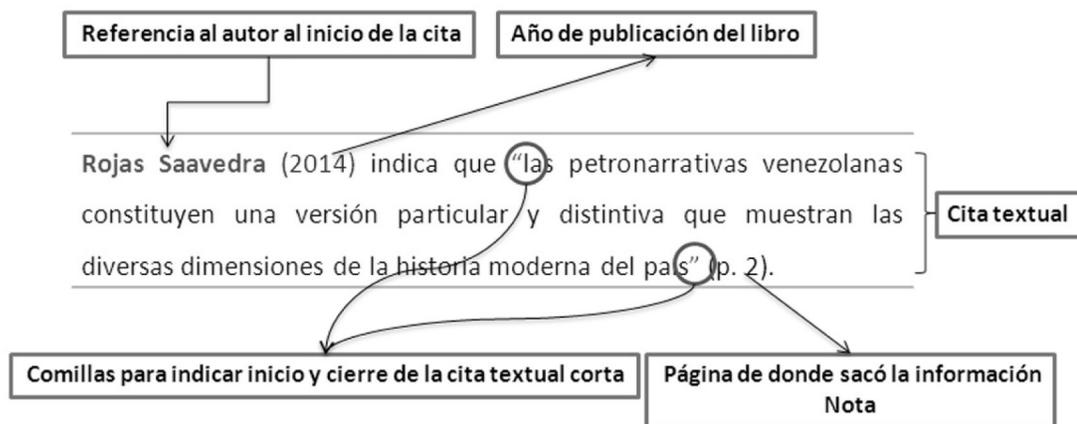
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y si hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis (). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA)*.

Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, immoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraiza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Currículum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas** o **referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografian con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).

- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo “&” antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
 1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
 2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
 3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

1. Ejemplos de referencia para libros.

Libro publicado.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

En versión electrónica.

Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de <http://www>.

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*.
Recuperado de <http://www>.

Compilador(es)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Enciclopedia o diccionario

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al.**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Ejemplos de referencia para revista.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Artículo de periódico en línea

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de <http://>.

7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta

7.7. Presentación en PowerPoint.

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Entrevistas.

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Mapas recuperados en línea.

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Película.

Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Grabación de música.

Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



Guidelines for Collaborators

Educere

N° 84/ Mayo - Agosto de 2022 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

Educere Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researches. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

Paragraph one

Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

Paragraph two

Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

Paragraph three

Publication of scientific papers on regional and national journals

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

Paragraph four Publication in the Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

Paragraph five Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPA, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Example 4

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Example 5

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **Keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding Keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

Accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

Self-contained: define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

Concise and specific: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for *versus*), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns I or we).

Nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

Coherent and readable: Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

An abstract for a theory-oriented paper should describe:

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

An abstract for a methodological paper should describe:

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness and power efficiency.

An abstract for a case study should describe:

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta - Venezuela* (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

Elements to be considered for making the introduction

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? (topic or problem)	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? (objectives)	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? (justification and relevance)	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? (Methodology)	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? (Approaching method)	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? (Limitations of the study)	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? (Background)	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained, discussed and demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case,

when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

Educere priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- a. **Investigation report:** Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.
- b. **Pedagogic proposal:** Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.
- c. **Didactic experience:** successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

Educere also considers the following types of manuscripts:

Essay: An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

- a. **Journal article:** An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.
- b. **Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- c. **Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- d. **Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- e. **Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.
- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.

- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logic and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and

draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called **fundamental idea**. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the **subordinate or secondary ideas**). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
 - Upper margin: 2.5 cm.
 - Lower margin: 2.5 cm.
 - Right margin: 2.5 cm.
 - Left margin: 2.5 cm.
 - Headline: 2 cm.
 - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in **third-person** or, even better, in **infinitive** using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (**I, you, us, my, our** or **your**) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression **the author** or **the authors** can be used.

Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in *first person*, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
 1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
 2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word “*note*” in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

Cuadro 1. *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

N°	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

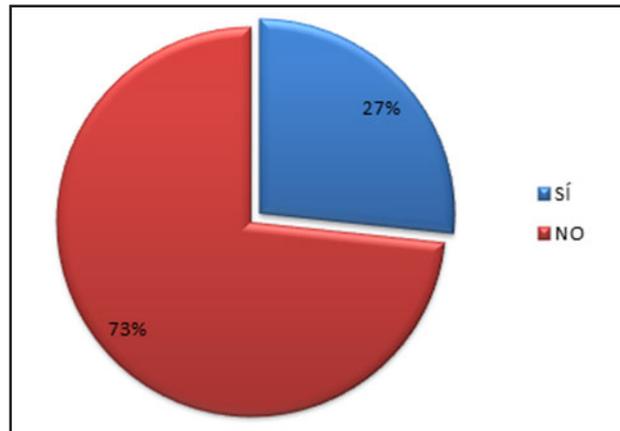


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

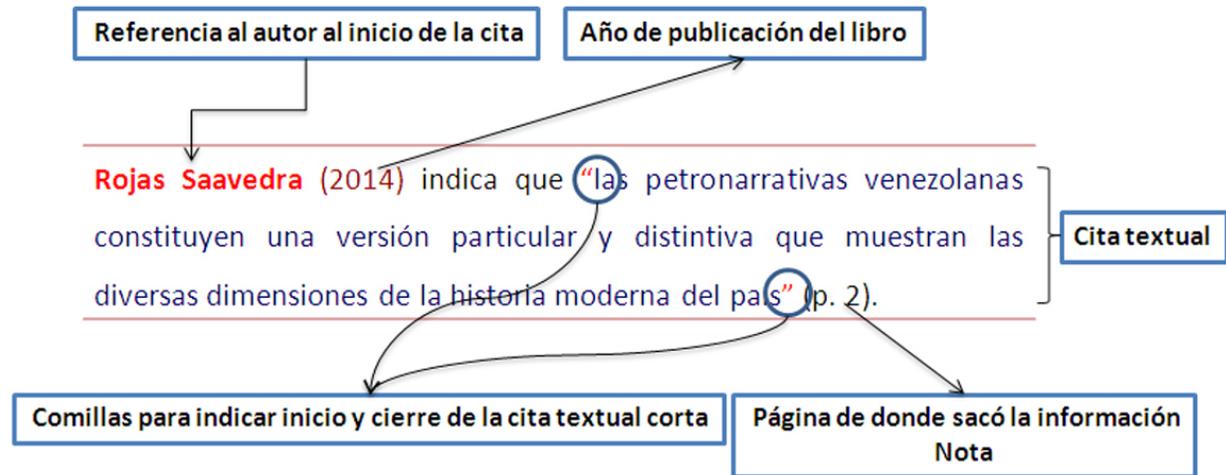
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author’s permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

- Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrasing and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented, described and demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

<p>Brief restatement of the problem or topic</p>	<p>In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.</p>
<p>Brief description of the methodology used to obtain the results</p>	<p>In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.</p>
<p>Synthesis of the different parts of the argument and its results</p>	<p>Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research</p>
<p>Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study</p>	<p>In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.</p>

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- a. **Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- b. **Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- c. **Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “*all*” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

1. In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
2. A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
3. There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirety in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Basic forms:

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

Electronic version

General Form

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

Compiler(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibíades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “al”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.
Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html

7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-theremoval-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Online maps

Lewis County Geographic Informacion Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Motion pictures

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Music recording

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Pueden darse los siguientes casos:

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
- No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.

En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía

las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
 - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
 - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
 - 1.3 Demostración de dominio del tema
 - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.
2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
 - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
 - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
 - 2.3 Originalidad del planteamiento
 - 2.4 Dominio del léxico especializado
 - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
 - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
 - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema
3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción.
 - 3.1 Orden lógico del discurso
 - 3.2 Coherencia en la relación de planteamientos
 - 3.3 Cohesión en el discurso
 - 3.4 Dominio discursivo
 - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales
4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología.
 - 4.1 Metodología de investigación definida.
 - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
 - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.



Nº 84/ Mayo - Agosto de 2022 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção *Trasvase* de artigos já editados.

3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.

4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterá um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira ESTRITAMENTE pelos seguintes numerais:
 - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já NÃO será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
 - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituía os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
 - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
 - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:

Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
 - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
 - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
 - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

 - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir
- todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.
- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
- Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública ou privada, nacional ou internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
- Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
- Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
- Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

NOTA: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem ata o autor não realizar os ajustes pertinentes.

educere

La Revista Venezolana de Educación

En su campo, la más descargada de los Repositorios Institucionales de América Latina y el Caribe

Año 26
Nro. 84
Mayo
Agosto
2022

C O N T E N I D O

0. Educere (1997-junio-2022): 25 años editoriales haciendo universidad con tinta magisterial venezolana e hispanoamericana
1. En alerta educación universitaria. Universidades autónomas venezolanas
2. El fracaso de una nueva legislación para el Subsistema de Educación Universitario 2022
3. ¿En qué contextos se debe analizar la Ley de Educación Universitaria o Ley de Universidades?
4. Un Proyecto de Reforma de la Ley de Universidades de 1958 o un Proyecto de Ley de Educación Universitaria
5. Eficacia formativa. Extravíos de la in-formalidad y el rigorismo
6. La tarea del currículo para orientar la Enseñanza de la Geografía en el mundo globalizado
7. Una conceptualización aproximada de la educación
8. Positismo, industrialismo y catástrofe ambiental
9. La construcción, reconstrucción y deconstrucción de políticas públicas educativas
10. Formación del pensamiento protoeducativo desde la mirada trinita filosófica
11. La educación sexual en la educación inicial. Hacia un modelo teórico orientador
12. El dialogo con la realidad como elemento fundamental en la construcción del problema de investigación cualitativo
13. Un acercamiento al constructo "identidad resiliente docente"
14. Una metodología para el estudio de la identidad docente resiliente
15. Propuesta Educativa de Aprendizaje Basado en Problemas en carreras profesionales de Ingeniería
16. La investigación-acción como alternativa para el docente de Lengua y Literatura de hoy
17. Hedonismo en los discursos y las prácticas pedagógicas de merideños de Venezuela
18. Las prácticas preprofesionales de las ciencias experimentales desarrolladas en la educación virtual ecuatoriana
19. La Señorita Maestra en El Cojo Ilustrado (1892-1901)
20. Condiciones y desigualdades en los cargos asociados a la instrucción, asumidos por señoritas y señoras en Venezuela (1870-1891)
21. Sorpresa y aprendizaje: aporte de la Neurociencia a la educación
22. Apuesta por una restauración sanadora: Un aporte desde la educación
23. Formas de pensar la Evaluación en estudiantes de Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador
24. Los hábitos alimentarios y su incidencia en el desarrollo cognitivo de los niños en la escuela "Emilio Rivas", Huerta, Ecuador
25. Representaciones sociales de los maestros de Educación Básica sobre la evaluación docente en México
26. Complexus teórico de la educación inclusiva. Por una escuela de brazos abiertos
27. Relación entre el proceso de escritura y funcionamiento tricerebral
28. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela



educere.revistaeducacion



@EducereRevista



@revista.educere